ISSN 2074-1154

МЕЖДУНАРОДНЫЙ АСПИРАНТСКИЙ ВЕСТНИК

Русский язык за рубежом

№ 1

Москва
2013

Редакционная коллегия Н.А. Башатова, канд. филол. наук – доцент кафедры русского языка Национального университета Узбекистана им. Мирзо Улугбека (г. Ташкент); Н.Г. Брагина, д-р филол. наук – профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; Н.В. Кулибина, д-р пед. наук, профессор – декан факультета повышения квалификации и постградуального обучения Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; Т.П. Млечко, д-р педагогики – профессор, ректор Славянского университета Республики Молдова (г. Кишинев), заместитель председателя МОПРЯЛ, член президиума МАПРЯЛ; В.П. Синячкин, д-р филол. наук, профессор – зав. кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук Российского университета дружбы народов; Э.Д. Сулейменова, д-р филол. наук – профессор кафедры общего языкознания Казахского национального университета им. аль-Фараби (г. Алматы), президент КазПРЯЛ, член президиума МАПРЯЛ; Е.Ф. Тарасов, д-р филол. наук, профессор – зав. сектором психолингвистики Института языкознания РАН; Е.А. Хамраева, д-р пед. наук – профессор кафедры славянских языков и методики их преподавания Московского педагогического государственного университета

Главный редактор Ю.Е. Прохоров, д-р филол. наук и д-р пед. наук – профессор, ректор Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, вице-президент МАПРЯЛ, вице-президент РОПРЯЛ, главный редактор журнала «Русский язык за рубежом»

Зав. редакцией Т.К. Будовская

Ответственный секретарь Е.В. Розанова

Выпускающий редактор Г.В. Хруслов, канд. филол. наук

Корректор О.Р. Абизова

Верстальщик А.Г. Гейн

Обложка Е.А. Еремин

Адрес редакции 117485, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, 6, комн. 430
Тел.: +7 (495) 335-05-66
E-mail: aspvest@pushkin.edu.ru

Информация в Интернете http://www.russianedu.ru/magazine/postgraduate.html

Издательская подписка Менеджер ООО «Агентство подписки и продвижения «Алеф Принт»
Екатерина Залогина
Тел.: 8-800-200-111-2 (бесплатный); e-mail: podpiska@vedomost.ru

Подписка по каталогу «Пресса России» – 39902

Издатель ООО «Деловые Медиа»

Учредитель ЗАО «Отраслевые ведомости»

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-32091
от 30 мая 2008 года
Тираж 1500 экз.
Подписано в печать 25.03.2013

Журнал включен ВАК Минобрнауки РФ в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Статьи печатаются в авторской редакции. За точность цитат и библиографических данных ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов. При перепечатке материалов ссылка на журнал обязательна.

© «Отраслевые ведомости, 2013

Содержание

Альбуриахи Хайдер Хаки (Ирак). Психологический аспект аккультурации и ее влияние на успех межкультурного общения 4

Аль-Сераджи Фуад Ашур Хиляль (Ирак). Задачи обучения чтению на подготовительном отделении РКИ 7

Валипур Алиреза (Иран). В поисках корней сходства легендарных древних героев России с героями »Шахнаме»: Сокольника и Ильи Муромца с Рустамом и Сохрабом 10

Гадианлу Марьям (Иран). Формальная структура терминов терминологии судоходства в русском языке 13

Двидар Манар Мухамед Сабри (Египет). Текстообразующие функции авторской речи в структуре диалогических фрагментов 16

Желлали Махди (Тунис). Особенности восприятия метафоры с компонентом «небесные светила» в русской лингвокультуре с точки зрения носителя арабского языка ... 20

Млечко Т.П. (Молдова). Русская языковая личность в ближнем зарубежье: специфика лингвокультурного тезауруса 23

Мухаммад Л.П. (Россия), Тряпельников А.В. (Россия), Хуссейн Хишам Али Хуссейн (Ирак). Спектакль как средство обучения в цифровом формате преподавания РКИ (начальный этап обучения) 28

Осипчук А.Е. (Россия). Типы лексических ошибок и механизмы их появления в речи иностранных военнослужащих 33

Ощепкова Е.С. (Россия). Этническая идентичность как составляющая образа страны 37

Петрова Е.В. (Россия). Чудо как субконцепт удачи в русском и польском языках (к проблеме сходств и различий в языковой концептуализации мира) 41

Попова А.Т. (Россия). Учение об изобретении идей в учебниках риторики первой трети XIX века 46

Русакова И.Б. (Россия). Особенности преподавания русского языка как иностранного на краткосрочных курсах 51

Третьякова Л.Н. (Россия). Когнитивная структура концепта «Свои» – «Чужие» в поэме А. Твардовского »Василий Теркин» 53

Фам Зыонг Хонг Нгок (Вьетнам). Возможности применения интеллектуальных карт в обучении лексике во вьетнамской школе 57

Цай Е.В. (Россия). Устойчивые сочетания как средство создания иронии 60

Шамзи Зайнаб Али (Ирак). Словесный образ как единица художественного текста 64

Шафии Фарзане (Иран). Переводческие традиции в национальной школе – системы передачи фразеологических единиц на иностранном языке 67

Альбуриахи Хайдер Хаки
alburaehy@yahoo.com
аспирант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
Багдад, Ирак

Психологический аспект аккультурации и ее влияние на успех межкультурного общения

Аккультурация, психологическая адаптация, межкультурная коммуникация.

На успех межкультурной коммуникации влияет множество факторов. Это и сложность другого языка для одного из коммуникантов, и цель коммуникативного акта, и индивидуальные личностные качества субъектов коммуникации, и личностные отношения коммуникантов. Одним из самых главных факторов, относящихся исключительно к процессу межкультурной коммуникации, является уровень психологической аккультурации оппонентов.

Сам термин *аккультурация* определяется как смена культуры, происходящая в процессе постоянного прямого контакта между двумя различными культурными группами [1, 2, 4][1]. Если первоначально это явление понималось в качестве феномена группового уровня, то сейчас оно широко признается как феномен личностного уровня и обозначается понятием психологическая аккультурация. На стадии психологической аккультурации все внимание обращено к психологическим изменениям человека, группа которого испытывает феномен групповой аккультурации.

На групповом уровне в процессе аккультурации арабских студентов, приезжающих на обучение в страну изучаемого языка, в их статусе происходят следующие изменения.

1. *Изменения физические* – новое место проживания, другой тип ведения хозяйства, повышенная плотность населения, урбанизация, повышенная загрязненность окружающей среды и тому подобное.

2. *Изменения биологические* – новые диетические особенности, незнакомые заболевания, которые часто бывают очень разрушительны для организма.

3. *Изменения в политической структуре общества*, в ходе которых недоминирующие группы попадают под контроль и теряют часть или всю свою автономию.

4. *Изменения экономические*, которые уводят людей от традиционных занятий к новым формам работы занятости.

5. *Изменения культурные*, которые являются главным объектом анализа в нашей статье. К этой группе следует отнести изменения языковых, религиозных, образовательных устоев, включая межгрупповые и межличностные отношения. На личностном уровне происходят интенсивные *психологические изменения*.

Изменения в поведении во множестве зафиксированы в научной литературе. Они включают ценности, положительное и отрицательное отношение к субъекту (аттитюды), способности и мотивы. Подобные изменения могут иметь форму поведенческих сдвигов и аккультурационных стрессов.

Например, меняются существующие идентификация и аттитюды и развиваются новые: личностная идентификация и этническая идентификация часто сдвигаются в сторону от изначальных показателей; появляются сомнения в том, насколько следует участвовать в процессе аккультурации и стоит ли вообще принимать в нем участие; другие аттитюды (такие, как межгрупповые аттитюды и жизненные преференции) также меняются и развиваются в процессе аккультурации. На личностном уровне в процессе аккультурации часто проявляются психологические и социальные проблемы [3].

Аккультурация – это одновременно процесс и результат взаимного влияния разных культур, при котором все или часть представителей одной культуры, т.е. культуры-реципиента, перенимают нормы, ценности и традиции другой культуры, т.е. культуры-донора. Фактически понятие аккультурации синонимично понятию межкультурной коммуникации, его содержание отражает различные формы коммуникации культур, по отношению к которым сама аккультурация выступает как метаформа. Мы можем рассматривать понятие аккультурации в узком смысле как условие межкультурной коммуникации: чем она

[1] Также термин обозначается как *аккультурационный стресс* (Дж. Берри, У. Ким, Т. Минде, Д. Мок), в других работах – как *культурный шок* (А. Фернхэм, С. Бочнер).

выше, тем больше вероятность протекания успешного коммуникативного акта.

В процессе аккультурации могут принимать участие две культуры или более, одна из которых – обязательно культура-донор, а другая/другие – культуры-реципиенты. Процесс аккультурации может быть полным, когда одна культура полностью отождествляет себя с другой, частичным, а может и не состояться вовсе.

Исследование процессов аккультурации началось на рубеже XIX–XX вв. в рамках американской этнографии и культурантропологии. Впервые американский этнограф У. Хоумз употребил термин «аккультурация» для обозначения процесса уподобления и передачи элементов одной культуры другой. В научном обороте термин закрепился в 1920–1930-х гг. – в период расцвета культурной антропологии, связанный с деятельностью таких специалистов, как М. Мид, Р. Линтон, Ф. Боас, А. Малиновский, Р. Редфилд.

Первоначально аккультурацию рассматривали как результат длительного контакта групп, представляющих разные культуры, который выражался в изменении их исходных культурных моделей с учетом удельного веса взаимодействующих групп. Считалось, что при этом культуры смешиваются и достигается состояние культурной и этнической однородности. Разумеется, при этом менее развитая культура подвергается большему влиянию со стороны более развитой, а не наоборот.

Исследования в области аккультурации особенно интенсифицировались в конце XX в. Это связано с резким увеличением процента миграций населения, который проявляется во все возрастающих обменах студентами, специалистами, а также в массовых переселениях. По неофициальным данным СМИ, сегодня в мире вне пределов своей страны проживает более 100 миллионов человек.

В процессе аккультурации каждый человек одновременно вынужден решать две проблемы:

сохранения своей культурной идентичности;

включения в чужую культуру.

Комбинация возможных вариантов решения этих проблем дает четыре основные стратегии аккультурации: ассимиляцию, сепарацию, маргинализацию и интеграцию. В зависимости от того, какую стратегию психологической аккультурации выбирает участник межкультурной коммуникации, можно предположить уровень успеха коммуникативного акта.

1. Ассимиляция – это один из вариантов аккультурации, при котором человек полностью принимает нормы и ценности чужой культуры, отказываясь при этом от своих норм и ценностей.

2. Сепарация – это процесс отрицания чужой культуры при сохранении идентификации со своей культурой. В этом случае представители недоминантной группы предпочитают большую или меньшую изоляцию от доминантной группы.

3. Маргинализация – это двухстороннее понятие, означающее, с одной стороны,, потерю идентичности с собственной культурой, а с другой отсутствие идентификации с культурой большинства. Данная ситуация возникает из-за невозможности поддерживать собственную идентичность (обычно в силу каких-то внешних причин) и отсутствия интереса к получению новой идентичности (возможно, из-за дискриминации или сегрегации со стороны этой культуры).

4. Интеграция представляет собой идентификацию как со старой, так и с новой культурой.

Согласно данным большого числа исследователей, эмигранты, прибывшие на постоянное место жительства (в отличие от временно прибывающих), ориентируются в основном на ассимиляцию. При этом у людей, приехавших получить образование или в силу экономических причин, она происходит довольно легко. В то же время беженцы, вынужденные в силу каких-то причин покинуть свою родину, психологически сопротивляются разрыву связи с ней, и процесс ассимиляции идет у них намного дольше и труднее.

Не так давно культурологи и лингвисты считали, что наилучшей стратегией аккультурации является полная ассимиляция с доминирующей культурой. Сегодня целью аккультурации, приводящей к успеху межкультурного общения, является интеграция культур, дающая в результате бикультуральную или мультикультуральную личность. Для этого взаимодействующие группы должны добровольно выбрать данную стратегию, суть которой заключается в том, что интегрирующая группа готова принять установки и ценности новой для себя культуры, а доминантная группа готова принять этих людей, уважая их права, их ценности, адаптируя социальные институты к потребностям этих групп. Только такая стратегия аккультурации способна обеспечить успех межкультурного общения.

Успешность аккультурации в психологическом аспекте определяется позитивной этнической идентичностью и этнической толерантностью. Интеграции соответствует позитивная этническая идентичность и этническая толерантность, ассимиляции – негативная этническая идентичность и этническая толерантность, сепарации – позитивная этническая идентичность и интолерантность.

Чтобы процесс коммуникации с представителями другой культуры прошел успешно, человек должен не только понимать их культуру на рациональном уровне, но и уметь делить с другими людьми свои чувства, эмоции, т.е. воспринимать чужую культуру на аффективном уровне. Для этого необходимо знать, какие эмоциональные

высказывания и реакции можно позволить себе, ведь в каждом обществе есть определенный критерий сентиментальности и эмоциональности. Когда человек достигает необходимого уровня адаптации к другой аффективной адаптации, он может адекватно разделить с местными жителями такие позитивные эмоциональные переживания, как веселье, восторг, восприятие юмора, с одной стороны, а также такие негативные переживания, как злоба, боль разочарование – с другой.

Решающим в адаптации человека к чужой культуре является приобретение умений и навыков поведения для действий в конкретных житейских ситуациях.

Такие умения и навыки подразделяются:

– *на технические*. Например, владение языком, умение делать покупки, платить налоги и т. д.;

– *на социальные*. Они менее специфичны, чем технические, но их диапазон более широк, поэтому овладеть ими гораздо сложнее, чем техническими навыками.

О сложности межкультурной коммуникации и жизни в чужой культуре говорить не приходится. Ведь даже носители доминирующей культуры очень редко могут объяснить, что, как и зачем они делают нечто. Они не до конца понимают себя и окружающий их культурный компонент, во всяком случае, чаще всего не рефлектируют по этому поводу.

Тем не менее методом проб и ошибок поведение человека постоянно совершенствуется и организуется в алгоритмы и стереотипы, которыми можно пользоваться не задумываясь.

Полная адаптация человека к чужой культуре означает, что все три взаимосвязанных аспекта коммуникации: познавательный, аффективный и поведенческий – протекают одновременно, скоординированы и сбалансированы. В процессе адаптации к условиям новой культуры люди обычно ощущают недостаток одного или нескольких из этих аспектов, результатом чего является плохая сбалансированность и координация. Например, можно много знать о новой культуре, но не иметь с ней контакта на аффективном уровне, если такой разрыв велик, может возникнуть неспособность адаптироваться к новой культуре.

Личностное общение тесно связано с социальным, которое проявляется во многих формах – от простого наблюдения за людьми на улицах и чтения газет и журналов до непосредственного общения с людьми. Социальное общение обычно делят:

– на межличностное (между разными людьми);

– на массовое (более общая форма социального поведения человека, взаимодействующего со своим социокультурным окружением без прямого контакта с отдельными людьми).

Чем богаче и разнообразнее у человека опыт социального общения, тем лучше он адаптируется к чужой культуре. Для этого необходимо интересоваться культурой чужой страны, общаться с ее носителями и сохранять толерантное отношение к народу в целом.

Литература

1. Berry J. Theory of acculturation. N. Y., 1996.
2. Berry J., Kim U., Power S., Young M., & Bujaki M. Acculturation attitudes in plural societies // Applied Psychology. 1989. № 38.
3. Boski P. Cultural alternative to comparative social psychology // New directions in cross-cultural psychology. Warsaw, 2002.
4. Redfield R., Linton R., Herskovits M.J. Memorandum for the Study of Acculturation // American Anthropologist. 1936. Vol. 38. No. 1.

Haider Haqi Alburiahi

THE PSYCHOLOGICAL ASPECT OF ACCULTURATION AND ITS IMPACT ON THE SUCCESS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Acculturation, psychological adaptation, cross-cultural communication.

This paper analyzes the psychological conditions for successful intercultural communication. The author systematically explains the influence of different levels of acculturation on the effectiveness of psychological adaptation to new and unfamiliar to a person sociocultural environment.

Аль-Сераджи Фуад Ашур Хиляль
fouad_alsaray@yahoo.com
аспирант Государственного института русского языка
им. А.С. Пушкина
Багдад, Ирак

Задачи обучения чтению на подготовительном отделении РКИ

Чтение, задачи, обучение, общение, рекомендации, подготовительное отделение, русский как иностранный, сертификационный, уровень.

В статье говорится о задачах курса русского языка как иностранного для студентов подготовительного отделения языковых и неязыковых вузов применительно к обучению чтению. Эти задачи заключаются в подготовке к общению. При этом рассматриваются рекомендации Совета Европы и требования отечественной высшей школы.

Основная задача курса русского языка как иностранного для студентов подготовительного отделения языковых и неязыковых вузов заключается в подготовке студента к профессиональному обучению. Это значит, что студент должен быть готов участвовать в учебном и внеучебном общении, воспринимать лекции преподавателя, читать аутентичные тексты по специальности, осуществлять поиск информации, важной для получения образования.

Требования к владению студентом основными видами речевой деятельности сформулированы в Государственном образовательном стандарте по русскому языку для первого сертификационного уровня, так как именно сертификат сдачи экзамена на данный уровень владения является необходимым и достаточным для зачисления на 1-й курс. Как явствует из описаний данного уровня, слушатель подготовительного отделения должен в области чтения научиться читать небольшие публицистические и научно-популярные тексты, понимать в целом их содержание, адекватно воспринимать отдельные детали, а также выводы и оценки автора текста.

В основном документе, который был взят за основу при разработке государственных стандартов, – «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком» (A Common European Framework of reference), разработанном к 1996 году, основные умения слушателя, владеющего уровнем B1, сформулированы следующим образом: *I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters (Я понимаю тексты, которые содержат в основном высокочастотную лексику повседневного общения и описывающую мои занятия (работу). Я понимаю описание событий, чувств, намерений в письмах личного характера)* [5]. Именно B1 соответствует первому сертификационному уровню в описании стандартов РКИ. Следующий уровень – B2 – описывается в данном документе следующим образом: *I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose (Я могу читать статьи и доклады на актуальные темы, в которых авторы утверждают свои собственные взгляды и общие положения. Я понимаю современную художественную прозу)* [5]. Приведенные дескрипции довольно точно характеризуют умения студента в области чтения на «входе» и на «выходе». Мы посчитали необходимым привести данные материалы потому, что они определенным образом отличаются от описания умений в области чтения в официальных документах РФ.

Так, в «Требованиях по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение» [4] умения абитуриента российского вуза в области чтения описываются следующим образом: «Иностранец должен уметь: использовать различные стратегии чтения в зависимости от коммуникативной установки:

- определить тему текста, понять его основную идею;
- понять как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, с достаточной полнотой, точностью и глубиной;
- адекватно понять информацию, изложенную в тексте, выводы и оценки автора.

Вид чтения: чтение с общим охватом содержания, изучающее чтение.

Тип текста: сообщение, повествование, описание, а также тексты смешанного типа с элементами рассуждения. Тексты аутентичные (допустима

минимальная степень адаптации) с учетом лексико-грамматического материала данного уровня.

Тематика текста актуальна для социально-культурной сферы общения.

Объем текста: 900–1000 слов.

Количество незнакомых слов: до 5–7 %.

Скорость чтения: при изучающем чтении – 40–50 слов в минуту» [4].

Как следует из сравнительного анализа приведенных дескрипций, российские стандарты целиком совпадают с дескрипциями Совета Европы, но при этом более детализированно излагают умения в области чтения, так как они легли в основу сертифицированных тестов, определяющих уровень владения русским языком.

Умения студента-иностранца в области чтения по окончании вуза существенно усложняются. Он должен владеть различными видами чтения, и в частности просмотрово-поисковым чтением, не только извлекать фактическую информацию, но и понимать отношение автора (эксплицитно выраженное), разделять основную и второстепенную информацию. Ему могут быть предложены для восприятия тексты описательного или повествовательного характера с элементами рассуждения и выраженной авторской оценкой из области социально-культурной и деловой сфер общения [2]. Как видим, уровень умений и навыков изучающего русский язык существенно повышается именно в ходе обучения на основных направлениях подготовки бакалавриата. В процессе же обучения на подготовительном отделении, куда попадают студенты в различным уровнем умений и навыков в области чтения, должны решаться несколько иные задачи. Для их детального рассмотрения сравним динамику развития умений и навыков в области чтения, которые представим в виде таблицы.

Изложенный в таблице материал составлен на основании уровневых требований к умениям в области чтения, изложенных в государственных образовательных стандартах [1–4], он в ясной и доступной форме иллюстрирует и промежуточные цели обучения чтению на различных этапах обучения, и динамику продвижения от одной цели к другой.

Таблица 1

Совершенствование навыков и умений чтения в зависимости от уровня владения языком

Навыки	Уровни			
	А1 – элементарный	А2 – базовый	В1 – общее владение (первый)	В2 – общее владение (второй)
Умения чтения	1) Читать текст с установкой на общий охват его содержания; 2) определить тему текста: понять достаточно полно и точно основную информацию текста, а также некоторые детали, несущие важную смысловую нагрузку	1) Митать текст с установкой на общий охват его содержания; 2) определить тему текста: понять его основную идею; 3) понять как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, с достаточной полнотой, точностью и глубиной	1) Использовать различные стратегии чтения в зависимости от коммуникативной установки; 2) определить тему текста, понять его основную идею; 3) понять как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, с достаточной полнотой, точностью и глубиной; 4) адекватно понять информацию, изложенную в тексте, выводы и оценки автора	1) Извлекать из текста фактическую информацию; 2) выделять основную и второстепенную информацию; 3) понимать эксплицитно выраженное отношение автора; 4) извлекать информацию о содержании текста в целом, определять тему и идею, а также представлять логическую схему развертывания текста; 5) при чтении художественной литературы следить за ходом событий, изложенных в тексте; 6) квалифицировать способ сообщения; 7) определять сопричастность автора событию, выражать отношение к прочитанному
Вид чтения	Чтение с общим охватом содержания, изучающее чтение	Чтение с общим охватом содержания, изучающее чтение	Чтение с общим охватом содержания, изучающее чтение	Просмотрово-поисковое чтение с общим охватом содержания, изучающее (в комбинаторике)
Типы текста	Специально составленные или адаптированные сюжетные тексты	Специально составленные или адаптированные тексты	Тексты аутентичные (допустима минимальная степень адаптации) с учетом лексико-грамматического материала данного уровня	Текст описательного и повествовательного характера с элементами рассуждения и эксплицитно выраженной авторской оценкой; художественный текст повествовательного характера

Как следует из приведенных материалов, на подготовительном отделении вуза при подготовке абитуриентов по русскому языку как иностранному могут и должны решаться следующие задачи.

1. Формирование навыка чтения: установление буквенно-звуковых соответствий, усвоение правил произношения буквенно-звуковых соответствий. Эта цель ставится и решается в тех группах обучающихся, в которых наблюдается так называемый «нулевой» уровень владения языком.

2. Формирование умений ознакомительного чтения, которое заключается в способности сформировать целостный содержательный образ прочитанного текста, понимать его тему.

3. Совершенствование умений ознакомительного чтения, реализованное в постепенном продвижении от простых учебных текстов социально-бытовой тематики к адаптированным текстам социально-культурной тематики, большим по объему, а также в постановке дополнительных задач, связанных с дифференциацией главной и второстепенной информации, то есть в подготовке к формированию умений изучающего чтения.

4. Формирование умений изучающего чтения, которое неразрывно связано с реализацией таких задач, как планомерное преодоление трудностей, возникающих при восприятии специфических грамматических и лексико-грамматических структур изучаемого языка, как структурирование потока информации, его анализ и построение целостной содержательной модели, реализованной в прочитанном тексте.

5. Совершенствование умений изучающего чтения, связанное с умениями активной работы с текстом — тезированием, конспектированием, аннотированием, так как данный вид работы является подготовительным в формировании специфических умений в области письменной речи и просмотрово-поискового чтения, владение которыми является необходимым условием успешного обучения в высшем учебном заведении.

Литература

1. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. М.; СПб., 2001.
2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. М.; СПб., 1999.
3. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. М.; СПб., 2001.
4. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. М.; СПб., 2007.
5. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference. Strasbourg, 1998.

Fouad Alsaray

TASKS OF READING TEACHING AT PREPARATORY DEPARTMENT OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Reading, tasks, teaching, communication, recommendations, preparatory department, Russian as a foreign language, certification, level.

The article deals with tasks of Russian as a foreign language course in the aspect of reading teaching. These tasks are to prepare for communication. There are considered recommendations of the Council of Europe and demands of Russian high school.

Валипур Алиреза
alreva@ut.ac.ir
доцент кафедры русского языка
факультета иностранных языков и литературы
Тегеранского университета
Тегеран, Иран

В поисках корней сходства легендарных древних героев России с героями «Шахнаме»: Сокольника и Ильи Муромца с Рустамом и Сохрабом[1]

«Шахнаме», Илья Муромец, Рустам, Сокольник.

Между сказаниями о Рустаме и Сохрабе из «Шахнаме» и эпосом об Илье Муромце существует много общего. Не удивительно, что многочисленные сходства между эпическими рассказами «Шахнаме» и похожими на них даже в деталях русскими эпическими произведениями вызывают множество вопросов. Существуют разногласия между русскими шахнамеведами и критиками о способах передачи и путях проникновения рассказов «Шахнаме» в русскую культуру и фольклор. В этой статье нами был выбран рассказ «Рустам и Сохраб» для сравнения и сопоставления с русскими эпосами и эпосами других стран – бывших республик Советского Союза.

Введение

Интерес к древнеиранскому эпосу как к памятнику мировой культуры велик как в самом Иране, так и за его пределами. Этот интерес проявляется в академическом ирановедении, в появлении многочисленных переводов «Шахнаме», откликах писателей и поэтов, привлечении материалов эпоса в сравнительных исследованиях, справочных материалах и др. [1–10, 12–28].

В дошедших до наших дней исторических документах и летописях имеется очень незначительное количество информации о корнях сходств легендарных древних героев России с героями «Шахнаме» [28: 179]. Именно поэтому за поиском информации нам приходится обращаться к разным источникам, таким, как, например, работы зарубежных ученых, которые подробно исследовали тексты «Шахнаме» и на их основе приводили убедительные доводы для своих концепций [26: 132].

Некоторые российские ученые, как, например, профессор В. Миллер, полагают, что иранские сказания «Шахнаме» вошли в русскую культуру через Кавказ и Среднюю Азию и оказали чрезвычайное влияние на мифические и исторические эпосы России [11]. Эти ученые считают, что образ Ильи Муромца – это образ самого Рустама [23: 78]. Другие критики, как, например, Н. Дашкевич, не принимают этой теории и утверждают, что методы познания в сравнительной литературе похожи на охоту за ветром в поле и кажутся невозможными [13: 117]. Тем не менее они не отрицают возможность заимствования эпоса Ильи из рассказа о Рустаме в «Шахнаме». Другой российский академик, Е. Бертельс[2], отмечает, что «…нельзя отрицать влияние восточных эпосов на русские эпосы. Причем немецкие ученые, изучившие влияние «Шахнаме» на русские эпосы, признают его влияние и утверждают: «Пока в мире существует понятие об Иране, то останется вечным славное имя великого поэта, который посвятил всю любовь своего сердца своей родине. Фирдоуси сочинил «Шахнаме» с большим мучением и этой ценой приобрел себе любовь и уважение иранского народа» [3: 38].

Сходства и различия между эпосом «Рустам и Сохраб» в «Шахнаме» и другими эпосами

В разных сказаниях сына Ильи зовут Збут или Сокольник. Родина матери находится на севере за рекой Доном. В нескольких эпосах, связанных с Ильей, он грубо относится к женщинам и в нескольких других приглашение или принуждение делается со стороны женщины, а в одной кавказской версии эпоса рассказывается о том, как богатырь вторгается к женщине после убийс-

[1] Based on the research plan "A phenomenological investigation on ethical issues in Ferdowsi's Shahnameh and its influence on Russian and Western European mythological texts" (№ project 460-5009.1.12), financed by the University of Tehran.

[2] Бертельс Евгений Эдуардович (1890–1957) – выдающийся российский востоковед. Принимал непосредственное участие в подготовке и издании первого полного русского перевода «Шахнаме».

тва ее супруга и присваивает ее на несколько дней [10: 134]. Личность женщины в «Шахнаме» у Фирдоуси не бывает грубой и мужской. Исламская иранская культура не ожидает таких черт от женщины. В русских эпосах и эпосах некоторых русских окрестностей личность женщины бывает мужской и соперничающей с мужчинами. Баба Горынинка (Латыгорка) принадлежит к женским богатырям, обладающим чрезвычайной физической силой. В некоторых русских эпосах это лицо называют царевной Задон (царевна, родина которой находится за Доном). Эта сильная героиня в борьбе со вторым богатырем враждебной страны, Алешей Поповичем, хватает его за шиворот и тянет его с коня на землю, но жалеет и не убивает его, чтобы отвезти его к Илье Муромцу, великому богатырю, слава которого разносилась везде с востока до запада, и вызвать его на борьбу. Начинается ужасная борьба между Ильей и Бабой Горынинкой. Наконец, Илья побеждает в бою и сожительствует с ней. Потом Илья через три дня покидает ее и во время прощания оставляет ей одно кольцо, чтобы оно переходило во владение их будущего сына или дочери [19: 34]. В рассказе о Рустаме и Сохрабе Сохраб быстро растет, и в 10-летнем возрасте никто уже не мог быть ему соперником на всей его родине. Сын Ильи тоже похож на Сохраба, а Збут растет час от часу. В рассказе «Шахнаме» сын грубо и невежливо относится к матери во время разговора с ней о личности отца. В русских сказаниях отношение сына к матери еще хуже, а в некоторых сказаниях после того, как сын слышит правду об отце, не выдерживает и убивает мать [3: 78]. Как по сказаниям в «Шахнаме», так и по некоторым русским сказаниям, когда сын отправляется к отцу, мать отдает сыну кольцо или ценный камень, который ранее отец отдал ей на сбережение. В некоторых русских сказаниях отец и сын узнают друг друга на поле боя и в сыне воспламеняется чувство ненависти к отцу.

В эпосе об Илье можно отметить похожие примеры и параллели из «Шахнаме». Илья, как и Рустам, не является льстецом царского престола. Он порой тоже противодействует великому князю Владимиру Красное Солнышко. Иногда он отстаивает и не изменяет свое мнение и за это на долгое время попадает в подземельную темницу. Он не выражает протеста против своей судьбы, и, когда войско татар подвергает опасности власть Владимира и царь спешит посетить его в подземельной темнице, он немедленно встает, с громким криком рвет цепь, отправляется на поле боя и топит врага в крови [17: 56].

Илья изображается легким на ногу хранителем границ земель русских царей. Он беспощадно борется с теми, кто входит в эту запретную зону. Даже если борьба с противником продолжается три дня, Илья все равно всегда становится окончательным победителем. Другое сходство Ильи с Рустамом – это его конь, необычный тем, что только этот конь может вынести этого богатыря. В религиозных сказаниях Илья бывает добрым и мистическим человеком, который в старости все время плакал, и, когда спрашивали его о причине его слез, он говорил, что много убивал людей и теперь утратил покой и сожалеет о прошлом.

Точки зрения русских исследователей на понимание «Шахнаме»

В русских эпосах сына Ильи зовут различными именами, такими, как, например, Барсико, Збут, Сокольник. Иногда дают ему прозвище наглого и дерзкого парня. В некоторых эпических сказаниях он по национальности татарин, а в некоторых других – еврей из каспийского края. В одних эпических сказаниях его мать – Баба Горынинка – с Кавказа или из каспийского края, где древняя религия этого народа была еврейской. Присвоение имени еврейскому богатырю не только имеет отношение к территории каспийских царей, но и может иметь связь с прибытием религиозных песен.

Некоторые русские мыслители утверждают, что тема борьбы богатыря с его неизвестным сыном является содержанием многих древних и промежуточных эпосов [1: 112]. Эта тема основана на рассмотрении отношений между мужчиной и женщиной в древнюю эпоху [24: 85].

Если во главе государства была женщина, то по боевым законам того времени победитель имел право временного официального или захватнического отношения. Образ выбора метода был связан с существующим состоянием двух сторон. Плод такого случайного отношения был сыном, который рос у матери на ее родине. Сын наследовал и от отца, и от матери богатырские черты характера, которые обнаруживались быстрее обычного. Потом сын в совершеннолетии или в расцвете юности в качестве полководца враждебного войска сталкивается лицом к лицу с отцом и борется с ним. Сын, после того как понимает тайну о своей личности, не может смотреть на своего случайного отца, кроме как на врага матери и своей родины, и собирается отомстить. Эта борьба всегда кончается трагической смертью сына. По мнению ряда эпиков, эта тема имеет совместное творческое развитие в западных и восточных эпосах [15: 95]. Поэтому некоторые критики утверждают, что эпос «Илья Муромец», кроме сходства с эпосом Рустама в «Шахнаме», также имеет сходство с эпосами Рустама в кавказских сказаниях (Рустамяда), эпосом отца и сына в Эстонии, эпосом богатыря-отца и сына на севере и тем же эпосом на юге Германии. По нашему мнению, такая оценка является неверной.

Заключение

В заключение следует сказать, что в иранском сказании судьба делает безрезультатным все, связанное с людьми. Наоборот, в русском сказании, поскольку существует одностороннее или двухстороннее познание, то сами богатыри действуют до конца и не судьба, а характер и натура самих богатырей навлекают трагедию на них. Русское сказание бывает драматическим, а иранское – трагическим. И уместно повторить слова Низами Арузи о Фирдоуси: «Я нигде в персидской поэзии не вижу такого красноречия…»

В статье изложены результаты исследований, которые проводились в Тегеранском университете, под номером исследовательского проекта 460-5009.1.12.

Литература

1. Айни К. Фирдоуси, «Шахнаме»: Пер. Тегеран, 1980.
2. Бану Ц.Б., Лахути А. «Шахнаме»: Пер. Тегеран, 1957.
3. Бертельс Е.Э. Абулькасим Фирдоуси и его творчество. М., 1985.
4. Большая советская энциклопедия / Гл. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. М., 1969–1978.
5. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Дьяченко. М., 1990.
6. Державин В., Липкин С. «Шахнаме». Т. 1–2., М., 1957.
7. Дьяконов М. Фирдоуси. Жизнь и творчество. М., 1990.
8. Жуковский В. Мусульманство Рустема // Живая старина. М., 1892.
9. Зиновьев И. О происхождении и постепенном развитии первоначально персидского эпоса. М., 1855.
10. Крымский А. Книга царей «Шахнаме», М., 1964.
11. Миллер В. Экскурсы в область русского народного эпоса. М., 1892.
12. Мирза Казембек. Мифология персов по Фирдоуси // «Шахнаме». Литературные памятники. М., 1948.
13. Назарьянц С. Абуль-Касим Фирдоуси с кратким обозрением истории персидской поэзии до исхода XV в. Казань, 1979.
14. Ольденбург С.Ф. Об источниках снов Шахаиши // Журн. Мин. нар. пр. М., 1892.
15. Османов М.-Н.О. Книга царей «Шахнаме». М., 1994.
16. Османов М.-Н.О. О значении термина «дихкан» в «Шах-наме» Фирдоуси // Краткие сообщения Ин-та народов Азии (АН СССР). Вып. 39. Иранский сборник. М., 1963.
17. Османов М.-Н.О. Фирдоуси. Жизнь и творчество. М., 2005.
18. Симовка Д.В. Книга о царях. М.,1995.
19. Соколов С. Абулькасим Фирдоуси. М.,1965.
20. Советский энциклопедический словарь. М., 1994.
21. Толстой Л.Н. Признание. М., 1908.
22. برتلس، یوگنی ادواردویچ، فردوسی و سروده هایش، تهران 1379.
23. خالقیمطلق، جلال، گل رنجهای کهن // برگزیده مقالات درباره شاهنامه فردوسی، به کوشش علی دهباشی، تهران، 1372.
24. شاهنامه فردوسي، تهران 1389.
25. کیا، خجسته، شاهنامه فردوسی و تراژدی آتنی، تهران 1396.
26. متینی، جلال، ایران در آینه دیگران // مجله ایرانشناسی، ش1، تهران 1368.
27. واحد دوست، مهوش، نهادینههای اساطیری در شاهنامه فردوسی، تهران، 1372.
28. شاهنامه فردوسي، تهران، انتشارات امیر کبیر، 1389.

A. Valipour

IN SEARCH OF ROOTS OF SIMILARITIES OF LEGENDARY ANCIENT HEROES OF RUSSIA WITH HEROES OF SHAHNAMEH: SOKOLNIK AND ILYA MUROMETS WITH RUSTAM AND SOHRAB

Rustam, Sohrab, Shahnameh, Ilya Muromets.

The existing and amazing similarities between the two legends written in two diverse countries have raised several questions in relation to their closeness. However, there is a strong disagreement between the Russian scholars of the Shahnameh and other critics about the transference and transmission of these stories to Russian culture and folklore. This article attempts to compare the story of Rustam and Sohrab not only to Russian epics but also to epics from countries formerly connected to the Soviet Union.

Гадианлу Марьям
m.ghadianlou@yandex.ru
аспирант Государственного института русского языка
им. А.С. Пушкина
Тегеран, Иран

Формальная структура терминов терминологии судоходства в русском языке

Формальная структура, термин, терминология по судоходству, русский язык.

В данной статье рассматривается формальная структура терминов терминологии судоходства в русском языке. Выбрано 230 терминов. Основы отбора терминов судоходства из имеющейся лексики – это отбор наиболее точных терминов, обозначающих объекты, процессы и характеристики.

Чтобы проанализировать формальную структуру терминов в русской терминологии судоходства, разделим их на две группы: цельнооформленные (термины-слова) и раздельнооформленные (словосочетания).

Сначала рассмотрим цельнооформленные термины. Они в свою очередь делятся на следующие группы: производные, непроизводные (корневые), сложные и аббревиатуры.

1. Непроизводные (корневые) термины:

1.1. Исконно русские термины, которые в основном выступают как элемент для образования составных терминов. Например: *якорь, палуба, замена, моряк, нос, узел, осадка, причал, спуск, судно.*

1.2. Термины, заимствованные из других языков. Эти термины спустя время адаптируются в русском языке, и от них образуются производные и сложные термины. Конечно, не все заимствованные термины обладают такой способностью. У некоторых появляется только одна словообразовательная парадигма, а некоторые вообще остаются непроизводными. Например: *абандон (от фр. abandon), адмирал (от араб. amir al-bahr), ахтерпик (от гол. achterpiek), альфа (от гр. alpha), ахтерштевень (от гол. achtersteven), бак (от гол. bak), бакен (от гол. baken), балласт (от гол. ballast), баратрия (от англ. barratry), баржа (от фр. barge), борт (от нем. bord), боцман (от гол. bootsman), барво (от ит. bravo), брашпиль (от гол. braadspil), буй (от гол. boei), буксир (от гол. bugsierer), вахта (от гол. watch), дедвейт (от англ. dead weight), дек (от англ. deck), демерредж (от англ. demurrage), дифферент (от лат. differens), камбуз (от гол. kombuis), капитан (от фр. capitanie), катамаран (от тамильс. kattumaran), киль (от англ. keel), кильблок (от англ. keel block), кильсон (от англ. keelson), экипаж (от фр. equipage), команда (от фр. commande), коносамент (от фр. connaissement), корабль (от гр. karabos), лайнер (от англ. liner), лоцман (от гол. loadsman), матрос/матроз (уст.) (от гол. matroos), швартов (от гол. sjortouw), ют (от гол. hut), порт (от лат. portus), таймшит (от англ. time sheet), твиндек (от англ. tween deck), трамп (от англ. tramp), трюм (от англ. truim), фрахт (от нем. fracht), чартер (от англ. charter).*

2. Производные термины. Разумеется, продуктивные аффиксы в общелитературном русском языке активно используются и в образовании терминов в разных подъязыках.

2.1. Производные термины-существительные:

2.1.1. Отглагольные существительные со значением действия. Эти термины обычно образуются с помощью таких суффиксов, как: -ни(е), -к(а), -аци(я), например: *балластировка, буксировка, задержание, швартовка, фрахтование.*

2.1.2. Отглагольные термины-существительные со значением лица. Эти термины обычно образуются с помощью таких суффиксов как: -тель, -щик, -ат, -атор, например: *фрахтователь, фрахтовщик.*

2.1.3. Отыменные термины-существительные со значением лица. Эти термины обычно образуются с помощью таких суффиксов, как: -ер -ист, -ант, -чик, -ник, например: *вахтер.*

2.1.4. Термины-существительные, созданные на основе прилагательных с отвлеченным значением признака. Эти термины обычно образуются с помощью суффикса -ость, например: *автономность, остойчивость.*

2.1.5. Префиксальные производные термины-существительные. Например: *суперструктура, супертанкер.*

2.1.6. Префиксально-суффиксальные производные термины-существительные, например: *надстройка.*

2.2. Производные термины-прилагательные. Эти термины образуются от существительного с помощью таких суффиксов, как: -н-, -ов-, -нн-, -енн-, -еск-: *подвахтенный;*

2.3. Глагольные производные термины. Эти термины образуются от существительного с помощью суффиксов -ирова(ть) или -ова(ть). Такие глаголы являются двувидовыми, т.е. и сов. вида и несов. вида. Таким образом, их можно определить только в контексте, например: *балластировать, швартовать.*

3. Сложные термины-слова. Большинство этих терминов являются существительными:

3.1. Сложные существительные с соединительной гласной и подчинительными отношениями морфем, например: *баржевоз, кораблевождение, кораблекрушение, мореходность, щеповоз.*

3.2. суффиксально-сложные существительные с глагольной основой. Эти термины обозначают лицо, производящее действие, названное глагольной основой сложного слова, например: *залогодержатель, займодатель.*

3.3. Сложные существительные без соединительной гласной:

3.2.1. Соединение двух самостоятельных слов, например: *счет-фактура.*

3.2.2. Соединение двух слов, когда первое слово самостоятельно не употребляется в русском языке, например: *бербоут-чартер, тайм-чартер, суббербоут-чартер.*

В некоторых сложных словах первый компонент выполняет уточняющую функцию, например *тайм-чартер, клиринг-банк,* а в некоторых – второй компонент выполняет такую функцию, например: *банк-корреспондент.*

3.4. Сложное прилагательное с соединительной гласной, например: *мореходный.*

4. Аббревиатуры:

4.1. Буквенные аббревиатуры, состоящие из начальных букв словосочетания, например: *ГМССБ (Глобальная морская система связи при бедствии), ММО (Международная морская организация).*

4.2. Заимствованные аббревиатуры, например: *ИМО (Международная морская организация).*

Вторая группа терминов терминологии судоходства – раздельнооформленные (словосочетания). Эти термины включают в себя главную лексическую единицу и один или несколько уточняющих элементов. Эта группа делится на 3 подгруппы: двухкомпонентные (двусоставные), трехкомпонентные (трисоставные) и многокомпонентные (многосоставные) словосочетания.

1. Модели, которые мы нашли среди **двухкомпонентных терминов,** следующие:

– прилагательное + существительное, например: *якорная стоянка, якорный огонь, кормовой якорь, якорное устройство, якорная цепь, якорный канат, якорный шар, составной ахтерштевень, короткий бак, балластный танк, водяной балласт, подвижный балласт, постоянный балласт, твердый балласт, чистый балласт, грузовая баржа, палубная баржа, левый борт, правый борт, кормовой брашпиль, носовой брашпиль, ручной брашпиль, вспомогательный буксир, спасательный буксир, валовая вместимость, ходовая вахта, морская вахта, грузовая марка, идентификационный номер, нечистый коносамент, грязный коносамент, оборотный коносамент, чистый коносамент, линейное судно, лоцманское дело, лоцманское судно, лоцманский сбор, лоцманский катер, баковая надстройка, носовая надстройка, кормовая надстройка, сплошная надстройка, носовая аппарель, швартовная бочка, машинный экипаж, палубный экипаж, общая авария, летняя осадка, динамическая остойчивость, продольная остойчивость, статическая остойчивость, жилая палуба, открытая палуба, верхняя палуба, нижняя палуба, главная палуба, грузовая палуба, навесная палуба, средняя палуба, позывной сигнал, безопасный порт, портовые сборы, крытый причал, причальный сбор, спусковая дорожка, спусковое устройство, верхний твиндек, нижний твиндек, грузовой трюм, кормовой трюм, сухогрузный трюм, рефрижераторный трюм, аванс фрахт, адвалорный фрахт, дистанционный фрахт, мертвый фрахт, фрахтовая ставка, зимний фриборд, летний фриборд, минимальный фриборд, рейсовый чартер;*

– адъективное причастие + существительное, например: *приподнятый бак, возвышенный бак, удлиненный бак, загрязненный балласт, буксируемое судно, комбинированный коносамент, допустимая осадка;*

– сложное прилагательное + существительное, например: *саморазгружающаяся баржа, самоходная баржа, паротурбинный брашпиль, ледокольный буксир, контейнеровоз ролкер;*

– сложное прилагательное + сложное существительное, например: *нефтеналивной барже-бункеровщик;*

– прилагательное + существительное в родительном падеже (с предлогом), например: *свободный от вахты;*

– существительное в предложном падеже (с предлогом): *на борту;*

– существительное + существительное в родительном падеже, например: *откачка балласта, выгрузка балласта, несение вахты, капитан порта, проводка судов, порт назначения, порт регистрации, порт приписки, порт погрузки, порт прибытия, порт разгрузки, фрахт возвращения;*

– существительное + существительное в винительном падеже (с предлогом), например: *плата за буксировку, дифферент на нос, дифферент на корму;*

– существительное + существительное в предложном падеже (с предлогом), например: *стоянка на якоре, осадка в балласте;*

– существительное + существительное в творительном падеже (с предлогом), например: *коносамент с оговорками, осадка с грузом;*

– глагол + существительное, например: *сдавать вахту.*

2. Модели, которые мы нашли среди **трехкомпонентных терминов,** следующие:

– прилагательное + прилагательное + существительное, например: *зимний надводный борт, летний надводный борт, минимальный надводный борт;*

– прилагательное + существительное + существительное в родительном падеже, например: *старший помощник капитана;*

– существительное + прилагательное + существительное в творительном падеже (с предлогом), например: *баржа с двойными бортами, брашпиль с дистанционным управлением;*

– существительное + прилагательное + существительное в дательном падеже (с предлогом), например: *убыток по общей аварии;*

– существительное + прилагательное + существительное в родительном падеже (с предлогом), например: *трюм для навалочного груза;*

– существительное + существительное в винительном падеже (с предлогом) + существительное в родительном падеже (без предлога), например: *платеж за использование буев;*

– существительное + существительное в предложном падеже (с предлогом) + существительное в родительном падеже (без предлога), например: *фрахт на условиях люмпсум;*

– существительное + существительное в родительном падеже (без предлога) + существительное в дательном падеже (с предлогом), например: *помощник капитана по радио/электрике;*

– существительное + 2 существительных в родительном падеже (с предлогом), например: *буксир для толкания и тяги;*

– существительное + 2 существительных в родительном падеже (без предлога), например: *скорость работы порта.*

3. Модели, которые мы нашли среди **многокомпонентных терминов,** следующие: несколько сложных конструкций образованных на основе двух или трех различных подчинительных связей, например: *сбор за стоянку на якоре; баржа для перевозки палубных грузов; раз на демерредже, то всегда на демерредже; условия перевозки грузов лайнерами; долевой взнос по общей аварии; осадка по зимнюю грузовую марку; осадка по летнюю грузовую марку; осадка по тропическую грузовую марку; независимо от того, имеется свободный причал или нет; фрахт пропорционально пройденному пути.*

Анализ формальной структуры исследуемых единиц позволяет сделать выводы о следующем:

– в сфере терминообразования в области судоходства в русском языке действуют те же закономерности, что и в сфере образования любых лексических единиц данного языка, но в терминообразовании некоторые способы словообразования получают преимущественное распространение, а другие отходят на задний план. Таким образом, в терминологии судоходства применяются разные модели однословных, двухкомпонентных, трехкомпонентных и многокомпонентных терминов, которые в сумме выражают разные понятия данной области знания;

– данные проанализированные 230 терминов составляют часть терминологии судоходства, и, проанализировав их структуры, можно сказать, что в терминологии судоходства в русском языке обычно понятие выражено не одним словом, а словосочетанием, так как словосочетания имеют более определенный характер. Среди терминов-словосочетаний больше всего двухкомпонентных словосочетаний, которые преимущественно являются названиями видовых понятий, например: *аванс фрахт, адвалорный фрахт, дистанционный фрахт, мертвый фрахт.*

Maryam Ghadianlou

THE FORMAL STRUCTURE OF THE TERMS OF SHIPPING TERMINOLOGY IN RUSSIAN LANGUAGE

Formal structure, term, shipping terminology, Russian language.

This article analyses the formal structure of the terms of shipping terminology in the Russian language.

We have selected 230 terms. The basis of selection of the terms from the existing navigation vocabulary is selection of the most exact terms, denoting objects, characters, processes and performance.

Двидар Манар Мухамед Сабри
Manar1@yandex.ru
преподаватель кафедры русского языка
Айн-Шамского университета
Каир, Египет

Текстообразующие функции авторской речи в структуре диалогических фрагментов

Текстообразование, авторская речь, функции акциональных глаголов, диалогическое единство, эффект усиленного ожидания, функция концовки.

Статья посвящена описанию композиционно-смысловых и структурных особенностей авторской речи: динамичности акциональных глаголов и концовки диалога, их роли в развитии сюжета и создании смысловой завершенности фрагмента текста в рамках текстообразования.

Текст, как и язык, представляет собой систему, в которой все элементы находятся в отношениях и связях друг с другом и образуют единство, одно целое. При анализе текста, как правило, рассматриваются разные уровни текста: фонетический, морфологический, лексический и синтаксический.

В нашей работе будет рассматриваться, как из единиц языка низшего уровня выстраивается логически связанная цепочка и образует в пределах микротекста структурно и логически законченный фрагмент речи. Рассматривая структуру и семантику глаголов ввода прямой речи в художественном тексте, выделяем функции их структурно-семантического центра.

Мы изучаем два вида авторской речи (АР): 1) *конструкцию с прямой речью* (КПР) в сочетании с 2) *концовкой*, которая «относится к средствам, усиливающим информативные качества текста, углубляет и расширяет содержательную структуру текста» [2]. В рамках этих двух видов авторской речи мы находим, что глаголы, которые обозначают жесты, мимику, эмоции, действия, и некоторые глаголы мысли и речи несут в себе текстообразующий потенциал внутри диалогического единства. Они выполняют не только художественно-эмоциональную, но и служебную функцию. Ускоряют процесс восприятия и развертывания текста, которое продиктовано нашим временем. Следовательно, раскрытие потенциала *глаголов, вводящих прямую речь,* представляет особый интерес с точки зрения текстообразования [1].

Одними из основных категорий текста называют связность и цельность. Цельность текста состоит в связности его фрагментов и цельности его частей, которые гарантируют успех его восприятия. Такая закономерность обеспечивает логическое развертывание сюжета и понимание текста. Глаголы, вводящие авторскую речь, за последние годы подверглись некоторым семантическим изменениям, стали более динамичными в использовании. Состав ремарки стал более содержательным и эмоциональным, особенно в жанре детектива. Авторская речь в тексте вовлекается в семантические процессы, о которых речь пойдет далее.

Текстообразование. Его принципы и закономерности

В текстообразовании участвует большой пласт единиц языка разного порядка, начиная от лексических знаков, переходя к текстообразующим возможностям предложений, высказываний, затем к сложному синтаксическому целому. Закономерности, отражающие связность в тексте, необходимо рассматривать через языковые средства, которые предполагают смысловое развертывание текста.

Если говорить о текстообразующей функции языковых единиц, то это понятие не является однозначным и строго определенным. Мы придерживаемся того мнения, что наиболее распространенным представлением о текстообразующей функции является ее способность выполнять связующую роль в тексте, и особенно играть роль в формировании его композиции [7].

В частности, функции авторской речи зависят от тех лексических средств, которые участвуют в организации текста. «Такое однозначное соотношение “функция – средство” вполне обоснованно считается важнейшим признаком системности. Такое соотношение по своей природе *информативно*: при указанном положении вещей *в самой функции заложена информация о средстве, с помощью которого она может быть реализована*; верно и обратное» [4: 101]. В организации текста также играет значительную роль стиль речи,

а также выбор лексических единиц в каждом жанре особый. (Лексическое значение содержит эмоционально-стилистическую окраску и обусловлено стилистическим отбором слов) [5].

Конструкции с прямой речью. Их роль в организации текста

Конструкции с прямой речью – это не замкнутое пространство, а живое воссоединение ее элементов. Прямая речь может обойтись без авторской речи, но это уже больше похоже на язык роботов, и к тому же создается высокая эмоциональная напряженность в восприятии текста. Взаимоподчиненный их характер и является ее особенностью.

Нас интересуют те виды конструкций, где прямая речь вводится глаголами действия, жестов и эмоций, тесно связанных между собой контекстуально и ситуативно. Данный вид глаголов вызывает читательский интерес, так как с их помощью больше всего реализуется процесс текстообразования.

Основная роль авторской речи: 1. Обеспечивает ввод прямой речи; участвует в создании содержательной (коннотативной) стороны текста; участвует в создании композиционного блока; 2. Участвует в организации текста или его фрагмента; 3. Участвует в различении двух персонажей, особенно когда диалог состоит только из одних реплик и читателю сложно определить, кто именно из персонажей произносит данное высказывание [4: 159, 162, 215]. Определенный уровень организации предложения располагает его элементы так, что каждый из них несет определенную долю коммуникативного динамизма. Такое предложение «двигает сообщение вперед» (J. Firbas, 1965), участвует в «функции создания текста» (М. Халлидей, 1974), способствует «общей коммуникативной стратегии» развертывания текста (О.Н. Гришина, 1990) [цит. по: 3].

Функции акциональных глаголов в структуре диалога

Авторская речь, вводящая прямую речь, относится к повествовательному типу предложения, где широко используются *акциональные* глаголы (глаголы действия), которые «передают активную смену событий, поэтапную смену явлений» [2: 210].

Акциональные глаголы выполняют в структуре ПР+АР внутри диалога следующие функции:

1. Внеречевые средства языка жесты, мимика, позы, так же как и ремарки в театральной пьесе, отражают социальные, возрастные черты и особенности характера персонажа. Регулируют течение процесса общения, обогащают значения, передаваемые словами. Выступают в диалоге связующим звеном, **пробуждающим интерес читателей, создающим эффект ожидания, интриги в тексте**, например: ***Мимика:*** *улыбнулся, прищурился, подмигнул.* ***Паралингвистика:*** *ухмыльнулся, отмахнулся, лукаво блеснули глаза, насторожился, хохотнула.* ***Техника речи:*** *взвыл от боли и от обиды, издал вдруг ликующий вопль.* ***Интенции:*** *поспешила вывести его из ступора, отвлек их от мрачных мыслей, решился покинуть соседскую кухню, заволновался.* ***Регулятивные средства:*** *счел своим долгом напомнить, заметил, вмешался, перебил.*

Диалоги, содержащие данный вид глаголов, усваиваются быстрее и вызывают интерес при чтении текста. Эффект усиленного ожидания происходит именно за счет коннотации глаголов и их повтора, и является средством, создающим динамичность в сюжете текста. Грамматически это происходит за счет тематического повтора языковых единиц иногда в сочетании с наречием, что создает более образное представление.

Например: Он ***толкнул дверь***, чтобы выйти, но ***она не подалась.***

– Что за..? – ***повторил попытку*** мальчик.

– Может, в другую сторону? – спросила Катя.

Олег ***послушно потянул дверь на себя. Она легонько стукнулась о косяк*** (Антон Иванов, Анна Устинова. Загадка серебряного медальона).

Весь фрагмент объединен одной темой. Часто это бывает дистантная связь между началом и концовкой диалога. Или соединяется через несколько реплик посредством тематического или лексического повтора или слов одной тематической группы. Используются повторы слов и словосочетаний, в том числе употребление однокоренных слов.

– Свои будешь или мои? – ***вытащил*** Лешка из кармана ***сигареты***.

– Давай твои, – сменила гнев на милость Школьникова.

Пашков, сияя, ***протянул ей пачку***. Они закурили (Антон Иванов, Анна Устинова. Загадка серебряного медальона).

2. Глаголы активного действия в диалоге дают увидеть ситуацию в динамике, воспринимать ее в движении, во времени. **Укрепляют сущность ее структуры, задерживают читательское внимание, наиболее ярко раскрывают авторскую оценку.** Имеют эмоциональную окраску, пробуждают читательский интерес, а также привлекают внимание. Например: ***треснул кулаком по столу, покрутил пальцем возле виска.***

Массовичка выстроила участниц шеренгой и сказала первой:

– Ну, начнем с тебя! Представься!

– Лена! – ***заорала баба.***

– И какое у тебя в сумке средство самообороны?

– Во! – ***закричала Лена*** **и** ***вынула кухонный тесак.***

Ведущая взвизгнула, она явно не ожидала ничего подобного и растерялась. Ей на помощь пришел второй конферансье, мужчина в сером костюме (Дарья Донцова. Легенда о трех мартышках).

3. Концовка завершает композицию диалога. Структурно и логически завершает текст, является содержательно зависимым сообщением, оформленным в самостоятельный абзацный отступ, используется повторная номинация. Создает рамочную конструкцию – отражает развитие событий.

Когда наконец ***все собрались на ужин*** и Константин Леонидович ***придвинул к себе дымящую тарелку супа***, Иван решил его обрадовать:

– Па, знаешь, у бабушки появилась к тебе большая просьба.

– Какая? – Отец ***проглотил первую ложку и набрал вторую.***

– Ей нужен собственный плеер. Купи, пожалуйста. А то она сегодня мой брала.

Константин Леонидович ***вздрогнул. Ложка выпала у него из рук и тяжело плюхнулась в тарелку с супом. В воздух взметнулся бульонный фон.*** От неловкости Константина Леонидовича досталось всем, а особенно Генриетте Густавовне (Антон Иванов, Анна Устинова. Загадка золотой чалмы).

Концовка диалога оформляется по-другому, сама ремарка завершает сюжет. В этом участвуют те же глаголы, как главный компонент прерывания действия или любой другой коннотации:

Ребята ***расхохотались.*** Марина прикрыла лицо руками. Ее тоже ***душил смех.*** Лишь Максим хмуро взирал на отряд. Причина ***столь бурного веселья*** была ему явно неясна.

– З-значит, – ***давясь от хохота, проговорила*** Настя, – топиться тут можно только под руководством воспитателей?

– Тихо! – ***грянул*** Максим (Анна Устинова. Тайна зловещего сговора).

3. Сравнительная форма наречия служит формой связи ремарок друг с другом. ***Глаголы речи передают атмосферу нарастающего напряжения угрозы.***

– Я двадцать лет садовник, – ***с угрюмым достоинством сказал*** Курт.

– А дурак! – ***крикнул*** Кох. – Двадцать лет работаешь в садовниках, а дурак! Ишь ты! «Алтарь нам не требуется»... С кем ты разговариваешь, деревня? Карцера не нюхал?

Курт посмотрел на него, повернулся и твердо пошел к двери.

– Стой! – ***крикнул*** Кох ему ***в спину***. – Стой, дьявол! Слушай, ты что, дурак, что ли, совсем? Ты куда пришел-то? Ты что, дура, деревня, у меня в кабинете вытворяешь? В солдатах служил?

– Ни в каких я ваших солдатах... – ***пробурчал*** Курт.

– Ну и дурак! Вот от этого и дурак, пришел и выламывается, идиотика строит! – **уже во все горло заорал** Кох.– Времени у меня нет, а то бы я тебя поучил... Да стой ты, черт! Куда пошел опять? Пойдем вместе, сейчас выпишу ордер.

Отсюда Курт пошел в музей восковых фигур (Юрий Домбровский. Обезьяна приходит за своим черепом).

Авторская речь вводит в реальность, читатель как будто наблюдает за персонажем. Здесь передаются условия, при которых было сделано высказывание персонажа, и интонация, и эмоциональный настрой, и отношение персонажа. Наряду с этим авторская речь «способствует концентрации смыслов на данном участке текста и завершает процесс создания у реципиента полного образа произведения, помогая расставить необходимые акценты в соответствии с замыслом автора и обеспечивая реализацию авторской интенции» [6: 111].

Концовка – это первое предложение, следующее за диалогом, его заключительная часть. Так же как и ремарка, выступает как структурно самостоятельное (автосемантичное) предложение. Мы ее обозначили как *нарративную реплику*. Реплика – это понятие известное как копия, внешне идентичная оригиналу. Структурно оно самостоятельно, однако логически и семантически оно связано с предыдущем текстом. Например, нейтральная концовка содержит вывод, прогноз, т. е. «запечатывает» произведение, закрывает развитие содержательных линий текста (М.К. Милых). Глаголы в *нарративной реплике* являются отражением общего или частичного содержания диалога. И она является ее структурно композиционным центром. *Нарративная реплика* как текстообразующий компонент в тексте имеет структурно-семантический тип предложения, занимает позицию самостоятельного предложения в тексте и особый лексический состав.

Глаголы со значением действия, жестов, мимики в составе ремарки имеют смысловое развертывание, и отражение в концовке придает динамику тексту. Например:

– Птичка! – ***с укором произнесла*** хозяйка квартиры Маргарита Королева.

Попугай ***в ответ громко свистнул и, галантно раскланявшись, отозвался***:

– Пр-рошу прощения.

– Ты не у меня, а у Герасима попроси, – ***засмеялась*** темноволосая черноглазая Маргарита.

– Гер-расим? – ***словно переспросил*** Птичка Божья. – Пф-ф!

И, демонстративно повернувшись к Каменному Муму хвостом, покинул комнату.

– Нет, Марго, он у вас все-таки хам, – ***на полном серьезе изрек*** Герасим.

Остальные ***разом расхохотались*** (Антон Иванов, Анна Устинова. Загадка золотой чалмы).

Вывод. Формальными маркерами авторской речи становятся *глаголы, обозначающие действие, и глаголы мысли и речи, стилистически окрашенные (экспрессивные)*. Во избежание избыточности сообщения автор чередует глаголы мысли и речи с глаголами действия или с эллиптической формой ввода, т.е. без авторской речи. Эти глаголы в зависимости от выполняемой функции обладают определенным радиусом семантического воздействия на развитие текстовой информации – способствуют прогрессии текста, являются регулятором перехода от одной мысли к другой, концовка обобщает содержание. Иными словами, они участвуют в создании ядерных смысловых внутритекстовых связей, создают композиционно-смысловой каркас текста.

Изучение данных средств связи в предложении поможет студентам-иностранцам создать связное высказывание, выражая в нем собственное мнение. Научит умению последовательно излагать собственные мысли. Понять сущность, многогранность, разнообразие грамматических конструкций и лексическое богатство русского языка.

Литература

1. Буров А.А. Глаголы ввода прямой речи в художественный текст // Русский язык в школе. 1983. № 2.
2. Валгина Н.С. Теория текста: Учеб. пособие. М., 1998.
3. Вишнякова С.А. Теоретические основы моделирования научного текста // Смысловой каркас текста и текстообразующие функции предложения. М., 2002.
4. Дымарский М.Я. Проблемы русского текстообразования: сверхфразовый уровень организации художественного текста: Автореф. дис. … д-ра филол. наук. СПб., 1999.
5. Жеребило Т.В. Понятие функции. URL: http://gerebilo.ucoz.ru/load/stati_v_sbornikakh_i_zhurnalakh/stati_v_regionalnykh_izdanijakh/ponjatie_funkcii/28-1-0-96.
6. Садченко В.Т. Текст как объект лингвистической семиотики // Вестник Челябинского гос. ун-та. 2009. № 5 (143). Серия: Филология. Искусствоведение. Вып. 29.
7. Фигуровская Г.Д. Понятие текстообразующей функции языковых единиц (на примере предложений с глаголами кончать/кончить, кончаться/кончиться) // Вестник Московского гос. обл. ун-та: Серия: Русская филология. 2010. № 6.

M.S. Dwidar

TEXT-FORMATION FUNCTION OF THE AUTHOR'S SPEECH IN THE STRUCTURE OF THE DIALOGUE FRAGMENTS

Text-formation, the author's speech, the functions of the action verbs, dialogical unity, the effect of the strengthened expectations, the function of the endings.

This article analyses the formal structure of the terms of shipping terminology in the Russian language.

The article is devoted to the description of the composition-semantic and structural peculiarities of the author's speech; dynamic action verbs and the end of the dialogue, and their role in the development of the plot and the creation of the semantic completeness of the fragment of the text within text-formation.

Желлали Махди
mehdiamor110@yahoo.fr
аспирант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
Сиди Бузид, Тунис

Особенности восприятия метафоры с компонентом «небесные светила» в русской лингвокультуре с точки зрения носителя арабского языка

Метафора, русская лингвокультура, арабская поэзия, коранический текст.

В данной статье рассматриваются особенности восприятия метафоры с образами луны и солнца в русской лингвокультуре с точки зрения носителя арабского языка на материале переводов арабской поэзии и коранических текстов на русский язык.

В современных трудах по метафоре можно выделить три основных взгляда на ее лингвистическую природу:

- метафора как способ существования значения слова;
- метафора как явление синтаксической семантики;
- метафора как способ передачи смысла в коммуникативном акте [5: 58].

В первом случае метафора рассматривается как лексикологическое явление. Такой подход является наиболее традиционным, поскольку наиболее тесно связан с представлением о языке как об относительно автономной от речевой деятельности и стабильной системе. Соответственно представители данного подхода считают, что метафора реализуется в структуре языкового значения слова.

При втором подходе основное внимание уделяется метафорическому значению, возникающему при взаимодействии слов в структуре словосочетания и предложения. Он является наиболее распространенным: для него границы метафоры более широкие – она рассматривается на уровне синтаксической сочетаемости слов. Этот подход содержит больше динамизма. Наиболее ярко его позиция отражена в интеракционистской теории М. Блэка [8: 78].

Третий подход – самый инновационный, поскольку рассматривает метафору как механизм формирования смысла высказывания в различных функциональных разновидностях речи. Для данного подхода метафора – это функционально-коммуникативное явление, реализующееся в высказывании/тексте.

Г.Н. Скляревская в своей монографии «Метафора в системе языка», вышедшей в 1993 году, характеризует первый подход исследования. Автор рассматривает языковую метафору, противопоставляя ее по многим параметрам метафоре художественной. По Скляревской, языковая метафора – это готовый элемент лексики [5: 31]. Описывая структуру языковой метафоры, Г.Н. Скляревская включает в сферу своего внимания структуру лексического значения слов, обладающих метафорической образностью. В процессе анализа производится сравнение сем у слова, обладающего буквальным значением, и у слова с метафорическим значением. Метафорическое значение автор определяет как «удвоение денотата и перераспределение сем между денотативной и коннотативной частями лексического значения» [5: 40]. Образность языковой метафоры осознается только исследователями, а на уровне восприятия речи она не идентифицируется. Языковая метафора не может быть воспринята как таковая рядовыми носителями языка [5: 30].

Если мы проследим текст Корана, то увидим, что мысли свежи, аяты музыкальны в своем звучании, язык образный, богатый, метафоричный, речь выразительна, подобного сочинения нет в арабской литературе – ни в доисламской, ни в послеисламской. Арабский язык подразделяется на три вида – поэтический, прозаический и коранический [6].

Лингвокультурная картина практически каждого носителя арабского языка тесно связана со Священным Кораном. Не столь важное, но достаточно большое место занимает поэзия. Однако среди многочисленных русских переводов достаточно большое количество таких, авторы которых недостаточно изучали или совсем не знали специфи-

ку исламской религии, арабский менталитет или даже арабский язык [1, 7].

Русской культурой Восток воспринимался преимущественно опосредованно – через культуру европейскую. Так, в XIX в. интерес к Востоку был обусловлен эстетикой романтизма, в которой Восток представал в контексте теории тесной связи национальных культур и общечеловеческого развития. В XX веке восточная тематика оказалась тесно связана с неоромантическими исканиями в области новых принципов искусства.

Тем не менее ориентальные мотивы всегда были близки русской поэзии, чему можно найти примеры в стихотворениях А.С. Пушкина, С.А. Есенина, И.А. Бунина, Н.А. Гумилева, С.И. Липкина и др. Соответственно образы, естественные для восприятия арабского языкового сознания, не чужды и русскому благодаря работе переводчиков.

В своей статье мы рассмотрели, какое место занимают образы луны и солнца, такие важные для арабского языкового сознания, в русской лингвокультуре, с точки зрения носителя арабского языка. Предметом исследования данной статьи стали метафоры с компонентами «луна» и «солнце», объектом – переводы Священного Корана и арабской поэзии на русский язык.

Образ луны в языковом сознании араба неразрывно связан с любовью и женщиной, в русском же, хотя присутствует связь с любовью и ночью, луна более связана с мотивом дороги.

Рассмотрим стихотворение арабского поэта в переводе Н.В. Переяслова:

Я спрашиваю себя:
зачем полная луна говорит мне,
что я все еще нахожусь во власти твоей любви
и что мое совершенство
не может отгородить меня
от блеска драгоценностей полнолуния в твоих глазах
и волшебства их энергии –
не потому ли, что ты и есть часть луны?

(Ашиан Аль Хинди. «Лунные войны») [9].

В данном примере мы видим два метафорических сравнения. В первом – ***«полная луна говорит мне»*** – мы видим, как поэт считает луну собеседником, своего рода оракулом, при этом связанным с любовью, во второй он уподобляет объект своей любви луне, называет ее/его ***«частью луны»*** (сравните с есенинским: *Мелколесье. Степь и дали. Свет луны во все концы. Вот опять вдруг зарыдали разливные бубенцы*» [3: 18].

Напротив, образ солнца в арабском языковом сознании чаще связан с любимым мужчиной, с царем, с ребенком, чем с женщиной и любовью. Рассмотрим примеры метафор с образом солнца в переводах арабской поэзии.

Мой сынок, что был ***ясного солнца ясней,***
Он во власти могилы, он пленник камней (Башшар Ибн-Бурд) [2: 203];

Свой слух насыщал словами медлительно ***солнцеликий,***
А после дары и дани слагали у ног владыки (Ибн Ар-Руми) [2: 245];

А ныне юноша, украшенный серьгами,
Дар этот в кубки льет холеными руками.
Прекрасен юный лик – как ***солнцем озарен*** (Абу Нувас) [2: 113];

Как солнце ты всходил*, и я, тебя утратя,*
*Рыдаю о тебе при солнечном закате... (*Аль-Ханса) [2: 290].

Но есть и немало примеров метафорических сравнений с солнцем прекрасной женщины. При этом зачастую для сравнения добавляется и образ луны:

Без чадры она – солнце, в чадре – как луна,
Над которой струится тумана волна (Омар Иб-Аби Рабиа) [2: 176];

Ты ***владеешь, как солнце, живительной силой чудесной,***
Только солнце, как ты, нам не дарит улыбки прелестной.
Ты, ***подобно луне, красотою сверкаешь*** *высокой,*
Но незряча луна, не сравнится с тобой, черноокой (Маджнун) [2: 148].

В Священном Коране метафоры с образами луны и солнца имеют совершенно иное значение. Они символизируют власть Всевышнего на мироздании и природой. Рассмотрим примеры:

Когда он увидел восходящую луну, то сказал: «Вот мой Господь!» Когда же она закатилась, он сказал: «Если мой Господь не наставит меня на прямой путь, то я стану одним из заблудших людей» – сура 6 Аль-Инам (Скот), а.77;

Он раскрывает утреннюю зарю. Он предназначил ночь для покоя, а солнце и луну – для исчисления. Таково установление Могущественного, Знающего – сура 6 Аль-Инам (Скот), а. 96;

Он – Тот, Кто даровал солнцу сияние, а луне – свет. Он установил для нее фазы, чтобы вы могли вести летосчисление и знали счет – сура 10 Йунус (Иона), а. 5;

Он покорил вам ночь и день, солнце и луну. Звезды также покорны по Его воле – сура 16 Ан-Нахль (Пчелы), а.12 [4].

Таким образом, мы можем сделать вывод о существенной разнице метафорических значений художественных переводов арабской поэзии и смысловых переводов Священного Корана на русский язык, а также мы можем отметить разницу восприятия метафор с образами луны и солнца в русской и арабской лингвокультурах.

Литература

1. Аля Дин Фарахат Хасан. Русская школа перевода Корана (на материале переводов с арабского языка): Дис. … канд. филол. наук. М., 1996.
2. Арабская поэзия Средних веков // Серия «Библиотека всемирной литературы». Т. 20. М., 1975.
3. Есенин Сергей. Стихотворения. М., 2008.
4. Коран. Перевод смыслов и комментарии Э.Кулиева, М., 2002.
5. Скляревская Г.Н. Метафора в системе языка. СПб., 1993.
6. Ушаков В.Д. Опыт интерпретации образной основы некоторых коранических идиоматизмов // Восток (Oriens). М., 1994. № 2.
7. Фильштинский И.М. Арабская литература в Ссредние века. Арабская литература VIII–IX веков. М., 1978.
8. Black M. More about metaphor // Metaphor and thought. Cambridge, 1993.
9. http://www.darial-online.ru/2009_3/saudi-arabia.shtml

Mahdi Jellali

PECULIARITIES OF METAPHOR PERCEPTION WITH THE COMPONENT «HEAVENLY BODIES» IN RUSSIAN LINGUISTIC CULTURE FROM THE POINT OF VIEW OF ARABIC LANGUAGE SPEAKER

Metaphor, Russian linguistic culture, Arabic poetry, Quranic text.

This article discusses features of metaphor perception with images of the moon and the sun in Russian linguistic culture from the point of view of Arabic language speaker on the material of translations of Arabic poetry and Quranic texts into Russian.

Т.П. Млечко
mlechko@yahoo.com
д-р педагогики, профессор,
ректор Славянского университета
Кишинев, Республика Молдова

Русская языковая личность в ближнем зарубежье: специфика лингвокультурного тезауруса

Языковая личность, ближнее зарубежье, лингвокультурный тезаурус. ассоциативное поле, прецедентные феномены, лакуны.

Статья посвящена проблеме описания типа русской языковой личности (РЯЛ) в ближнем зарубежье. Сформировавшаяся в основных своих чертах только в последние десятилетия, данная РЯЛ пока не изучена. В этом состоит актуальность и новизна нашего исследования, в основе которого материал по Республике Молдова. Выявленные в ходе многолетних изысканий «штрихи к портрету» искомого типа РЯЛ включают ряд характеристик. Для определения специфических параметров ее лингвокультурного тезауруса, которые обусловлены не столько пребыванием РЯЛ в инонациональной среде, сколько дистанцированностью от России и исконного национального когнитивного пространства, нами анализировались ассоциативные реакции респондентов на слова-стимулы, а также тестовая проверка знания и понимания ими базовых прецедентных феноменов. Результаты именно этой части исследования представлены и прокомментированы в статье. Они свидетельствуют, что русская языковая личность, формирующаяся в ближнем зарубежье России, в условиях доминирования инонационального контекста, обладает специфическими характеристиками. По результатам исследований, представленных в статье, ассоциативно-вербальная модель языкового сознания русских нового зарубежья несколько отличается от воссозданного российскими учеными «речемыслительного портрета» современного русского человека. Основной вывод состоит в том, что на сегодняшнем временном срезе индивидуальный лингвокультурный тезаурус демонстрирует не контаминацию элементов родной и соседствующей языковой картины мира, а лакунизацию индивидуального лингвокультурного тезауруса РЯЛ в связи с истончением ее связей с исконной национальной когнитивной базой.

Концентрация внимания многих современных исследователей на интегративном понятии языковой личности дает большие возможности для изучения языковых процессов в максимально широком диапазоне – как на уровне системы языка и речевого узуса, так и на уровне языкового сознания. Активизация этих процессов на рубеже веков в связи с геополитическими преобразованиями и миграцией, вызовами глобализации и развитием информационных технологий в значительной мере изменила коммуникативное пространство и *человека говорящего* в нем.

Особым образом трансформировались конфигурации русского мира и судьбы носителей русского языка. Появилось новое русское зарубежье – ближнее, в котором за четверть века заметно преобразовалось русскоязычное пространство.

В зоне нашего внимания – языковая личность ровесников суверенитета государств их проживания, то поколение русских по своей лингвокультурной идентичности, которое родилось и сформировалось после распада Союза вне доминанты русского контекста.

Условия эти, что немаловажно, включают не только смену языкового режима и обязательное двуязычие нетитульного населения зарубежных постсоветских государств, но и изменившееся отношение к русскому присутствию на их территориях в целом. Это одна сторона ситуации. Другая – демонстрирует, что молодежь воспитана поколением тех русскоязычных родителей и учителей, для которых русский язык – если не родной, то основной, а порой и единственный язык их социализации и самореализации. Также для этой другой стороны характерно качественное остаточное двуязычие советского поколения носителей тех языков, которые стали государственными в республиках экс-Союза, что тоже способствует сохранению русскоязычной среды. Не делая в данной статье обобщений по всему ближнему зарубежью относительно получившегося на стыке этих противоположных тенденций результата, а прибегая лишь к отдельным параллелям и сопоставлениям, остановимся на примере Республики Молдова (РМ).

На территории РМ издавна проживают представители различных этносов. Помимо молдаван это болгары, гагаузы, евреи, русские, украинцы, цыгане, поляки, немцы и др. Численность этнических русских в период между последней советской переписью населения 1989 г. и единственной пока молдавской – 2004 г. сократилась с 13 до 5,9 %[1]. Русский язык де-юре и де-факто является языком

[1] Второй показатель не включает данные по восточным районам левобережья Днестра, по так называемой непризнанной Приднестровской Молдавской республике.

межэтнического общения наряду с государственным языком РМ. Русскоязычное сообщество на момент распада СССР составляло 68 % населения, сегодня, по сводным данным, – до трети населения. Русский язык назвали родным не только этнические русские, которые составляют 5,9 % населения, но и молдаване (2,5 %), украинцы (32 %), болгары (14 %), евреи (77,5 %), белорусы (69 %) и другие, всего – 11 %. Языковое законодательство РМ предусматривает гарантии сохранения русского языка, хотя многие его положения подвергаются пересмотру либо игнорируются. В республике значительно сужен масштаб функционирования русского языка, но сохранен его коммуникативный диапазон: он используется практически во всех сферах. Так, параллельно с молдавской версией на русском языке публикуются все документы государственного значения, востребованы местные русскоязычные и российские СМИ, сохранена вертикаль образования на русском языке – в пределах 25 % от всей системы. Также сохранена культурно-просветительская инфраструктура и действует безвизовый режим пересечения российской границы.

В ходе многолетнего изучения состояния русского языка и становления характерных черт нового типа русской языковой личности в ближнем зарубежье нами помимо наблюдения над речевой практикой русскоязычных был проведен ряд тематических исследований. Среди них – специальные лингвокультурные замеры в целях определения не только того, что приобретается языковой личностью в зоне постоянных языковых контактов, но и того, что иссякает в индивидуальном тезаурусе языковой личности в отрыве от материкового русского мира. Чаще всего это не явные, а скрытые явления. Нами предпринята попытка выявить зоны истончения связей с русской лингвокультурной матрицей у молодого поколения русскоязычной части населения Республики Молдова. Цель настоящей статьи – представить результаты этих замеров.

На первый взгля, за ближними границами России продолжает звучать обыкновенная русская речь, колоритно маркированная некоторыми заимствованиями и оттенками акцентов, типичных для каждой страны, а также культурно-речевыми ошибками. Однако постоянное наблюдение за речевой практикой индивида, языкового коллектива, общества подводит к выводу о некоторой «пластмассовости и тусклости коммуникативного продукта» разных видов речевой деятельности. Можно предположить, что сейчас не время изысканных речей, все демократизируется до простых по форме и содержанию высказываний, а порой – и до просторечия. Однако это можно считать также сигналом к мониторингу лингвокультурного тезауруса ЯЛ.

В трехуровневой структуре языковой личности (ЯЛ), предложенной Ю.Н. Карауловым, **«второй уровень – лингво-когнитивный (тезаурусный),** единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой личности в более или менее иерархически упорядоченную систему, отражающую структуру мира. Стереотипами на этом уровне выступают устойчивые стандартные связи между дескрипторами, находящими свое выражение в генерализованных высказываниях, дефинициях, афоризмах, крылатых выражениях и т.д., из всего многообразия которых языковая личность выбирает, “присваивает” именно те, что соответствуют устойчивым связям между понятиями в ее тезаурусе… Только начиная с этого уровня оказывается возможным индивидуальный выбор… одного понятия другому и статуса в субъективной иерархии ценностей» [3: 52–53].

Для контрольных замеров в целях выяснения той доли *всего многообразия*, которая востребована РЯЛ ближнего зарубежья и соответствует понятиям и связям между ними *в ее тезаурусе*, нами выбраны достаточно традиционные и имеющие высокую степень достоверности в качестве показателей единицы хранения лингвокультурных накоплений в национальной когнитивной базе. Это ассоциативно-вербальные реакции и прецедентные феномены.

Нашими информантами стали студенты с родным русским языком – по 15 человек в группе. Каждый год в течение 5 лет – с 2008 по 2012 г. – опрашивалась новая группа.

Итак, первый из представляемых нами фрагментов работы с информантами включал проверку их ассоциативных реакций на слова-стимулы. Как известно, каждое из них восходит к ассоциативно-вербальной сети языка, формирует и отражает национальную «языковую картину мира» того лингвокультурного сообщества, к которому принадлежит человек.

Для получения данных нами проводился свободный ассоциативный эксперимент, когда испытуемым не ставится никаких ограничений на реакции.

Именно по этой модели российскими специалистами изучалась ЯЛ современного русского человека. Созданные ими ассоциативные словари [4–8] представляют собой «совокупность когнитивных единиц, которые формируются в базу знаний современного усредненного носителя русского языка и культуры. Работа с базой знаний позволяет установить метрику пространства языкового сознания и его содержание, характеризующее реальный и виртуальный миры, в которых живет современный человек»[2].

Для нас ассоциативные словари – это еще и эталон, стандарт, с которым можно сравнивать

[2] Аннотация к проекту РФФИ «Языковое сознание нашего современника: когнитивная структура и лингвокультурное содержание». **Научный руководитель проекта,** чл.-корр. РАН, д-р. филол. наук, гл. науч. сотр. ИРЯ им. В.В. Виноградова РАН Ю.Н. Караулов.

данные наших выборочных замеров об усредненном носителе русского языка и культуры в ближнем зарубежье, о пространстве и содержании его языкового сознания. Такое сравнение тем более корректно, что основная масса респондентов состояла в обоих случаях из студентов.

Однако в отличие от процедуры накопления материала для упомянутых ассоциативных словарей, в рамках которой испытуемым предлагалось к целому списку слов-стимулов подобрать по одному слову-реакции, нами задача ставилась иначе – к слову-стимулу дать максимальный список ассоциативных вербальных реакций.

В качестве слов-стимулов нами были отобраны те, которые изначально содержат объективно **разное** наполнение для людей, живущих в России и в Молдавии. Приведем в качестве примера три из них: ***дом, лес, праздник***.

Они глубоки и емки, при этом достаточно конкретны и присутствуют в личном опыте каждого респондента, а потому не представляют сложности для вербальной репрезентации связанных с ними ассоциаций. Кроме того, эти слова-стимулы провоцируют эмоциональные ассоциации, что потенциально расширяет и специфицирует круг вербальных реакций на них. Также наш расчет был и на то, что помимо конкретного содержания отобранные слова обладают коннотациями, отражают понятия, которые могут восприниматься и концептуально или в качестве символов, позволяют абстрагироваться и вербально обозначить обобщения, зафиксировать реакции философского плана. Наконец, каждое из обозначенных слов-стимулов имеет свой след и прецедентный знак в культурном пространстве, в частности в фольклоре, литературе, киноискусстве и др.

По многим параметрам результаты сопоставления демонстрируют идентичную картину, то есть в полученных нами перечнях ассоциатов есть те базовые единицы, которые входят в первую, наиболее частотную десятку всех упомянутых нами российских словарных статей к конкретному ключевому слову.

Однако наша задача – представить те из полученных результатов, которые позволяют говорить о специфике фрагментов языковой картины мира ЯЛ вдали от автохтонной когнитивной базы.

Первое. Количественные показатели свидетельствуют о том, что перечень ассоциатов у наших информантов по объему значительно короче и составляет примерно треть от списка ассоциатов в словарях. Это следует принять во внимание, но с оговоркой, поскольку неизвестно, каким по величине был бы такой список, если бы россиянам предлагалось дать на слово-стимул не одну вербальную реакцию, а максимум возможных.

Второе. В списке ассоциатов у наших испытуемых практически отсутствуют слова, которые есть в российских списках и которые можно условно определить как сугубо русские. Например, ассоциации к слову ***дом***: *отчий, очаг, полная чаша, ночлег, ветхий, изба, избушка, казенный, с мезонином, жилище, убежище, в деревне, обитаемый, родня, укрытие, усадьба, новоселье, жилой, веранда, палисадник, домовой*.

Третье. Очевидна специфика деталей, вернее, их отсутствие. Так, ***лес*** для русских, проживающих в молдавском садово-виноградном крае, не диверсифицирован на *рощи* и *дубравы*, на *бор* и *тайгу*. В нем нет ни *просек*, ни *опушек, ни перелесков* и практически нет реальных обитателей: только иногда вообще *ягоды* и вообще *грибы*, вообще *птицы* и вообще *звери*, которых многие респонденты обозначили словом *животные*.

Четвертое. Индивидуальный и общий «культурный слой» в полученных данных довольно тонкий, хотя задание нацеливало респондентов включать в списки свои литературные и культурные ассоциации. Среди полученных прецедентных единиц – *лес рубят – щепки летят, чем дальше в лес*. Очень показательно отсутствие известных произведений «Лес» А. Островского и «Русский лес» Л. Леонова, «Дом с мезонином» А. Чехова, «Праздник, который всегда с тобой» Э. Хэмингуэя, а также фольклорных и сказочных персонажей, песенных названий и цитат и т.д.

Таким образом, дистанцированность от реальной – «из плоти и крови» – России, а также значительное сокращение часов по предметам «русский язык» и особенно «русская литература», отсутствие курса истории России обедняют русскую языковую картину мира и соответствующий ей арсенал языковых средств. В качестве своеобразной альтернативы в школах РМ введен курс по выбору – «История, культура и традиции русского народа», который только разрабатывается и насыщается учебными материалами. В том числе с его помощью и в силу сохранения русской языковой среды, в частности, в Молдове «потери» на первый взгляд незаметны, тем более что среда ориентирована на нормативный эталон, но в ней мало востребовано богатство и разнообразие речи. Однако отсутствие некоторых красок уже заметно по картине речи, что подтверждается данными нашего не только ассоциативного эксперимента.

Другая часть полевых данных, о которых речь идет в настоящей статье, получена в результате тестовой проверки на знание теми же респондентами русских прецедентных феноменов. Поскольку тест объемный и разноплановый, то у нас есть возможность представить его здесь только в самых общих чертах и сконцентрироваться на интересующих нас результатах.

Итак, в тест вошли прецедентные имена литературных героев, исторических деятелей и ярких представителей русской науки и культуры.

В этом случае, как и в других заданиях, испытуемые, в первую очередь должны были отметить, *знакомо* им или *незнакомо* совсем это имя, высказывание, текст, объект и др. Далее следовало указать, кто есть кто. В следующем разделе предлагались широко распространенные цитаты из поэтических и песенных текстов, которые респондентам следовало по данному началу завершить и желательно указать, чье это или откуда. Предлагалось также назвать пятерых самых известных русских композиторов и художников. Из страноведческой информации запрашивались знания о том, что есть Китай-город и какие города составляют Золотое кольцо России, а также о знаменитых изделиях русских промыслов, которые производят в Жостове, Павловском Посаде, Вологде и т.д.

Судя по полученным результатам, все, включенное в тест, на 85 % знакомо испытуемым, воспринимается ими, что очень важно, как *свое*. Можно было наблюдать, как во время заполнения теста и после этого они сокрушались и удивлялись тому, что они таких простых вещей не знают, что у них получается, как в игре: «тепло-тепло, но не горячо». В результате – большинство ответов приблизительных и неуверенных. Не хватает знаний и того, что дает образование и культурная среда.

Здесь уместно привести пример русских советского поколения, которые получили полноценное образование на русском языке и в России, а потом и навсегда стали жителями других союзных республик и государств. У них, что нами зафиксировано в материалах интервью, прочная русская прецедентная база сохранилась на всю жизнь и каждая из зафиксированных ячеек пополнялась. Отметим, что нами принимался во внимание межпоколенческий разрыв в знаниях. Так, для молодого поколения «на златом крыльце сидели не царь, царевич, король королевич», а совсем другая компания героев мультфильмов Уолта Диснея, которая повелевает: «Выходи, ты будешь Понка».

Относительно прецедентных текстов отметим еще одну характерную особенность. В ходе работы с ними на занятиях со студентами, при анализе русскоязычных СМИ в РМ, а также в интервью, которые нами записывались в целях портретирования РЯЛ в условиях иноязычного контекста, нами выявлено, что в большинстве случаев прецедентный текст информантам знаком и даже используется ими – он *свой*. При этом далеко не всегда знаком источник и изначальный смысл той прецедентной единицы, которая используется и обыгрывается в речи посредством ее трансформации.

В условиях, когда большое внимание уделяется тем влияниям и заимствованиям, которые привносятся инонациональным лингвокультурным контекстом, возникает естественный вопрос, ответ на который и мы были заинтересованы получить в ходе проведения исследования. Каков результат тесного соседства самобытной русской, *своей* для наших респондентов картины мира с другой – своеобразной молдавской, тоже *не чужой* для них?

Полученные данные не продемонстрировали явного влияния *другой* языковой картины мира на языковое сознание наших испытуемых. Так, например, в перечнях ассоциатов к слову ***лес*** нет реакции *кодры*. Это наименование единственной густо покрытой лесами зоны в центральной части Молдавии, которое широко распространено в том числе в русском узусе. Также в ассоциативном поле наших информантов не представлены *зубр*, (который изображен на гербе РМ), а также типичные для Молдавии *косуля* и *кабан*. Другой пример. В культуре молдаван принято главную, парадную комнату в доме называть *касса маре*. Иногда так называют основной дом, поскольку в сельской местности рядом с ним всегда строится небольшое жилое здание типа флигеля, так называемый летний дом, где проводят основное время не только летом. Его легче отапливать и убирать, да и дворовая инфраструктура располагает к пребыванию вне дома. Это увитые виноградом беседки и шатер орехового дерева, который покрывает практически каждое подворье от солнечного зноя. В списках ассоциатов к слову ***дом*** у наших информантов нет ни *касса маре*, ни *виноградной беседки* или *виноградника*, ни дерева *ореха*. Зафиксированы единичные упоминания о традиционных молдавских праздниках.

Это, на наш взгляд, лишь отчасти может свидетельствовать об отсутствии краеведческих или культурологических знаний. Скорее, русский язык ассоциируется не с местным, а с русским (российским) географическим и культурным пространством. Есть в этом и еще одна примечательная закономерность. Несмотря на то что наши респонденты являются в той или иной степени билингвами (поскольку государственный язык молодым поколением русскоязычных в определенной мере освоен, как и традиционная национально-культурная среда), им тем не менее не свойствено переключение кода даже на уровне простых вербальных реакций.

Еще одно интересное наблюдение сделано нами в ходе анализа ассоциатов к слову ***дом*** на фоне подобного рода эксперимента, который проводился исследователями США в виде параллельного опроса в группах русских и американских студентов при составлении Билингвального ассоциативного словаря языка русской и американской молодежи. Ими сравнивалось два мировосприятия – русских и американцев. Судя по ассоциатам к слову ***дом***, «американцы прежде всего обращают внимание на комфорт, тепло и покой, так же как и на комнаты, мебель и условия, созданные для приема пищи и сна. Русские видят дом как место удовлетворения своих эмоциональных потребностей, таких как любовь, счастье, понимание и поддержка. Для русских дом также подразумевает семью, друзей и соседей»

[2: 40–41]. В нашем случае при сопоставлении *своего* тезауруса (в отдалении) *со своим* (в автохтонном пространстве) мы получили *и комфорт, и отношения* при редко встречающемся ассоциате *родина* к слову ***дом***, впрочем, он одинаково не в числе доминирующих и в русско-американском опросе.

Подводя итог, можно констатировать, что русская языковая личность, формирующаяся в ближнем зарубежье России, в условиях доминирования инонационального контекста, обладает специфическими характеристиками. По результатам исследований, проведенных в Молдавии и представленных в статье, ассоциативно-вербальная модель языкового сознания русских нового зарубежья несколько отличается от воссозданного российскими учеными «речемыслительного портрета» современного русского человека. Основной наш вывод состоит в том, что на сегодняшнем временном срезе языковое сознание русских жителей Молдавии, как, например, «и жителей современного Казахстана имеет ряд особенностей, отличающих его от языкового сознания русских в России, при этом базовые (ядерные) компоненты языковой картины мира русских остаются неизменными» [5: 17].

Индивидуальный лингвокультурный тезаурус РЯЛ демонстрирует не контаминацию элементов родной и соседствующей языковых картин мира, а истончение связей с исконной лингворкультурной матрицей – национальной когнитивной базой.

В современной лакунологии принято называть лакунами те языковые факты, которые демонстрируют вербальную незаполненность отдельных ячеек в одном языке, выявляющуюся в процессе его сопоставления с другими. Однако есть отдельные замечания, которые позволяют нам считать проявлением лакунарности отсутствие определенных элементов в лингвокультурном тезаурусе зарубежных русских. Так, известны суждения о смысловом наполнении единиц, которые «оказываются лакунизированными не только для представителей иного лингвокультурного сообщества. Заметим, что многие из этих смыслов не осознаются и самими носителями языка, не являются достоянием их языкового сознания, т.е. представляют собой своеобразные лакуны внутри самого лингвокультурного сообщества» [1: 46].

На фоне исследований о влиянии инонациональной среды, которая придает соответствующую инонациональную специфику коммуникации на русском языке, нам, наоборот, важно было высветить латентные процессы, которые не являются результатом языкового контакта, но способны постепенно маргинализировать русский язык, обеднить его, привести постепенно к его коррозии и аттрикции. И тогда, как сказано в стихотворении Е. Клюева, не только «не имеешь правильного языка», но и «позабывают фамилию няни и стихотворение «Бородино».

Литература

1. Гудков Д.Б. Нос в телесном коде культуры // Лакуны в языке и речи: Сб. науч. трудов / Под ред. проф. Ю.А. Сорокина, проф. Г.В. Быковой. Благовещенск, 2003.
2. Дэвидсон Д. Билингвальный ассоциативный словарь языка русской и американской молодежи // Язык и речевая деятельность. Т.7. СПб., 2004.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М., 2010.
4. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. / Ю.Н.Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. Т. I. От стимула к реакции. М., 2002.
5. Свинчукова Е.Г. Языковая картина мира русской диаспоры в Казахстане: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2011.
6. Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский / Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, Ю.Н. Караулов, Е.Ф. Тарасов. М., 2004.
7. Словарь ассоциативных норм русского языка / Под ред. А.А. Леонтьева. М., 1977.
8. Черкасова Г.А. Русский сопоставительный ассоциативный словарь. М., 2008.

T.P. Mlecico

RUSSIAN LINGUISTIC PERSONALITY IN THE NEAR-ABROAD: SPECIFICITY OF THE LINGUOCULTURAL THESAURUS

Linguistic personality, the near-abroad, linguocultural thesaurus, associative area, precedent phenomena, lexical gaps.

The article describes the type of the Russian linguistic personality in Russia's near-abroad. Having been formed in its main features only in recent decades the RLP has not been studied. This is the relevance and the novelty of our study, based on the data for the Republic of Moldova. The «touches to the portrait» of the target type of RLP include a number of characteristics and have been identified in the course of a long-term research. To determine the specific parameters of its linguocultural thesaurus, which are due to its staying in a foreign environment and being far from Russia and the original national cognitive area, we have analyzed the respondents' associative reactions to the stimulus words and have verified their knowledge and understanding of the basic precedent phenomena. The article presents and comments on the results of this part of the study. They indicate that the Russian lingual personality, being formed in Russia's near-abroad, where the foreign context dominates, possesses certain specific characteristics. According to the results presented in the paper, the associative-verbal model of linguistic consciousness of the Russians in the new near-abroad is somewhat different from the «verbal and cogitative portrait» of a contemporary Russian having been restored by the Russian scientists. The main conclusion is that at the present period of time an individual linguocultural thesaurus does not demonstrate contamination of elements of both native and neighboring linguistic worldviews, but there are certain lexical gaps due to the fact that the ties with the original national cognitive background have become weaker.

Л. П. Мухаммад
ludmilamuh@mail.ru
д-р пед. наук, профессор кафедры теории и практики преподавания РКИ Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина
Москва, Россия

А. В. Тряпельников
tryapelnikov@yandex.ru
канд. пед. наук, доцент кафедры методики, педагогики и психологии Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина
Москва, Россия

Хуссейн Хишам Али Хуссейн
hisham.ali@mail.ru
аспирант Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина
Багдад, Ирак

Спектакль как средство обучения в цифровом формате преподавания РКИ

(начальный этап обучения)

Спектакль, цифровой формат, информатизация обучения, русский язык, арабоговорящие.

Данная статья с включенной в нее разработкой занятия представляет опыт творческой работы преподавателя и арабоговорящих студентов со сценарием спектакля в условиях информатизации сферы образования.

В данной работе мы хотим показать возможности интегрированного включения современных средств обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в цифровой формат национально ориентированного учебного взаимодействия иностранных (арабоговорящих) студентов на русском языке.

Цифровой (или информационный) формат преподавания РКИ как новая реальность в компьютерной лингводидактике сегодня заявляет о себе, показывая необходимость инноваций существующих технологий обучения. В литературе замечается, что новое поколение студентов и преподавателей проще себя чувствует в Интернете, чем в традиционной аудитории. Можно с этим не соглашаться. Однако значимость исследований в лингводидактике сегодня возрастает, если определяется видением новых (в обществе постиндустриальном, информационном) условий обучения и преподавания [2, 3].

В методике преподавания иностранных языков (ИЯ), в том числе и в методике преподавания РКИ, уже сложилось целое направление, в рамках которого рассматриваются теоретические и практические аспекты применения информационных технологий в обучении языку. Оно представлено работами таких исследователей, как Э.Г. Азимов, Р.И. Бабаева, Т. Байер, А.Н. Богомолов, Т.В. Васильева, О.В. Дедова, Л.А. Дунаева, А.П. Журавлев, Г.Е. Кедрова, А. Мустайоки, Э.Л. Носенко, Е.С. Полат, О.И. Руденко-Моргун, P. Brett, C. Chappel, G. Davis, G. Dudeney, D. Eastment, D. Gray, D. Hardisty, D. Healey, J. Higgins, Ph. Hubbard, M. Levy, D. Murray, M. Pennigton, T. Robb, C. Siskin, V. Stevens, D. Teeler, J. Underwood, M. Warshauer, S. Windeatt и др.

Известно, что в современной методике преподавания ИЯ/РКИ уже укрепилось и стало традиционным понятие «информационно-коммуникационные технологии» (ИКТ). Данное понятие знаменует собой качественно новый этап развития и использования вычислительной техники, связанный с объединением комплекса ресурсов в единую среду, позволяющую оперативно работать с информацией и взаимодействовать с помощью средств электронной коммуникации. В наиболее общем плане ИКТ рассматриваются как совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных в целях сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей.

Благодаря современным образовательным ИКТ, в том числе и включенным в «сеть» проектным технологиям, как мы полагаем, сформировалась высокоэффективная технологическая обучающая среда, в условиях которой возможна самостоятельная работа учащегося в соответствии с его личностными стратегиями обучения. Безусловно, все это присуще и учебному процессу в условиях иностранной (в данном случае – иракской) аудитории, изучающей русский язык [4].

Современная образовательная парадигма, прежде всего проектные технологии, позволяет перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся в ходе индивидуальной или групповой творческой, совместной работы с преподавателем в рамках проекта.

Мы опишем совместный проект преподавателя и студентов начального этапа обучения (далее н/э обучения) в арабоговорящей аудитории. В качестве основной формы проекта мы выбираем спектакль, вернее, его сценарий, интегрированный в цифровой формат российской лингводидактической системы.

Есть некоторые особенности в описываемом нами использовании спектакля как весьма известной формы обучения. Так, традиционно спектакль является главным результатом работы над проектом, в рамках которого достигается актуализация имеющихся знаний и приобретение новых знаний, навыков и умений и их творческое применение в новых условиях. Назовем это спектаклем-презентацией. В нашем же случае мы показываем спектакль как средство обучения: таким образом мы пытаемся по максимуму вовлечь в учебную деятельность творческий потенциал учащихся.

Для разработки в заявленном ключе мы взяли необычное учебное пособие Л.П. Мухаммад «7 + Я. Урок-спектакль для студентов, начинающих изучать русский язык» [1], поскольку оно изначально было задумано как стартовая площадка для дальнейшей совместной творческой работы преподавателя и студентов. Чтобы было понятно, о чем идет речь, кратко на примере одного урока учебного пособия изложим наши концептуальные решения.

Поскольку в качестве учебного контингента мы избрали арабоговорящих студентов, изучающих русский язык, то, понятно, речь идет о межкультурной учебной коммуникации, уточним, о такой коммуникации, результатом которой является адекватное взаимопонимание людей разных национальностей. На современном этапе развития мирового сообщества такое взаимопонимание является важным условием полноценного и комфортного социального функционирования человека в системе межкультурных отношений. В связи с этим интегрирование сценария спектакля (а также результатов его творческой переработки в учебном процессе) в цифровой режим предоставляет, безусловно, огромные интерактивные возможности: данное интегрирование вовлекает участников данного процесса в широкий контекст межкультурного общения.

Понятно, что каждый иракский студент (как и студенты из других стран мира) – единственная и неповторимая индивидуальность со своими особыми желаниями, интересами, коммуникативными и когнитивными возможностями и т.д. И понятно, что единицу учебного времени каждая индивидуальность может наполнить весьма эффективно, если в условиях учебного процесса преподаватель опирается не на строгие методические схемы, а на личностные смыслы, в которые эти научно обоснованные схемы могут быть вписаны. Так, лингводидактической наукой обосновано, что на рецепцию в целом студент может усвоить гораздо больше языкового/речевого материала, чем на продукцию. К тому же и процесс рецепции, и процесс продукции – это избирательный процесс с точки зрения коммуникативных пристрастий и когнитивных возможностей личности. А это значит, что в рамках занятия и программирующего его учебного пособия нужно найти такую форму работы, чтобы обеспечить:

1. Усвоение **базового** материала на уровне и рецепции, и продукции всеми учащимися. Данный материал должен обеспечивать: 1) *коммуникативную* прогрессию, а именно умения общаться на русском языке в рамках планируемой текстотеки (в нашем случае это текстотека, заданная элементарным уровнем коммуникативной компетенции); 2) *когнитивную* прогрессию, заданную, с одной стороны, необходимостью усвоения того или иного учебного материала, с другой – когнитивными возможностями обучающейся личности: личностными особенностями восприятия, записи в памяти, хранения и продуцирования информации в процессе учебного общения на неродном (русском) языке.

2. Усвоение **дополнительного** материала в соответствии: 1) с коммуникативными потребностями самого учащегося; 2) с когнитивными возможностями данного учащегося.

3. Перенос сформированных навыков и умений на иной (не запрограммированный пособием) материал, а также применение усвоенного материала в иных (не эксплицированных учебным пособием) ситуациях, виртуальных и реальных.

Как было отмечено ранее, в качестве формы, интересной для учащихся и развивающей их творческие способности, мы выбрали форму «урок-спектакль». В аспекте межкультурного общения данная форма представлена сквозным сюжетом, который «развертывают» включенные в действо как иностранные, так и российские герои. В данный сюжет включены помимо языкового/речевого материала также культурно значимые реалии

российской языковой среды: скоморох, матрешки и т.д. Именно такая форма позволяет мотивированно поработать над языковым/речевым материалом с дифференциацией: 1) на продукцию; 2) на рецепцию, а также вовлечь учащихся в творческий процесс восприятия и творческого видоизменения усваиваемого материала.

Далее дается исходный материал, который в соответствии с нашей концепцией на занятиях дается в форме компьютерной презентации. В основе презентации – фрагмент урока-спектакля с последующими комментариями:

«SOS! ПОМОГИТЕ, ПОЖАЛУЙСТА!»

Действие 1

СКОМОРОХ (поет): Вот и все секреты, вот и все секреты... Ты как хочешь это назови...

ДИРЕКТОР: **Здравствуйте!**

СКОМОРОХ: **Добрый день!**

ДИРЕКТОР: **Директор театра** Карабас-Барабас!

СКОМОРОХ: **А это наш иностранный гость.** Том.

ДИРЕКТОР: Как Вы находите наш театр?

ТОМ: **Интересно! Очень интересно!**

ДИРЕКТОР: Тогда – за дело. **Заполните, пожалуйста, эту бумагу.**

ТОМ: **С удовольствием!**

Действие 2

ТОМ: **Роман, помоги мне, пожалуйста**.

СКОМОРОХ: **Пожалуйста!**

ТОМ: **Что здесь писать?**

СКОМОРОХ (тихо): Ничего не пиши. Это опасно. **Ты знаешь, кто это?**

ТОМ: **Директор театра**.

СКОМОРОХ (тихо): **Его зовут** Карабас-Барабас. Он очень опасный человек. **Скажи ему,** что все это очень интересно!.. Но ты должен подумать...

ТОМ: **С удовольствием!**

Действие 3

ТОМ: **Извините, дорогой** КАРАБАС! Я напишу... Я все напишу! Это интересно! Это будет очень интересно! Но ты должен подумать...

ДИРЕКТОР (в ужасе): **Кто, кто он,** если не секрет?

СКОМОРОХ: Секрет... секрет-а-а-арь! Генеральный секретарь!

ДИРЕКТОР (про себя): О Боже! (Вслух): Проходите, пожалуйста, проходите! Что хотите? Что хотите купить? Матрешку? Какую? О нет! Что я! Не купить! Подарить! **Пожалуйста!**

СКОМОРОХ: Берите, берите, Том первый! Берите, не пожалеете... Если Вы только можете оторвать бедную сестричку от шести остальных...

ДИРЕКТОР: Всех! Берите всех! Пожалуйста!

ВСЕ: **Спасибо!** Вот чудеса! Чудо-юдо, раз-два-три! Чудо-юдо, раз-два-три! Чудо – раз! Чудо – два! Чудо – три!

Комментарий 1: о месте представленной в текстотеке сцены (третьей сцены) в системе иных сцен (уроков учебного пособия), чтобы иметь представление о пособии в целом, перечислим названия его сцен:

АВАНСЦЕНА. ЗДРАВСТВУЙТЕ!
СЦЕНА 1. ПРИЯТНО ПОЗНАКОМИ**ТЬС**Я!
СЦЕНА 2. ЕСЛИ У ВАС **НЕТ** СЕКРЕТА...
СЦЕНА 3. SOS! ПОМОГИТЕ, ПОЖАЛУЙСТА!
СЦЕНА 4. ЗДЕСЬ И СЕЙЧАС!
СЦЕНА 5. Я СЛУШАЮ **ВАС**.
СЦЕНА 6. **ДАВАЙТЕ** ПОЙДЕМ **В** ТЕАТР
СЦЕНА 7. **ЗА** ДОВОЛЬСТВИ**ЕМ** – **С** УДОВОЛЬСТВИ**ЕМ**!
СЦЕНА 8. ВЫПЬЕМ **ПО** КРУЖКЕ ПИВА.
СЦЕНА 9. **У** КОСТРА, КОНЕЧНО, ИНТЕРЕСН**ЕЕ**!

Комментарий 2: материал на продукцию. Как можно догадаться, материал, выделенный жирным шрифтом, предназначен для продукции, прежде всего для контактного устного взаимодействия в форме диалога. Так, если вчитаться в данные выше названия предшествующих сцен (АВАНСЦЕНА и СЦЕНЫ 1, 2), то можно предположить, что к третьему уроку усвоен следующий коммуникативный минимум (с соответствующим лексико-грамматическим материалом): Знакомство, Представление, Самопредставление, Идентификация лица и объекта, Указание на условие (маркер: если), Отрицание.

В целях лучшего представления о **коммуникативном минимуме** (текстотеке), рассчитанном на продукцию, необходимо заметить, что в каждом уроке даются микротексты под рубрикой КОММУНИКАЦИЯ. Данная рубрика, как и иные рубрики, связана с базовым текстом с помощью ссылки. Таким образом, весь комплекс «текстов» учебного пособия на языке компьютерных технологий обозначим термином «гипертекст».

В рубрике КОММУНИКАЦИЯ на материале СЦЕНЫ 3 даются микротексты, которые помогают иностранным учащимся решать коммуникативные задачи на заполнение различных официальных бумаг, например:

1. – Здравствуйте!
   – Здравствуйте!
   – Капитан Лира. Заполните бланки.
   – Пожалуйста!
   – Спасибо! До свидания.

2. – Помогите мне, пожалуйста!
– Что такое?
– Что здесь писать?
– Вот образец. Пишите.

Практика работы в иностранной аудитории показывает, что студенты способны усвоить на продукцию не только предложенный коммуникативный минимум, но и некоторые языковые/речевые единицы, которые по тем или иным причинам (например, им это интересно) «впечатались» в их сознание в процессе работы над «спектаклем». Так, студентами усваивается коммуникативный, лексический и лексико-грамматический материал, который, как правило, не представлен в первых уроках традиционных учебников для н/э обучения. Это: 1) весьма актуальные для формирования коммуникативной компетенции единицы типа: ***Раз** (один)-два-три…*; *Так… так… так…*; 2) единицы, не представляющие особых трудностей для усвоения и дающие возможность быстро и без особых трудностей включаться в устную коммуникацию: *Ага! – Ух ты*!; 3) интернационализмы (для студентов, владеющих соответствующими языками): *акт, актуально, капитан* и т.д.

Комментарий 3: материал на рецепцию. Здесь необходимо подчеркнуть, что когнитивную прогрессию на рецепцию следует осуществлять: 1) за счет коммуникативного минимума (языковых/речевых единиц, составляющих центр коммуникативной компетенции) н/э обучения. За счет этих единиц формируется когнитивная база, когнитивная архитектоника говорящей на русском языке языковой личности иностранного (в том числе и арабоговорящего) студента, столь необходимая при функционировании когнитивно-речевых механизмов восприятия и переработки информации. В нашем учебном комплексе это часть единиц, выделенных жирным шрифтом и в процессе учебного взаимодействия доведенных до уровня продукции (см. о продукции выше); 2) за счет системообразующих единиц, предназначенных для формирования и развития рецептивных умений (например, слогообразующих гласных У – О – А и т.д., а также сочетающихся с ними в слоге/в слове согласных); 3) за счет иных (не отмеченных выше) единиц, покрывающих текстотеку данного (третьего) урока.

При оценке учебного материала (текстотеки) с точки зрения продукции/рецепции следует подчеркнуть, что наибольшую трудность в представляемом учебном пособии составляет более богатая и разнообразная, чем в традиционных учебниках, лексика. Преподаватель отмечает, что эти единицы важно слышать/видеть и понимать… Тем не менее всем своим видом, поведением преподаватель поощряет тех студентов, которые из этого («рецептивного») материала усваивают реплики, клише и лексику в соответствии с индивидуальными учебными потребностями, интересами, стратегиями, а также способны творчески перерабатывать и видоизменять этот материал. При такой установке не только сильные и средние, но и некоторые слабые студенты стараются работать более эффективно, чем при традиционном обучении – им это интересно. К тому же цифровой формат позволяет им усвоить нужные единицы самостоятельно, в индивидуальном режиме.

Обратим внимание на то, что выше был представлен базовый материал учебного пособия: было показано, как реально по своему содержанию интегрирована основная часть текстов (сцены на рецепцию и частично на продукцию) и текстов на продукцию (раздел КОММУНИКАЦИЯ). Кроме того, к базовой части все другие разделы (ГРАММАТИЧЕСКИЙ СПРАВОЧНИК, ОКНА ЗНАНИЙ, РЕПЕТИТОР, КОНСТРУКТОР, ПЕРЕВОД и другие) присоединяются ссылками. Так, в данном уроке при желании студента и необходимости автоматизировать грамматические навыки он (студент) открывает РЕПЕТИТОР и тренирует императив на основе коммуникативной задачи «Команды» («Распоряжения», «Просьбы»…) и т.д. Цифровой формат преподавания РКИ делает возможным выстраивание достаточно сложной структуры пособия, которая определяется содержанием обучения и новыми условиями преподавания РКИ в современной образовательной среде. В представляемом пособии интеграция информационных технологий в обучение не меняет целей обучения и реализуется в должном направлении, то есть не ломает существующей традиции.

В идеальном случае представленный диалогический текст (как и другие фрагменты урока-спектакля) в первом предъявлении дается на просмотр и прослушивание видео (идентификация предъявленных речевых единиц дается с помощью перевода). Этого требует устная форма речи, естественная для жанра спектакля. Таким образом, уже с первой сцены (с авансцены) студент погружается в стихию русской речи. При этом преподаватель мотивирует студентов на творческое восприятие и дальнейшую переработку первоначального текста в целях усвоения необходимого для коммуникации материала.

Следующим шагом в работе является устное чтение (чтение вслух) предъявленного текста (при необходимости с переводом). Текст предъявляется на экране, а также в раздаточном материале для студентов. Первоначально преподаватель читает вариант текста, высвеченный на экране и обращает внимание учащихся (выделяя в процессе чтения) на те или иные буквы, слоги, слова или фразы данного текста. Учащиеся в это время слушают и следят по тексту. Как правило, в настоящее время большая часть студентов, приез-

жающих в Россию изучать русский язык, знают латиницу, поэтому воспринимать кириллицу им уже легче.

Затем преподаватель предлагает студентам работать с раздаточным материалом, который разбит на фрагменты. Первый фрагмент – это первая реплика. При этом реплика разбивается на три фразы, которые в свою очередь прочитываются в нескольких вариантах: по словам, их составляющим (с идентификацией значений), а также каждое новое слово прочитывается по слогам с выделением составляющих их звуков. Примерно такая же работа проводится со следующими фрагментами данного текста. Причем в процессе данной работы (а это работа преимущественно на идентификацию знаков со смыслом) преподаватель обращает внимание студентов на произнесение звуков, которые не соответствуют буквам текста. Предлагаемая работа в иракской аудитории позволяет студентам развивать синтетико-аналитические стратегии обучения, столь необходимые при работе с такой коммуникативной единицей, как текст.

После тщательной проработки речевого/языкового материала на идентификацию знаков со смыслом студентам повторно предлагается просмотреть и прослушать видеозапись с первым диалогическим текстом. После этого преподаватель проводит тест на понимание просмотренного фрагмента. Даются картинки («застывшие» сцены просмотренного фрагмента) на их идентификацию студентами. Начинается первый этап работы над предъявленным отрывком.

Результатом этой работы является в некотором роде видоизмененный текст (текст, который предложили сами студенты). При желании студенты его разыгрывают, записывают на видео, публикуют видео, а также иные продукты своего творчества в Интернете, обсуждают их свойства и качества с друзьями, коллегами, а также с незнакомыми им людьми, поднимаясь на новый уровень речевого взаимодействия.

В данной работе на конкретном примере мы попытались показать, как стремительное развитие информационных технологий меняет облик образовательных технологий и методик, направленных на формирование коммуникативной компетенции. Интернет, информационные веб-технологии, виртуальная информационная среда, глобальное киберпространство непосредственно определяют новые методические подходы к обучению языку и само содержание обучения языку, основной единицей которого является текст, в том числе в своих новых формах проявления: гипертекст, кибертекст.

Литература

1. Мухаммад Л.П. 7 + Я. Урок-спектакль для студентов, начинающих изучать русский язык. М, 2005.
2. Тряпельников А.В. Русь, Россия, русский язык: Пособие по развитию речи для изучающих русский язык как иностранный в цифровом формате. URL: http://grouper.ieee.org/groups/ifets/russian/depository/v14_i2/html/14r.htm.
3. Тряпельников А.В. Цифровой формат в преподавании РКИ: новые понятия и термины компьютерной лингводидактики // Русский язык за рубежом. 2012. № 1.
4. Хуссейн Хишам Али Хуссейн. Модернизация обучения студентов-филологов русскому языку в Ираке // Иноязычное образование в современном мире. Ч. 2. Сб. науч.-метод. ст. М., 2013.

Mukhammad L. P., Tryapelnikov A. V., Hussain Hisham Ali Hussain

THE PLAY AS A MEANS OF EDUCATION IN THE DIGITAL FORMAT OF TEACHING RFL

(INITIAL STAGE OF EDUCATION)

The play, digital format, informatization of education, Russian language, Arabic-speaking.

The article with the inclusion of the development activities presents the experience of the creative work of the teacher and the Arabic-speaking students with the scenario of the play in the conditions of informatization of educational sphere.

А.Е. Осипчук
wolken6184@mail.ru
аспирант Поволжской государственной социально-гуманитарной академии
Самара, Россия

Типы лексических ошибок и механизмы их появления в речи иностранных военнослужащих

Лексические ошибки, лексическое значение, лексико-семантическая структура русского языка, интерференция, речевой механизм.

Статья посвящена рассмотрению типов лексических ошибок в русской речи иностранных военнослужащих. Цель проведенного исследования состоит в определении психолингвистических механизмов появления лексических отклонений в устной монологической речи иностранных слушателей и курсантов военного вуза. Экспериментальным путем и методом наблюдения были выявлены пять типов лексических ошибок, обусловленных фонетическими, парадигматическими, синтагматическими, денотативными и деривационными отношениями в языке. Анализ ошибок с точки зрения рассмотрения механизмов их появления позволил определить методические, психолингвистические и собственно языковые причины лексических нарушений в речи иностранцев. Понимание этих мотивов способствует выявлению стратегий, используемых обучающимися при овладении языком, а также организации методически правильной учебной деятельности иностранных слушателей в процессе обучения их языку специальности.

Ошибка – источник информации о процессе овладения языком. Еще при становлении отечественной психолингвистики А.А. Леонтьев трактовал речевую ошибку как «своего рода сигнал шва в речевом механизме, разошедшегося под влиянием тех или иных обстоятельств» [6: 78], выявление которых необходимо для ликвидации последствий «неадекватной речевой деятельности» [6: 10].

Исследователи постоянно ведут поиск путей объяснения речевых ошибок, обнаружения их психолингвистических механизмов в целях повышения эффективности обучения иностранному языку. Рассматривая существующие классификации речевых ошибок, мы выделили типологию лексических отклонений, разработанную Т.В. Постновой и М.А. Шахматовой и представленную в статье «Классификация лексических ошибок поляков, изучающих русский язык (к вопросу о языковой интерференции)». В соответствии с данной типологией, опираясь на ряд требований, предъявляемых И.П. Слесаревой к анализу ошибок словоупотребления (частотность, грамматическая характеристика слов, вид речевой деятельности и форма речи, установка речи [7: 107]), обозначим лексические неправильности, выявленные нами в процессе экспериментального обследования и наблюдения за устной монологической речью иностранных военнослужащих в целях определения психолингвистических механизмов их (ошибок) появления.

1. Лексико-фонетические ошибки

Ошибки этого типа связаны с процессом поиска и выбора слов из единиц, хранящихся в памяти, по фонетико-артикуляционным признакам [1: 16–17]. Лексико-фонетические неправильности вызваны двумя причинами, которые квалифицируются нами как смешение звуковых обликов слов и нарушение слоговой структуры слова.

Среди неправильностей первой группы на первый план выходят ошибки, которые обычно исследователи определяют как смешение паронимов, однако возникают эти отклонения в речи иностранцев в результате смешения звуковых обликов слов: *дистанция* вместо *детонация*, *основной* вместо *осколочный*, *шифр* вместо *штифт*, *кассета* вместо *ракета*, *врач* вместо *враг*, *заряд* вместо *снаряд*; *искренний* курс вместо *истинный* курс; *индукция* вместо *индикация*.

Н.С. Трубецкой видел причины подобных ошибок как в инерции органов восприятия и воспроизведения, так и во взаимоотношениях между элементами языковых систем контактируемых языков: «Звуки чужого языка получают у нас неверную фонологическую интерпретацию, так как они пропускаются через “фонологическое сито” нашего родного языка» [8: 106]. В связи с этим вначале усваиваются не те звуки, которые слушатели хорошо слышат, а те, которые им легче произнести [4: 206].

В овладении «трудными» для произношения звуками учащиеся прибегают к звукам-заменителям (субститутам): *каление/горение; бинт/винт; банка/балка; слушать/служить; лишение/решение; карета/ракета; вирус/вырез*.

Лексико-фонетические ошибки, появившиеся в речи иностранных военнослужащих в результате смешения звуковых обликов слов, мы относим к ошибкам речепроизводства. Они «совершаются

говорящим, если тот не в состоянии правильно реализовать фонетические единицы иностранного языка из-за влияния артикуляторных привычек родного языка или "ущербных" навыков изучаемого языка» [9: 4]. Поэтому обучающиеся зачастую произносят то, что «легче сказать»: *дистанция* вместо *детонация, шифр* вместо *штифт, основной* вместо *осколочный, эффектность* вместо *эффективность, ракета* вместо *кассета*, *заряд* вместо *снаряд*, *перекрестный* вместо *перекрещивающийся, магистр* вместо *магистраль*. Происходит это в силу того, что слушатели «базируются» на выработанных на начальном этапе обучения элементарных навыках произношения, то есть на фонематических представлениях, сохранившихся в сознании образах звуковых оболочек слов, которые образовались на основе предшествовавших им ранее восприятий этих слов.

К основным ошибкам второго типа мы относим метатезу (*помолка/поломка; приниматься/применяться; потография/топография; утелать/улетать; руководить/рукодавать*), а эпентезу склонны считать ошибками смешанного типа (*достановка/доставка; дистанация/дистанция; достановка/доставка; состоянка/постоянка/стоянка; стенепень/степень; устройчивый/устойчивый*).

В первом случае происходит перестановка двух согласных, происходящая по той причине, что слушатели не запоминают место известных звуков в лексической единице. Воспроизводя слова, учащиеся находятся под более живым впечатлением последних из всех слышанных ими звуков и невольно произносят их раньше других, особенно если начальные звуки или слоги данных слов одинаковы или близки друг к другу.

Формы дост*а*новка, дист*а*нация, *с*остоянка, *п*остоянка, уст*р*ойчивый, сте*не*пень возникли под действием описанного выше процесса запоминания и воспроизведения последних из услышанных звуков вследствие смешения звуковых образов двух русских слов: *остановка + доставка; дистанция + детонация; состояние + стоянка; постоянный + стоянка; устройство + устойчивый; стена + степень*.

2. Лексико-семантические ошибки

К ошибкам этого типа мы относим тавтологию (*ракетная ракета; ориентирно-сигнальные сигналы; одновинтовой винт),* незнание лексических единиц (*славный* вместо *сильный*; *калибр* вместо *килограмм*, *километр*; *процесс* вместо *боеприпас*), смешение синонимов (*запускать* урок вместо *начинать* урок; медный ведущий *ремень* вместо медный ведущий *поясок, введение* танков вместо *ввод* танков), смешение омонимов (*фонарь кабины* (рассматривается в значении «осветительный прибор», хотя должно толковаться как «прозрачная часть пилотской кабины, защищающая экипаж и пассажиров от воздействия встречного потока воздуха, погодных условий и шума»); *автомат перекоса* (*автомат* понимается как *оружие*, а не *механизм*), смешение паронимов (*официальный/офицерский, взрывные вещества/взрывчатые вещества, частичная модуляция/частотная модуляция).*

Основной механизм появления лексико-семантических ошибок – ложная синонимия, когда обучающийся не знает точного значения слова и приравнивает его к значению другого слова, считая его синонимом первого: *калибр/килограмм, километр; процесс/боеприпас; свойства/средства; электрометр/электротермометр; ведущий винт/несущий винт* и другие. Неверное определение значения лексической единицы напрямую связано с фонологическим составом слова, поэтому при нарушении денотативных связей происходит запоминание и, как следствие, припоминание слова-заменителя, выбранного обучающимися вследствие фонологической субституции.

Большая часть лексико-семантических ошибок появляется в результате неточного представления в сознании говорящего границ самого лексического значения, его семного состава. Таким образом, часто в ряду семантически близких слов улавливается только их сходство и не дифференцируются различия.

Как справедливо отметила Л.О. Бутакова, «с семантической точки зрения обнаруживаются области повышенной сложности» [2], что вызывает ошибки, которые Т.Д. Кузнецова отнесла к девиатам (по терминологии М. Дебренн), основывающимся на соответствии смысловому замыслу по одному из семантических параметров без учета полного набора таких параметров или на неразличении дифференциальных признаков синонимичных слов. Подобного рода неправильности возникают в речи иностранных слушателей в процессе передачи многократных или разовых военных действий (*Вертолеты участвовали в воздушной борьбе/ Вертолеты участвовали в воздушном бою*); называния отвлеченного процесса или конкретной активной деятельности субъекта (*Своевременное введение танков обеспечило успех развития операции/Своевременный ввод танков обеспечил успех развития операции)*; называния действия без его отнесенности к объекту (*пуск* боя/ *начало* боя); дефинирования понятий и терминов (*взрыватель – это вещество…* (слово «вещество» определяется семой «вещь», включенной в значение лексической единицы «устройство»)/ *взрыватель – это устройство…; пушка – это боеприпас/пушка – это оружие)*.

Иногда смешиваются частичные синонимы, которые часто оказываются однокорневыми паронимами: *искренний/истинный курс; индукция/индикация; официальный/офицерский; взрывные/взрывчатые вещества* и другие. Для иностранцев

ведущим фактором использования в речи паронимов является смешение не лексических значений, а звуковых образов слов, поэтому причина выбора неверной лексической единицы кроется в области фонетики.

В силу того что процессы речепроизводства недоступны прямому наблюдению, о них можно судить только по их продуктам – высказываниям и речевым ошибкам. Говоря о механизмах появления лексических ошибок в речи иностранных слушателей, мы выделили основной психологический фактор – стремление к простоте произношения и снятию фонетических трудностей.

3. Лексико-фразеологические ошибки

Появление ошибок в употреблении устойчивых словосочетаний типа *медный ведущий ремень* вместо *медный ведущий поясок*; *самостоятельное управление* вместо *автономное управление; основные и вспомогательные АБ* (авиационные бомбы) вместо *АБ основного и вспомогательного назначения* связано с дефразеологизацией, когда слушатель, не зная точной формулировки, «ориентируется на главное (или наиболее упроченное) слово фразеологической единицы, пытаясь построить вокруг него смысловые отношения» [1: 57]. К этому же процессу относится и явление, когда одному слову приписывается значение всего фразеологического оборота: «*Бомба отделяется от вертолета под действием тяжести*» вместо «*Бомба отделяется от вертолета под действием силы тяжести*».

Разложение фразеологической единицы также вызвано влиянием грамматических ассоциаций. Так, продуцирование устойчивой лексической единицы «*живая сила*» объясняется тем, что значение множественности должно быть выражено грамматически соответствующей формой множественного числа – «*живые силы*»; а сочетание «*иметь вооружение*» вместо «*иметь на вооружении*» в контексте «*Российская армия имеет вооружение вертолеты Ми-24*» – контаминацией упроченной конструкции *что имеет что* и слабоупроченной *что имеет на вооружении что*.

4. Лексико-грамматические ошибки

При анализе лексических неправильностей с учетом грамматической характеристики слов исследователи выявили, что «широкое поле для ошибок представляет глагол» [7: 109]. Наши наблюдения позволили установить, что в подавляющем большинстве случаев при использовании глаголов слушателям присуще употребление одного слова вместо другого или в значении другого (например: *Ка-52 отличается новым двухместным вертолетом/Ка-52 является новым двухместным вертолетом; первая бомба является во время итало-турецкой войны/первая бомба появляется во время итало-турецкой войны; ракеты различаются от снарядов…/ракеты отличаются от снарядов…*).

Лексико-синтаксические ошибки в речи иностранных военнослужащих проявляются и вследствие принятия говорящими лишь одного из семантических параметров слова. В этом случае частотны ошибки, которые квалифицированы нами как неверный выбор лексико-грамматической конструкции (*Вертолет делится на пять частей/Вертолет состоит из пяти частей; Боеприпасы делятся на НАР, АУР/К боеприпасам относятся НАР, АУР*).

Нередки ошибки, восходящие к атрибутивным словосочетаниям с количественным (*длительное расстояние, быстрая детонация)* и качественным значениями (*хорошая работоспособность*), а также к генетивным сочетаниям (*снаряд авиации/авиационный снаряд; двигатель реактива/реактивный двигатель; фугасная форма/форма фугаса*) и, реже, к сочетаниям с предложными формами имени в роли определителей (*сферическое горение; горение в атмосфере; взрывное выделение/выделение при взрыве*). Неправильности, определяемые нами как ошибки нарушения семантической сочетаемости слов и неверного выбора лексико-грамматической конструкции, появляются в результате стремления обучающихся к использованию повторяющихся моделей, распространения частотного структурного типа словосочетаний без учета семантики и принципов сочетаемости.

Атрибутивные отношения возникают при сочетании существительных с некоторыми другими частями речи (*обладать маневром, взлетом, посадкой/обладать свойствами вертикально взлетать и садиться, маневрированием*). Такого рода девиаты мы можем смело отнести к ошибкам, возникшим под воздействием синтагматических ассоциаций (по терминологии Л.В. Банкевича), на появление которых влияют внутриязыковые, лингвистические факторы – наличие синонимических структур (*У вертолета есть бомбардировочное вооружение/Вертолет имеет бомбардировочное вооружение*; *Предварительная подготовка входит в состав растаривания/Предварительная подготовка включает в себя растаривание*). Требования смыслового согласования, выражающиеся в двух типах словесной сочетаемости – семантической и лексической, выводят ошибки в область лексики, поскольку «процессы синтаксирования и лексического наполнения могут протекать последовательно, параллельно и накладываться друг на друга» [5: 227].

Вторая группа ошибок вызвана психологически обоснованным стремлением обучающихся к упрощению (по терминологии М.Н. Вятютнева – универсализации) речи. Так, в высказывании «*Вертолет Ка-52 является маневрированием*» четко прослеживается стремление иностранных слушателей обойтись «минимальным количеством средств выражения» [3: 122], избегая трудностей.

Однако слово «*маневрирование*» не является дефиницией лексемы «*вертолет*». Желание упростить фразу выдает лишь неумение обучающихся строить высказывание в соответствии с речевой потребностью, что и ведет к появлению различного рода ошибок, в частности лексических.

Ошибки, возникающие при стремлении к упрощению, проявляются как в области морфологии, когда сложная или производная форма заменяется обучающимися упрощенной, легкой для воспроизведения учащимися формой (*необходимо* вместо *необходимость*; *электросбрасывать* вместо *электросбрасыватель*; *взрывать* вместо *взрыватель)*, так и в области словообразования. Чаще всего этот процесс наблюдается при употреблении имен существительных со значением «свойство», «качество», «субъект действия», то есть слов с суффиксами *-ость* и *-тель*, что дает нам право сделать вывод о влиянии деривационных связей на появление ошибок в речи иностранных военнослужащих.

5. Лексико-словообразовательные ошибки

Лексико-словообразовательные ошибки объясняются отсутствием представлений о формальных признаках слов, неправильности возникают в результате незнания словообразовательных моделей и ложной мотивации значений ограниченного числа словообразовательных моделей и элементов, наиболее частотных для языка науки: *-ени-* (*горение, поражение, воспламенение*), *-ниј-* (*разбрасывание, пробивание, бомбометание*), *-к-* (*выемка, подвеска, установка*), *-ации-* (*детонация, аккумуляция, конструкция*), *-ость* (*зависимость, фугасность, мощность*), *-тель* (*потребитель, воспламенитель*), *-еск-* (*гидравлический, технический*), *-ов-/-ев-* (*разовый, тепловой, боевой*).

Зачастую ошибки проявляются в замене морфем: *кумулятический* вместо *кумулятивный*, *сигнарический* вместо *сигнальный*, *ориентирический* вместо *ориентирный* (суффиксы *-еск-, -ическ-* появляются в процессе припоминания моделей образования прилагательных от слов «*физика*», «*математика*», «*геометрия*» и т.п., с которыми иностранные военнослужащие знакомятся на первых занятиях введения в специальность); *наморный* вместо *морской* (по аналогии с *наземный*); *земной* вместо *наземный*, *разный* вместо *разовый* (в результате использования высокочастотной модели «корень + суффикс *-н-*»). При этом ошибки типа «*разный/разовый*», «*теплый/тепловой*», «*дымный/дымовой*» встречаются и на лексико-семантическом уровне, когда обучающиеся не дифференцируют представленные лексические единицы, отождествляют их (явление паронимии), и на уровне фонетики, когда слушатели и курсанты, понимая смысловую разницу слов, смешивают их звуковые образы. Поэтому в процессе изучения языка специальности мысль о том, что запоминать нужно только до конца понятые явления [1: 20], является особенно значимой.

Таким образом, предприняв попытку определить механизмы появления лексических ошибок в речи иностранных военнослужащих, мы отметили, что каждый тип неправильностей представлен набором определенных стимулов, порождающих девиантный речевой процесс и вступающих как во внутригрупповые, так и в межвидовые коррелятивные отношения.

Литература

1. Банкевич Л.В. Тестирование лексики иностранного языка. М., 1981.
2. Бутакова Л.О. Лингвистическое изучение лексических ошибок: итоги и перспективы [Электронный ресурс] // Вестник Омского университета. Омск, 1997. № 4. URL: http:// www.omsu.omskreg.ru/vestnik/articles/y1997-i4/a061/article.html.
3. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М., 1984.
4. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики: Учебное пособие. М., 2001.
5. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М., 1999.
6. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: Психолингв. очерки. М., 1970.
7. Слесарева И. П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. М., 2010.
8. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. М., 1960.
9. Федотова Н.Л. Лингвометодический аспект проблемы фонетической ошибки в речи на неродном языке [Электронный ресурс] // СПб., 2002. URL: http:// www.russianforall.ruËupload/iblock/808/FedotovaNL.doc.

A.E. Osipchuk

TYPES OF LEXICAL ERRORS AND MECHANISMS OF THEIR OCCURRENCE IN THE SPEECH OF FOREIGN SERVICEMEN

Lexical mistakes, lexical meaning, lexical-semantic structure of the Russian language, interference, speech mechanism.

The article deals with types of lexical mistakes in the Russian speech of foreign servicemen. The purpose of the study is to determine the mechanism of emergence of psycholinguistic lexical variations in oral monologue speech of foreign students and cadets of the military school. By experiment and observation five types of lexical mistakes caused by phonetic, paradigmatic, syntagmatic, denotative and derivational relations in language were determined. Mistake analysis in terms of consideration of mechanism of their appearance made possible to determine the methodological, psycholinguistic and language proper reasons of lexical disorders in the foreigners' speech. Realizing these reasons contributes to identify strategies used by students learning English, and organization of methodically correct training of foreign students learning their language of specialty.

Е.С. Ощепкова
maposte06@yandex.ru
канд. филол. наук,
доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации
Российского университета дружбы народов
Москва, Россия

Этническая идентичность как составляющая образа страны

Идентичность, виды идентичностей, формирование общегражданской идентичности, методы изучения идентичности.

В данной статье речь идет о таком базовом социопсихологическом понятии, как идентичность. Указывается, что одной из основных идентичностей может считаться идентичность этническая. Она позволяет человеку ощущать свою сопричастность соотечественникам и обеспечивает коммуникацию совершенно разных социальных групп внутри одной страны.

Идентичность является одним из базовых конструктов личности. Стало уже общепризнанным фактом наблюдение Тэшфела (цит. по [13]) о том, что базовую потребность в самоуважении человек реализует через групповое членство. Поэтому естественным для него становится оценивать эту группу позитивно. Однако его группа по разным причинам может утрачивать позитивную определенность. Тогда человек может либо стремиться оставить эту группу физически (эмигрировать, переехать в другой район и т. п.), размежеваться с ней психологически и претендовать на членство в другой группе (называть себя русским, несмотря на украинские, белорусские, еврейские или даже более отдаленные корни) либо прилагать усилия, чтобы восстановить позитивную определенность собственной группы. Мы бы добавили, что человек одновременно является членом нескольких групп и может идентифицировать себя то как представителя своей нации, то как члена своей семьи, религиозной группы, политической партии, трудового коллектива и т. д. Это дает человеку определенную мобильность и устойчивость одновременно.

В России так называемый кризис идентичности, на наш взгляд, связан прежде всего с тем, что большинство граждан ощущало себя советскими людьми, а более 20 процентов и гордилось тем, что они советские люди [14]. Поэтому когда СССР исчез, люди испытали сильнейшее ощущение потерянности. Идентификация с гражданами СССР сохранялась у многих довольно долго, у некоторых остается она (хоть и в меньшей степени) до сих пор. Кроме того, и другие группы стали сильно меняться: появились новые политические партии, КПСС самораспустилась, во многих трудовых коллективах произошли принципиальные изменения, либо люди вообще потеряли работу. То есть кардинальные изменения претерпели почти все группы, ценности которых разделялись гражданами.

Сами же граждане либо насильно лишались членства в своей группе (СССР, КПСС, трудовой коллектив), либо не могли больше оценивать свою группу позитивно, но и покинуть ее также было довольно сложно и не для всех приемлемо.

По Э. Эриксону же, именно идентичность (или самотождественность, в его терминологии), являясь важнейшей характеристикой целостности личности, определяет систему ценностей человека, его идеалы, жизненные планы, социальные роли и т. п. При этом стабильность идентичности важна для психологического благополучия человека (цит. по [13]).

Согласно взглядам психолога, в процессе личностного роста и развития личность переходит к новой стадии развития, что приводит к кризису идентичности, однако в данном случае кризис понимается как поворотный пункт, выбор. Совсем другой случай, когда кризис вызван резкими изменениями общественных условий. Тогда индивид испытывает чувство потери личной тождественности и исторической непрерывности. Проблемы с тем, что индивиду приходится под давлением извне переформулировать цели, систему ценностей и оценок, формировать новую идентичность взамен старой, могут вызывать потерю идентичности или невротические состояния. Немаловажно, что это состояние часто характеризуется чувством утраты смысла жизни. С другой стороны, возможно обратное – человек, приспосабливаясь к изменяющимся условиям, взрослеет, осознает

новые возможности и формирует новую позитивную идентичность.

Итак, идентичность – это, с одной стороны, одна из базовых характеристик личности, с другой параметр переменной интенсивности.

Она может актуализироваться или нет. В своей статье М.В. Берендеев цитирует Дж. Марсия, который определил идентичность как «внутреннюю самосоздающуюся, динамическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории». И утверждает, что для операционализации понятия идентичности он выдвинул предположение, что данная гипотетическая структура проявляется феноменологически через наблюдаемые паттерны «решения проблем». Фактически наша идентичность задается проблемной ситуацией, которая объективно содержит вполне определенный источник [6].

Итак, идентичность – не только соотнесение, отождествление людей с соответствующей общностью, но и представления о самой общности, поскольку «образ мы» включает представления о себе и о других, а также о характеристиках данной группы – культуре, языке, территории, государстве, истории и т. д. Это и разделяемые группой чувства – этнические (в случае этнической общности) или к своей стране, государству, гражданам государства (в случае гражданской, государственной идентичности), а также определенные действия людей. Чем больше в общности число разделяющих единую идентичность, тем выше вероятность совместных действий в ее интересах. Поэтому представляется чрезвычайно важным формирование общегосударственной идентичности. В речах, выступлениях, в ежегодных посланиях Федеральному собранию, обращениях президента к народу содержится целый комплекс идей, суждений, которые, взятые в единстве, представляют основу российской государственно-гражданской идентичности. Важнейшие из них: идея **сильного государства** и связанная с ней идея необходимости **мощной современной армии**; идея **возрождения России как великой державы** и завоевания ею достойного места, положения в современном мире – идея **державности**; **история страны и народа, их великое прошлое**, особенно **победа в Великой Отечественной войне**; идея русского, российского **патриотизма**; России как **«уникального сообщества народов»** (территория, язык, культура); **национальное и конфессиональное многообразие страны** и др. Именно эти идеи становятся идентификаторами, вокруг которых власть пытается выстроить российскую идентичность.

Можно выделить целый ряд параметров, из которых складывается идентичность человека. С. Хантингтон [15] приводит обобщенный список этих параметров: аскриптивные (возраст, пол, кровное родство, клановое родство, принадлежность к этнической группе, расовая принадлежность); культурные (национальная, языковая, религиозная, цивилизационная принадлежность); политические (фракционная или партийная принадлежность; политические группы, идеологии, интересы государства); экономические (работа, профессия, рабочее окружение, социально-экономические секторы, профсоюзы, страты, классы); коллективистско-групповые (социальный статус, социальные роли, друзья, клубы, команды, компании, ближайшее окружение, семья); территориальные (город, провинция, область, регион).

Таким образом, идентичность рассматривается в нескольких аспектах. Самое общее разделение – на макро- и микроидентичность. Макроидентичность – «функционирующая динамическая единица, ее различные типы взаимозависимы и конфликтны: цивилизационная, религиозная (конфессиональная), гражданская, социально-классовая, государственная, национальная, региональная, политическая, расовая, этническая, надэтническая (метаэтническая), наднациональная идентичности интерактивны и коррелятивны в современном социуме» [2].

Причем нужно отметить, что идентичность общероссийская, по мнению ученых, должна сменить идентичность советского человека, которая до сих пор жива у многих наших граждан. В случае с национальными республиками потенциально возможен конфликт между общероссийской и национальной идентичностью или национальной и религиозной. Наконец, некоторые из этих идентичностей не исключают, а дополняют друг друга.

Широкомасштабное исследование, проведенное в Томске [4], показало, что население нашей страны делится на несколько основных групп: традиционалисты, анархисты, либералы, традиционные консерваторы, неоконсерваторы. Так вот, для каждой из этих групп характерна своя ведущая идентичность (гражданин РФ, русский, член трудового коллектива, профессионал; житель области, района; житель Сибири; житель своего города; отец, муж, сын; мужчина/женщина; я сам и только).

С первым, общероссийским аспектом идентичности связана еще такая проблема, как гражданская идентичность. Отечественные правозащитники поднимают эту тему и констатируют, что гражданское общество в нашей стране не развивается именно по причине кризиса этой самой гражданской идентичности [1].

При этом, говоря про национальную идентичность, можно согласиться с С.Д. Батомункуевым в том, что «специфика дискурса идентичности со-

стоит в том, что он вовсе не обременен поиском объективной истины – это привилегия или цель научного дискурса. Дискурс же идентичности целиком погружен в игру с социальной памятью, массовыми ожиданиями и эмоциями. Все, что связано с намеком на теоретическую сложность, с недостатком или противоречивостью фактов, авторских интерпретаций, с ненадежностью и сомнительностью источников, либо остается вне его, либо подвергается упрощению, спрямлению, умолчанию, одним словом, приобретает характер нормативной индоктринации. В итоге потребитель дискурса идентичности получает «бесспорный факт», некий символ веры, неизбежно сопровождаемый морализаторством предпринимателей от идентичности» [5].

Одной из важных составляющих идентичности является конфессиональная. Религия играет все более значимую и заметную роль в социальной идентичности целых народов, особенно исповедующих ислам. А поскольку Россия – страна многоконфессиональная, то для объединения граждан нашей страны большую роль должна сыграть именно общероссийская идентичность. Основы ее, как мы видим в статье [3], уже прослеживаются у студентов столичных вузов.

Важно отметить, что эта общероссийская идентичность у русских связана прежде всего с национальностью. То есть многие не делают различий между «русскими» и «россиянами». А вот для малочисленных народов это различие представляется существенным.

Однако, как показало исследование М.В. Берендеева, под российской идентичностью тоже могут скрываться самые разные смыслы: «Оказалось, что 4 респондента, определившие себя в качестве россиян, использовали различные источники идентичности. Один «россиянин» классифицировал себя так, используя *политический* источник: «Я россиянин, поскольку Калининградская область – субъект Российской Федерации и я имею российское гражданство». Второй интервьюируемый воспользовался *социальным* источником идентичности: «Я россиянин, так как уровень образовательных, других социальных услуг и заработной платы здесь типичный для России, нельзя назвать его особым, и никак не соответствует уровню ЕС». Третьему респонденту для подобной идентификации было достаточно лишь *аскриптивного* источника, поскольку, по-видимому, он не обладает достаточной социальной практикой и другие источники еще не были поставлены перед ним как осознанная проблема: «Я россиянин, так как принадлежу к русскоязычной нации, родители и все мои родные русские» [6].

Однако если сопоставить национальную идентичность русских и других народов, населяющих Россию, то выясняются любопытные факты. По данным журнала «Эксперт», проведшему исследование самоощущения у представителей различных народностей на территории России, самыми пессимистично настроенными оказываются именно русские. Они больше, чем люди других народностей, чувствуют принижение своей нации, с меньшим оптимизмом смотрят в будущее [7]. Авторы объясняют это тем, что во времена СССР к русским предъявлялись самые жесткие требования, у русских наиболее жестко искоренялись обычаи, традиционная культура, религия, поэтому русские чувствуют себя наиболее дезориентированными. И восстановить именно русскую идентичность необходимо как можно скорее.

Вообще же, глобально-цивилизационная идентичность россиян представляется совершенно особой. Например, в исследовании М.К. Горшкова [8] показано, что менее всего наши сограждане идентифицируют себя с европейцами (часто 6 %, иногда 33 %, никогда 61 %). Даже со «всеми людьми на планете» идентификаций больше: 8 % часто, 36 % иногда, 56 % никогда. Как это можно интерпретировать? Как отказ разделять европейские ценности или как констатацию более низкого, чем у соседей, уровня жизни? Нам представляется, что так же, как цитированные нами данные Берендеева о том, что может скрываться за российской идентичностью, отказ от самоидентификации с европейцами тоже разнопланов. Интересно, что, по данным того же автора, на третьем и четвертом местах отрицаемой идентичности стоят граждане СНГ и общность «советский народ». То есть наши сограждане действительно отходят от своей советской идентичности, поколения сменяются, однако и доля тех, кто идентифицирует себя с россиянами, также не входит в группу устойчивых идентификаций: 35 % – часто идентифицируют себя с россиянами, 50 % – иногда, 15 % – никогда.

Напротив, идентификации, которые часто испытывают свыше половины респондентов, это *товарищи по работе или учебе, люди, разделяющие те же взгляды на жизнь, люди того же поколения, люди той же профессии и рода занятий и люди той же национальности*. Отрицательная самоидентификация по ним составляла весьма незначительный процент – от 5 до 8 % опрошенных [8].

Результаты этого исследования показывают, что в 2007 г. этническая идентичность была более значимой для наших сограждан, чем государственная.

М.Г. Делягин полагает, что восстановление самоидентификации российского общества возможно только через его реидеологизацию, поскольку «идеология одна способна соединить

социальные и национальные группы в единый коллектив, сплоченно участвующий в мировой битве за рынки и ресурсы, а в конечном счете – за перспективу. Она же – единственный генератор энтузиазма, удесятеряющего как физические и административные, так и интеллектуальные силы общества» [10]. И далее: «Идеологии, способной объединить и укрепить российское общество, в явном виде пока не существует. Между тем многие косвенные признаки и в частности недооцениваемый наблюдателями оглушительный успех проекта «Владимир Путин» образца конца 1999 – начала 2000 года, позволяют предположить, что основы этой объединяющей и мотивирующей идеологии уже стихийно выработаны обществом» [10].

Ее суть видится автору в гармоничном соединении неотъемлемых насущных прав личности и патриотизма как единственного инструмента обеспечения этих прав в глобальной конкуренции.

Однако здесь нас ожидает еще одна возможная проблема, которая, к сожалению, начинает проявляться в России. Очень часто национальная идентичность формируется за счет противопоставления себя «другим», с помощью формирования «образа врага». Традиционно для России в образе врага выступал и выступает Запад. Если в конце 1980-х эта тенденция на какое-то время изменилась, то очень скоро все вернулось на круги своя. Сложность использования этого механизма, однако, заключается в том, что даже такие противоположные нам по опросам общественного мнения народы, как англичане и евреи [9], не вызывают у нас настолько сильного отторжения, чтобы мы могли строить свою идентичность на основе противопоставления им.

Как нам представляется, единственным достойным «противником» для России в сознании большинства граждан по-прежнему являются США, противостояние с которыми у многих экспертов носит характер мировоззренческий, религиозный и чуть ли не сакральной борьбы за души (см., например, [12]). Тем не менее мы все чаще начинаем дистанцироваться от наших ближайших соседей – Украины, Белоруссии, Казахстана. Об этом свидетельствуют данные, процитированные в работе [11]. А самое ужасное – что растет уровень преступлений, совершаемых по отношению к представителям бывших республик СССР, таким, как Таджикистан, Узбекистан, Азербайджан и др. Хотелось бы верить, что русские смогут восстановить свою идентичность на основе истинного патриотизма, без насилия над другими нациями и народностями.

Литература

1. Аверкиев И.В. Российская общественность: тихий кризис идентичности. http://www.prpc.ru/averkiev/040326.shtml.
2. Авксентьев В.А., Попов М. Макросоциальные идентичности в России XXI века: конфликтность и векторы развития // Обозреватель–Observer. 2006. № 8.
3. Арутюнова Е.М. Российская идентичность в представлениях российских студентов // Социологические исследования. 2007. № 8.
4. Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы / Отв. ред. А.В. Рябов, Е.Ш. Курбангалеева. М., 2003.
5. Батомункуев С.Д. Новые бурятские идентичности: мифологическое и политическое содержание дискурса // Вестник Евразии. 2005. № 2.
6. Берендеев М.В. Калининградцы в поисках идентичности // Социологические исследования. 2007. № 4.
7. Борисова Е.В. Русский пессимизм и национальный вопрос // Эксперт. 2005. № 19.
8. Горшков М.К. Российская идентичность в социологическом измерении: Аналитический доклад. М., 2007 http://www.isras.ru/analytical_report_Ident0.html.
9. Гудков Л.Д. Массовая идентичность и институциональное насилие: Статья первая. Партикуляризм и вытеснения прошлого // Вестник общественного мнения. 2003. № 1.
10. Делягин М.Г. Глобальные требования к России // Наш современник. 2004. № 2.
11. Дубин Б.В. Россия и соседи: проблемы взаимопонимания // Вестник общественного мнения. 2005. № 1.
12. Крашенинникова В. Россия – Америка: холодная война культур. Как американские ценности преломляют видение России. М., 2007.
13. Лебедева Н.М. Теоретико-методологические основы исследования этнической идентичности и толерантности в поликультурных регионах России и СНГ // Идентичность и толерантность: Сб.статей / Отв. ред. Н.М. Лебедева. М., 2002.
14. Советский простой человек / Отв. ред. Ю. Левада. М., 1993.
15. Хантингтон С. Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности / Пер. с англ. А. Башкирова. М., 2004.

E.S. Oshchepkova

NATIONAL IDENTITY AS AN ELEMENT OF THE COUNTRY'S IMAGE

Social identity, types of identity, building of identity, methods for identity investigation.

The author tries to define such basic notion as social identity. She demonstrates that the notion of national identity is crucial for communication between different social groups within a country, especially the one like Russia. Some attempts are made to show that the national identity can be constructed.

Е.В. Петрова
alenapetr88@mail.ru
аспирант факультета иностранных языков и регионоведения
Московского государственного университета
им. М.В. Ломоносова
Москва, Россия

Чудо как субконцепт удачи в русском и польском языках

(к проблеме сходств и различий в языковой концептуализации мира)

Языковая картина мира, сопоставительный анализ, концепт, русский язык, польский язык.

В статье рассматривается лексико-семантическая структура лингвокультурной категории чуда в ее связи с концептом «удача». Анализируется словарный и текстовой материал, связанный с понятиями удачи и чуда, их символическая значимость для человеческого сообщества.

Человеку свойственно оценивать все происходящее, любое событие с точки зрения «что такое хорошо и что такое плохо». То или иное жизненное обстоятельство, как хорошее, так и не очень, воспринимается как удача, везение или соответственно, напротив, как неудача, невезение.

Одним из факультативных, но важных компонентов, составляющих концепты русского и польского языков «удача» и pomyślność 'удача', является мистический компонент, который нередко присутствует в семантике данного понятия. Это связано с восприятием удачи как результата не зависящих от человека обстоятельств. Человеку может настолько невероятным образом повезти, настолько неожиданно может нагрянуть удача в какой-либо жизненной ситуации, что зачастую это везение интерпретируется как некое чудо, как кульминация удачи и вместе с тем как явление, не зависящее от внешних материальных факторов и обстоятельств. И в этом случае человек оценивает везение, удачу в той или иной жизненной ситуации не с рациональной точки зрения, не с позиций реальной действительности, а воспринимает какие-либо благоприятные события или стечение обстоятельств как нечто невероятное, как свершившееся чудо. Такое отношение к чуду и чудесному в нашей жизни достаточно распространено.

Е.Л. Березович пишет по этому поводу, что чудо есть «свойство ирреального мира, существующего параллельно человеческому обществу; в мир людей чудо может войти там, где кончается освоенное человеком реальное географическое пространство [...] и при том условии, если перестают действовать традиционные социальные нормы» [1: 238].

Понятие чуда имеет, как минимум, две ипостаси. Наряду с повседневным, «бытовым» отношением к чуду как к чему-то необычному, невероятному, из ряда вон выходящему, существует еще и понятие чуда в религиозном плане. Чудо является неотъемлемым элементом любой религии.

Е.Л. Березович указывает, что понятие чуда «принадлежит к числу важнейших концептов церковной культуры; ядром его служит представление о чуде как о 'сверхъестественном, непостижимом событии, нарушающем известные законы природы и случающемся как проявление всемогущества Бога...'» [1: 225]. Таким образом, чудо может восприниматься как особое проявление божественного провидения.

Иоанн Шаховской, иерарх православной церкви, усматривает в понятии чуда разные грани. С одной стороны, «в нашем языке слово "чудо" соответствует понятию прекрасного, необычного, удивительного» [5: 34]. С другой стороны, «жизнь каждого человека – сплошное чудо, потому судьба его есть непрестанное действие Божиего о нас попечения и водительства. Не всегда это кажется ясным лишь потому, что заботы, печали и радости, из которых ткется ткань судьбы человеческой, мешают разглядеть ее узор» [5: 35]. И. Шаховской обращает внимание на то, что «почти с каждым бывали "непонятные случаи", "необъяснимые происшествия" (...), а чудо есть именно то сверхъестественное, против которого возмущается мнимо-свободный разум человека (...), чудо есть не нарушение, а, наоборот, действие высших и вечных законов бытия в нашем преходящем мире. И законы эти действуют среди законов мира материи так же просто, обычно, как и остальные» [5: 35].

Из приведенного высказывания можно сделать вывод, что чудеса являются неотъемлемой частью религиозного восприятия действительнос-

ти; в этой сфере они постоянно «на повестке дня»; это часть системы ценностей религиозного сообщества.

Таким образом, в религии и религиозном дискурсе чудо является чем-то закономерным, предметом постоянной рефлексии, без этого явления религия и религиозные доктрины просто не существуют. В бытовом же плане чудо есть нечто необычное, вызывающее эмоцию удивления, но не побуждающее к глубокой рефлексии.

1. Семантические особенности лексем *чудо* и *cud*

Основными лексемами русского и польского языков, отражающими понимание и восприятие понятия *чуда* в обоих рассматриваемых языковых ареалах, являются лексемы *чудо* и *cud*.

В Большом толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова *чудо* описывается как «1. Явление, противоречащее законам природы и не объяснимое ими, но возможное вследствие вмешательства потусторонней силы (...). 2. Нечто небывалое, сверхъестественное, фантастическое» [4: 1191].

Сравним дефиницию русской лексемы *чудо* в первом значении с ее польским соответствием *cud*. В словарной статье Универсального словаря польского языка на заголовочное слово *cud* ‘чудо’ указывается его первое значение: «zjawisko, które nie wynika z praw przyrody, lecz daje się wytłumaczyć tylko interwencją Boga» [7: 484] ‘явление, которое не вытекает из законов природы, но объяснимо только вмешательством Бога’. В то время как в дефиниции русской лексемы в Словаре Ушакова выступает *потусторонняя сила*, дефиниция польской лексемы обращена непосредственно к Богу. Достаточно рельефна в этом плане дефиниция первого значения и его текстовые иллюстрации из Иного словаря польского языка, созданного с мыслью о том, чтобы максимально приблизиться к языковой картине мира современного пользователя: «необычайное явление, которое мы не можем объяснить и о котором думают, что оно является результатом воздействия Бога» [6: 205]. Ср. иллюстративный пример: «Jednym z największych cudyw dokonanych przez Chrystusa było wskrzeszenie Łazarza...» [6: 205] ‘Одним из величайших чудес, совершенных Христом, было воскресение Лазаря’. И еще одна иллюстрация первого значения из этого словаря, отсылающая уже не к небесному, а к земному: «Czyniła prawdziwe cuda: uzdrawiała kalekich i przywracałą wzrok ślepcom» [6: 205] ‘Она совершала истинные чудеса: исцеляла калек и возвращала зрение слепцам’.

В своем втором значении рассматриваемая польская лексема имеет следующую дефиницию: «вещь, явление невероятное, необыкновенное, вызывающее удивление, восхищение». Ср. текстовые иллюстрации: «Miejsce, zjawisko, słynące cudami. Być świadkiem cudu» ‘Место, явление, славящееся чудесами. Быть свидетелем чуда’ [6: 205].

Если сопоставить эту дефиницию с семантизацией лексемы *чудо* в русском языке (также во втором значении), то наряду с семантикой необычайного, невероятного мы обнаружим, что у польской дефиниции по сравнению с русской лексикографически отмечена еще асимметричная добавка «вызывающее удивление, восхищение». Впрочем, аналогичные свойства эмоционального воздействия, очевидно, можно «приплюсовать» и русской лексеме (ср. русское слово *чудо* в значении восхищения чем-либо, восторга от чего-либо: «Чудо! Прелесть!» (из устной речи)), и таким образом семантика обеих лексем во втором значении уравновесится.

Обращает на себя внимание факт, что в польском языке наряду с лексемой *cud* есть еще и лексема *cudo* ‘чудо’, семантизируемая следующим образом: «о лице, вещи, явлении необычайно красивом, неординарном (иногда шутливо)» [7: 485]. Даются примеры: «Pokaż to swoje cudo. Ta dziewczyna to cudo. Suknia – prawdziwe cudo» ‘Покажи это свое чудо. Эта девушка – это чудо. Платье – настоящее чудо’. Таким образом, у лексемы *cudo* по сравнению с лексемой *cud* имеется дополнительная семантика эстетической (в первую очередь или другой какой-то, необычной) ценности, порой с шутливым оттенком.

Полновесным русским эквивалентом обеих приведенных польских лексем является слово *чудо*, семантика которого свободно переложима на каждое из них.

2. Семантические особенности дериватов от слов *чудо* и *cud*

Проанализируем семантику русских прилагательных, производных от слова *чудо*. Начнем анализ с прилагательного *чудный,* как наиболее богатого семантически. Итак, его первое значение: «дивный, вызывающий удивление, фантастический (устар.)»; второе значение: «прекрасный, исполненный удивительной красоты, прелести» и третье значение: «отличный, очень хороший, лучшего достоинства, великолепный» (разг.) [3: 1191].

Семантически близким прилагательному *чудный* является однокоренное с ним прилагательное *чудесный*. *Чудесный* в первом значении описывается как «являющийся чудом, заключающий в себе чудо, волшебный» [3: 1191], а второе значение – через отсылку к прилагательному *чудный* – указывается как семантически аналогичное таковому.

Основными адъективными дериватами, производными от существительных cud/cudo ‘чудо’, являются польские прилагательные *cudowny* ‘чудесный, великолепный’ и *cudny* ‘чудный, за-

мечательный, прекрасный'. Семантическое соотношение между ними, можно сказать, повторяет взаимные реляции русских лексем *чудесный* и *чудный*. И таким образом, *cudowny* в первом значении: «слывущий чудесами, произошедший в результате чуда, творящий чудеса». Эту семантику демонстрируют иллюстративные примеры: «Cudowny powrót do zdrowia. Cudowny obraz. Cudowne ocalenie (...) Cudowny pomysł. Cudowna przemiana» [7: 484] 'Чудесное выздоровление. Чудесная картина. Чудесное спасение. Чудесная идея. Чудесное превращение'. Прилагательное *cudny* – однокоренное с прилагательным *cudowny* – имеет значение «необычайно красивый, прекрасный, чарующий, достойный восхищения; удивительный, необыкновенный» [7: 484]. Русским эквивалентом данной польской лексемы является прилагательное *чудный*.

Отметим, что в приведенных дефинициях русских и польских лексем сема волшебства присутствует единственно лишь в семантизации русской лексемы *чудесный*.

Иная семантика развилась у атрибута *чудной*, однокоренного с названными русскими прилагательными: «странный, необычный, заставляющий дивиться». Его адекватным польским коррелятом является прилагательное cudaczny: «странный, смешной, эксцентричный, особенный, чудаческий», что демонстрируют примеры: «Cudaczny kapelusz. Cudaczne nazwisko...» [7: 485].

В русском языке имеется прилагательное с тем же корнем *чудаковатый,* то есть присущий чудаку. Его польским коррелятом является cudacki – «присущий чудаку; странный, эксцентричный, особенный, смешной, чудаческий». Этот ряд определений адекватен и русскому слову *чудаковатый*.

Категория чудесного охватывает и такую часть речи, как наречие, в частности наречие cudownie 'чудесно' («наречие от cudowny» 'чудесный'. Приводятся примеры: «Ocaleć cudownie z pożaru» (Ibidem) 'Чудесным образом спастись из пожара (...). Второе значение наречия – «очень хорошо, удачно, замечательно»: «To cudownie, że udało ci się przyjść» [7: 485] 'Это чудесно, что тебе удалось прийти'.

Производное от существительного *чудо* наречие образа действия *чудом* получает определение: «непонятно как, странным образом или по счастливой случайности» [4: 1192[. Для сравнения приведем семантическую экспликацию польского наречия *cudem* 'чудом': «невероятным образом, необычайно» [7: 484]. Сопоставление семантизаций наречий русского и польского языков, наглядно демонстрирующее, что таковые пребывают в реляциях эквивалентности, показывает, что обе лексемы содержат в своей семантике компонент счастливой случайности, обернувшейся удачей, везением.

Обращает на себя внимание возможность практически в полном семантическом объеме установления межъязыковых коррелятов и даже полноценных, адекватных эквивалентов в сфере отражения «субстанции чудесного» в польском и русском языках.

Рассмотрим текстовой фрагмент, в котором отражается восприятие понятия чуда носителями польского языка (выделение курсивом наше. – *Е. П.*): «Często cudem nazywamy po prostu *szczęście*. Mówimy o cudzie, kiedy coś się niespodziewanie *udało*. Cudem nazywamy *przypadek*. Dlatego też cuda przeciwstawiamy właśnie przewidywalności, są niespodziewane i nie da się ich przewidzieć na podstawie powtarzającego się schematu. Z cudem łączymy również drugi jego komponent, *pomyślność*. (...) atrybutem jest przypadkowość i swoista anormalność. Jest nią (...) wyłamywanie się spod pewnej uznanej i spodziewanej zasady [10] 'Чудом часто мы называем просто *везение*. Мы говорим о чуде, когда что-то неожиданно *удалось*. Чудом мы называем *случай*. Потому-то чудеса мы противопоставляем именно прогнозируемости, они неожиданны и их невозможно предсказать, основываясь на повторяющейся схеме. С чудом мы связываем также второй его компонент, *удачу*. (...) Атрибутом является случайность и своеобразная анормальность. Таковой является (...) нарушение некоего признанного и ожидаемого принципа'.

Для русского языка распространенной интерпретацией чуда является, наверное, следующая: «Чудо – событие, не согласующееся с законами природы и произошедшее не под влиянием естественных человеческих сил и закономерностей природы, а обусловленное влиянием чего-либо сверхъестественного (в том числе особых сил людей или каких-либо мифических существ). Объективное значение понятия "чудо" определяется общим философским миросозерцанием, по преимуществу теорией причинности. Всякого рода необычайные и необъяснимые явления сами по себе чудесами не являются и получают характер чудесного лишь при определенном способе их истолкования» [9].

Обратим внимание на то, что в приведенном текстовом фрагменте упоминаются некие мифические существа, образы которых люди склонны ассоциировать с чудесным, веря в их магические свойства совершать чудеса. Одним из мифических существ, наделенных *чудесными свойствами*, является птица феникс. Это книжный образ удачи как в русском, так и в польском лингвокультурных пространствах. Птица феникс – это «волшебная птица, место ее происхождения связанно с Эфиопией; считалось, что название ей дали ассирийцы (...), имеет вид орла и великолепную окраску красно-золотых и огненных то-

нов. Предвидя свой конец, феникс сжигает себя в гнезде (...), но здесь же из пепла рождается новый феникс» [2: 560]. В польском языковом ареале птица феникс имеет название Feniks и описывается следующим образом: «птица с золотисто-алыми перьями, которая якобы через определенный промежуток времени (обычно определяемый как 500 лет) сжигает себя на костре и вновь возрождается из пепла; тесно связан с культом солнца, символ воскрешения и возрождения» [7: 892]. В качестве книжных приводятся фразеологизмы: «powstać, odrodzić się jak feniks z popiołów» «powstać od nowa po całkowitym zniszczeniu» [7: 892] 'возникнуть, возродиться, как птица феникс из пепла «возродиться заново после полного уничтожения»'.

Образ мифической птицы феникс наделен чудесным свойством возрождаться после собственной кончины. Его можно трактовать как символ преодоления неудач, так как он олицетворяет собой чудесную, логически и рационально не объяснимую силу, способность восстановиться, подняться, воспрянуть после сильного провала, краха, серьезной неудачи в какой-либо сфере жизни.

В русской лингвокультурной среде распространенным символом удачи, пришедшим из русского фольклора, является магическое, приносящее чудо существо *жар-птица*. Магическими свойствами приносить удачу обладает и *перо жар-птицы*. Этот образ – такой естественный для русскоговорящего сообщества – был использован создателями факелов Сочинских Олимпийских игр. Эти факелы своим дизайном призваны напоминать перо жар-птицы. Известная фигуристка, олимпийская чемпионка Татьяна Навка, участвовавшая в презентации этого символа, сказала: «Надеюсь, что он принесет нам удачу».

Рассмотрим, как трактуется мифический образ жар-птицы в русской лингвокультурной традиции на страницах словаря «Русское культурное пространство»: «**1.** В русских сказках жар-птица – это птица со сверкающим, блестящим, «горящим» оперением. Чтобы раздобыть жар-птицу, герой всегда вынужден за ней ехать или идти, подчас очень далеко (...). Поймать жар-птицу, иметь ее в руках – это уже гарантия успеха, удачи (напр., сказка «***Иван-Царевич и Серый Волк***», сказка «***Конек-Горбунок***»). (...) **2.** Жар-птица – символ счастья, мечты, как правило, трудно достижимой. Даже перо жар-птицы может принести удачу». (...) **3.** Современные русские могут обращаться к образу Ж.-П., когда (...) говорят о необыкновенной удаче, о большом счастье и т. д.» [3: 191].

С точки зрения лингвокультурного облика жар-птицы показательны следующие фрагменты литературных текстов: «И удача, словно *жар-птица,* плещется в их руках» (...). Но потихоньку-полегоньку, чтобы не спугнуть удачу, чтоб не выпустить *жар-птицу*, которую уже держал в руках... (...) Время не подпускало к себе, ускользало. Но иногда совершалось чудо, и тогда на миг удавалось ухватить эту *жар-птицу* за эфемерный хвост, так что в руке оставалось ломкое сияющее перышко» [3: 191–192].

Как видно из примеров, образ удачи в русском языке прочно закрепился за образом жар-птицы и наполнился ее чертами: *удача пуглива*, как жар-птица; ее легко потерять (*выпустить из рук*), а если *ухватить жар-птицу за хвост*, это значит, что *совершилось чудо* – в руке осталось перышко жар-птицы. Если мы употребляем русское выражение *ухватить удачу за хвост*, то по умолчанию предполагается, что хвост этот птичий и принадлежит сказочной жар-птице. Выражение *чтобы не спугнуть удачу* добавляет в семантику концепта удачи элемент хрупкости, зыбкости, недолговечности. Приведенные выше фразеологические сочетания говорят о том, что удача рассматривается человеком как ценность, к которой нужно стремиться и которую нужно пытаться сохранить (вопреки ее недолговечности). Символическим носителем удачи в русскоязычном языковом ареале является жар-птица – магическое существо, обладающее чудодейственным свойством приносить удачу.

В польском языке благодаря переводам с русского языка существуют два калькированных названия русской символической *жар-птицы*: это *żar ptak* 'жар-птица'и *ognisty ptak* 'огненная птица'. Однако за этими названиями в польском языке не стоит такой насыщенный лингвокультурный фон, как в русском языке. Очевидно, что в польском этнокультурном сообществе такой яркий «птичий» образ удачи отсутствует, как и связанные с ним фразеологизмы. Это одна из дивергенций в восприятии данного понятия носителями русского и польского языков, что проецируется и в различия в сочетаемости русской и польской лексем *удача* и *pomyślność*.

Если обратиться к отличиям в восприятии чуда и удачи, то показательным может оказаться стихотворение «Удача и чудо» Валерия Симонова: «О чуде не так чтобы сильно мечтаем, (...) Удача – желанней. (...) Удача и чудо! Находятся рядом, / Но больше различий...» [8]. Удача в стихотворении описывается как ментально и логически объяснимое, что и отличает ее от чуда. Удача, как пишет поэт, важнее чуда, так как в чудо сложнее поверить. Если перейти на терминологию концептологии, то при такой интерпретации (которая представляется нам адекватной), чудо является кульминацией удачи, ее высшим проявлением. В то же время удача по сравнению с чудом занимает в жизни человека и в иерархии его ценностей главенствующее положение, так

как с ней человек встречается чаще и она поддается логическому объяснению. Отсюда категория чуда может интерпретироваться как подконцепт категории удачи как важного концептообразующего элемента жизни человека.

В русском и польском лингвокультурных ареалах *чудо* может восприниматься (особенно глубоко религиозными людьми) с религиозной точки зрения, как свершение божьей воли, и, таким образом, важной составляющей концептов удача и pomyślność является мистический компонент, элемент веры в то, что неожиданное везение, удача, успех в чем-либо или же, напротив, резкий промах, провал, невезение зачастую зависят не от самого человека, а от сверхъестественных сил, влияние и действие которых логически и рационально необъяснимы.

Основные лексемы и дериваты, формирующие категорию чудесного в польском и русском языках, являются зоной ощутимых корреляций и межъязыковых конвергенций, что наглядно проявляется в адекватной переводной эквивалентике. В то же время, согласно лексикографическим данным, в польском языковом ареале восприятие чуда как религиозного события, свершения божьей воли встречается чаще, чем с «земной», «обыденной» точки зрения. В русском лингвокультурном ареале в восприятии чуда в большей мере закрепился его мистический компонент, не обязательно связанный с верой, с религиозными канонами. Согласно традициям русского фольклора чудо нередко связывают с заговорами, приметами, ритуалами, колдовством и волшебством.

Литература

1. Березович Е.Л. Язык и традиционная культура: Этнолингвистические исследования. М., 2007.
2. Мифы народов мира: В 2 т. / Гл. ред. С.А. Токарев. М., 1982.
3. Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь / И.С. Брилева, Н.П. Вольская, Д.Б. Гудков, И.В. Захаренко, В.В. Красных. М., 2004.
4. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка. М., 2007.
5. Шаховской И. Что такое чудо // Непознанный мир веры. М., 2010.
6. Inny słownik języka polskiego: W 2 t. / Red. naczelny Mirosław Bańko. Warszawa, 2000.
7. Uniwersalny słownik języka polskiego: W 4 t. / Pod. red. Stanisława Dubisza. Warszawa, 2006.
8. www.stihi.ru/2012/10/15/5264.
9. ru.wikipedia.org/wiki/Чудо.
10. www.opoka.org.pl/biblioteka/F/FM/ah_cuda.html.

E.V. Petrova

WONDER AS A SUBCONCEPT OF LUCK IN RUSSIAN AND IN POLISH (TOWARDS THE PROBLEM OF SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN LINGUISTIC CONCEPTUALIZATION OF THE WORLD)

Linguistic world view, contrastive analysis, concept, Russian, Polish.

In the article the lexicosemantic structure of linguocultural category of wonder is examined as connected with the concept of luck. The analysis is concerned in dictionaries and texts connected with the category of wonder and luck, their value for human community.

А.Т. Попова
hosts7@mail.ru
аспирант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Учение об изобретении идей в учебниках риторики первой трети XIX века

Риторика, церковное красноречие, изобретение идей, церковный оратор, гомилетика, теория и история словесности.

В данной статье рассматриваются взгляды известных риторов, преподавателей, педагогов на учение об изобретении идей в русских учебниках риторики первой трети XIX века. Сопоставительный анализ соответствующих разделов учебников дает возможность определить направления развития данного учения в русской риторике, оказавшей большое влияние на развитие литературного языка.

Активный рост интереса к проблемам риторики, потребность совершенствовать речевую культуру в соответствии с классическими образцами в сферах политического, делового и религиозного общения актуализирует исследование наследия выдающихся русских риторов первой трети XIX века, стоящих у истоков формирования национального литературного языка, создателей методик, на которых выросло поколение уникальных ораторов и литераторов. В статье представлен анализ дидактического материала, представляющий особую ценность как для преподавателей, так и для учащихся, интересующихся проблемами теории и практики риторики, в том числе для преподающих или изучающих русский язык как иностранный.

Важным аспектом обучения риторическому мастерству является учение об изобретении идей. Это учение потребовало пересмотра и развития в конце XVIII века в контексте развития всей науки, а в риториках XIX века решению этой проблемы уделялось особое внимание.

Необходимо отметить, что в русской традиции первой трети XIX века складываются два направления: представители одного из них, развивая учение об изобретении идей, предложенное М.В. Ломоносовым, признавали важность топосов или источников изобретения (Н.И. Греч, Я.В. Толмачев, Н.Ф. Кошанский), а представители другого, противоположного направления отрицали их значимость (М.М. Сперанский, А.Ф. Мерзляков, П.И. Розанов). Направление, в основу которого положена грамматическая и логическая составляющие, можно назвать структурно-содержательным, а направление, основанное на речестилевой составляющей, – стилистическим.

В учении, предложенном М.В. Ломоносовым, риторическое изобретение понимается «как “собрание идей, пристойных предлагаемой материи”. Общие места, из которых бывают изобретены все идеи, имеют не просто своеобразный состав, но становятся основой для всех последующих построений. Риторические места М.В. Ломоносова служат не только способом к изобретению простых и сложенных идей, но и к умножительному распространению, и к “правилам изобретения доводов” из “риторических мест” , и к “правилам” изобретения витиеватых речей» [1: 335].

М.В. Ломоносов в учении об изобретении составил стройную систему, в которой представлены все виды риторических действий с мыслью и словом «от порождения простых идей до витиеватых речей и вымыслов. Классификационные деления Ломоносова стремятся исчерпать все возможные способы изобретения и соединения риторических понятий» [1: 337].

Последователи направления, предложенного М.В. Ломоносовым, продолжили развитие учения об источниках изобретения, не пренебрегая, впрочем, советом М.М. Сперанского: «размышляй».

Я.В. Толмачев, строго следуя традиции XVIII века и учению изобретения М.В. Ломоносова, выдвигает тезис: «источниками изобретения называются общие места, из которых писатели берут мысли для распространения предложений» и выделяет следующие топосы: «1. целое и части, 2. роды и виды, 3. действия и страдания, 4. качества (принадлежности предмета, показывающие, каков известный предмет), 5. принадлежности (все то, что приписывается предмету), 6. противоположное (те предметы, которые вместе быть не могут), 7. место, 8. время, 9. причины (все то, что собственною силою произвело вещь; виды причин: 1) главная или действующая; 2) вещественная; 3) конечная; 4) служащая орудием – инс-

трументальная; 10. обстоятельства (обстоятельно описан тот предмет, о котором сказано: кто он? что он, действует ли или страждет? где...? каким пособием...? для чего...? каким образом... и, наконец, когда...?); 11. определение и описание (первое – краткое описание предмета, показывающее род и одни отличительные принадлежности, во втором – «исчислены все его отличительные свойства)» [1: 339].

В своей формулировке определений риторики и красноречия Я.В. Толмачев, несомненно ориентируется на мнение А.Ф. Мерзлякова по этому вопросу и так же разграничивает предметы логики и грамматики: «предметом риторики можно почесть *систему правил*, касающихся до красноречия.

Красноречие проистекает от совершенства ума и сердца, от обилия чувствований и познаний: следовательно, тот только может быть красноречивым, кто *добродетелен* и *сведущ* в разных науках.

Все науки, обогащающие ум познаниями, особливо науки *умозрительные*, полезны для занимающихся словесностию; но существенно необходима для них *наука слова*. Главные предметы, составляющие сию науку, суть: *мысли, слова* и *соглашение* одних с другими, соответственное с целию и другими обстоятельствами речи. Правильному действию мыслей учит *логика*; правильному употреблению слов *грамматика*; правильному соглашению мыслей со словами, показывающему известную степень искусства в употреблении речи, научает *риторика*» [7: 285–286]. Логике и грамматике Я.В. Толмачев отводит роль *предварительных* наук, создающих необходимую теоретическую базу для изучения риторики и красноречия.

Учение об источниках изобретения наиболее тщательно и системно разработано в учебнике Н.Ф. Кошанского. В.И. Аннушкин отмечает ценность его классификации источников изобретения как уникального синтеза педагогической и писательской целесообразности [1: 342]. Весь дидактический материал направлен не просто на развитие способности правильно составлять текст на заданную тему, прежде всего нацелен на развитие мышления, способность самостоятельно думать и определяться с выбором: «Первый и главный источник всякого сочинения есть *предмет*, или *предложение*. *Предметом сочинения* называют одно понятие, идею, одно слово. Например: *Провидение – Весна – Буря*. Сия идея рождает новые понятия, соединенные с нею, и производит какое-нибудь *чувствование*...».

2. *Предложение* заключает в себе краткую, полную мысль, которая говорит что-либо *ясно* уму и *тайно* сердцу, (т.е. содержит мысль и чувствование) и на которой основывается все сочинение...

3. Когда дано или избрано предложение, то прежде всего старайтесь *хорошо понять* его и, понимая, покажите, что можете сами сказать ту же мысль несколько раз, другими оборотами, другими выражениями, и – если можно – *лучше, красивее, сильнее*...

Отмечая значимость использования топосов, Н.Ф. Кошанский настаивает на приоритете творческого подхода к пониманию предмета и призывает к размышлению:

«§ 4. Предложение всегда заключается в немногих словах и требует приличного распространения. – *Распространять* предложение значит находить другие приличные слова и выражения или новые мысли, новые предложения или открывать доказательства и опровержения.

Сие действие ума называется в риторике *изобретением* (inventio), а указания, откуда черпаются новые слова, мысли и доказательства, – *источниками изобретения* (loca topica).

§ 5. Есть три рода источников изобретения. – *Первый* дает способы распространять одно только предложение. – *Другой* род их учит из одного предложения выводить другие. – *Третий* род источников показывает, откуда почерпаются доказательства, согласные в целях писателя.

Первые два принадлежат *общей риторике*, последний – *частной*; первые два необходимы для начинающих, последним пользуется писатель или оратор, согласно с предложенною целью» [3: 42].

В тезисах Н.Ф. Кошанского проявляется тенденция, предложенная М.М. Сперанским, но разница заключается в аудитории, к которой обращено их учение: М.М. Сперанский ориентируется на подготовленную к ораторской деятельности аудиторию и предъявляет ей серьезные требования соответствовать высшему уровню ораторского искусства, а методика Н.Ф. Кошанского стремится охватить широкую аудиторию и формирует ритора, писателя, оратора, начиная с азов: «правильность риторическая основывается на правильности грамматической» [3: 40].

Сама *цель* общей риторики, по мнению Н.Ф. Кошанского, состоит в развитии ума, «в том, *чтобы, раскрывая источники изобретения*, раскрыть все способности ума – чтобы, *показывая здравое расположение мыслей*, дать рассудку и нравственному чувству надлежащее направление – чтобы, *уча выражать изящное*, возбудить и усилить в душе учащихся живую любовь ко всему благородному, великому и прекрасному. Но для достижения сей цели еще нужны три средства: *1. Чтение*, 2. *Размышление*, 3. *Собственные упражнения*» [3: 40–41].

Н.И. Греч в «Учебной книге российской словесности» придерживается мнения, ориентированного на *собственное размышление,* но в отличие от

М.М. Сперанского дает подробные методические рекомендации педагога-практика для последовательного овладения мастерством:

«§ 7. Для успешного размышления о предложенном предмете полезно наблюдать следующие правила:

1) представить в уме своем предмет, о котором идет дело, сколь можно яснее и очевиднее;

2) заниматься сим предметом исключительно и обдумывать оный с терпением, всячески преодолевая слабость или упрямство своих способностей. Впрочем, должно предаваться влечению мыслей своих с некоторою смелостию и не пугаться при первой неудаче;

3) приготовиться к размышлению чтением, но с осторожностию, чтоб рабски не повторять чужих мыслей.

§ 8. Дальнейшие правила размышлять предлагаются в логике, но вообще в приискивании материалов надлежит сообразоваться с предметом и целию сочинения» [2: 267–268].

И далее, развивая учение об источниках изобретения, он предлагает освоить топосы, соответствующие *повествовательным, описательным, поучительным или убедительным* предметам:

«1) *Происхождение* и *повод*. Время, место, лица. (Главные лица, посторонние; взаимные их сношения.)

2) *Причины* и *побудительные силы* – истинные и ложные, – внутренние и наружные.

3) *Цель* и *намерение* действующих лиц. Средства, употребленные ими. Препятствия и затруднения.

4) *Достоинство* и *важность* происшествия. Впечатление, произведенное оным вообще.

5) *Суждение* современников и потомства.

6) Самое *совершение* происшествия.

7) Последствия оного и влияние на действовавших и на посторонних, на современников и потомство – ложные и истинные» [2: 267–268].

Л.Г. Якоб предлагает свою классификацию топосов, в которой заметны ориентация и на направление М.М. Сперанского с его призывом к размышлению, и на направление М.В. Ломоносова с его ориентацией на развитие топосов. Кроме того, в рассуждениях Л.Г. Якоба явно прослеживается совпадение с тезисом «Теории слога» М.М. Сперанского. Этот параграф дословно цитирует в своих «Лекциях по церковному красноречию» П.И. Розанов, который, видимо, вследствие ошибки при переписывании с рукописного варианта текста называет «Теория слова». Сравним этот тезис у М.М. Сперанского и у П.И. Розанова: «Не слог, не выражение, не слова усиливают мысль. Мысли украшаются мыслями. Каждая мысль имеет в уме свою систему понятий, к ней принадлежащих, и с него род составляющих. Оторвите главную мысль от сего целого, она будет уединенна и слаба. Но предложите ее вместе с ее системою: окружающие ее понятия усилят ее» [5: 29 л.], [6: 162] и у Л.Г. Якоба: «§ 39. Для пояснения мыслей можно употреблять другие» но далее Л.Г. Якоб развивает учение о топосах или об источниках изобретения: «а именно:

1) параллели, или сравнение;

2) антитезы, или противоположности;

3) сравнение;

4) исчисление частей целого, или нижших, либо неделимых представлений под высшими;

5) разрисовка мысли;

6) вообще все то, что короче определяет и делает мысль ощутительнее…» [8: 259].

Основоположником направления, отрицавшего значимость топосов для учения об изобретении, является М.М. Сперанский. Основные идеи его труда «Правила высшего красноречия» сложились во время преподавания красноречия в Александро-Невской семинарии в 1792 году. Особый интерес для понимания процессов развития риторики в XIX веке представляет тот факт, что это направление появилось и оказалось наиболее востребованным в среде образовательной системы русской духовной школы, где философия и логика преподавались на самом высоком уровне, что предполагало всестороннее владение теорией и практикой учения об изобретении, способность оперировать топосами.

М.М. Сперанский первым дает рекомендацию: «мы будем искать воды живыя; наши правила изобретения будут состоять в одном слове: *размышляй*», оставляя топосы умам холодным и сухим [6: 62]. В целом весь параграф «об изобретении» представляет собой жесткую критику существующей традиции.

Девиз М.М. Сперанского стал определяющим для церковной и светской риторики XIX века, но каждый ритор с собственной программой обучения индивидуально интерпретировал место в русской словесности риторики, ее цели и предмет изучения, а также значимость размышления и мыслей в учении об изобретении.

Расширить научное представление об особенностях развития риторики и русской словесности помогает недавно обнаруженный в отделе рукописей РГБ рукописный неизданный учебник «Лекции по церковному красноречию» Петра Ивановича Розанова, профессора Московской духовной академии, прочитанные им в 1817–1818 годах (фонд 173. III. № 199, 49 л.).

П.И. Розанов в своем учебнике высказывает подобное мнение, указывая на механичность способа обучения ораторов по теории топосов: «но должно согласиться, что сколько он полезен для начинающих, столько он излишен для оратора, чувствующего свою способность. Размышление заменяет для него все. Собственный гений и

вкус проповедника должен руководствовать его в изыскании мыслей» [5: л. 19 об.]. Для профессора П.И. Розанова, в большей степени ориентированного на практическую сторону обучения и воспитания церковных ораторов, важным правилом является связь изысканных мыслей со словом Божиим, а это требует от оратора следить за тем, чтобы «они естественно вытекали из главной мысли или имели бы ближайшее к ней отношение» [5: л. 19 об.].

П.И. Розанов пишет об изобретении применительно к слову церковному: «в выборе главной мысли или темы для своего слова оратор церковный пользуется совершенною свободою, имея перед собою богатый и чистый родник в Св. Писании. Впрочем, искусство, не стесняя свободы гения, требует от него небольших жертв. Поелику не всякое содержание не всегда и везде может быть прилично, для всех полезно и нужно; то в выборе оного, церковный оратор, во-первых, должен сообразоваться с обстоятельствами времени, места, лиц, приспособляться к различным свойствам слушателей и к расположению их духа» [5: л. 19]. Необходимо отметить, что это правило крайне важно соблюдать любому оратору, выступающему перед аудиторией, соблюдение этого правила – залог успешного выступления. Подобные замечания профессора П.И. Розанова свидетельствуют о том факте, что теория и практика высшего церковного красноречия в духовных школах России развивалось в едином направлении со светской риторикой.

По мнению П.И. Розанова, понятие современного ему светского и церковного красноречия должно соответствовать понятию «древних учителей витийства»: «Согласно с ними, искусство красноречия состоит в благоразумном употреблении средств, помощию размышления и опытности приобретенных для того, чтобы сделать речь способною удостоверять в истине, и возбуждать к ней любовь в сердцах людей. Сие понятие искусства необходимо заключает в себе понятие порядка, методического образа наставления, твердости умствования и движений страстных, т.е. таких, кои трогают и умиляют сердце» [5: л. 6].

Вслед за М.М. Сперанским П.И. Розанов называет параграф «об изобретении», корректируя тем самым термин «изобретение идей», и далее рассуждает, как и М.М. Сперанский, об изыскании мыслей. Подобную маркировку, характерную для развития учения в XIX веке, мы встречаем и в других учебниках.

А.Ф. Мерзляков, представитель московской риторической школы, знакомый с трудом М.М. Сперанского по спискам, разделял его отрицательное отношение к значению топосов в учении об изобретении, полагая, что *правильно, связно и основательно* рассуждать и выводить заключения учит специально для этого предназначенная логика или диалектика, а риторика «более смотрит на *красоту* и *стройность* сочинения, т.е. она учит мысли, правильно обдуманные, и по правилам грамматики выраженные, представлять в виде изящном и соответственном каждому роду Красноречия» [4: 243].

Риторика, по его мнению, представляет собой *полную теорию красноречия*: «*Красноречие*, как обыкновенно понимаем, есть способность выражать свои мысли и чувствования на письме или на словах правильно, ясно и сообразно с целию говорящего или пишущего…

§ 3. Цель риторики, как теории всех прозаических сочинений, не ограничивается *убеждением* и *доказательствами*. В приторность древним и некоторым учителем, мы понимаем под сим словом науку научить наш разум и занимать воображение или трогать сердце и действовать на волю. Итак, искусство *научать, занимать, трогать, доказывать* составляет предмет всякого прозаического писателя» [4: 243].

В главе «Всеобщая теория прозаических сочинений» А.Ф. Мерзляков дал определение стиля и разработал классификацию трех главных родов стиля с их основными свойствами.

Таким образом, на примере сопоставления взглядов на учение об изобретении идей, представленных в учебниках первой трети XIX века, можно сделать следующие выводы:

1) появление и развитие в среде русской духовной школы формирования научно-риторического стилистического направления как этапа развития функциональной стилистики;

2) единство направления – следование античным образцам и отечественным особенностям развития учения об изобретении с учетом адаптации их к конкретным образовательным целям и задачам;

3) тяготение к объединению двух сложившихся к началу XIX века направлений в учении об изобретении идей;

4) преподавание риторики как синтеза науки и искусства, синтеза безупречного владения формой и творческого подхода к осмыслению темы вне зависимости от того, светская ли это риторика или церковная;

5) формирование национальной традиции преподавания риторики, призванной обучать, развивать и воспитывать творческую, гармонично развитую, мыслящую личность, способную наилучшим образом послужить своему Отечеству на любом поприще.

Обращение к классическим образцам традиционных методик обучения русскому языку с помощью «правил высшаго красноречия» открывает новые возможности для развития методики преподавания носителям языка и иностранным учащимся.

Литература

1. Аннушкин В.И. Эволюция предмета риторики в истории русской филологии (XI – середина XIX веков). М., 1997.
2. Греч Н.И. Учебная книга российской словесности // Аннушкин В.И. История русской риторики: Хрестоматия. М., 1998.
3. Кошанский Н.Ф. Риторика. М., 2012.
4. Мерзляков А.Ф. Краткая риторика, или правила, относящиеся ко всем родам сочинений прозаических // Аннушкин В.И. История русской риторики: Хрестоматия. М., 1998.
5. Розанов П.И. Лекции по церковному красноречию, читанные в МДА [рукопись РГБ, фонд 173. III № 199]. Троице-Сергиева лавра, 1817–1818.
6. Сперанский М.М. Правила высшаго красноречия. СПб., 1844.
7. Толмачев Я.В. Риторические труды // Аннушкин В.И. История русской риторики: Хрестоматия. М., 1998.
8. Якоб Л.Г. Умозрение словесных наук // Аннушкин В.И. История русской риторики: Хрестоматия. М., 1998.

A.T. Popova

THE DOCTRINE OF THE INVENTION OF IDEAS IN RUSSIAN TEXTBOOKS OF RHETORIC OF THE FIRST THIRD OF XIX CENTURY

Rhetoric, church eloquence, invention of ideas, the Church orator, homiletics, theory and history of rhetoric.

Views of renowned rhetoricians, professors, pedagogues on the doctrine of the invention of ideas produced in Russian textbooks of rhetoric of the first third of XIX century are researched in this article. The comparative analysis of the relevant chapters of the textbooks give an opportunity to determine the direction of development of this doctrine in Russian rhetoric, which exerted a great influence on the development of the literary language.

И.Б. Русакова
rusakovairina2007@yandex.ru
канд. филол. наук,
доцент кафедры английского языка
Московского городского педагогического университета
Москва, Россия

Особенности преподавания русского языка как иностранного на краткосрочных курсах

Краткосрочные курсы, русский язык как иностранный, интенсивность, коммуникативные навыки, речевой образец.

В статье рассматриваются особенности преподавания русского языка как иностранного на краткосрочных курсах.

Отличительные признаки обучения – непродолжительность, интенсивность, коммуникативная направленность.

Содержанием обучения является активная речевая деятельность. Интенсивное развитие коммуникативных навыков обусловливает преобладание устных форм работы на уроке.

При отборе лексико-грамматического материала, учебных текстов учитывается их коммуникативная и страноведческая ценность.

Одной из продуктивных форм учебной деятельности на уроке является игра.

Краткосрочное обучение – форма обучения иностранным языкам, отличительными признаками которой являются: непродолжительность (от двух недель до нескольких месяцев), интенсивность занятий, коммуникативная направленность (на первый план выходит развитие навыков говорения и аудирования), тесная связь обучения языку со знакомством с историей страны и ее культурой, гибкость обучения в зависимости от интересов слушателей, уровня владения языком.

На краткосрочные курсы приезжают слушатели с разной языковой подготовкой, поэтому для формирования групп одного языкового уровня в первый день проводится тестирование.

Эффективность обучения на краткосрочных курсах во многом определяется степенью сформированности речепроизносительных навыков.

Краткосрочный характер обучения определяет основные принципы обучения фонетике: системный принцип презентации и тренировки фонетических единиц на основе противопоставления их признаков, принцип устного опережения, скоординированность представления фонетического и речевого материала, контрастивный фонетический анализ русского и родного языка учащихся (языка-посредника) [8: 178–190].

Содержанием обучения на краткосрочных курсах является активная речевая деятельность учащихся [6: 41–55]. Необходимая языковая и речевая коррекция проходит в процессе речевой деятельности. Тематический принцип подачи материала позволяет прогнозировать наиболее типичные лексико-грамматические ошибки, связанные с употреблением единиц, которые для данной темы считаются базовыми (например, тема «Работа»: глаголы «учиться, изучать», «поступить, окончить», предлоги «в/на»). Предлагаемые задания должны быть коммуникативно мотивированы, привлекаемый языковой материал многократно варьируется.

Интенсивное развитие говорения и аудирования обусловливает преобладание устных форм работы на краткосрочных курсах [7: 27–38]. Введение нового материала на уроке представляет собой предъявление речевых образцов, а также списка соотносимых с темой лексических единиц, опорных слов. Закрепление происходит на материале диалогов, которые демонстрируют не только употребление отрабатываемых речевых единиц, но и различные тактики ведения диалога: способы привлечения внимания собеседника, формулы согласия, несогласия, неуверенности, отказа.

Краткосрочные курсы относятся к нерегулярному, нестабильному типу обучения [2: 66–79]. При отборе тематико-ситуативного минимума необходимо учитывать страноведчески значимые темы, актуальность темы с точки зрения речевой практики учащихся, языковую и содержательную наполняемость темы. Каждая тема раскрывается набором ситуаций реального общения, речевыми образцами, обеспечивающими адекватное поведение в данной ситуации, лексическим и грамматическим материалом, наполняющим речевые образцы, страноведческой информацией.

При работе над текстом рационально проводить комплексное занятие с выходом в реальную

речевую практику. В учебные тексты необходимо включать страноведческую информацию с учетом уровня владения языком и познавательных интересов студентов. Сопровождение изучаемого страноведческого текста наглядными материалами (фотографии, рисунки, фильмы, слайды) – эффективный способ систематизации знаний, повышения интереса к русскому языку. Страноведческие тексты дают возможность обращать внимание на безэквивалентную лексику, новые слова. Устные комментарии учащихся, завершающие комплексную работу над изучаемым текстом, должны строиться с учетом адресата, в соответствии с заданными речевыми моделями, средствами сцепления предложений и отдельных частей текста [4: 51–52].

Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров отмечают продуктивность использования текстов поэтической структуры, текстов публицистики и художественной прозы, а также пословиц, крылатых выражений на среднем и продвинутом этапе обучения [1: 25–26].

По мнению Н.А. Журавлевой, тексты, особенно на начальном этапе обучения, не должны быть перегружены языковым материалом, а лишь содержать необходимый коммуникативный минимум, который может быть впоследствии расширен. Необходимые страноведческие сведения предлагаются в диалогах-моделях. Диалоги включают лексику, содержащую культурный компонент, а тексты описывают соответствующую определенным высказываниям обстановку и экстралингвистические явления [3: 104–118].

Работа с текстом на начальном этапе обучения (учебник Н.Б. Каравановой «Говорите правильно!») включает: первичное представление материала текста (прослушивание текста в звукозаписи), вторичное представление текста преподавателем, хоровое и индивидуальное проговаривание ключевых реплик текста, чтение по ролям, разыгрывание диалогов по образцу [5].

Одной из продуктивных форм учебной деятельности на краткосрочных курсах является игра. Применение игровых форм работы (настольных игр, игр-упражнений с использованием предметов, фольклорных игр-забав, игр-движений, ролевых игр, драматизаций) позволяет снять психологическое напряжение на уроке, активизировать мыслительную деятельность учащихся, способствует мотивированности речи, развитию творческого отношения к языку.

Таким образом, основными задачами краткосрочного обучения являются:

- коммуникативные – развитие навыков устной речи;
- страноведческие – знакомство со страной изучаемого языка;
- общеобразовательные – развитие интереса к русскому языку как средству международного и межнационального общения, к русской истории и культуре.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедение в краткосрочных формах преподавания русского языка как иностранного (средний и продвинутый этапы обучения) // Методические материалы по краткосрочному обучению русскому языку как иностранному. М., 1981.
2. Дорофеева Т.М. Структура и состав программы для краткосрочных курсов // Проблемы краткосрочного обучения русскому языку иностранцев /Сб. ст. Под ред. О.П. Рассудовой. М., 1977.
3. Журавлева Н.А. Организация речевой практики во внеаудиторных условиях // Краткосрочное обучение русскому языку как иностранному. Формы и методы: Сб. ст. М., 1983.
4. Калинина Е.А., Верещака М.Б. Работа над текстом при краткосрочном обучении // Методические материалы по краткосрочному обучению русскому языку как иностранному. М., 1981.
5. Караванова Н.Б. Говорите правильно!: Курс русской разговорной речи (для говорящих на английском языке). 8-е изд., стереотип. М., 2008.
6. Рассудова О.П. Вопросы методики обучения устной речи на краткосрочных курсах // Проблемы краткосрочного обучения русскому языку иностранцев: Сб. ст. Под ред. О.П. Рассудовой. М., 1977.
7. Степанова Е.М. Усвоение системы русского языка в краткосрочном коммуникативном курсе // Краткосрочное обучение русскому языку как иностранному. Формы и методы: Сб. ст. М., 1983.
8. Федянина Н.А. Проблемы обучения фонетике на курсах русского языка // Краткосрочное обучение русскому языку как иностранному. Формы и методы: Сб. ст. М., 1983.

I.B. Rusakova

PECULIARITIES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT SHORT-TERM COURSES

Short-term courses, Russian as a foreign language, intensity, communication skills, speech sample.

The article deals with some aspects of teaching Russian as a foreign language at short-term courses.

This form of training is characterized by short duration, intensity, emphasis on communication skills, and the predominance of spoken language.

The selection of key words (phrases) and grammatical structures is determined by their communicative value and cultural background.

Game is considered to be an efficient form of training activities at the lesson.

Л.Н. Третьякова
ltretyakova@rambler.ru
канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка № 3
факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российского университета дружбы народов
Москва, Россия

Когнитивная структура концепта «Свои» – «Чужие» в поэме А. Твардовского «Василий Теркин»

Концепт, художественный концепт, концептосфера, когнитивная модель.

В статье рассматривается когнитивная структура концепта «Свои» – «Чужие» в русском языковом сознании на материале поэмы А.Т. Твардовского «Василий Теркин». Исследование выполнено в русле когнитивной лингвистики с использованием метода концептуального анализа.

Данная статья посвящена индивидуальной художественной концептосфере русского поэта XX века.

Понятие концептосферы является важнейшим понятием когнитивной лингвистики. Термин «концептосфера» принадлежит академику Д.С. Лихачеву, который определил концептосферу как совокупность концептов нации.

Обращение к данной теме вызвано следующими лингвистическими и экстралингвистическими причинами:

1) большим интересом лингвистов к военной концептосфере;

2) тревожными тенденциями снижения значимости военных компонентов в культуре современного российского общества [1].

Концепты «Русский солдат», «Великая Отечественная война», «Свои» – «Чужие» – ценности русской культуры.

Исследователь Л.В. Калашникова размышляет о том, что «изучение языка через призму теории о концептах позволяет выявлять как общее, так и индивидуальное в языках. Сам концепт является в некоторой степени абстрактным до тех пор, пока не возникнет контекст, то есть необходимость словесно, письменно или с помощью языка жестов выразить этот концепт» [2: 359].

На материале поэмы А.Т. Твардовского «Василий Теркин» рассмотрим художественный концепт «Свои» – «Чужие» более подробно. Концепт имеет сложную структуру, которая состоит из понятийного, образного и ценностного компонентов. В основу данной модели положена теория В.И. Карасика о структуре любого концепта [3].

С.И. Ожегов дает следующее определение слова «свой»: 1. Принадлежащий себе, имеющий отношение к себе. *Любить свою Родину*. 2. Собственный, составляющий чье-н. личное состояние. *У них свой дом*. 3. Своеобразный, свойственный только чему-н. данному. *В этой музыке есть своя прелесть*. 4. Подходящий, свойственный чему-нибудь, предназначенный именно для данного обстоятельства, предмета. *Всему свое время. В свое время*. 5. Родной или связанный близкими отношениями, совместной работой. *Свои люди – сочтемся. Свой человек. В кругу своих*. 6. В знач. сущ. *свое. Добиться своего* [4: 612].

По С.И. Ожегову, «чужой» – это: 1. Не собственный, принадлежащий другим, не свой. *Чужая сторона. Чужие края*. 2. Не родной, не из своей семьи, посторонний. *Чужие люди*. 3. Далекий по духу, по взглядам, не имеющий близости с кем-чем-н., чуждый. *Они чужие друг другу* [4: 771].

Исследователь Ю.С. Степанов относит концепт «Свои – «Чужие» к константам русской культуры. При лингвокультурологическом подходе к нашей теме нам необходимо рассмотреть именно это противопоставление. Ю.С. Степанов пишет: «Это противопоставление, в разных видах, пронизывает всю культуру и является одним из главных концептов всякого коллективного, массового, народного, национального мироощущения. В том числе, конечно, русского. Смотря по тому, какой по объему коллектив, мы рассматриваем, мы находим в нем несколько особое, но всегда отчетливое различие «Свои» – «Чужие». Вполне определенно оно известно в нашем быту уже мальчишкам одного подъезда, одного дома, одного двора с несколькими домами, одной улицы с несколькими дворами и выражается в верности «своим», драками с «чужими», доходя в наши дни до кровавых социальных столкновений подростков… Принцип «Свои» – «Чужие» разделяет семьи – нас и наших соседей, роды и кланы более архаичных обществ, религиозные секты, сексуальные мень-

шинства и т. д.» И уже вполне концептуально и концептуализированно он отличает «свой народ» от «не своего», «другого», «чужого» [6: 126]. Любая война разделяет противников на «своих» и «чужих».

Рассмотрим и подвергнем аргументации тезис «Свои» – «Чужие» в народной поэме А.Т. Твардовского о русском солдате «Василий Теркин».

В поэме мы встречаем выражение: «Был бы повар – парень *свой*». Аргументы: честный, ответственный, добрый для людей:

Чтобы числился недаром,
Чтоб подчас не спал ночей, –
Лишь была б она с наваром
Да была бы с пылу, с жару –
Подобрей, погорячей.
[7: 11]

Как определяют бойцы первого взвода нового бойца Василия Теркина? Солдаты внимательно следят, как ест Теркин. По крестьянской традиции работник хорош, если много и с аппетитом ест.

Покосился повар:
«Ничего себе едок –
Парень этот новый».
Ложку лишнюю кладет,
Молвит несердито:
– Вам бы, знаете, во флот
С вашим аппетитом.
Тот: Спасибо. Я как раз
Не бывал во флоте.
Мне бы лучше, вроде вас,
Поваром в пехоте.
И, усевшись под сосной,
Кашу ест, сутулясь.
*«**Свой**?» – бойцы между собой, –*
*«**Свой**!» – переглянулись.*
[7: 15]

Далее рассмотрим с этих позиций концепт «патриотизм русского народа», отношение к своей земле.

Ю.С. Степанов цитирует фрагмент книги Л.Н. Гумилева о проблемах этноса «Этногенез и биосфера Земли»: «Таким образом, следует поместить нашу проблему на стык трех наук: истории, географии-ландшафтоведения и биологии-экологии и генетики. А коль скоро так, то можно дать второе приближенное значение термина “этнос”: этнос – специфическая форма существования вида Homo sapiens, а этногенез – локальный вариант внутри видового формообразования, определяющийся сочетанием исторического и хорономического (ландшафтного) факторов» (цит. по 6: 130).

Далее Ю.С. Степанов выделяет следующие положения по теории Л.Н. Гумилева, «что именно этносы ответственны за сохранность среды обитания, за экологическое благосостояние и что могут возникать этносы, являющиеся причиной разрушения среды и многочисленных истекающих отсюда бедствий» [6: 130).

Концепт «Свои» – «Чужие» по отношению к Родине ярко проявляется в поэме:

Как прошел он, Вася Теркин,
Из запаса рядовой;
В просоленной гимнастерке
Сотни верст земли родной.
До чего земля большая,
Величайшая земля.
*И была б она **чужая**,*
*Чья-нибудь, а то – **своя**.*
[7: 19]

Любовь к Родине, к родной природе – основа русского патриотизма:

И годами с грустью нежной –
Меж иных любых тревог –
Угол отчий, мир мой прежний
Я в душе моей берег.
[7: 113]

Смоленский край – это русский лес – душа края:

Полдень раннего июня
Был в лесу, и каждый лист,
Полный, радостный и юный
Был горяч, но свеж и чист…
И в глуши родной, ветвистой,
И в тиши дневной, лесной
Молодой, густой, смолистый
Золотой держался зной…
Мать-земля моя родная,
Сторона моя лесная,
Край, страдающий в плену!
Я приду – лишь дня не знаю,
Но приду, тебя верну!
[7: 115–116]

В поэме ярко представлен концепт «Чужие», образующий номинативное поле целым рядом синонимов: немец – противник – сволочь – подлец – зверь – враг – пес – черт – подлый народ (глава «Поединок»). Наиболее значимым в концепте «Свои» – «Чужие» является оценочный компонент. Исследователь Л.Г. Смирнова размышляет о роли оценки как прагматического сигнала: «Условием сохранения национальной культурной идентичности является наличие культурного ядра общества в виде традиций, свода морально-этических установок, эстетических ориентаций, системы мифов, образов и т. д. Язык, абстрагируясь от речевой субъективности своих конкретных носителей, определенным образом передает каждому следующему поколению представление о том, что есть “добро” и что есть “зло” в коллективном национальном сознании. Руководствуясь аксиологическими установками, закрепленными в системе языка и во множестве текстов, значимых для всех носителей языка, новое поколение осознает свою национальную

принадлежность, обозначает для себя ценностные ориентиры» [5: 77].

Концепт «Свои» – «Чужие» эмоционально переживается. Ю.С. Степанов приводит в своем словаре предупреждение Л.Г. Гумилева: «... мы почему-то никак не хотим признать очевидное: основа этнических отношений лежит за пределами сферы сознания – она в эмоциях: симпатиях – антипатиях, любви – ненависти. И направление этих симпатий – антипатий вполне обусловлено для каждого этноса. Оценивать данное явление можно как угодно, но от этого оно не станет менее реальным» [цит. по 6: 131].

В поэме представлены когнитивные метафоры. Исследователь А.А. Черкасова пишет, что «когнитивная метафора позволяет осмыслить концепты, находящиеся по поверхностному значению максимально далеко от исходных. Когнитивная метафора способна интерпретировать одни концепты с опорой на другие, служащие эталоном, что позволяет один предмет увидеть через призму другого – позитивного или негативного» [8: 40].

В поэме представлены зоометафоры:

Двое топчутся по кругу,
Словно пара на кругу,
И глядят в глаза друг другу:
Зверю – зверь и враг – врагу.
[7: 84]

Модель «Человек – зверь», фрейм «Царство животных», слот «Хищники».

«Немец горд
И Теркин горд.
– Раз ты пес, так я – собака,
Раз ты черт,
Так сам я черт!

Представлены две модели:

I модель – «Человек – пес, собака, фрейм «Царство животных»;

II модель – религиометафора «Человек – черт».

Многие исследователи подчеркивают частотность зоометафоры в языковой картине мира многих языков. В качестве аргументации обратимся к авторитетам.

Ю.С. Степанов в разделе «Происхождение и эволюция противопоставления “Свои” – “Чужие”отмечает один из главных «лейтмотивов» своей книги: «Нет резкой границы, разрыва и обрыва между животным и человеческим мирами. Есть плавная эволюция» [6: 131].

Далее исследователь указывает на «глубокие принципы организации дочеловеческого, животного мира» и доказывает это на примере наиболее близкого к человеку животного – собаки, используя работу выдающегося австрийского биолога Конрада Лоренца, утверждающего, что домашняя собака по происхождению восходит к двум разным видам – волку и шакалу.

Лауреат Нобелевской премии аргументирует свое предположение тем, что между собаками этих двух типов постоянно наблюдается вражда: «Спонтанная ненависть, которую испытывают к чау-чау деревенские собаки, никогда прежде их не видевшие, и, наоборот, готовность, с какой любая дворняжка принимает шакала или динго в качестве «своего», представляются мне куда более убедительными доводами в пользу такого различия, чем все измерения и расчеты пропорции черепа и скелета» [цит. по 6: 132].

В зоометафоре «Раз ты пес, так я собака» биологическое противостояние вырастает до нравственных высот: «враг» – «защитник родной земли».

Сенсорной характеристикой и аргументом в защиту биологического происхождения концепта «Свои» – «Чужие» является «этнический запах». Древние народы Европы верили, что каждый народ имеет «свой дух».

В сказках самых разных народов встречаются выражения «Здесь пахнет таким-то народом». По наблюдениям Ю.С. Степанова и фольклориста А.Н. Афанасьева в русских фольклорных текстах встречаются формулы «Фу, фу, русским духом пахнет!», которые произносит обычно нечистая сила.

В поэме А.Т. Твардовского «Василий Теркин» дурной запах имеет враг-немец, а все родное, «свое» – удивительный русский «дух»:

Вот он в полвершке – противник.
Носом к носу. Теснота.
До чего же он противный –
Дух у немца изо рта.
Злобно Теркин сплюнул кровью,
Ну и запах! Валит с ног.
Ах ты, сволочь, для здоровья,
Не иначе жрешь чеснок!
[7: 83]

Враг всегда дурно пахнет, он – чужой!

Поэт называет Теркина – «свой парень», «свой среди своих», «человеком простой закваски»:

То серьезный, то потешный,
Нипочем что дождь, что снег, –
В бой, вперед, в огонь кромешный
Он идет, святой и грешный,
Русский чудо-человек.
[7: 175]

Поэт подчеркивает положительный аксиологический статус русского бойца – «своего».

Итак, в поэме образная сторона концепта «Свои» – «Чужие» представлена в метафорических моделях, а ценностно-оценочный компонент реализуется в различных точках зрения на «своих» и «чужих» и приобретает положительный или отрицательный аксиологический статус.

Литература

1. Гребеньков В.Н. Тенденции эволюции военной культуры современного российского общества // Известия Уральского гос. ун-та. 2006. № 45.
2. Калашникова Л.В. Концепт – «многомерное идеализированное формообразование» // Межкультурная коммуникация и перевод. М., 2005.
3. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты. Волгоград; Архангельск, 1996.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1986.
5. Смирнова Л.Г. Оценка как прагматический сигнал // Филологические науки. 2010. № 5–6.
6. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. 3-е изд. М., 2004.
7. Твардовский А.Т. Василий Теркин. М., 2012.
8. Черкасова А.А. Особенности использования концептуальной метафоры в политическом дискурсе (на материале речей Б. Обамы) // Известия вузов: Серия «Гуманитарные науки». 2012. № 3(1).

L.N. Tretyakova

THE COGNITIVE STRUCTURE OF THE CONCEPT «ONE'S OWN»/»STRANGE» IN A. TVARDOVSKIY'S POEM «VASILIY TYORKIN»

Concept, artistic concept, concept sphere, cognitive model.

The author within the limit of cognitive and cultural studies in linguistics investigates the concept «one's own»/»strange» of Russian concept sphere in A. Tvardovskiy' poem, focusing upon its cognitive structure.

Game is considered to be an efficient form of training activities at the lesson.

Фам Зыонг Хонг Нгок
ngoc241985@gmail.com
аспирант Государственного института русского языка
им. А.С. Пушкина
Ханой, Вьетнам

Возможности применения интеллектуальных карт в обучении лексике во вьетнамской школе

Интеллектуальные карты, лексика, школа, методика, применение.

Настоящей статьей мы хотели бы привлечь внимание методистов, учителей иностранных языков и школьников к вопросам повышения эффективности в организации обучения лексике в условиях вьетнамских школ путем применения так называемых интеллектуальных карт, сравнительно нового метода обучения иностранным языкам, а также высказать некоторые соображения о подготовке к уроку русского языка с помощью этого метода.

В современном обществе с каждым мгновением поток информации становится все больше и больше. Поэтому, чтобы не утонуть в море этой информации, необходимо уметь ее эффективно анализировать, усваивать и находить способы ее применения. В последние годы появилась новая методика использования так называемых **«интеллектуальных карт»** [1–5], разработанная психологом Тони Бьюзеном (Tony Buzan). Главный принцип методики заключается в записи мыслительного процесса в виде древовидной схемы образов и мыслей для более наглядного их представления и детального анализа. Это удобный инструмент для отображения процесса мышления и структурирования информации в визуальной форме.

Применение данной методики позволяет достичь значительных результатов во многих областях жизни. Можно сказать без преувеличения, что в образовании метод интеллекткарт может вызвать едва ли не революцию. Многие проблемы, источником которых являются когнитивные затруднения учащихся, могут быть решены, если сделать процессы мышления школьников наблюдаемыми. Обучение иностранному языку является важной частью в образовании как в школе (начальный этап обучения), так и на других ступенях образования. И основной материал любого иностранного языка – это лексика, слова. Как не построить дом без кирпичей, так и не овладеть языком, не усвоив необходимого количества слов. Чем больше слов мы знаем, тем увереннее мы себя чувствуем. Без овладения словарным запасом невозможно ни понимание речи других людей, ни выражение собственных мыслей. Объяснение новых слов является трудным моментом, но их запоминание еще более трудно. Что делать, если обучение лексике русского языка дается учителю нелегко? Какими методами можно расширить активный и пассивный словарный запас? В рамках этой статьи мы хотели ответить на эти вопросы и представить применение нового метода – интеллектуальных карт в обучении лексике во вьетнамской школе.

Обучение лексике – это определенный процесс расширения словарного запаса, который предполагает три стадии: введение нового слова, практику его употребления в однотипных ситуациях и, наконец, возможность его применения в любых сферах. В обучении лексике используются разные способы, с разной степенью эффективности. Выбор способов на практических уроках зависит от разных факторов, как от особенностей самого слова (конкретное или абстрактное, полнозначное или служебное), характерных особенностей группы обучаемых (этапа и уровня обучения). Следует отметить, что лексика, особенно лексика с культурным компонентом, запоминается лучше всего, когда значения слов продемонстрированы наглядно, с помощью картинок, жестов, мимики или предметов. В последнее время во многих статьях или диссертациях кроме традиционных способов обучения лексике обсуждается применение современных технических средств и новых источников информации, таких, как Интернет, компьютер. Но такие средства имеются далеко не во всех вьетнамских школах, их не всегда удобно принести с собой на урок, и не все учителя свободно умеют использовать такие технические средства, а способы переработки информации и ее приспособления для педагогического процесса зачастую весьма трудоемки и не всегда эффективны. Все это ведет к неоправданным потерям времени. Но с применением **«интеллектуальных карт»** в обучении лексике все эти недостатки могут быть устранены. Любой учитель и в любое время может использо-

вать это средство, потому что для создания карт используются только бумага, цветные карандаши, маркеры и т. д. Вот краткое описание работы с картами.

Изучаемое тематическое слово располагается в центре листа бумаги. От него в разные стороны отходят слова, ассоциативно связанные с главным словом. Эти слова образуют своего рода иерархию и располагаются на соответствующих «ветвях». Все главные ветви имеют свой цвет, они соединяются с центральным словом, а ветви второго, третьего и других порядков соединяются с главными ветвями. Для лучшего запоминания и усвоения желательно использовать рисунки, картинки, ассоциации, связанные с каждым словом. Связь между элементами интеллектканты показывается стрелками (тоже разного цвета и толщины). Вот так выглядит общая схема интеллектуальной карты [1: 95] (рис. 1).

Рис. 1. Общая схема интеллект-карты

В качестве примера интеллектуальной карты приведем карту с ключевым словосочетанием *Красная площадь (рис. 2)*.

На карте (рис. 1) хорошо просматривается классификация ассоциаций, связанных с понятием *Красная площадь*, которые считаются существенными. Выделено четыре (пять) основные ассоциативные ветви, имеющие разветвленные цели вторичных ассоциаций. Сам процесс создания интеллектуальных карт стимулирует творческие и

Рис. 2. Интеллекткарта Красная площадь

интеллектуальные способности учащихся, мышление, память, а также заставляет проявлять интуитивные способности, потому что в ее создании активно участвуют и правое, и левое полушария мозга, чего не происходит при составлении обычных списков. Важно отметить, что интеллектуальная карта является прежде всего техникой мышления, а не способом фиксации результата, т.е самое главное – это процесс получения нового знания. Составление интеллектуальных карт можно назвать визуализацией мышления [1: 32]. Для интеллекткарт характерны следующие черты:

- наглядность – вся проблема с ее многочисленными сторонами и гранями оказывается прямо перед вами, ее можно окинуть одним взглядом. Школьники могут представить, что такое *Красная площадь*, что важно в этом понятии;
- привлекательность – хорошая интеллектуальная карта имеет свою эстетику, ее рассматривать не только интересно, но и приятно. Сами рисунки и цвета привлекают школьников, процесс отбора рисунков, их расположение на общем листе в сочетании с другими рисунками, фотографиями, линиями стимулируют развитие эстетического чувства;
- запоминаемость – благодаря работе обоих полушарий мозга, использованию образов и цвета интеллекткарта легко запоминается.

Рисование интеллекткарт – необычный вид деятельности, почти игровой, поэтому ученики охотно принимают информацию, легко запоминают значения слов. Применение интеллектуальных карт в обучении лексике в школе позволяет создать мотивацию к овладению новыми словами. Особенно это важно для слов с культурным компонентом.

Мы считаем, что работа с интеллекткартами может эффективно использоваться на следующих этапах работы с лексикой:

- ввод и закрепление новой лексики;
- мысленное продумывание и составление карт учителем совместно с учащимися на уроке;
- мысленное продумывание и составление карт учащимися на уроке индивидуально, в группе, в паре;
- составление мыслительных карт учащимися дома индивидуально, в группе, в паре;
- организация индивидуальной, групповой и коллективной деятельности учащихся в таких заданиях, как конкурс создания интеллекткарт по определенной теме;
- дифференциация контроля усвоения знания учащимися со стороны учителя.

Создание интеллектуальной карты может стать основным методическим приемом на протяжении всего урока при условии совместного коллективного создания карты. И это один из

эффективных способов мотивации мыслительной деятельности до изучения темы или форма систематизации информации по итогам прохождения материала. Можно сказать, что именно применение интеллекткарт помогает учителям экономить время и легко объяснять значение слова, достигать хороших результатов в обучении. При этом учитель может использовать интеллекткарты в решении ряда практических задач, делая обучение и соответственно учебный процесс более легким и приятным. При использовании такой техники роль учителя, кроме всего прочего, заключается и в развитии интереса учащихся к собственным высказываниям и размышлениям, что стимулирует реальное общение и повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

Литература

1. Бьюзен Т. и Б. Супермышление. Минск, 2008.
2. Интеллектуальные карты. От идеи к проекту. PostDateIcon 26.01.2010 // www.publitec.us/?p=112.
3. bershadskiy.ru/index/metod_intellekt_kart/0–32.
4. www.thinkbuzan.com/ru.
5. Mind map по-русски. Интеллекткарта как способ принятия важных решений // www.point.ru/news/stories/4658.

Pham Duong Hong Ngoc

POSSIBLE APPLICATIONS OF MIND MAP IN TEACHING VOCABULARY IN VIETNAMESE SCHOOL

Mind map, vocabulary, school, technology, application.

In this article we would like to attract the attention of methodologists, teachers of foreign languages and students to improving efficiency in the organization of learning vocabulary in Vietnamese schools by using mind map – a new idea in teaching foreign languages and also to give some suggestions to preparations of the Russian language's lesson with this method.

Е.В. Цай
korgirl@mail.ru
аспирант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Устойчивые сочетания как средство создания иронии

Устойчивые единицы, фразеологизм, ирония, непрямая коммуникация, эзопов язык.

В статье представлены результаты анализа устойчивых единиц, преимущественно фразеологизмов, как средства формирования иронических высказываний на материале «Сказок» М.Е. Салтыкова-Щедрина. Затрагивается вопрос о соотношении понятий *ирония, эзопов язык* и *непрямая коммуникация*. Главное внимание уделяется рассмотрению приемов «ненормативного» использования фразеологизмов, их семантических и структурно-семантических преобразований, способствующих созданию иносказательности, иронического подтекста.

Понятие *ирония* зародилось еще в античной риторике. Однако определение ее сущности не является однозначным. В современной лингвистике иронию исследуют параллельно с вопросами косвенной непрямой коммуникации [12: 1–2]. Теория непрямой коммуникации, базирующаяся на теории косвенных речевых актов, наиболее полно представлена в работах В.В. Дементьева. Непрямой коммуникацией называется содержательно осложненная коммуникация, в которой понимание высказывания включает смыслы, не содержащиеся в высказывании в эксплицитном виде, что требует дополнительных интерпретационных усилий со стороны адресата. Явление непрямой коммуникации ученый связывает с языковой асимметрией и языковой игрой [3: 140–181]. Ирония является одним из видов непрямой коммуникации. Ее назначение исследователи видят в осмеянии какого-либо явления действительности, которое (осмеяние) носит скрытый, контекстуальный характер [5: 98; 6: 121].

К непрямой коммуникации относится и эзопов язык, определяемый как «речь, которая различными приемами создает семантическую двуплановость изложения, имеющего официально запрещаемый подтекст» [7: 81]. Семантическую двуплановость могут создавать отдельные стилистические приемы, результатом применения которых является иронический подтекст. В связи с этим актуальным представляется обращение к творчеству М.Е. Салтыкова-Щедрина, к одному из его произведений – «Сказкам», в которых находит отражение ярчайшая особенность стиля Салтыкова-Щедрина – использование различных способов иносказательности, прежде всего эзопова языка. При этом писатель активно привлекает устойчивые единицы языка различных типов: собственно фразеологизмы (1 340 единиц в 2 281 употреблении), крылатые выражения (63 в 73 употреблениях), пословицы и поговорки (46 в 63 употреблениях), терминологические сочетания (62 в 82 случаях употребления) и др.

Основу сатирического стиля писателя составляют остроумие и ирония. В данной статье рассматриваются приемы использования писателем устойчивых сочетаний, способствующих созданию иронии. Основное внимание уделяется собственно фразеологизмам, приводятся отдельные примеры анализа пословиц и поговорок, крылатых выражений, а также устойчивых единиц официально-делового стиля.

Устойчивый прием обращения к одним и тем же иронически преобразованным сочетаниям способствовал их превращению в постоянные средства эзоповского иносказания. Среди устойчивых выражений, постоянно выполняющих смыслообразующую функцию, выделяются две тематические группы:

1) обличающие социальную несправедливость, произвол начальства: *упечь туда, куда Макар телят не гонял*, *согнуть в бараний рог*, *ежовые рукавицы*, *приводить к одному знаменателю* и др.;

2) направленные на разоблачение рабьей морали, двоедушия и приспособленчества: *уши выше лба не растут*, *полегоньку да потихоньку*, *поспешишь – людей насмешишь*, *тише едешь – дальше будешь*, *стерпится – слюбится* и др.

Созданию иронии в рассматриваемых текстах способствует функционально ненормативное использование устойчивых единиц языка. В частности, М.Е. Салтыков-Щедрин совмещает разнородные и, казалось бы, несовместимые разностильные слова и выражения. Использование приема стилистического контраста переводит повествование из прямой коммуникации в непрямую, из «серьезного» плана в ироничный или шутливо-ироничный. Так, писатель вводит

устойчивые единицы официально-делового стиля в несвойственный им разговорный, тематически «сниженный» контекст. Соединение стилистически контрастных языковых средств, отступление от общепринятых норм их употребления приводит к комическому эффекту. Например:

Ни ***официальных приемов*** *не назначил, ни* ***докладных дней****, а прямо юркнул в берлогу, засунул лапу в хайло и залег* («Медведь на воеводстве») [8: 8, 374].

Вообще, в жанре сказки любое официально-деловое устойчивое сочетание оказывается стилистически контрастным и обладает особой экспрессией. Обличая окаменение, омертвение жизни во всех ее проявлениях, М.Е. Салтыков-Щедрин высмеивает и окостенение языковое, стилистическое. Поэтому бюрократические речевые штампы, вводимые в речь персонажей, характеризуют казенность, стандартность их мышления, речевое косноязычие.

То же можно сказать и о публицистических, научных, поэтических устойчивых сочетаниях. Причем чаще всего стилистически контрастными в «Сказках» становятся крылатые выражения латинского происхождения, введение которых в речь медведей, собак, птиц, насекомых усиливает комический эффект: *Комар из-за тридевять земель прилетел*: «***Risum teneatis, amici***! («Возможно ли не рассмеяться, друзья!». – *Е.Ц.*) *Чижика съел*!» («Медведь на воеводстве») [8: 8, 368]. Комар, прилетевший *из-за тридевять земель*, «как и положено», цитирует строки из «Науки поэзии» Горация.

Таким образом, «сцепления и встречи противоположных по экспрессии и по отношению к реальной действительности слов обостряют авторскую оценку того, что описывается. Они создают быстрые экспрессивные переходы повествовательного стиля и сгущают иронию» [2: 36].

Иронический смысл возникает и в результате сведения собственно фразеологизмов в ряд контекстуальных синонимов:

Никто лучше его не умел ***на бобах развести*** *и* ***чудеса в решете показать*** («Соседи») [8: 8, 483].

Нельзя не заметить отчетливой связи между частотностью употребления тех или иных устойчивых сочетаний (как правило, фразеологизмов, пословиц и поговорок) и коммуникативной ситуацией. Когда предмет речи представляется очень важным или когда автор стремится изложить жизненную позицию, принципы того или иного персонажа и ироническое к ним отношение, то наблюдается «перенасыщение» реплики фразеологизмами:

Это оттого его ничем донять нельзя, что в нем от постоянной работы ***здравого смысла*** *много накопилось. Понял он, что* ***уши выше лба не растут****, что* ***плетью обуха не перешибешь****, и живет себе смирнехонько, весь опутанный пословицами,* ***словно у Христа за пазухой*** («Коняга») [8: 8, 506];

И таким образом все. У одного – ***изба с краю****, другой –* ***не об двух головах****, третий – чего-то не забыл … все глядят, как бы в подворотню проскочить, у всех* ***сердце не на месте*** *и руки – как плети* («Вяленая вобла») [8: 8, 389].

Особенно ярко ироническое авторское порицание проявляется в диалоге или полилоге, когда в подхвате подчеркивается общность точек зрения персонажей сказки. Ср. < …> *скворка ему с соседней березы кричит:*

– ***Дурак***! *Его прислали к одному знаменателю нас приводить, а он Чижика съел*!

А глядя на скворца, и ворона осмелилась:

– *Вот так* ***скотина***! *Добрые люди кровопролитиев от него ждали, а он Чижика съел*!

Он (медведь) – за вороной, ан из-за куста заинька выпрыгнул:

– ***Бурбон стоеросовый***! *Чижика съел*! <…>

– ***Олух царя небесного***! *Чижика съел*!.. («Медведь на воеводстве») [8: 8, 368].

Ирония возникает также при введении пословиц и поговорок в неоднородный в эмоционально-оценочном отношении синонимический ряд, в результате чего создается градация и обобщение:

Не рвется, не мечется, не протестует, не клянет, а резонно об резонных делах калякает. О том, что ***тише едешь, дальше будешь****, что* ***маленькая рыбка лучше, чем большой таракан****, что* ***поспешишь – людей насмешишь*** *и т. п. А всего больше о том, что* ***уши выше лба не растут*** («Вяленая вобла») [8: 8, 382]. Последнее выражение отражает философскую концепцию, жизненную позицию определенного социально-исторического типа, аллегорическим воплощением которого является Вяленая вобла.

Иронический подтекст создается также и в результате использования приема антитезы: *В некотором царстве, в некотором государстве жил-был Прокурор, и было у него* ***два ока****: одно –* ***дреманное****, а другое –* ***недреманное****. Дреманным оком он ровно ничего не видел, а недреманным видел пустяки* («Недреманное око») [8: 8, 462]. В приведенном примере антитеза выполняет текстообразующую функцию: на противопоставлении *дреманное – недреманное око* строится вся сказка.

Нередко писатель намеренно нарушает логические связи языковых единиц. В алогичных построениях наряду с другими языковыми единицами участвуют и устойчивые сочетания слов:

Хоть и обыкновенный это был заяц, а ***преумный****. И так* ***здраво рассуждал****, что и* ***ослу*** *впору* («Здравомысленный заяц») [8: 8, 484]; ***Выдолбит*** *и так* ***отлично*** *скажет урок, словно* ***на бобах***

разведет («Дурак») [8: 8, 480]; *Словом сказать, так* ***весело*** *прожил, что насилу* ***ноги унес*** («Соседи») [8: 8, 480].

Во всех перечисленных примерах ощутима авторская ирония: выражение насмешки посредством иносказания, когда слово или выражение обретает в контексте смысл, противопоставленный буквальному значению.

В целях создания иронии автор использует также прием комментирования. При этом комментируется устойчивое сочетание, либо посредством фразеологизма разъясняется то или иное слово, словосочетание, предложение. Например:

Что такое ***здравый смысл****?* ***Здравый смысл*** *– это нечто обыденное, до пошлости ясное, напоминающее математическую формулу или приказ по полиции. Не это поддерживает Конягу, а то, что он в себе жизнь духа и дух жизни носит* («Коняга») [8: 8, 507]; *И* таким образом *лесные мужики жили, не зная ни прошедшего, ни настоящего и не заглядывая в будущее. Или, другими словами, слонялись* ***из угла в угол****, окутанные мраком времен* («Медведь на воеводстве») [8: 8, 372].

Иногда сатирик комментирует один из компонентов фразеологизма, причем в качестве контекстуального синонима приводит слово, семантика которого противоположна значению комментируемого слова:

Нет, о «свойствах» думать нечего, а вот ***компромисс*** *какой-нибудь* ***сыскать*** *– или, как по-русски зовется,* ***фортель*** *– это, пожалуй, дельно будет* («Добродетели и Пороки») [8: 8, 361]. Ср.: *Компромисс*. Соглашение на основе взаимных уступок [4: 274]; *Фортель* (разг.). Ловкая проделка, неожиданная выходка [11: 656].

Ярким средством создания иронических высказываний в анализируемых текстах являются приемы семантического и структурно-семантического преобразования собственно фразеологизмов. Например, в сказке «Ворон-челобитчик» под влиянием контекстуального окружения фразеологизм *с пустыми руками* (‘ничего не имея при себе, ничего не получив, не достав; являться, приходить, ничего не добившись’ [10: 397]) приобретает дополнительный смысловой оттенок (‘без взятки, не заплатив кому-либо’): *Иной и рад бы правде послужить, да как к ней* ***с пустыми руками*** *приступиться <…>* [8: 9, 51].

Как правило, показателем семантического преобразования фразеологической единицы служит изменение ее сочетаемости с другими словами. Например, фразеологизм *без просыпу* (‘постоянно, беспрерывно, не протрезвляясь’ [10: 366]) в нормативном употреблении сочетается с глаголами *пьянствовать, пить* и т. п., в сказке же «Орел-меценат» сочетается с глаголом *воровать*, что и приводит к изменению денотативной направленности значения рассматриваемого фразеологизма: *Скворцы заленились, коростели стали фальшивить, сорока-белобока воровала* ***без просыпу*** [8: 8, 397].

Разнообразно представлены в анализируемых произведениях семантические преобразования, базирующиеся на образности фразеологических единиц. В этом случае писатель привлекает прием двойной актуализации, или каламбурное использование фразеологизма.

В «Сказках» наиболее распространенным приемом является контекстуальное сближение фразеологизма и слова в прямом значении, омонимичного одному из компонентов фразеологизма:

Посулит Простофиля ***красного петуха*** (т.е.’ пожар, поджог’) *– глядь, ан* ***петух*** *уж где-нибудь на крыше крыльями хлопает* («Соседи») [8: 8, 483];

Мы бы, любезный друг, с радостью готовы тебя, ***козла, в огород пустить****, да сам видишь, каким тыном у нас* ***огород*** *обнесен*! («Либерал») [8: 8, 494];

<…>мало напакостить – ***поднимут на смех****; много напакостить – на рогатину* ***поднимут****<…>* («Медведь на воеводстве») [8: 8, 473].

Реже встречается каламбур, при котором в контекст вводится слово, однокоренное с каким-либо компонентом фразеологизма:

Коли ты, либерал, ***заварил кашу****, так уж не мудри,* ***вари*** *до конца*! («Либерал») [8: 8, 512].

Языковая игра может возникнуть и в том случае, если в контексте имеется слово, относящееся к той же тематической группе, что и фразеологизм:

От рождения Бог меня ***разумом*** *наградил, – скромно отвечает воблушка, – а сверх того, и во время вяленья* ***мозг*** *у меня в голове выветрился <…>С тех пор и начала я* ***умом раскидывать****<…>* («Вяленая вобла») [8: 8, 383].

К приемам каламбурной игры относится также такое построение фразы, при котором автор сам или от лица своего персонажа дает пояснение, в результате которого фразеологизм сталкивается со свободным словосочетанием:

– Сие да ***послужит*** *орлам* ***уроком****! Но что означало в данном случае слово «****урок****»: то ли, что просвещение для орлов вредно, или то, что орлы для просвещения вредны, или, наконец, и то и другое вместе – об этом он умолчал* («Орел-меценат») [8: 8, 398].

Распространенным приемом создания комического (иронического) эффекта, основанным на языковой игре, является прием, при котором писатель приписывает персонажам-животным не только действия человека, но и части тела, которых у них нет. В «Сказках» Щедрина звери, птицы и насекомые маршируют ***в ногу*** [8: 8, 465], ворон спит ***на оба уха*** [9, 43]; зайцы и волки го-

товы ***руки на себя наложить*** [8: 8, 358; 8, 487], пискарь бежит ***во все лопатки*** и ***наматывает*** себе ***на ус*** поучения [8: 8, 456], канарейка одевается ***к лицу*** [8: 8, 444] и машет ***рукой*** [8: 8, 488], медведь пришел в трущобу ***на своих двоих*** [8: 8, 374], у щуки – рот до ***ушей*** [8: 8, 407] и т. д.

Иронический эффект достигается также в результате изменения компонентного состава фразеологизма. Например, в сказках о животных широко представлен такой прием языковой игры, при котором один из компонентов фразеологической единицы заменяется словом, связанным с миром животных: *скрипеть* ***клювом*** (об орле) [8: 8, 450;8: 9, 50 и др.] вместо *скрипеть* ***зубами***, *с головы* ***до хвоста*** (о вороне) [8: 9, 47] вместо *с головы* ***до ног***, ***каркать*** *чепуху* [8: 9, 47] вместо ***нести*** *чепуху*, *маковой росинки* ***в пасти*** *не было* (о волке) [8: 8, 354] вместо *маковой росинки* ***во рту*** *не было*, *марать* ***клюв*** (об орле) [8: 8, 490] вместо *марать* [*пачкать*] ***руки***, *как* ***вода*** *терпит* [8: 8, 348] вместо *как* ***земля*** *терпит*, ***копыто*** *об* ***копыто*** *не ударить* (о корове) [8: 8, 460] вместо ***палец*** *о* ***палец*** *не ударить* и т. д.

В заключение остановимся на примерах, иллюстрирующих приемы преобразования фразеологизмов, в результате которых образуются окказиональные единицы и иронический подтекст. Например, в сказке «Пропала совесть» представлен пример контаминации формы фразеологизма *литься рекой* (‘обильно, в большом количестве’ – о вине) и значения фразеологизма *литься градом* (‘обильно, в большом количестве течь’ – о слезах) [9: 281]: ***Льются рекой*** *бесполезные пропойцевы слезы* [8: 8, 326].

В другой сказке, используя образ фразеологизма *ни рыба ни мясо*, писатель создает окказиональные единицы той же модели: *Произросло между ними в ту пору существо среднего рода*: ***ни рак ни рыба***, ***ни курица ни птица***, ***ни дама ни кавалер***, *а всего помаленьку. И было этому межеумку имя тоже среднего рода*: *Лицемерие* («Добродетели и Пороки») [8: 8, 362].

В сказке «Богатырь» Салтыков-Щедрин, используя модель крылатого выражения *король-то голый* из сказки Г.Х. Андерсена «Новое платье короля», создает новое сочетание, которое, при актуализации значения исходного афоризма, приобретает особую смысловую нагрузку, выражает идейное содержание сказки: разоблачает самодержавие и доверие народа к власти:

«*А ведь* ***Богатырь-то гнилой!***» – *молвили супостаты и ринулись на страну* [8: 9, 19]. Ср.: «Выражение *король-то голый* употребляется, когда говорится о дискредитированных мнимых авторитетах, несостоятельных, разоблаченных теориях» [1: 203].

Таким образом, устойчивые единицы языка являются продуктивным средством формирования такого вида непрямой коммуникации, как ирония, что позволяет говорить о перспективности и актуальности их изучения в коммуникативно-прагматическом аспекте.

Литература

1. Ашукин Н.С., Ашукина М.Г. Крылатые слова. Литературные цитаты, образные выражения. М., 1996.
2. Виноградов В.В. Материалы и исследования по истории русского литературного языка. Т. 3. М., 1953.
3. Дементьев В.В. Непрямая коммуникация. М., 2006.
4. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Русский толковый словарь. М., 2007.
5. Пивоев В.М. Ирония как феномен культуры. Петрозаводск, 2000.
6. Пропп В.Я. Проблемы комизма и смеха. Ритуальный смех в фольклоре (по поводу сказки о Несмеяне). М., 1999.
7. Савинич Л.В. Эзопов язык и приемы создания подтекста // Русский язык в школе. 1994. № 2.
8. Салтыков-Щедрин М.Е. Собр. соч. в 10 т. Т. 8, 9. М., 1988.
9. Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII–XX вв. / Под ред. А.И. Федорова. М., 1995.
10. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. М., 1967.
11. Химик В.В. Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи. СПб., 2004.
12. Шляхов В.И., Боярко А. Ирония в теории непрямой коммуникации и практике преподавания русского языка // Вестник МАПРЯЛ. № 55. М., 2007.

E.V. Tsay

STABLE COMBINATIONS AS A MEANS OF CREATING IRONY

Stable units, phraseological unit, irony, indirect communication, Aesopian language.

The results of the analysis of stable units, mostly of phraseologies, as the means of forming ironical utterances on the material of «Tales» by M.E. Saltykov-Shchedrin are introduced in the article. The question of the relationships between the concepts of irony, Aesopian language and indirect communication is touched there. The main attention is paid to the method of «deviant» use of phraseologies, their semantic and structure-semantic transformations, that contribute to creating allegorical and ironical subtext.

Шамзи Зайнаб Али
Zainab_h85@yahoo.com
аспирант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
Багдад, Ирак

Словесный образ как единица художественного текста

Словесный образ, художественный образ, художественный текст, научный текст, метатекстуальность, перенос значения, автор, субъективность, смысл.

Предметом рассмотрения в статье является соотношение словесного образа как такового и художественного словесного образа. Происхождение, развитие, использование, роль и значение последнего раскрываются на многочисленных примерах из художественных текстов русской литературы (А.А. Блока, А.П. Чехова, М.И. Цветаевой, О.Э. Мандельштама и др.). Опираясь на исследования А.Ф. Лосева, В.В. Виноградова, Д.С. Лихачева и др., мы приходим к выводу о том, что не только художественные образы внутри художественного произведения, но и словесные образы в нехудожественных текстах и во внетекстовой реальности по своему происхождению являются продуктами индивидуального, авторского, субъективного творчества. В статье представлена одна из возможных классификаций художественных образов, продуктивная в образовательном процессе по изучению РКИ. Кроме того, прослежен принцип превращения слов с номинативно-предметными значениями в художественные образы, понимание которых позволит студентам-иностранцам более эффективно овладевать лингвокультурологическим потенциалом русского языка.

Художественный текст – это один из самых совершенных носителей ценностно ориентированной информации, выражение общественно значимой художественной мысли. Существование художественного текста неполноценно без его использования, без читательского восприятия.

Словесный образ является единицей художественного текста. Понятие художественного образа зародилось и может существовать преимущественно в художественной литературе, так как именно литературный язык является одновременно и предметом, и средством искусства. Язык в художественной литературе является сам по себе произведением искусства, т.е. это нечто само в себе, внутри себя обладающее некоторой содержательной ценностью.

Художественная речь имеет особую ценность именно потому, что представляет собой не просто форму, но и содержание, органически связанное с формой данного образа.

Из этого можно сделать следующий вывод: содержание, выраженное в звуковой форме, т.е. слово естественного языка, может становиться формой для другого содержания.

Если говорить обобщенно, то образ – это содержательная форма.

Образ – гораздо более широкое понятие, нежели художественный образ. Словесный образ может использоваться и в других, нехудожественных видах литературы; тогда его значение можно сформулировать как форму наглядного представления действительности. Художественный образ отличается от словесного тем, что он представляет собой способ конкретно-чувственного воспроизведения действительности с позиций определенного эстетического идеала.

Словесные образы могут использоваться и в научном стиле. Рассмотрим, например, термины-метафоры: *горный хребет, рукав реки, подошва горы*. Термины-метафоры лишены индивидуальных эстетических черт, следовательно, они не художественны.

В основе художественного образа лежит перенос значения, но этого бывает недостаточно для его возникновения; и для создания художественного образа необходимо также то, что лежит за границами и буквального, и переносного значения слова.

Выражение *жгучий стыд*, как и *холодный ужас*, имеет реальное обоснование и основано на физических ощущениях: теплеют щеки, уши. Образность такого рода имеет реально-эмпирическое осознание. Совсем другое дело – образность в произведениях А.А. Блока: «Там лицо укрывали в *разноцветную ложь*»; «У *задумчивой двери* хохотал арлекин»; «У царицы *синие загадки*». В этих строчках наблюдается парадоксальное соотношение слов-образов, они несут свой индивидуальный смысл. Смещение и наложение смыслов в словах не подкрепляются эмпирической реальностью, они целиком исходят из авторского видения.

Священник Григорий Дьяченко писал: «Внешний мир находит себе отголосок в маленьком мире внутреннего бытия в человеке, и воспроизводится затем в разнообразных формах художественного изображения в образе, тоне и слове, и, как духовный отобраз этого мира, является просветляющим, одухотворяющим, украшающим и согревающим по отношению к внешней ему действительности» [2: 715].

А.Ф. Лосев в «Философии имени» отметил: «Чтобы иметь образ чего-нибудь, необходимо уже сознательно отделять себя от иного, ибо образ есть сознательная направленность на иное и сознательное воздержание от этого иного, когда субъект, воспользовавшись материалом иного, уже пытается обойтись в дальнейшем без этого иного...». И далее: «Имя вещи есть выраженная вещь. Слово вещи есть понятая вещь. Имя, слово вещи есть... в разуме явленная вещь» [4: 123].

Каждый субъект может воспринимать предметную сущность по-разному. Особенно интересно восприятие предметов художественными личностями. Рассмотрим другие высказывания А.Ф. Лосева: «Слово есть выхождение из узких рамок замкнутой индивидуальности. Оно – мост между «“субъектом” и “объектом”»; «Имя предмета – арена встречи воспринимающего и воспринимаемого, вернее, познающего и познаваемого. В имени – какое-то интимное единство разъятых сфер бытия, единство, приводящее к совместной жизни их в одном цельном, уже не просто “субъективном” или просто “объективном” сознании». И далее: «Если мы возьмем греческое слово... “истина”, то в нем, кроме отвлеченного и общего значения “истина” (как в латинском veritas или русском “истина”), есть еще момент, характерный именно для психологии греческого мироощущения, так как буквально это слово значит “незабываемое”, “незабвенное”, а следовательно, “вечное”» [4].

Итак, по мысли А.Ф. Лосева, каждый народ и каждый человек выделяет в нем разные, по собственному интересу и потребностям моменты, воспринимает это слово по-своему. Так, в греческом языке подчеркивается «незабвенность», в латинском – момент доверия, веры. Все эти различия по-своему оформляют и определяют общее значение предметной сущности истины.

Приведенные рассуждения А.Ф. Лосева дают возможность глубже проникнуть и в сущность образного слова. В данном случае необходимо особенно акцентировать в слове моменты, связанные с восприятием его предметной сущности, соответствующей «собственному интересу и потребностям» личности – творца художественного текста. Слово по своей сути дает огромные возможности для творчества. Хотя, конечно, безграничными мы их не назовем. Границей отражения в слове авторской индивидуальности является внутренняя мотивация слова-образа. Если же границы художественной индивидуальности были превышены, словесный образ приобретает самодовлеющее значение и теряется общий смысл и идея произведения.

Художник слова, опираясь на эти свойства слова, переводит предметы нашего реального мира в мир художественных образов и там уже присваивает им авторскую индивидуальность и способность к выражению авторской мысли.

Все художники воспринимают реальный мир по-разному. У одного более развиты слуховые образы, у другого – цветовые, у третьего окажется гипертрофированным предметно-чувственное восприятие. Так все они создают свой собственный мир образов. Например, поэтический язык А.А. Блока часто создавался с помощью звуковых ощущений. В этом отношении ему помогала даже пунктуация, если она влияла на произношение («Под насыпью, во рву некошеном, // Лежит и смотрит, как живая, // В цветном платке, на косы брошенном, // Красивая и молодая»). Когда Блок перестал слышать «музыку революции», он замолчал как поэт.

Цветовые образы питают поэзию М.И. Цветаевой. Например, она часто использует в своих произведениях розовый цвет, являющийся для нее символом романтики, нежности, юности.

Предметно-чувственное восприятие характерно для образной системы Н.В. Гоголя («голова редькой вниз»; «редкая птица долетит до середины Днепра» и т. п.).

Реальный многообразный чувственный мир становится материалом, дающим возможность получить своеобразную картину мира, увиденную глазами художника и воссозданную этим художником. Разное видение рождает разную образную систему, увиденный образ мира воплощается в своеобразный образ стиля. Индивидуальная образность может проявиться в преимущественно развитом чувстве звука, цвета и т. д.

Художественная образность может создаваться и далеко не образными средствами. Это особенность авторов со сдержанной манерой письма, уделяющих особое внимание художественным деталям. Таким был А.П. Чехов. В его повести «Дама с собачкой» определение *серый* используется каждый раз в буквальном смысле (*серые глаза, серое пальто, серая от пыли чернильница, серый забор, серое суконное одеяло*). Однако в целом в произведении реальный образ серого цвета перерастает в художественный образ-символ тоски, будничности, безысходности. Герои повести не могут выбраться за пределы этого «серого цвета». Безысходность, серость становятся образом их жизни. Так слово-знак превращается в слово-образ.

Если считать художественный образ способом чувственного воспроизведения действительности посредством словесных образов, впитавших в себя авторскую индивидуальность, то встает вопрос об их классификации. Попытки классифицировать художественные образы уже предпринимались исследователями, интересовавшимися самим механизмом создания художественного текста: Б.М. Эйхенбаумом, Б.В. Томашевским, Ю.Н. Тыняновым, Ю.М. Лотманом, В.В. Кожиновым, Д.Н. Шмелевым и др.

Дифференцировать художественные образы возможно по тем или иным определяющим признакам.

К примеру, один из таких – последовательность восхождения от конкретного смысла к переносному частному смыслу и затем – к обобщенному.

На основе названного признака можно выделить три вида художественных образов:

- образ-индикатор (использование слова в прямом значении, проявление смысла);
- образ-троп (использование слова в переносном значении, наличие переосмысления, метафоризации);
- образ-символ (использование обобщенного значения слова на базе частных переносных значений; образы-символы – это образы, выходящие за пределы контекста, закрепленные частым употреблением в произведениях).

Так, например, если вернуться к приведенному примеру из А.П. Чехова, получится следующее: образ-индикатор – серый цвет, образ-троп – образ обыкновенных простых людей, образ-символ – образ будничности, неприметности, безысходности.

Интересен образ *хлопчатого воздуха* у О.Э. Мандельштама. Это его постоянный мотив в стихотворениях с начала 1920-х годов («Я дышал звезд млечных трухой, колтуном пространства дышал»). С 1930-х годов в его творчестве появляются образы меха, шерсти, адекватные смерти, невозможности дышать. Так конкретное и реальное превращается в художественное и символическое.

В.В. Виноградов писал: «Смысл слова в художественном произведении никогда не ограничен его прямым номинативно-предметным значением. Буквальное значение слова здесь обрастает новыми, иными смыслами (так же, как и значение описываемого эмпирического факта вырастает до степени типического обобщения). В художественном произведении нет и, во всяком случае, не должно быть слов немотивированных, проходящих только как тени ненужных предметов. Отбор слов неразрывно связан со способом отражения и выражения действительности в слове... В контексте всего произведения слова и выражения, находясь в теснейшем взаимодействии, приобретают разнообразные дополнительные смысловые оттенки, воспринимаются в сложной и глубокой перспективе целого» [1: 370].

Напрашивается вывод, что не только художественный образ, но и словесный образ как таковой обязаны своим появлением именно художественному тексту. Это следствие индивидуального осмысления нашей реальности, воплощение творческого начала автора. Мир, созданный художественными образами, воспринимается субъективно, именно это придает художественному слову таинственность и загадочность. «Если в художественном произведении все ясно, – считал Д.С. Лихачев, – оно утрачивает художественность. В художественном произведении что-то должно быть тайное»; «...изучение единства формы и содержания – ключ к познанию художественной сущности литературного произведения» [3: 514].

К ярким словесным образам художественной литературы может быть отнесена персонификация. Многие персонажи художественной литературы представляют собой типические, обобщенные образы, хотя и наделенные конкретными индивидуальными чертами. Такие герои-персонажи часто воспринимаются как определенные символы: Дон Кихот, Дон Жуан, Фауст, Кармен. Их характеры, внешность, поведение, стиль жизни являются символическими в восприятии реальных людей. Герои литературных произведений как бы живут вне книг – за границами авторского текста. Такой уровень бытования образов-символов называется метатекстуальным. Имена этих героев становятся нарицательными, и даже не всегда получается вспомнить, из какого конкретного произведения взят тот или иной образ. Так словесный образ становится не только единицей художественного текста, но и частью реальной жизни.

Литература

1. Виноградов В.В. Лингвистика и обучение языку. М., 2003.
2. Дьяченко Г.М. Из области таинственного. М., 1900.
3. Лихачев Д.С. Текстология. На материале русской литературы X–XVII вв. М.; Л., 1962.
4. Лосев А.Ф. Философия имени. М., 1993.

Zainab Shamsi

VERBAL IMAGE AS A UNIT OF LITERARY TEXT

Verbal image, artistic image, artistic text, scientific text, transfer values, the author, subjectivity, meaning.

The subject of the article is the relationship between verbal image as such and verbal artistic image. The origin, development, use, role and importance of the latter are revealed by numerous examples of artistic texts of Russian literature (A. Blok, A. Chekhov, M. Tsvetaeva, O. Mandelstam, and other). Based on research of A.F. Losev, V.V. Vinogradov, D.S. Likhachev and other, we come to the conclusion that not only the artistic images within the artwork, but also verbal images in non-fiction texts and in extra-textual reality of its origin are products of the individual, the author's subjective creativity. This article presents one of the possible classifications of artistic images, productive in the educational process to study a foreign language. In addition, we trace the transformation of the principle of words with nominative substantive values in artistic images, which allows elucidation of foreign students more effectively acquire the linguistic and cultural studies potential of the Russian language.

Шафии Фарзане
Farzaneh2ru@yahoo.com
аспирант Государственного института русского языка
им. А.С. Пушкина
Тегеран, Иран

Переводческие традиции в национальной школе – системы передачи фразеологических единиц на иностранном языке

Фразеологическая единица, межъязыковые элементы, адекватность перевода, эквивалентное/безэквивалентное, образность.

Статья посвящена вопросу передачи русских фразеологических единиц на иностранном (персидском) языке. Проблема заключается в том, что такие единицы часто сопровождаются особыми трудностями, так как они являются наиболее не совпадающими межъязыковыми элементами в языке. Вопрос достижения адекватности их перевода имеет особую значимость не только в теоретическом аспекте, но и для решения задач обучения иностранному языку. Основное внимание уделяется способам передачи русских фразеологических единиц на персидском языке и свойствам и функциям, которыми обладают фразеологические единицы как элементы языковой системы.

Каждая национальная школа выработала свои переводческие традиции, но, независимо от принятых способов передачи тех или иных языковых элементов на иностранном языке, перевод сегодня рассматривается как диалог, где должно быть представлено мнение обеих сторон: языка-источника и языка перевода [6]. Это означает не только бережное отношение к иноязычной культурной традиции, но и особое внимание к особенностям той традиции, в которую должен войти перевод. Хороший «перевод должен быть неотъемлемой частью национальной культуры на языке перевода» [7: 102].

Особую сложность представляет передача фразеологических единиц на иностранном языке, поскольку они рассматриваются как наиболее не совпадающие межъязыковые элементы, что обусловлено их национальной самобытностью. Вопрос адекватности их перевода привлекал и продолжает привлекать внимание отечественных исследователей в силу своей особой значимости не только в теоретическом аспекте, но и для решения задач обучения иностранным языкам, составления двуязычных словарей, теории и практики перевода, о чем свидетельствуют труды таких известных лингвистов, как В.В. Виноградов, И.Р. Гальперин, Я.И. Рецкер, А.О. Иванов и многие другие.

Перед тем как рассмотреть, какими способами традиционно передаются фразеологические единицы на иностранном языке, важно уточнить, в чем состоит принцип адекватности перевода, какими свойствами и функциями обладают фразеологические единицы как элементы языковой системы, какие выделяются типы фразеологических единиц с точки зрения их принадлежности к языку-источнику и языку-адресату.

Принцип адекватности перевода является, по мнению большинства исследователей, основополагающим при переводе любых видов текстов и любых лексических единиц. Несмотря на разную трактовку этого понятия, практически все авторы оригинальных концепций придерживаются мнения, что именно сохранение содержания и формы оригинала является неотъемлемой чертой адекватного перевода. При этом зачастую утверждается, что сама «проблема достижения адекватности перевода… обусловлена сложной природой данного феномена, находящегося в зависимости от целого ряда факторов как интралингвистического, так и экстралингвистического характера» [8: 86].

Так, Я.И. Рецкер отмечает, что адекватный перевод лексической единицы иностранного языка подразумевает не только однозначную передачу ее содержания, ее значения, но и полноценное функционально-стилистическое соответствие ей в языке перевода, то есть передачу равноценными средствами [9: 9].

Из этого следует, что адекватность перевода зависит от выбора в языке перевода средств, которые станут функционально тождественными средствам оригинала. Перевод представляет собой инструмент межъязыковой регуляции, создается в целях обеспечения возможности воздействия на реципиента, принадлежащего к другому лингвокультурному сообществу. В связи с этим адекватность перевода можно определить как соответствие перевода оригиналу в регулятивном влиянии на получателя (слушающего/читающего).

Такого вывода придерживаются и большинство современных исследователей, отмечающих, что равноценность регулятивного воздействия и есть адекватность перевода [10: 7], в результате чего мыслительная деятельность реципиента перевода должна быть сходна с мыслительной деятельностью носителя языка оригинала.

Важно отметить отличие адекватности от эквивалентности перевода. Вслед за А.Д. Швейцером мы считаем, что «эквивалентность подразумевает исчерпывающую передачу «коммуникативно-функционального инварианта» исходного текста», в то время как адекватность «опирается на реальную практику перевода, которая часто не допускает исчерпывающей передачи всего коммуникативно-функционального содержания оригинала», то есть требование адекватности носит не максимальный, а оптимальный характер [14: 95–96].

Это особенно значимо при передаче фразеологических единиц (ФЕ), представляющих собой словосочетания, в которых семантическая монолитность (цельность номинации) довлеет над структурной раздельностью составляющих ее элементов, вследствие чего она функционирует в составе предложения как эквивалент одного слова [12]. В отличие от других лексических средств языка, это – более сложные языковые единицы как производные особой вторичной номинации, передающие определенную сложившуюся систему образного восприятия мира, оценок и коннотаций. Характерными свойствами фразеологических единиц, присущими им в различной степени, являются идиоматичность, устойчивость, эквивалентность слов [13]. Фразеологизмы выступают как образно-экспрессивные выразительные средства, они выполняют также коммуникативную, номинативную, познавательную и кумулятивную функции [3: 11].

Фразеологические единицы выступают также «знаками национальной культуры и одним из наиболее ярких проявлений национально-культурной специфики языка», в них отражается все своеобразие «метафорического переосмысления реалий из области традиционного быта, обычаев, уклада, жизни носителей исследуемого языка» [8: 228]. Например, национальная фразеологическая система персидского языка отражает национальные особенности языка и народа-носителя, ярко выраженный аналитический характер персидского языка, а именно наличие в нем сложных описательных форм, большого числа служебных слов (предлогов, послелога) и изафета для обозначения грамматических отношений (поскольку морфология весьма бедна), присущ и фразеологии персидского языка. Во фразеологии персидского языка мало интернациональных заимствований, огромное число фразеологических единиц здесь – это предложения непословичного характера, абсолютное большинство которых относится к человеку [3].

Традиционно выделяют полные или частичные эквиваленты фразеологических единиц и безэквивалентные фразеологические единицы [5: 4].

Под межъязыковыми фразеологическими эквивалентами мы понимаем разноязычные семантически эквивалентные фразеологические единицы, характеризующиеся одинаковой структурно-грамматической организацией и компонентным составом. Полная эквивалентность характеризуется полной соотносимостью плана выражения и плана содержания фразеологизма, тождество фразеологического значения, структурно-грамматической организации и компонентного состава сопоставляемых единиц, например: *быть на седьмом небе* – در آسمان هفتم بودن Eng. Dar ãsemãn-e haftom boodan.

А при частичной эквивалентности имеются незначительные различия, например: *сгореть от стыда* – از خجالت آب شدن Eng. Az khejãlat ãb shodan в плане выражения фразеологизмом тождественной семантики [2].

Частичные фразеологические эквиваленты можно разбить на три группы. К первой группе относятся фразеологизмы, совпадающие по значению, стилистической окраске и близкие по образности, но расходящиеся по лексическому составу, например:

- *вставать с левой ноги* – از دنده چپ بلند شدن Eng. Az dande-ye chap boland shodan (букв. *вставать с левого бока*);
- *висеть на волоске* به مویی بند بودن Eng. be mooyi band boodan.

Ко второй группе относятся фразеологизмы, совпадающие по значению, образности, лексическому составу и стилистической окраске, но отличающиеся по таким формальным признакам, как число, порядок слов или залог, например:

- *дареному коню в зубы не смотрят* دندان اسب پیش کشي را نمي شمارند (Eng. Dandrn-e asb-e pishkesh-i ra nemishomãrand) (расхождение в порядке слов);
- *на чужое горе не радуйся* یکی را که در بند بینی، مخند Eng. Yek-i rr ke dar band bini makhand (букв. *у кого-то видишь проблему, не смейся*), *жить как кошка с собакой* مثل سگ و گربه به جان هم افتادن Eng. Mesl-e sag va gorbe be jan-e ham oftrdan (букв. *ссориться, как собака и кошка*) [2].

К третьей группе относятся фразеологизмы, которые совпадают по всем признакам, за исключением образности. В русском языке есть такие обороты, как:

- *купить кота в мешке* چشم بسته کاری را کردن Eng. Cheshm baste kari ra kardan (букв. *сделать что-то с закрытыми глазами*);
- *делать из мухи слона* از کاه کوه ساختن Eng. Az kah kooh sãkhtan (букв. *делать из соломы гору*) [2].

Учитывая разницу между адекватностью перевода и его эквивалентностью, можно утверждать, что передача ФЕ, имеющих эквиваленты в языке-

адресате, является эквивалентной, в то время как при переводе безэквивалентных ФЕ необходимо использовать другие способы, чтобы достигнуть адекватности перевода.

Основным способом перевода фразеологических единиц, имеющих межъязыковые соответствия, является перевод с помощью эквивалента в языке-адресате. Некоторые из частичных фразеологических эквивалентов могут также передаваться с помощью антонимического перевода, то есть отрицательное значение передается переводчиком с помощью утвердительной конструкции или, наоборот, положительное значение передается с помощью отрицательной конструкции:

- *шутка до добра не доводит* شوخی آخرش جدی است Eng. Shookh-i ãkharash jeddi ast (букв. *шутка доводит до слез*);
- *как собака на сене* نه خود خورد نه کس دهد Eng. na khod khorad, na kas dahad (букв. *и сам не ест, и другим не дает*) [2].

Безэквивалентные фразеологические единицы – это единицы, не имеющие постоянных, не зависящих от контекста эквивалентов в языке перевода, то есть план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными понятиями [7: 228]. Так, для русского языка характерны следующие «уникальные» фразеологические единицы: *словно земля горит под ногами, видеть в землю на три аршина (на сажень), за тридевять земель, с лица не воду пить, живая (мертвая) вода* и др. [4]. Специфика некоторых из названных фразеологических единиц обусловлена их происхождением. Например, такие фразеологические единицы, как *за тридевять земель, живая (мертвая) вода,* ведут свое начало из фольклора, то есть из той области, которая отражает все культурно-исторические особенности русского этноса [5].

По мнению А.О. Иванова, существуют два способа перевода безэквивалентных фразеологических единиц: а) лексический (описательный); б) калькирование [5: 90].

Калькирование – воспроизведение комбинаторного состава слова или словосочетания, при котором составные части слова (морфемы) или фразы (лексемы) переводятся соответствующими элементами языка-адресата с последующим сложением переведенных частей без каких-либо изменений [11]. Например:

- *брать быка за рога* گاو را از شاخ گرفت Eng. Gãv rã az shãkh gereftan;
- *куда Макар телят не гонял* آنجا که ماکار گوساله را هی نکرد Eng. Ãnjã ke Mãkãr ghoosãle rã hei nakard [1].

Допуская полное или частичное калькирование в отдельных случаях, переводчик должен исключить любую возможность использования буквализмов, то есть неоправданных дословных переводов, которые искажают смысл фразеологизмов языка-источника или не соответствуют нормам языка-адресата.

Описательный перевод – способ перевода, использующийся в тех случаях, когда не существует никакой другой возможности передачи языковой единицы вследствие отсутствия эквивалентов и аналогов в языке перевода. Описательный перевод заключается в передаче значения иностранного слова с помощью более-менее распространенного объяснения [11]. Например:

- *бить баклуши* ول گشتن Eng. Vel gashtan (букв. *шататься и бездельничать*);
- *выносить сор из избы* حرف خانه را بیرون بردن Eng. Harf-e khan-e rã biroon bordan (букв. *вынести слова из дома*) [2].

Исследователи говорят также о комбинированном переводе в тех случаях, когда русский аналог не полностью передает значение другого (персидкого) фразеологизма или же имеет иной специфический колорит места и времени, дается калькированный перевод, а затем идет описательный перевод и русский аналог для сравнения, например: *ехать в Тулу со своим самоваром* – روامس اب نتفر الوت رمش هب دوخ, то есть возить что-либо туда, где этого и так достаточно (ср. نرب نامرک هب هرز) Eng. Zire be Kermãn bordan (букв. *возить тмин в Керман* (город в Иране) [1].

Таким образом, перевод фразеологических единиц на иностранном языке носит максимальный характер, и понятие адекватности перевода тождественно понятию его эквивалентности, когда речь идет о межъязыковых эквивалентных фразеологических единицах, тогда как передача безэквивалентных фразеологических единиц требует от переводчика поиска особых способов для достижения адекватности перевода, которыми традиционно выступают калькирование, описательный перевод и комбинированный перевод.

Литература

1. Баба-заде Д.Г. Русская фразеология в иранской аудитории. Тегеран, 2009.
2. Голева Г.С. Фразеологическая система современного персидского языка (фарси) и принципы составления фарси-русского фразеологического словаря: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2005.
3. Жароид Ю., Рудь Н. Особенности перевода фразеологических единиц. 2010. URL: http://www.rusnauka.com/8_NND_2010/Philologia/60639.doc.htm.
4. Ибрагимова В.Л., Борисова А.В. К вопросу об эквивалентности фразеологических единиц (на материале ФЕ с компонентами – наименованиями стихий в русском и польском языках) // Актуальные вопросы филологии и культуры. 2011. URL: http://sibac.info/index.php/2009–07–01–10–21–16/176–2011–03–11–11–29–04.

5. Иванов А.О. Английская безэквивалентная лексика и ее перевод на русский язык: Учеб. пособие. Л., 1985.
6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М., 2004.
7. Кочарян А. Р. Безэквивалентные фразеологические единицы в удинском языке // Молодой ученый. 2011. Т.1. № 4.
8. Нуриев В.А. Адекватность перевода как лингвистическая проблема // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 1.
9. Рецкер Я.И. Учебное пособие по переводу с английского языка на русский язык. Вып. 1. М., 1981.
10. Сдобников В.В., Петрова О.В. Теория перевода: Учеб. пособие для студентов лингв. вузов и фак-тов иностр. яз. М., 2006.
11. Способы перевода. Б.г. URL: http://www.lingvo-plus.ru/sposoby-perevoda.
12. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М., 2003. URL: http://perevodovedcheskiy.academic.ru.
13. Харитончик З.А. Фразеологические единицы и их свойства // Лексикология английского языка: Учеб. пособие. Б.г. URL: http://bugabooks.com/book/100-leksikologiya-anglijskogo-yazyka/41–2-frazeologicheskie-edinicy-i-ix-svojstva.html.
14. Швейцер А.Д. Теория перевода (статус, проблемы, аспекты). М., 1988.

Farzaneh Shafiee

TRANSLATION TRADITIONS IN THE NATIONAL SCHOOL – TRANSMISSION SYSTEM OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN A FOREIGN LANGUAGE

Phraseological unit, elements of a written interlanguage, adequacy in translation, equivalent&nonequivalent, imagery.

The article focuses on the transmission of Russian phraseological units into a foreign language (Persian). The problem lies in the fact that, such units are often accompanied by special difficulties, because they are the most disparate elements in the written interlanguage. The question of getting the adequacy in translation has particular significance, not only in the theoretical aspect, but also to meet the challenges of learning a foreign language. Focus is made on the methods of transmission Russian phraseological units in Persian and on features and functions which phraseological units as elements of the language system have.