

ISSN 2074-1154

МЕЖДУНАРОДНЫЙ АСПИРАНТСКИЙ ВЕСТНИК

Русский язык за рубежом

№ 3–4

**Москва
2010**

Редакционная коллегия	Н.А. Башатова, канд. филол. наук – доцент кафедры русского языка Национального университета Узбекистана имени 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; А.О. Орусбаев, д-р филол. наук, профессор – декан гуманитарного факультета Киргизско-российского славянского университета (г. Бишкек); В.П. Синячкин, канд. филол. наук, доцент – зав. кафедрой русского языка Института иностранных языков Российского университета дружбы народов; Е.Ф. Тарасов, д-р филол. наук, профессор – зав. сектором психолингвистики Института языкознания РАН; С.Н. Травников, д-р филол. наук, профессор – зав. кафедрой мировой литературы Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; Е.А. Хамраева, д-р пед. наук – профессор кафедры славянских языков и методики их преподавания Московского педагогического государственного университета, главный редактор журнала «Русский язык в национальной школе»
Главный редактор	Ю.Е. Прохоров, д-р филол. наук и д-р пед. наук, профессор, ректор Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, 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	Н.В. Прилуцкая
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» Ирина Баканова Тел.: 8-800-200-111-2 (бесплатный); e-mail: podpiska@vedomost.ru
Издатель	ООО «Издательство «Отраслевые ведомости»
Учредитель	ЗАО «Отраслевые ведомости»

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-32091
от 30 мая 2008 года

Тираж 1500 экз.
Подписано в печать 10.10.2010

Журнал входит в рекомендованный ВАК Минобрнауки РФ перечень ведущих рецензируемых изданий, в которых могут быть опубликованы результаты научных исследований соискателей ученой степени доктора и кандидата наук.

Статьи печатаются в авторской редакции. Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов. Любое использование материалов допускается только с письменного разрешения редакции.

© «Отраслевые ведомости, 2010

Содержание

Агатангелу Елени (Кипр). Проблемы формирования звукопроизношения у детей-билингвов от смешанных греко-русских браков	4
Быкова О.П. (Россия). О методическом дискурсе в русле диалога культур	7
Дианова Л.П. (Россия). К вопросу о доминировании одного из языков в речевой культуре билингва	11
Дресслер Бригитта (Германия). Экстралингвистические факторы развития специальной лексики сферы высшего образования в русском и немецком языках	15
Какзанова Е.М. (Россия). Характеристика метафорических терминов в математических и медицинских научных текстах	20
Комаров С.Г. (Россия). Традиции русской литературы в драме Брайена Фрила «Отцы и сыновья»	24
Красильникова Л.В. Русское словообразование в аспекте РКИ: определение, основные единицы и направления описания	29
Кротова А.Г. (Россия). К проблеме статуса лексических норм	33
Лапутина Т.В. (Россия). Особенности семантической сочетаемости в генитивной метафоре (на материале поэзии М. Цветаевой)	38
Маклакова Е.А. (Россия). Описание семантики наименований лиц в ракурсе политической корректности (на материале контрастивных исследований в русском и английском языках)	44
Матвеевко В.Э. (Россия). К методическим основам организации лексического материала на занятиях по русскому языку как иностранному	50
Молдокматова Навира (Киргизия). Роль и место учебника русского языка в формировании лингвокультурной компетенции учащихся средних учебных заведений Киргизии	54
Моргунов Р.В. (Россия). Библейские мотивы в романе Е.Н. Чирикова «Зверь из бездны»	58
Нгуен Тхи Ханг (Вьетнам). Типичные ошибки в русской речи вьетнамских учащихся на продвинутом этапе	63
Северская О.И. (Россия). «Сон все запаковал, смешал keyboard...» (концепт «сон» в поэтической философии языка)	69
Столбовая Л.В. (Россия). Синергетические признаки идиом	74
Трунова Е.А. (Россия). Синтаксическая организация как средство воздействия в советском политическом лозунге	78
Хизауи Саида (Тунис). Понятие безэквивалентной лексики с точки зрения перевода	82
Шафаги Марьям (Иран). Анализ речевого акта извинения при нарушении прагматических постулатов общения	85
Шевцова А.А. (Россия). Формирование социокультурной компетенции на занятиях РКИ с учащимися начальных классов на материале произведений русского народного искусства и художественных текстов	90
Стандарты представления материалов в журнал «Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом»	96

Агатангелу Елени

elagathangelou@hotmail.com

аспирант Московского педагогического
государственного университета

Лимассол, Кипр

Проблемы формирования звукопроизношения у детей-билингвов от смешанных греко-русских браков

Билингвизм, звукопроизношение, фонетика, коррекционная работа, дошкольный и школьный возраст, дети-билингвы.

Проблема правильного обучения греческому языку детей, один из родителей которых является носителем иностранного языка, – одна из актуальных проблем организации коррекционной логопедической работы по формированию правильного звукопроизношения у детей-билингвов во многих районах Кипра. В нашей работе исследовалось греческое звукопроизношение у детей-билингвов дошкольного и младшего школьного возраста, в результате чего была разработана методика коррекции звукопроизносительного оформления речи у этих детей.

Специфика настоящей работы заключается в том, что дети-билингвы, попадая в детские государственные дошкольные учреждения, сталкиваются с трудностями в общении со сверстниками-монолингвами, так как недостаточно овладели звукопроизносительными навыками греческого языка.

Мы исходили из предположения о том, что специально организованная работа по коррекции звукопроизносительной стороны речи в дошкольный период развития и в течение первых 3–4 месяцев школьного обучения у большинства детей-билингвов, воспитывающихся в греческой среде, будет способствовать в достаточной степени формированию звукопроизносительных навыков, что, в свою очередь, значительно повысит возможность усвоения школьной программы на уровне сверстников – носителей греческого языка.

Таким образом, в результате нашего исследования была создана методика коррекционной работы по формированию звукопроизношения и билингвальной зрелости у детей-билингвов дошкольного и младшего школьного возраста, одобренная и рекомендованная к внедрению в практику дошкольных учреждений Министерством образования Кипра.

Язык – один из существенных признаков нации – тесно связан с национальной психологией, с самосознанием и самобытностью народа. За каждым языком – культура этноса, оригинальное видение мира, которые хранит язык. На Кипре современные условия жизни общества сопряжены со значительной миграцией населения или с проживанием некоренного населения в грекоязычной среде, в которой люди, как правило, не теряют родной язык, в связи с чем развитие речи детей дошкольного возраста протекает в условиях билингвизма.

За последнее десятилетие носители разных языков особенно заметно осознали проблему двуязычия и многоязычия. Кипр как государство – член Европейского союза сталкивается с проблемами различного масштаба и природы, которые вытекают из феномена двуязычия, трехязычия и многоязычия. Отмена границ, простота передвижения, предоставленная различным народам, а также политическая обстановка, которая наблюдается в последние пять лет в соседних государствах, ведет нашу страну к формированию многонационального общества.

Многоязычие с каждым днем завоевывает все большую территорию и имеет характеристики максимального языкового общения на Кипре.

Теперь греческий язык не всегда играет главенствующую роль в каждодневном межличностном общении, и уже является фактом то, что во многих сферах общения, в частности в профессиональной, не требуется знания только английского, немецкого или французского языка. Речь на албанском, русском и даже филиппинском языках слышится очень часто на улицах, в магазинах и в школах. И этот феномен наблюдается не только в крупных населенных центрах Кипра, но и в отдаленных деревнях.

Поэтому на Кипре нас начала волновать проблема правильного обучения греческому языку детей, один из родителей которых является носителем иностранного языка. Несомненно, такие дети вырастают в двух и более языковых системах. Общепринятой является точка зрения, что каждый язык имеет свою собственную неповторимость и историю, которая связана с национальными корнями людей, говорящих на нем.

Проблемам билингвизма посвящено большое количество работ. В литературе имеется много определений и классификаций двуязычия, которые отражают представления ученых разных специальностей [1; 2].

Термин «билингвизм» происходит от латинского *bi* – «двойной» и *lingua* – «язык». Билингвизм иногда переводят русским словом «двуя-

зычие». Поэтому в современной лингвистической литературе эти два слова часто используются как эквивалентные.

Большое количество публикаций за последние годы как в России, так и за рубежом, посвященных проблемам билингвизма, отражают значительные разногласия по вопросу, в каком возрасте лучше начинать обучение второму языку [5; 7; 8]. Некоторые считают, что наиболее оптимальным является возраст, в котором могут осознанно использоваться когнитивные и языковые стратегии (т.е. 10–11 лет). Другие полагают, что в каждом возрасте есть свои преимущества для овладения вторым языком: в дошкольном – лучше воспринимается произношение, в школьном – синтаксис и морфология, взрослым доступнее семантические тонкости [9].

По мнению многих исследователей, психофизиологические и нейропсихологические механизмы формирования речевой функции в онтогенезе таковы, что для успешного и своевременного развития речи и мышления ребенок до 4–5-летнего возраста должен ориентироваться на одну языковую систему.

В то же время уже в начале XX века появляются публикации, свидетельствующие об успешном овладении вторым языком в раннем дошкольном возрасте [8]. А позже – исследования, в которых представлены метод и результаты обучения двум языкам с младенческого возраста [10].

Современная практика воспитания детей-билингвов по принципу «один родитель – один язык» свидетельствует о том, что параллельное воспитание ребенка в двух языковых средах вызывает у него лучшее развитие двух языковых систем.

Для логопедии билингвизм представляет особый интерес, так как он нередко становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок в греческом языке, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психического развития. Фактор билингвизма для детей с речевой патологией не является отягощающим, что может сказаться на развитии речевой, познавательной, а следовательно, и учебной деятельности.

Исторически сложилось так, что на Кипре основным средством общения стал греческий язык. Однако в ряде областей, таких как Лимассол и Пафос, существуют районы плотного проживания мононационального населения со значительным процентом детей, говорящих на русском и на греческом языках, то есть этнических русских, которые являются, по существу, естественными билингвами (бытовыми билингвами).

Несмотря на многонациональный уклад, в Лимассоле и Пафосе существуют государственные детские сады и школы, в которых воспитание и обучение ведется только на греческом языке.

Этот факт обусловил актуальность проблемы, состоящей:

– в выявлении уровня владения фонемами греческого языка у детей-билингвов по сравнению с уровнем владения фонемами греческого языка у детей-монолингвов дошкольного и младшего школьного возраста;

– в выявлении особенностей развития звукопроизношения у детей-монолингвов и билингвов дошкольного и младшего школьного возраста;

– в разработке методики коррекционной логопедической работы по формированию греческого звукопроизношения у детей-билингвов дошкольного и младшего школьного возраста.

В нашей работе исследовалось греческое звукопроизношение у детей-билингвов дошкольного и младшего школьного возраста, в результате чего была разработана методика коррекции звукопроизносительного оформления речи у этих детей.

Специфика настоящей работы заключается в том, что дети-билингвы, попадая в детские государственные дошкольные учреждения, сталкиваются с трудностями при общении со сверстниками-монолингвами, так как недостаточно овладели звукопроизносительными навыками греческого языка.

Мы исходили из предположения о том, что специально организованная работа по коррекции звукопроизносительной стороны речи в дошкольный период развития и в течение первых 3–4 месяцев школьного обучения у большинства детей-билингвов, воспитывающихся в греческой среде, будет способствовать в достаточной степени формированию звукопроизносительных навыков, что, в свою очередь, значительно повысит возможность усвоения школьной программы на уровне сверстников – носителей греческого языка.

Методологической основой исследования послужили фундаментальные научно-теоретические положения о психологии и философии языка как важнейшем средстве общения и познания, его связи с мышлением – теорией речевой деятельности [2–4], а также работы, освещающие проблему билингвизма в России и за рубежом [8; 11].

В процессе нашего исследования были решены следующие задачи:

- выявлены семьи с проблемами двуязычия;
- определены специфические логопедические причины, вызывающие трудности при овладении детьми-билингвами греческими звукопроизносительными навыками;
- разработана система коррекционных логопедических рекомендаций по формированию греческих звукопроизносительных навыков и умений у детей-билингвов;
- получены новые данные об особенностях усвоения фонем греческого языка у детей-билингвов дошкольного и младшего школьного возраста;

- разработаны критерии определения уровня развития звукопроизносительных навыков у детей-билингвов в момент их говорения на греческом языке;

- определены принципы и основы классификации речевого состояния детей-билингвов;

- научно обоснованы диагностически ориентированные методики логопедического обследования детей-билингвов дошкольного и младшего школьного возраста;

- разработана научная методика по формированию звукопроизношения на греческом языке у детей-билингвов дошкольного и младшего школьного возраста, готовящихся к обучению или уже обучающихся в греческой школе.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что были:

- расширены и обоснованы теоретические представления о закономерностях усвоения фонетической системы греческого языка детьми дошкольного и младшего школьного возраста, воспитывающимися в условиях билингвизма: дети с нормальным речевым развитием хорошо усваивают основы звукопроизношения греческого языка;

- представлена типология фонетических ошибок греческого языка, допускаемых детьми-билингвами дошкольного и младшего школьного возраста.

Практическая значимость исследования заключается в разработке методики формирования

греческого звукопроизношения, а также билингвальной зрелости у детей-билингвов дошкольного и младшего школьного возраста в период их подготовки к обучению в греческой школе в зависимости от степени владения фонемами греческого языка и наличия речевых нарушений.

Материалы исследования могут быть использованы в диагностической и коррекционной работе логопедов, педагогов и психологов, работающих в детских образовательных учреждениях. Полученные данные могут быть использованы также в учебном процессе в педагогических вузах, в работе психолого-медико-педагогических консультаций, в системе повышения квалификации учителей-логопедов.

Настоящее исследование проводилось в городах Лимассол и Пафос с 2004 по 2009 г. на базе детских садов в районах наиболее плотного проживания смешанных двуязычных греко-русских семей. Всего было исследовано 80 детей-билингвов и 80 детей-монолингвов, поступающих в греческие общеобразовательные школы.

Таким образом, в результате нашего исследования была создана методика коррекционной работы по формированию звукопроизношения и билингвальной зрелости у детей-билингвов дошкольного и младшего школьного возраста, одобренная и рекомендованная к внедрению в практику дошкольных учреждений Министерством образования Кипра.

Литература

1. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. М., 1970.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психологические исследования. М.; Л., 1938.
3. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.
4. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. Ростов н/Д, 1998.
5. Маркосян А.С. Очерк теории овладения вторым языком. М., 2004.
6. Филин Ф.П. Современное общественное развитие и проблема двуязычия. М., 1972.
7. Poulisse Nanda. Slips of the tongue. Speech errors in first and second language production. Amsterdam and Philadelphia, 1999.
8. Paradis Michel. A neurolinguistic theory of bilingualism. Amsterdam and Philadelphia, 2000.
9. Houston S. A survey of psycholinguistics. The Hague, 1972.
10. Leopold W. Speech development of a bilingual child. Evaston, 1939–1949.
11. Ανδρέου Στέλιος. Διαγνωστικά τεστ των διαταραχών της άρθρωσης και του τραυλισμού 2006.

Elena Agathangelou

PROBLEMS OF FORMING SOUND PRONUNCIATION OF BILINGUAL CHILDREN IN MIXED GREEK-RUSSIAN FAMILIES

Bilingual, pronunciation, phonetics, remedial work, pre-school and primary school age, bilingual children.

Learning Greek language for children who come from a bilingual family is one of the problems in many areas in Cyprus. In our study we test the pronunciation of phonemes in Greek language of bilingual children in pre- and primary school age, therefore we develop a method of correction in pronunciation difficulties for bilingual children. Bilingual children entering government Greek school in Cyprus face difficulties in communicating with monolingual Greek children as their pronunciation skills at that age differ from their monolingual peers.

We proceeded from the assumption that a specially organized effort to correct pronunciation of speech in the pre-development and during the first 3–4 months of schooling for most children bilingually educated in the Greek environment will contribute to a sufficient degree of formation of pronunciation skills, which, in turn, significantly increases the possibility of mastering the curriculum at the level of native speakers of Greek their age.

Thus, as a result of our study there was established a method of remedial work to create a sound pronunciation and bilingual maturity in children of pre-school and primary school age, as approved and recommended for introduction into the practice of pre-school establishments by the Ministry of Education of Cyprus.

О.П. Быкова

olbyk@rbcmail.ru

канд. пед. наук,

докторант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

О методическом дискурсе в русле диалога культур

Методический дискурс, лекции-беседы, этнометодический контекст, межэтнокультурная интерференция, этнометодический практикум.

В статье речь идет о роли кафедр методики преподавания РКИ и соответствующих факультетов повышения квалификации в деле формирования и расширения на занятиях этнометодического контекста, в преодолении стереотипов педагогического сознания как обучающихся, так и обучаемых.

Специалисты полагают, что «существуют специальные виды социальной коммуникации (в противоположность коммуникации межличностной и массовой), а в их рамках выделяется профессиональное общение, которое осуществляется благодаря специальным знаниям (полученным в ходе специальной подготовки) и имеет ценность в пределах определенной профессиональной группы» [Астафурова, 1997 – по Левиной, 3: 67]. В данной статье речь пойдет о профессиональном общении преподавателей-методистов с учащимися, проходящими обучение по кафедре методики преподавания РКИ. Обратим внимание на то, что кафедры методики не призваны повышать языковой уровень наших иностранных коллег или будущих коллег, формировать их языковую, речевую, коммуникативную компетенции. В данной ситуации русский язык является средством, рабочим языком в процессе повышения их педагогического мастерства. Хотя очевидно, что не учитывать уровень языковой подготовки слушателей невозможно.

Российские факультеты повышения квалификации по специальности РКИ и кафедры методики имеют дело с очень разным контингентом слушателей: это могут быть и русские преподаватели, проходящие переподготовку или получающие новую специализацию, и преподаватели из стран ближнего и дальнего зарубежья, и иностранные студенты, приезжающие на один или два семестра на стажировку в Россию, и иностранные и русские аспиранты и магистранты, и слушатели, обучающиеся дистанционно. Программы обучения, курсы лекций, спецкурсы у них, естественно, различаются. Остановимся более подробно на такой форме обучения, как **лекции-беседы** по методике преподавания РКИ, которые проводятся со всеми вышеперечисленными категориями учащихся. Очень важно иметь в виду, что это должны быть именно лекции-беседы, а не традиционные лек-

ции, которые читаются с кафедры. Лекции-беседы особенно актуальны для тех обучаемых, в программе которых не предусмотрены семинарские занятия по методике и педагогическая практика.

Очевидно, что уровень профессиональной подготовки, опыт работы у преподавателей, например, из Вьетнама и Китая не может идти ни в какое сравнение с профессиональной подготовкой студентов-филологов из Польши или Мали (о русских преподавателях, естественно, в данном случае речь не идет). Кроме того, априори известно, что вьетнамские и китайские преподаватели уже работают в том или ином вузе, а польские или малийские студенты, закончив обучение у себя в стране, возможно, станут (или не станут) школьными учителями, то есть будут преподавать русский язык в школе или лицее.

Это важно учитывать преподавателю-методисту, проводящему свои лекции-беседы.

Мы полагаем, что на современном этапе развития методической науки одной из главных задач преподавателей является задача формирования у обучаемых понимания этнометодического контекста, знакомства их с методическим дискурсом в русле диалога культур в целях предупреждения профессиональной межэтнокультурной интерференции.

Уточним, как мы понимаем вышеназванные понятия. Исследователями выделен целый список социумных дискурсов, среди которых нас интересует педагогический. «Педагогический дискурс – это дискурс определенной научной отрасли в более (для школы) или менее (для вуза) сокращенном объеме. Разумеется, педагогическому дискурсу присущи свои собственные законы организации материала и свои характерные способы их выражения, но в любом случае этот дискурс базируется на той или иной отрасли науки, т.е. представляет собой одну из форм научного дискурса, а без внутреннего научного наполнения превращается в

пустую оболочку. Невозможно просто учить, учат всегда чему-то» [3: 69]. ФПК, и в частности кафедры методики, призваны наполнить педагогический дискурс методическим содержанием, что они всегда и делали. Но в настоящее время, на наш взгляд, все еще недостаточно внимания уделяется этнотолерантному диалогу, **этнометодическому контексту в процессе построения методического дискурса**. А это и снижает эффективность занятий, и обедняет самих российских методистов. Эти вопросы тем более актуальны, что на современном этапе развития, с одной стороны, болонский процесс захватывает все больше стран, объединяя их в единую образовательную сеть и ориентируя русского преподавателя на европейскую систему образования, с другой – именно неевропейские страны, оказавшиеся вне данного процесса, требуют особого внимания методистов и преподавателей РКИ (так как культурно-образовательная дистанция между российскими и, к примеру, азиатскими системами образования оказывает сильное влияние на взаимодействие преподавателя и учащихся).

Методический дискурс, с нашей точки зрения, представляет собой образовательную среду, учебный процесс во всей совокупности факторов, присущих этому процессу: методического текста, методов и приемов преподавания, речевого этикета преподавателя, его действий, жестов, мимики и т.д., сопровождающихся методическими комментариями и беседой со слушателями.

Под этнометодическим контекстом мы подразумеваем информацию о методах, способах, приемах преподавания русского языка как иностранного не только в России, но и в других странах, которую должен учитывать преподаватель-методист на своих занятиях, то есть русский преподаватель-методист должен владеть подобной информацией и умением ею оперировать в зависимости от условий обучения и научить этому своих учащихся.

Понятия межэтнокультурной интерференции, конвергенции, дивергенции, конгруэнции были введены Ю.Е. Прохоровым для анализа и уточнения типов межэтнокультурных языковых контактов. Как справедливо отмечает ученый, «особенно существенно понимание специфики различных типов языковых контактов для лингводидактики, поскольку стороны, включенные в контакт, находятся всегда в разных условиях его осуществления» [6: 104]. Распространяя процесс общения, языковых контактов и на профессиональную деятельность преподавателя РКИ, убеждены, что если методист ориентирован на преодоление межэтнокультурной интерференции, преодоление стереотипов педагогического сознания, то он способен подвести обучаемых к межэтнокультурной конгруэнции, то есть к варьируемому выбору

стереотипов общения, поведения, видов деятельности в целях оптимизации процесса обучения в конкретных условиях.

Этническая культура, понимаемая как совокупность культурных элементов структур, обладающих этнической спецификой и выполняющих дифференцирующие функции, безусловно, включает в себя и систему образования как один из таких элементов. По-видимому, в рамках этнометодологических исследований речь может идти и об этнометодике как компоненте этнообразовательной системы и об этнометодической компетенции преподавателя РКИ как составной части его профессиональной компетенции. Другое дело, насколько целесообразно такое «размножение» терминов и переименований в методике [5]. Может быть, действительно, «новация состоит в том, чтобы не делать новаций» [7: 228].

Представляется, что в настоящее время, когда речь заходит о конкретных лекциях или семинарах, на которых русский методист «просвещает» студентов, своих иностранных и российских коллег, он, как правило, оставляет этническую культуру за скобками, оставаясь в рамках собственной системы образования, российских методических установок, то есть он учит так, как его учили. Методический дискурс предстает в виде монолога русского специалиста, а не диалога коллег, в результате чего многие его существенные моменты, не вписанные в этнометодический контекст, не работают или работают не в полную силу.

Известно, что понять какой-либо материал – это значит суметь его прокомментировать, включить его в свой багаж знаний и своего собственного опыта, то есть полученные знания должны быть действенными, должны быть реализованы в соответствующих навыках и умениях. Но происходит парадоксальная вещь: даже если на уровне текста наши слушатели понимают методический дискурс и могут его прокомментировать (если мы их об этом попросим), то вписать его в свой личный учебный и педагогический опыт они не всегда могут и считают наши занятия зря потерянным временем. При этом мы уверены, что диалог состоялся, так как ответить на вопросы по материалу наших лекций коллеги-учащиеся способны.

Приведем примеры. Преподаватель-методист проводит лекцию-беседу со слушателями (корейскими преподавателями или русскими преподавателями, предполагающими работать с корейскими учащимися), посвященную обучению чтению русских поэтических текстов. Если он не знает, что в традиционной корейской поэзии отсутствует рифма, ритм, наше понимание метафоры, а анализировать художественные произведения ни в корейских школах, ни в корейских вузах не учат, то есть что у корейцев отсутствуют пресуппозиционные знания на родном языке, в результате чего

не происходит и адекватного понимания прагматического дискурса читаемой лекции, то его выступление пройдет впустую. Впустую оно пройдет и для русских преподавателей, которые будут работать в корейской аудитории и столкнутся с тем, что учащиеся не слышат и не понимают стихов русских поэтов, даже элементарных с точки зрения языка и грамматики.

Вышесказанное подтверждает и следующая ситуация: русский преподаватель приехал в корейский университет прочитать корейским коллегам лекцию на тему, посвященную филологическому анализу художественных текстов. Его сообщение было прервано «якобы» из-за лимита времени, преподаватель даже не успел перейти к примерам, иллюстрирующим его сообщение. С нашей точки зрения, подобное отношение было связано с тем, что, как мы отметили, в корейских университетах на филологических факультетах не существует анализа текста как такового, он заменен комментированным чтением, что соответствует корейской образовательно-методической традиции при работе с текстами. Возможно, если бы русский преподаватель, будучи заранее осведомлен об этом, начал свое сообщение с конкретных примеров, а затем постепенно и дозированно перешел к теоретическим положениям, подтверждающим эффективность данного подхода, реакция корейских коллег была бы иной и обмен научно-методическим опытом состоялся.

Другой пример касается системы упражнений, заданий, которые содержат учебники и учебные пособия по РКИ, созданные русскими авторами, и с которыми преподаватели-методисты считают нужным познакомить наших коллег. Б.Л. Ливер показала, что большинство данных упражнений по традиции рассчитано на «левополушарное восприятие», что представляется естественным для русских [4]. Но если перед нами иностранные коллеги, учащиеся, для которых в большей степени характерно «правополушарное восприятие», то понятно, что данную информацию они будут пропускать через свой личный опыт и адекватный профессиональный диалог-полилог может не состояться.

Общеизвестным является факт, что чем больше различаются языки и культуры, тем сложнее овладеть иностранным языком как средством общения. Поэтому утверждение русского методиста, что главной целью обучения РКИ является коммуникация на изучаемом языке, в африканской, к примеру, педагогической аудитории выглядит сомнительно и требует дополнительных комментариев.

Полагаем, что в лекциях-беседах по методике преподавания РКИ не стоит акцентировать внимание на трудностях технического порядка, когда в зарубежных учебных заведениях могут отсутство-

вать лингафонные кабинеты, компьютерные классы, Интернет, видеомагнитофоны, учебники и т.п. Это, естественно, не значит, что не должно быть лекций об использовании этих средств обучения в процессе преподавания РКИ, но осведомленность методиста о конкретных ситуациях поможет найти выход из тех трудностей, с которыми встречаются наши коллеги в той или иной стране.

Так, например, работая с малийскими студентами, будущими преподавателями русского языка в лицеях, мы убедились в насущной необходимости научить их самостоятельно составлять (создавать) мини-тексты, сопровождая их упражнениями и заданиями, так как в лицеях Мали практически отсутствуют даже старые советские учебники по РКИ для начального этапа обучения.

В 1980–1990-е годы были написаны пособия по методике преподавания РКИ для иностранных студентов, получавших образование в СССР, и для зарубежных филологов-русистов. Хорошие пособия, которые в свое время были очень актуальны и востребованы, в XXI веке, к сожалению, во многом устарели.

С нашей точки зрения, для лекций-бесед, особенно в иностранной аудитории, в настоящее время хорошей базой могут служить Методическое пособие по русскому языку Е.И. Василенко, В.В. Добровольской [2] и «Учимся учить» А.А. Акишиной, О.Е. Каган [1], так как они содержат теоретический и практический материал, позволяющий презентовать, повторить, закрепить (в зависимости от уровня знаний учащихся) определенный методический материал и попрактиковаться в его применении на занятиях по РКИ.

Но надо иметь в виду и обратить на это внимание учащихся, что пособие «Учимся учить» ориентировано в основном на западноевропейских учащихся. Это подтверждает, например, следующее задание по развитию речи, которое предлагают авторы в качестве иллюстрации к теме «Обучение говорению»: студентам дается список исторических лиц (Линкольн, Брежнев, Бетховен, Эйнштейн, Ленин, Вашингтон, Гитлер, Чайковский, Моцарт, Ньютон, Наполеон, Шекспир, Сталин, Конфуций, Клеопатра, Юлий Цезарь, Сократ, Пушкин), затем студенты разбиваются на группы и каждая группа обсуждает, кого она считает нужным пригласить в гости и почему [1: 78–79]. Понятно, что данное задание трудно использовать в университетах Азии, но его нецелесообразно использовать и в интернациональных группах в российских университетах, так как оно может лишь подчеркнуть неравенство базовых культурных знаний студентов из разных регионов мира и нарушить микроклимат в аудитории.

Задача преподавателя-методиста, работающего по данным пособиям, постоянно апеллировать к учебно-педагогическому опыту самих учащихся,

побудить их к сравнениям, к анализу, к выражению собственных умозаключений.

Какие выводы мы можем сделать из вышесказанного?

Перед началом обучения необходимо проводить анкетирование, которое может проходить и в форме беседы с нашими коллегами или будущими коллегами, приезжающими на ФПК в российские учебные заведения, с целью познакомиться с традиционной системой образования их стран, условиями обучения иностранным языкам и т.п.

Программы по методике преподавания РКИ должны содержать цикл лекций или спецкурс, посвященный особенностям работы преподавателя вне российского образовательного пространства.

Еженедельные традиционные лекции должны быть дополнены или заменены лекциями-беседами в русле диалога культур, пополняющими профессиональный багаж не только слушателей, но и самих методистов.

Желательно включать в лекции-беседы, семинарские занятия **этнометодический практикум**, который мог бы состоять из заданий типа:

- прочитайте формулировки заданий и определите, какие из них предназначены для работы с западными, а какие – с восточными учащимися, аргументируйте свое решение;

- проанализируйте данные учебники, как вы думаете, какие методические подходы в них реализованы и для учащихся из каких стран они предназначены;

- познакомьтесь с содержанием данных упражнений, определите, на какую аудиторию они рассчитаны, почему вы так думаете;

- предложите (сформулируйте) задание (по чтению, говорению, аудированию, письму,

по лексике, грамматике, фонетике), типичное для ваших учащихся, сокурсников-иностранцев, сравните его с типичными русскими заданиями;

- подготовьте по данному плану сообщение, доклад, национально ориентированные методические рекомендации для преподавателей, уезжающих работать в Мьянму, в Швецию, к вам на родину;

- разработайте анкету, тест, целью которых является определение культурно-образовательной базы, методических предпочтений иностранных учащихся из той или иной страны.

Иностранцам учащимся, слушателям ФПК, в программе обучения которых не предусмотрена педагогическая практика, следует предоставить возможность на лекциях-беседах или семинарских занятиях выступать в роли преподавателя перед своей группой.

По возможности нужно регулярно проводить круглые столы с обсуждением тех или иных методических тем или проблем с участием учащихся (слушателей) из разных стран, из разных групп в целях обмена учебно-педагогическим опытом.

Итак, в данной статье была рассмотрена роль кафедр методики преподавания РКИ и факультетов повышения квалификации в процессе формирования этнометодического контекста на занятиях, обращено внимание на необходимость преодоления межэтнокультурной интерференции стереотипов педагогического сознания как у самих методистов, так и у их зарубежных коллег, предложены формы работы, которые могли бы помочь в деле построения методического дискурса в русле диалога культур между преподавателями и их обучаемыми.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. 3-е изд., испр. и доп. М., 2004.
2. Василенко Е.И., Добровольская В.В. Методическое пособие по русскому языку. СПб., 2003.
3. Левина Г.М. Обучение иностранцев русскому инженерному курсу. М., 2003.
4. Ливер Б.Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: Дис. ... канд. пед. наук, М., 2000.
5. Пассов Е.И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. СПб., 2009.
6. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 2003.
7. Фарисенкова Л.В. Переименование в методике: целесообразность и педагогический смысл // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания. М., 2006.

О.Р. Вykova

ON METHODOLOGICAL DISCOURSE CONCERNING DIALOGUE OF CULTURES

Methodological discourse, lectures/conversations, ethnomethodological context, cross-ethnocultural interference, ethnomethodological practical studies.

The article is about the role of departments of methodology of teaching Russian as a foreign language and training departments in overcoming of cognitive stereotypes for both who teach and who study.

К вопросу о доминировании одного из языков в речевой культуре билингва

Билингвизм, виды билингвизма, билингвальная личность, речевая культура билингва, диффузность языковой идентификации, доминирование одного языка в речевой культуре билингва.

Статья посвящена вопросам русско-инонационального билингвизма, в частности осмыслению и описанию современной ситуации на постсоветском пространстве и билингвальной личности. В речи билингвов, формирование которых происходит при взаимодействии русского и иных национальных языков, нередко доминирует русский язык. Разработка тестов для определения доминирующего языка является важным в учебном процессе.

Вопросы билингвизма и билингвального образования приобрели особую актуальность на постсоветском пространстве. В современных условиях значимость приобретают поиски ответов на вопросы, возникающие при попытках осмыслить и описать билингвальную личность, интерес к изучению которой возрос после «разъединения на этнодома» культурно-исторической общности, объединенной на основе русского языка [9: 3].

Исследования последних лет подтверждают вывод о том, что равнозначное (равновесное) двуязычие – явление не частое. Знание двух языков отдельными членами этноса – *индивидуальный билингвизм* стал рассматриваться лингвистами как творческий. В диссертационных исследованиях последних лет *индивидуальным билингвизмом* стали называть художественный (творческий, креативный) билингвизм (У.М. Бахтикиреева, Р.О. Туксатова, Е.И. Зейферт, А.Б. Туманова, М.Б. Амалбекова, Е.Н. Кремер). Таким образом, через индивидуальную творческую деятельность билингвальных авторов лингвисты выявляют типическое, присущее конкретному социуму (коллективу).

Как показывают работы ученых [7; 9–12; 14–16], для *коллективного (массового)* (знание двух языков большинством этнической группы) *билингвизма* характерно доминирование одного из двух языков. Следовательно, идея равновесного билингвизма – *амбилингвизма* М.А. Хэллдея, предлагавшего *амбилингвами* называть людей, одинаково хорошо использующих оба языка во всех сферах деятельности и без всяких следов одного языка в другом [20: 139–169], не является применимой в исследованиях по коллективному билингвизму.

Доминирование при билингвизме может определяться по социально-функциональным и психолингвистическим критериям, находящимся в

сложной, но достаточно устойчивой взаимосвязи. Чаще всего эти критерии состоят в противоречии с самооценкой доминирования родного языка, поэтому языковая и этническая идентификация индивида в условиях двуязычия не всегда проходит безболезненно [14: 78–80]. Очевидно, этим объясняется появление и развитие тезиса о возможном существовании двух родных языков в работах некоторых языковедов XX века.

Наряду с точкой зрения М.А. Хэллдея высказывалось и противоположное мнение. Так, например, говоря о том, что в норме у человека не бывает двух материнских языков, подобно тому как не бывает двух родных матерей, В.Г. Костомаров допускает возможность того, что «выученный язык... может стать в жизни человека важнее родного, который, однако, и при забвении остается матерью, пусть и менее любимой, чем мачеха» [8: 11].

Аналогичное мнение встречается в работах другого ученого, считавшего наличие двух родных языков невозможным, потому что «способом организации когнитивных процессов и структур может быть только один язык, усвоенный в процессе биологического отчуждения от матери и перехода к социальному общению. <...> Любой другой язык, как бы рано он ни усваивался и как бы субъект им ни овладевал, родным называться не может» [18: 17].

В лингвистике известно достаточно большое число определений билингвизма, что доказывает подвижность и неоднозначность этого явления. Так, по мнению Э. Хаугена, «билингвизм начинается с момента, когда говорящий на одном языке может производить законченные значимые высказывания на втором языке» [17: 17].

Наряду с указанными точками зрения на статус билингва существуют определения, характери-

зующие двуязычие с учетом постепенного формирования билингвальной («вторичной») личности. Т.А. Бертагаев различает активное и пассивное двуязычие: «Активный билингвизм предполагает владение вторичным языком в его устной и письменной форме», пассивный билингвизм – «умение понять, но не умение ответить или умение передать текст, не воспринимая полностью его содержание» [3: 83].

В.А. Аврорин выделяет два типа двуязычия: полное и частичное. При этом как определяющий критерий ученый выдвигает язык, на котором осуществляется мышление билингва. Полное двуязычие возникает «при минимальном расхождении между степенью владения тем и другим языком, что проявляется в способности думать на любом из них...», частичное – «при не очень значительной разнице в степени владения двумя языками, когда тем и другим пользуются свободно и активно, но процесс мышления осуществляется только или преимущественно на одном из них» [1: 51].

Е.М. Верещагин, рассматривая двуязычие с психолингвистических позиций, отмечает, что билингвизм «представляет собой психический механизм (знания, умения, навыки), позволяющий человеку воспроизводить и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащие двум языковым системам» [5: 3].

Подчеркивая этносоциальный аспект явления, М.Н. Губогло определяет двуязычие как «продукт жизнедеятельности общества, призванный удовлетворять потребности разноязычного населения в общении» [6: 16].

По способу существования двух языков в когнитивной системе билингва Л.В. Щерба различал два крайних случая билингвизма. Первый – чистый – наблюдается, по его мнению, в ситуациях, когда член двух взаимно исключаящих социальных групп не имеет случая употреблять два языка попеременно. В этом случае оба языка совершенно изолированы друг от друга, и такое бывает, например, у детей, употребляющих язык обучения с товарищами по школе, но говорящих дома с родителями на другом, так как они не понимают первого языка. Такой билингвизм, по мнению ученого, бывает у человека, на работе употребляющего один язык, а дома – другой. Второй тип, по Л.В. Щербе, когда две социальные группы постоянно переходят от одного языка к другому и иногда не замечают, какой язык они употребляют. Обе системы соотнесены у них друг с другом до последних мелочей. Вариаций, по замечанию ученого, и в том и другом случае может быть достаточно много [19: 313–318].

Хорошо известен специалистам координативный и смешанный типы двуязычия, предложенные Ч. Осгудом и С. Эрвином. У. Вайнрайхом был представлен третий тип двуязычия – субординативный билингвизм, который, «как и координативный, предполагает наличие L1 и L2» ... [4: 320].

Выделяются новые виды билингвизма: активный (субъект более или менее регулярно обращается к обоим языкам); пассивный (чаще обращается к одному из языков); контактный (наблюдается при поддержании билингвом связи с носителями языка); неконтактный (отсутствие такой связи); автономный / параллельный (при автономном билингвизме языки усваиваются субъектом без последовательного соотнесения их между собой, при параллельном – овладение одним из языков происходит с опорой на овладение другим языком).

Разнообразные определения двуязычия отражают различные психолингвистические, социальные, функциональные аспекты его изучения. Очевидно, осмысление и описание психолингвистических основ двуязычия, дифференциации разной степени владения языком, выявление закономерностей сочетания нескольких языков в личности билингва принадлежит к числу тех научных споров, которые в связи с глобализационными процессами будут приобретать все большую остроту.

Подвижность, сложность и многоаспектность явления билингвализации личности и общества не уместается в рамки отдельно взятой дисциплины внутри одной отрасли науки. Проблема продолжает оставаться не менее острой, чем полвека назад. Работы лингвистов из сопряженных с Россией новых социумов являются красноречивым свидетельством актуальности исследований процессов межъязыкового взаимодействия и их последствий.

Функционирующий на разных уровнях русско-инонациональный (инонационально-русский) билингвизм – реальная лингвокультурная ситуация во многих странах – бывших республиках Союза, поскольку все они являются полиэтническими поликультурными государствами и представляют собой коммуникативное пространство взаимодействия различных этнических, социальных и культурных социумов. Те этнические группы, языки которых в силу разных обстоятельств объективно и субъективно характера не функционируют как языки титульные в новых государствах, знают русский. Например, по последним статистическим данным, из 100 % корейцев, проживающих в Казахстане, 25,8 % владеют родным языком, 28,8 % – казахским, 100 % – русским [16: 293].

Согласно последней переписи населения Республики Молдова (2004 г.), 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 %. Остальными русский язык указан либо как «язык, на котором обычно разговаривает» опрашиваемый, либо в графе «другие языки, которыми свободно владеет» респондент. 78,8 % населения страны объявили родным языком язык своей национальности. Для 78,4 % молдаван родным языком

ком является молдавский, для 18,8 % – русский, для 18,8 % – румынский и для 0,3 % – другой язык. Украинский язык является родным для 64,1 % украинцев, а русский – для 31,8 %. Для 97,2 % русских родным языком является русский язык. Это дает основания Т.П. Млечко говорить о том, что «языковая идентичность не всегда совпадает с этнической идентичностью» [12: 495–496].

В Казахстане некоторые респонденты (казахи) не указали в качестве доминирующего языка национальный язык – язык этноса, хотя идентифицируют себя со своей этнической группой. По их мнению, принадлежность к тому или иному этносу не зависит от знания родного языка. Языковая ситуация в данной стране «может быть охарактеризована явлениями билингвизма и диглоссии...» [2: 217].

В условиях двуязычия советского периода часты были случаи, когда доминирующим по репертуару функций и сферам применения у индивида был русский (государственный), а не автохтонный (родной) язык, функционирующий пассивно. В схеме межъязыкового взаимодействия двух языков не учитывались важные свойства, присущие явлению двуязычия. На практике билингв может владеть не одной, а несколькими формами родного языка, а сама ситуация двуязычия может существенно осложняться наличием диглоссии (например, владением диалектной и литературной формой родного языка) или полиглоссией (владением диалектом, студенческим или молодежным жаргоном и литературным языком).

Известные русисты из Казахстана в 2005 году отмечали, что на фоне массового казахско-русского двуязычия (74,8 %), которое не может быть коммуникативным противовесом в единой коммуникативной среде русско-казахскому двуязычию (14,9%), четверть казахского населения, не владеющая литературной формой родного языка, ограничивается при общении разговорной или просторечной формой казахского языка. Такая группа характеризуется как группа «высокого риска», поскольку именно в ней наиболее возможным оказывается преобладание диглосно-билингвальных сочетаний типа «казахский разговорный – русский литературный язык», «казахское просторечие – русский литературный язык» и т.п. [15: 70–71].

Отсюда, считают ученые, для языкового планирования процесса выравнивания функциональных типов казахского языка по отношению к русскому «чрезвычайное значение приобретает учет билингвально-диглоссных отношений, особенно в области образования, определение того, действительно ли существуют пиджинизированные или креолизированные формы казахского и русского языков, а также анализ региональных особенностей распределения диглосно-билингвальных сочетаний» [15: 71].

За последние пять лет языковая ситуация на постсоветском пространстве претерпела некоторые

изменения. Согласно исследованию Т.П. Млечко (Молдова), молодые люди в этой стране стали билингвами, свободно владеющими молдавским и русским. «Родным они называют молдавский язык, но, по собственной оценке, «лучше понимают тонкости при общении и чтении художественных текстов на русском языке». В сознании этих интервьюируемых гражданская идентичность доминирует над национальной. «Все, что связано с Молдовой, для меня родное. Значит, и молдавский язык родной». С точки зрения лингвиста, это вполне вписывается в сегодняшнее толкование понятия «родной язык» в отношении лиц нетитульной национальности, в отношении проживающих в диаспоре. Оно изначально предполагает, что язык родной страны не может не быть родным» [11: 284].

По мнению ученого из Литвы, «в современном массовом языковом сознании живущих вне языковой метрополии молодых представителей диаспоры присутствуют понятия *выученный язык родной земли и ранний, домашний, семейный – природный язык*. <...> Если осознание выученного языка как родного обеспечивается актуальными условиями существования индивида в полиэтническом государстве, объективной функциональной значимостью государственного языка, то поддержание отмеченной двухкомпонентности в целом – дело самого билингва и его семьи» [10: 115].

Приведенные примеры показывают, что использование в новых государственных образованиях, соседствующих с российским, языка титульной нации и (или) государственного и русского в разных сферах подтверждает сохраняющуюся диффузность языковой идентификации у части этносов в этих обществах. На основании работ лингвистов из ближнего зарубежья можно сделать вывод о том, что ситуация, когда русский язык доминирует в речевой культуре билингвальной личности на постсоветском пространстве, – далеко не редкий случай. В первую очередь, по нашим наблюдениям, это касается молодых людей, обучающихся в российских высших учебных заведениях.

В этом контексте, как представляется, актуальность приобретает сформировавшаяся и разработанная в рамках саратовской научной филологической школы (О.Б. Сиротина) теория типов речевой культуры носителя языка, которая становится «исключительно важным для современного состояния общества и его культуры» [13: 22].

Выделенные в рамках этой теории основные типы речевой культуры (элитарный тип речевой культуры, среднелитературный тип, литературно-разговорный и фамильярно-разговорный, а также жаргонный и просторечный типы речевой культуры) дополняются полно представленным и неполно представленным типами, что способствует пониманию различия между основными типами речевой культуры.

Появление большого числа исследований по вопросам речевой культуры носителя языка свидетельствует об актуализации данного направления исследований. Теория типов речевой культуры носителя языка может стать «исключительно важной» для разработок уровней знания русского языка билингвальной личностью, в речевой культуре которого доминирует русский язык. Требования, предъявляемые в конце обучения к билингу (русско-инонациональное двуязычие) и студенту из дальнего зарубежья, не могут быть одинаковыми.

С этих позиций совершенно справедливой считаем точку зрения И.А. Стернина о том, что вопрос о содержании и структуре коммуникативной компетенции требует дальнейшего исследования и конкретизации применительно к учебному процессу. По мнению ученого, важной задачей представляется также «разработка тестовой методики или опросного листа, позволяющих выявлять с достаточной уверенностью тип доминирующей речевой культуры носителя языка. В настоящее

время такая методика еще не разработана, и ее разработка является актуальной задачей филологов. <...> Очевидно, эффективнее будет методика интервью, опроса, проводимых специалистами по определенной схеме, что позволит определить тип речевой культуры интервьюируемого.

Может быть также использована методика опосредованного наблюдения – опрос людей, входящих в окружение интересующих исследователя респондентов, относительно речевого поведения этих респондентов. Хочется верить, что разработка такой методики – дело ближайшего будущего» [13: 29].

В контексте рассмотренных проблем теория речевых культур, по нашему мнению, становится востребованной не только методикой преподавания родного языка, но и методикой преподавания русского языка как второго и как иностранного. Результаты работы над составлением анкет (опросных листов), тестов, которые позволили бы выявлять тип доминирующего языка в речевой культуре билингва, станет, надеемся, темой будущей статьи.

Литература

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. Л., 1975.
2. Ахатова Б.А. Особенности этнического мировидения через призму этнического языкового сознания // Язык и идентичность / Отв. ред. Э.Д. Сулейменова. Алматы, 2006.
3. Бертагаев Т.А. Билингвизм и его разновидность в системе употребления // Проблемы двуязычия и многоязычия. М., 1972.
4. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования / Пер. с англ. и коммент. Ю.А. Жлуктенко. Киев, 1979.
5. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М., 1969.
6. Губогло М.Н. Современные этноязыковые процессы в СССР. М., 1984.
7. Есаджаниян Б.М. К проблеме определения понятий «билингвизм» и «билингвальное обучение» // Мир русского слова. 2003. № 4.
8. Костомаров В.Г. Еще раз о понятии «родной язык» // Русский язык в СССР. 1991. № 1.
9. Кремер Е.Н. Проблемы русско-инонационального билингвизма (языковая и этническая идентичность билингвальной личности): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010.
10. Лихачева А.Б. В поисках родного языка: к определению понятия. (По данным диаспоры) // Русское слово в мировой культуре. Сб. матер. X Конгресса МАПРЯЛ. СПб., 2003.
11. Млечко Т.П. Русский язык в новом коммуникативном пространстве ближнего зарубежья // Русский язык в многополярном мире: новые лингвистические парадигмы диалога культур. Сб. статей между. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию образования РУДН. М., 2009.
12. Млечко Т.П. Языковая социализация в многоязычном государстве // Жизнь языка и язык жизни. Сб. статей. / Под общ. ред. Н.Ж. Шаймерденовой. Алматы, 2006.
13. Стернин И.А. К теории речевых культур носителя языка // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9.
14. Сулейменова Э.Д. Казахский и русский языки: основы контрастивной лингвистики. 2-е изд. Алматы, 1996.
15. Сулейменова Э.Д., Смагулова Ж.С. Языковая ситуация и языковое планирование в Казахстане / Под общ. ред. Э.Д. Сулейменовой. Алматы, 2005.
16. Хан Н.К. Языковая картина мира корейских писателей Казахстана и проблема идентификации // Язык и идентичность. Материалы докладов и сообщений между. конф. «Ахановские чтения» под эгидой МАПРЯЛ. Алматы, 2006.
17. Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. Вып. 6. М., 1972.
18. Шахнарович А.М. Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе // Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М., 1979.
19. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.
20. Halliday M.A.K., Mackintosh A., Strevens P. The users and uses of language // Fishman J.A. Readings in the sociology of language. – Mouton: The Hague, 1970.

L.P. Dianova

TO A QUESTION OF DOMINATION OF ONE OF LANGUAGES IN A BILINGUAL SPEECH CULTURE

Bilingualism, types of bilingualism, bilingual person, speech culture of a bilingual, diffusion of language identification, domination of one language in speech culture of a bilingual.

The article is devoted to questions of the bilingualism (Russian and other national languages of the former Soviet republics), in particular to the description of modern situation on the post-Soviet territory and peculiarities of bilingual persons. In speech of bilinguals whose formation has been going at interaction of Russian and other national languages, Russian quite often dominates. Working out of tests for definition of dominating language is important in the modern educational process.

Б. Дресслер

Brigitte.Dressler@HTW-Berlin.de

зам. руководителя Центра иностранных языков

Университета прикладных технических и экономических наук г. Берлина,
аспирант кафедры русского языка как иностранного Кубанского государственного университета

Берлин, Германия

Экстралингвистические факторы развития специальной лексики сферы высшего образования в русском и немецком языках

Экстралингвистические факторы, система высшего образования, формирование общеевропейского образовательного пространства, переход к многоуровневой системе высшего образования, жизненный цикл термина.

Статья посвящена сопоставительному анализу влияния ряда экстралингвистических факторов на развитие специальной лексики сферы высшего образования в русском и немецком языках. Сходства и различия в номенклатуре и терминологии высшей школы в России и Германии рассматриваются в диахронии и синхронии, поскольку для описания и анализа терминосистем важно исследование истории развития терминологий. Внимание уделяется проблеме стандартизации и унификации ключевой специальной лексики в процессе формирования единого образовательного пространства Европы. Приводятся примеры актуализации и пассивизации специальной лексики в рамках понятия «жизненный цикл термина».

Терминология любой отрасли знания формируется под влиянием целого комплекса экстралингвистических факторов, среди которых традиционно выделяют такие, как история и современное состояние науки, вклад той или иной страны в развитие данной области знания, существование различных теорий, школ, ареальная специфика, интернационализация знания, тенденция к интеграции естественных наук и др. Экстралингвистические факторы развития терминологии прежде всего определяются научной картиной мира, отраженной в самом устройстве терминосистемы – «знаковой модели определенной теории специальной области знаний или деятельности, элементами которой служат лексические единицы (слова и словосочетания) определенного языка, используемые для специальных целей, а структура в целом адекватна структуре системы понятий данной теории» [1: 14].

Для сопоставительного анализа предлагается конкретная экстралингвистическая информация, касающаяся системы высшего образования (ВО) и оказывающая влияние на лингвистические средства развития ее системы специальных слов и терминов.

Поскольку система ВО имеет свои корни в античности, в соответствующей терминологии отмечается значительное число грецизмов и латинизмов, на основе которых была построена европейская средневековая терминология ВО. Ср.: в немецком языке *Abitur, Akademie, Dekan, Student, Universität, Fakultät* и др. С конца XVII в. и на протяжении всего XVIII в. под влиянием европей-

ской науки стала развиваться терминология системы образования в России, что способствовало становлению терминологического аппарата языка ВО той эпохи в основном путем заимствований из западноевропейских языков, например *академия, декан, студент, университет, факультет* и др. Следует отметить, что в настоящее время и в русском, и в немецком языках большинство этих терминов активно используется.

Самую значительную роль среди экстралингвистических факторов на данный момент развития терминопарата системы ВО играют Болонский процесс и поставленная в связи с ним задача формирования общеевропейского образовательного пространства. Процесс глобализации способствует активному использованию заимствованных (главным образом из английского языка) лексических единиц, что объясняется, с одной стороны, статусом английского языка как фактически общего языка Болонского процесса [7: 20] и, с другой стороны, общим стремлением к интернационализации специальной лексики в целях ее стандартизации и нормирования. Особенно ярко этот процесс проявляется в терминологии ВО немецкого языка, где такие обозначения, как, например, *Accreditation of prior experiential learning (APEL), Accreditation of prior learning (APL), Follow-up, Course unit, Diploma Supplement, Peer Review, Stocktaking*, а также названия организаций, действующих в рамках Болонского процесса, как, например, *Bologna-Follow-up-Gruppe (BFUG), ENIC Network, NARIC Network, ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher*

Education, EUA – European University Association, EURASHE – European Association of Institutions in Higher Education, в большинстве случаев употребляются безо всякого перевода на немецкий язык, в то время как в документах, изданных на русском языке, предлагается, как правило, вариант перевода на русский язык: *Аккредитация предшествующего неформализованного обучения, Аккредитация предшествующего обучения, Блоки дисциплин/блоки курсов, Приложение к диплому, Коллегиальная оценка, Критический анализ; Наблюдательная группа по Болонскому процессу, ENIC Network / NARIC Network – Европейская сеть национальных информационных центров / Сеть национальных информационных центров по признанию, Европейская ассоциация по обеспечению качества высшего образования, Европейская ассоциация университетов, Европейская ассоциация учреждений высшего образования.*

Немаловажную роль среди экстралингвистических факторов играет также состояние данной области знания, то есть проходит ли она активный или спокойный период своего развития, что, в свою очередь, оказывает влияние на семантику и структурную сложность терминов. Наше время характеризуется ростом науки, техники и технологий, развитие которых проходит в единстве с развитием ВО: научные исследования нередко проводятся в стенах вузов, где одновременно готовят и будущих специалистов, призванных не только продолжить научные исследования, но и повысить их качественный и содержательный уровень. В связи с этим термин-система ВО постоянно пополняется терминами, возникшими в рамках развития новых наук и технологий, и обозначаемые ими предметы и явления становятся новыми и все больше специализированными учебными дисциплинами. К сравнительно новым изучаемым дисциплинам и соответственно к появившимся недавно терминам предлагаем отнести такие, как информационные технологии и соответственно квалификация: бакалавр / магистр информационных технологий, микробиология – квалификация микробиолога, биоинженерия и биоинформатика – специалист по биоинженерии, экологическая геология – эколог-геолог, экология и природоиспользование – бакалавр / магистр экологии, медицинская кибернетика – врач-кибернетик, режиссура мультимедиапрограмм – режиссер мультимедиапрограмм, менеджмент – бакалавр / магистр менеджмента, сервис – специалист по сервису, аудиовизуальная техника – инженер, нанотехнология в электронике – инженер и многие другие.

В соответствии с основополагающими документами реформирования немецкой системы ВО, указание на специальность, приобретенную выпускником вуза по завершении обучения в бакалавриате или магистратуре, не отражается в обоз-

начении присвоенной степени. Присваиваются степени лишь с указанием *Bachelor / Master of Arts* (в области культуроведения, языковедения, социальных и экономических наук); *Bachelor / Master of Science* (в области естественных, математических и инженерных наук, сельского и лесного хозяйств, а также некоторых экономических наук); *Bachelor / Master of Engineering* (инженерные науки); *Bachelor / Master of Laws* (правоведение) [8]. Более конкретное указание на полученную выпускником специальность дается лишь в приложении к диплому (*Diploma supplement*). Благодаря этому считают возможным создать прозрачность системы ВО и способствовать международному сотрудничеству и признанию немецких степеней на международном рынке труда.

От теоретико-познавательного аспекта науки нельзя отделять и аксиологический аспект, причем особый интерес вызывают концептуальные (когнитивные) и экстралингвистические основания построения научной картины мира. Например, многие составные термины современной системы ВО появились в результате развития новых концепций ВО и роли в ней высших учебных заведений как *производителей товара образование*. Ср., например: *образовательные услуги, рынок образовательных услуг, стоимость образовательных услуг, платная образовательная деятельность высшего учебного заведения, договор об оказании платных образовательных услуг, вуз-исполнитель, потребитель образовательных услуг* и др.

Услуги, по определению Современного экономического словаря 2007 г., – «виды деятельности, работ, в процессе выполнения которых не создается новый, ранее не существовавший материально-вещественный продукт, но изменяется качество уже имеющегося, созданного продукта» [3]. Еще недавно «образование» и «коммерция» воспринимались общественным мнением не только в России, но и в Германии как антагонистические понятия. В то время как в Германии по-прежнему активно ведется дискуссия о том, что ответственность за равноправие в получении образования в соответствии с Конституцией несет главным образом государство и, следовательно, взимание платы за образование противоречит законам, развитие рыночных отношений в России привело к тому, что в кратчайшие сроки образование из бесплатной привилегии, оплачиваемой государством, превратилось в товар, в услугу и в сфере высшего образования сложился *рынок образовательных услуг*, предложение которого на образовательные услуги постоянно развивается. Рынок образовательных услуг в этом случае представляет собой рынок, на котором взаимодействуют спрос на образовательные услуги со стороны основных хозяйствующих субъектов – *потребителей образовательных услуг* и предложение этих услуг

различными образовательными учреждениями – вузами-исполнителями [6]. Данная терминология, а также такие специальные слова и словосочетания, как *стоимость образовательных услуг, платная образовательная деятельность высшего учебного заведения, договор об оказании платных образовательных услуг* и др., уже находят применение в Законе Российской Федерации о высшем и послевузовском образовании [5: ст. 29] и в комментариях к нему [2: 169–173]. В отличие от российской системы ВО в распространяющемся на деятельность государственных вузов Федеральном законе ФРГ «Das Hochschulrahmengesetz» положения об этом отсутствуют, что, однако, не означает, что новые концепции о вузах как о предприятиях, действующих в условиях рынка, не привели к изменению терминосистемы ВО в немецком языке.

Необходимость экономии средств и повышения эффективности сферы образования заставляют немцев также перейти к методам рентабельности и отчетности, в результате чего руководители вузов все больше превращаются в *менеджеров вузов – Hochschulmanager*, которые обсуждают и решают такие вопросы, как *Bildungsökonomie, Bildungsmanagement, Qualitätsmanagement* an Hochschulen и т.д.

Одна из главных задач, поставленных перед странами-участницами Болонского процесса при формировании общеевропейского образовательного пространства, – переход к многоуровневой структуре ВО (нем. *zum zweistufigen Ausbildungsmodell und zur Vergabe von Bachelor- und Masterabschlüssen*). Намеченный переход ни в России, ни в Германии не обошелся и не обходится без проблем. Введение самих дипломов *бакалавра* и *магистра* вызвало и вызывает затруднения в правильном понимании сущности новой структуры ВО, неясность в профессиональном статусе бакалавров, что зачастую приводит к дискриминации бакалавриата и отношению к нему как начальной ступени ВО, как неполноценному, незавершенному ВО.

Причиной этого может являться неоднозначно выясненная этимология этого понятия. Впервые академические степени присваивались примерно 700 лет тому назад. При этом переход от учащегося к обучающему был разделен на поэтапно проходимые шаги, степени (лат. *gradus*). *Bakkalaurearen*, с одной стороны, еще имели статус учащихся, с другой стороны, сдав первые испытания, они уже имели право проводить занятия. Среди известных в то время трех степеней – *Bakkalaurear, Lizentiar* и *Doctor/Magister* – бакалавр представлял собой самую низкую.

В справочниках по немецкому языку даются 7 значений *бакалавра*:

– Neulat. *Baccalarius* – franz. *Bachelier* – engl. *Bachelor* – ital. *Bacceliere* – span. *Bachil-*

ler – port. *Bacharel*, deutsch *Hintersasse* (= *Bakkalarius*): Mit dieser Bezeichnung wurde seit dem 9. Jahrhundert der Inhaber einer *Baccalaria*, d. h. eines ländlichen, der Kirche als Eigentum gehörenden Grundstücks benannt, das der *Baccalarius* gegen Grundzins besaß. Damit war er Vasalle untergeordneten Ranges;

– Belorbeerter, da die neuernannten *Baccalaren* mit einem Kranz von Lorbeeren (*bacca laurea*) geschmückt worden sein sollen;

– Bedeutung als Stockträger, von lat. *baculus*, vielleicht auch Ableitung von *batalus, bataille* (Schlacht, gelehrter Zweikampf);

– Keltisch *bachan*, das bedeutet klein, jung;

– Militärische Bedeutung denkbar aus *bas cavalier* oder *bas chevalier* (franz.), das den Unterritter, also den jungen Knappen bezeichnet, der den Ritterschlag noch nicht erhalten hat; gemeint sein könnten hiermit auch Edelleute, die nicht vermögend genug waren, ein eigenes Banner zu führen und sich daher einem mächtigen Bannerherr anschließen mussten;

– Kirchliche Bedeutung: junger oder niedrigst-rangiger Kleriker;

– Zunftbedeutung: *bachelier* oder *juniores* sind diejenigen, die die untergeordneten Geschäfte erledigen (das Verhältnis Lehrling – Gesell – Meister ähnelt dem der *scholares* – *Baccalaureen* – *Magister*).

Наиболее убедительным кажется вариант сочетания из новолат. *Baccalarius* и *bacca laurea*, так как академический *Baccalar* также владел второстепенными правами (как *Vasall*), и, с другой стороны, он уже получал первое признание в виде лаврового венка (*Lorbeerkrantz*). Введена степень бакалавра в 1231 г. Парижским университетом Сорбонной при папе Григории IX [10: 18–20].

В «Толковом словаре русского языка конца XX в. Языковые изменения» термин *бакалавр* представлен как возвращающийся в активное употребление: «Бакалавр. Степень, присваиваемая выпускникам высшего учебного заведения по окончании бакалавриата; лицо, носящее такую ученую степень». Здесь же дается указание на толкование термина в Большом Академическом словаре русского языка (БАС-2): «1. В университетах Западной Европы в средние века – ученая степень, присваиваемая студентам по завершении ими первого этапа обучения; лицо, имевшее такую степень. 2. В России до 1869 г. – преподаватель духовной академии. 3. В Англии, США и некоторых других странах – степень, присваиваемая окончившим университеты и другие высшие учебные заведения, лицо, имеющее такую степень. 4. Во Франции и некоторых других странах – степень, свидетельствующая о завершении среднего образования и дающая право поступления в университет; лицо, имеющее такую степень» [4].

На фоне приведенных разных определений и с учетом взаимодействий внешних факторов с терминосистемой любого языка для специальных целей становится очевидным, что термин *бакалавр* на данном этапе развития европейского образовательного пространства трудно воспринимать как однозначный.

Изменения, происходящие в окружающей действительности, непосредственно отражаются в лексических и терминологических системах, что выражается в появлении новых значений или в их изменении, в появлении новых слов и терминов, а также в отмирании слов и терминов (или их значений). В связи с этим принято говорить о *жизненном цикле терминов* (англ. *terminology dynamic*; нем. *Lebenszyklus von Begriffen*). Следует отметить, что окончание жизненного цикла термина автоматически не означает окончания существования самого термина. Термин, жизненный цикл которого окончен, выполнил свою функцию в качестве единицы познания и вследствие этого стал историческим. Однако и в дальнейшем он может функционировать в определенных ситуациях в качестве единицы мышления, например в филологических исследованиях, имеющих целью рассмотрение процесса мышления более раннего исторического периода. В качестве научной единицы термин продолжает существовать как «мертвый» термин: «мертвый» в смысле «больше не соответствующий современному уровню познания». Тем не менее такой термин может быть описан, определен и графически изображен [9: 287].

Высказанное о жизненном цикле терминов наглядно можно проследить и в терминосистеме сферы ВО России и Германии, в частности в условиях создания общеевропейского образовательного пространства. Как известно, целью образования в традиционной системе ВО явилась (и пока еще является) подготовка дипломированных специалистов, а документом, подтверждающим успешное завершение полного курса обучения, – диплом о высшем образовании. Аналогично в Германии – *die Ausbildung von Diplomstudierenden und das Diplom über die Hochschulausbildung*. Поскольку переход к новой системе образования носит очень сложный и фундаментальный характер и реализуется в течение длительного переходного периода, то обучение ведется еще по традиционной образовательной системе, а параллельно вводятся новые формы обучения и степени квалификаций. Так, в соответствии с законодательством в системе высшего профессионального образования РФ выделяются три уровня (степени): степень бакалавра, квалификация дипломированного специалиста, степень магистра, причем использование при определении квалификаций «бакалавр» и «магистр» понятия «степень» подчеркивает преобладающую

академическую направленность перечисленных квалификаций [2]. Термин «дипломированный специалист» не означает, что лица, получившие квалификацию «бакалавр» или «магистр», не являются дипломированными специалистами в обычном понимании этого слова. Данное дополнение к термину лишь указывает на одну из разновидностей квалификаций (степеней) и служит четкому разграничению ее от других, «новых» квалификаций.

Подобные изменения в терминосистеме ВО можно наблюдать и в немецком языке. Постепенный переход к двухуровневой системе ВО также обуславливает появление новых терминов, необходимых для обозначения новых реалий действительности. Например, раньше термин *Student* можно было употреблять для обозначения каждого из студентов вуза, независимо от отделения, на котором он учился, ведь у всех была единая цель – получить диплом о высшем образовании. Теперь, в соответствии с новыми реалиями, стало необходимым различать *Diplomstudenten*, *Bachelorstudenten* и *Masterstudenten*, а также отделения, на которых они учатся: *Diplomstudiengang*, *Bachelorstudiengang*, *Masterstudiengang*, учебные программы, по которым ведется обучение: *Diplomstudien- und -prüfungsordnung*, *Bachelorstudien- und -prüfungsordnung*, *Masterstudien- und -prüfungsordnung* и т.д.

Возможно, уже в ближайшем будущем мы станем свидетелями «отмирания» в немецком языке термина *Diplom* и образованных с его участием производных слов. Во-первых, политика в сфере ВО Германии поставила цель полного перехода к двухступенчатой системе образования (имеется лишь незначительное количество исключений). Во-вторых, во многих германских вузах, как, например, в Университете прикладных технических и экономических наук г. Берлина, переход уже осуществлен, производится в них прием студентов лишь в бакалавриат или магистратуру, а с завершением обучения последними студентами-дипломниками исчезнет данный «кусочек» действительности и термин, с учетом синхронного восприятия терминоведения, исчезнет из терминосистемы.

Итак, изменения, происходящие в действительности и находящие непосредственное отражение в соответствующей терминосистеме, могут приводить к «отмиранию» терминов, к изменению их значения, однако могут появляться и новые термины. Например, в русском языке слово *специалитет* пока не дается ни в Российском энциклопедическом словаре, ни в традиционных толковых словарях русского языка Ожегова, Ушакова, Даля, Кузнецова, однако в терминосистеме ВО оно появилось для обозначения одной из единиц организационной структуры системы образования и

для разграничения его с вернувшимися в употребление терминами *бакалавриат* и *магистратура*.

Таким образом, терминологию системы высшего образования можно интерпретировать как область подъязыка науки о сфере общественно значимой деятельности, логико-понятийное и семантическое содержание терминов которой выявляет и рефлексировывает общность связей в определенной части системы образования, отношений, закономерностей, субъектов, объектов, условий, процессов и явлений.

На современном этапе развития наиболее значимые изменения в терминологии ВО Германии и

России происходят в рамках Болонского процесса и поставленной в связи с ним задачи формирования общеевропейского образовательного пространства; в связи с развитием науки, техники и технологий в единстве с развитием ВО, а также в результате появления новых концепций системы ВО и высших учебных заведений как *производителей товара образование*. Описанные тенденции характерны и для немецкого, и для русского языка, однако стремление к стандартизации специальных слов и терминов посредством использования англицизмов сильнее прослеживается в немецком языке.

Литература

1. Абрамова Г.А. Медицинская лексика: основные свойства и тенденции развития. М.; Краснодар, 2003.
2. Постатейный комментарий Федерального закона о высшем образовании / Под рук. д-ра юрид. наук, проф. А.Н. Козырина и канд. юрид. наук В.В. Насонкина // Библиотечка Российской газеты. Вып. № 20. М., 2005.
3. Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь. 5-е изд., перераб. и доп. М., 2007.
4. Толковый словарь русского языка конца XX в. Языковые изменения / Под ред. Г. Н. Складчиковой. СПб., 2000.
5. Федеральный закон о высшем и послевузовском образовании от 22 августа 1996 года. № 125-ФЗ // Российская газета. 1996. № 164.
6. Шетинин В.П. Своеобразие российского рынка образовательных услуг // Мировая экономика и международные отношения. 1997. № 11.
7. Glossary on the Bologna Process English – German – Russian. Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2006. Bonn, 2006.
8. Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003.
9. Picht H. Einige Gedanken zum Lebenszyklus von Begriffen. Sprachenvielfalt im Kontext von Fachkommunikation, Übersetzung und Fremdsprachenunterricht. Hans P. Krings / Felix Mayer. Frank & Timme. Verlag für wissenschaftliche Literatur. 2008.
10. Wex P., Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Ein Handbuch. Duncker & Humblot. Berlin, 2005.

Brigitte Dressler

EXTRALINGUISTIC FACTORS OF DEVELOPMENT OF SPECIAL LEXICON IN HIGHER EDUCATION SYSTEMS IN RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES

Extralinguistic factors, higher education system, the process of forming the European Higher Education Area, transition to multilevel system of higher education, term life cycle.

This article deals with the comparative analysis of the influence of a number of extralinguistic factors on the development of a special lexicon in higher education systems in the Russian and German languages. Similarities and distinctions in the nomenclature and higher education terminology in Russia and Germany are considered via diachronic and synchronic analysis, as research into the history of terminology development is important for the description and analysis of terminology systems. Attention is paid to problems involved in the standardization and unification of special key vocabulary during the process of forming the European Higher Education Area. Examples of actualisation and passivisation of special lexica within the limits of the «term life cycle» concept are considered.

Е.М. Какзанова

kakzanova@post.ru

канд. филол. наук, доцент Института языкознания РАН

Москва, Россия

Характеристика метафорических терминов в математических и медицинских научных текстах

Термины-эпонимы, апеллятив, метафора, содержательная структура термина, математический научный текст, медицинский научный текст.

Данная статья посвящена возможностям лексических единиц, выступающих апеллятивами математических и медицинских терминов-эпонимов, в передаче новых значений. Описываются метафорические апеллятивы, входящие в термины-эпонимы обеих терминосистем.

Справедливо считается, что текст есть продукт не только лингвистики, но и культурологии, так как он является не только формой существования языка, но и в то же время формой существования культуры. Именно текст напрямую связан с культурой, ибо он пронизан множеством культурных кодов, именно текст хранит информацию об истории, этнографии, психологии, поведении в социуме, то есть обо всем, что составляет содержание культуры. Немецкие математический и медицинский тексты, больше всех остальных научных текстов пронизанные такими культурными кодами, как термины-эпонимы, представляют собой систему культурных знаний в негуманитарном научном дискурсе.

Эпонимом называется термин, который содержит в своем составе имя собственное (антропоним или топоним), а также имя нарицательное в обозначении научного понятия (*хопфова группа/Hopfsche Gruppe/Hopf group*). Также термин-эпоним может быть образован безаффиксным способом от имени собственного (антропонима или топонима) путем метонимического переноса (*ампер, Agnesi*). Третью группу составляют аффиксальные производные от имени собственного – антропонима или топонима (*якобиан, улексит*).

В.М. Лейчик [2: 37] утверждает, что при изучении содержательной структуры термина принципиальную важность имеет вопрос о том, почему так, а не иначе обозначено (выражено) понятие. Этот вопрос, поставленный еще в конце XIX века в работах языковедов Г. Штейнталя и А.А. Поттебни и логика Г. Фреге, остается одним из центральных в лингвистике. Автор термина, продолжает В.М. Лейчик [2: 5], выбирает лексическую единицу определенного языка для применения ее в качестве термина либо на основе сходства объектов, т.е. на основе метафоры, либо называя пред-

мет по его признаку, например по наименованию части вместо целого, т.е. на основе метонимии.

С конца 1970-х годов Дж. Лакофф начал развивать когнитивную теорию метафоры, где обособивалась точка зрения, согласно которой метафора представляет собой не столько фигуру поэтической речи, сколько важнейший механизм освоения мира человеческим мышлением, обеспечивающий перенос знаний с известных понятийных сфер на менее известные понятийные сферы [8: 73].

По мнению С.Е. Никитиной [4: 82], один из главных источников названий терминов – метафоры, которые черпаются из привычной, освоенной, поименованной области знания для обозначения еще не поименованных элементов другого знания. При этом метафора научного термина стремится стереться, стать ярлыком, считает С.Е. Никитина.

Основы теории метафоры были заложены еще в античную эпоху Аристотелем, Цицероном, Квинтилианом и др. Согласно дошедшему до наших дней определению Аристотеля (IV век до н.э.) метафора – это перенесение необычного имени или с рода на вид, или с вида на вид, или по аналогии.

Научная метафора, считает М.П. Котюрова [1: 87], носит противоречивый характер: в процессе терминологической метафоризации актуализируется как определенное сходство между референтами, поскольку метафора должна быть обязательно понята, так и несходство, поскольку порождается новый смысл. Ученый использует прямые номинативные значения слов, стремясь к точности, терминованности, однозначности.

Для медицинских неврологических терминов, созданных с помощью метафор и сравнений, чаще всего используются, по мнению академика АМН СССР Е.В. Шмидта и его соавтора Ю.К. Миловича

дова [5: 53], сравнения с походкой, позой, частями тела животных (*поза лягушки, легавой собаки; походка лисья, петушиная; обезьянья лапа, губы тапира*), с характерными предметами (*симптом треножника*). Содержание подобных терминов, считают Е.В. Шмидт и Ю.К. Миловидов, не всегда определено. А термины типа *синдром менеджера, синдром вечеров коктейлей*, по мнению авторов, вообще не вызывают сколько-нибудь адекватных ассоциаций. В данном случае мы позволим себе не согласиться с уважаемыми медиками. Нам кажется, что название болезни *синдром менеджера* говорит само за себя. Так, симптомы *синдрома менеджера* – постоянная, хроническая усталость, апатия, полное отвращение к работе, неспособность сконцентрироваться на каком-либо деле, ощущение тупика, бессмысленности всего происходящего. Большинство заболевших *синдромом менеджера* – активные, амбициозные карьеристы в возрасте 30–45 лет, занимающие управленческие должности. По десять–двенадцать часов в день они посвящают работе, ведут сидячий образ жизни или, напротив, пребывают в постоянных разъездах. Раздражительность, ощущение нехватки времени, чувство тревоги, нарушения сна – признаки *синдрома менеджера*. Постоянные стрессы приводят к тому, что человек утрачивает способность переключаться со служебных дел на личные, давать полноценный отдых своему организму.

Также абсолютно понятна любому врачу мотивировка такого медицинского термина, как *болезнь кленового сиропа*. *Болезнью кленового сиропа* называют лейциноз, характеризующийся напоминающим кленовый сироп своеобразным запахом мочи больных, в которой обнаруживается присутствие аминокислот с разветвленной цепью.

А вот мотивировка таких терминов, как *синдром вечеров коктейлей, феномен медной проволоки, симптом яблочного желе, симптом груши, синдром херувизма*, действительно требует дополнительного разъяснения. Так, характерным признаком *синдрома вечеров коктейлей* является атаксия – нарушение координации.

Симптомом *феномена медной проволоки* является сужение калибра сосудов головного мозга с уплотнением их стенок, выявляемое при офтальмоскопии.

Симптом или феномен яблочного желе наблюдается при туберкулезной волчанке. Он проявляется красновато-бурыми папулами и бляшками, цвет которых при диаскопии меняется на желтовато-бурый.

Симптом груши наблюдается при вульгарной пузырчатке, при которой вид пузыря, принявшего форму груши, напоминает собой тонкий резиновый мешок, наполненный жидкостью.

Синдром херувизма – это фиброзная остеодисплазия нижней челюсти, характеризующаяся ее

симметричным вздутием в области углов и ветвей, в результате чего лицо становится округлым, напоминая изображения лиц ангелов.

В свое время вопрос о метафоричности названий болезней у Парацельса затронул М. Кун [7], а метафору в медицинском дискурсе исследовала С.Л. Мишланова [3]. Она классифицировала метафоры по форме, по нозологической форме, по цвету, по звуку, по консистенции, по запаху, по функции объекта и по методу исследования. Согласно ее исследованию, наиболее продуктивной сферой метафорического осмысления медицинского знания оказалась сфера *человек*. Внутри этой сферы самой детализированной метафорической моделью явилась модель «Деятельность человека».

Среди выделенных нами 138 немецких медицинских терминов-эпонимов метафорическими являются 25 (18,1%). Апеллятивные термины представлены метафорической моделью «Деятельность человека» – *Drehscheibe (Drehscheibe des Lebens nach Bodo-Köhler), Flecke (Bitot-Flecke), Punkte (Vogler-Punkte), Test (Huneke-Test, Wada-Test), Ring (Waldeyer-Rachenring), Verband (Gilchristverband), Bad (Brandungsbad nach Lieske/Schnabel), Abgrenzung (Abgrenzung nach F. Gaedcke), Ansicht (nach Sheldrakes Ansicht)* и др., природными метафорами – *Kanäle (Meibom-Kanäle), Dellen (Fuchs-Dellen), Mineralstoffe (Mineralstoffe nach Dr. Schüßler), Salze (Schüßlersalze), Riss (Emmet-Riss), Substanz (Leitsubstanz im Sinne von H. Schilcher), Drainage (geschlossene pleurale Drainage nach Bülow), Sauerstoff (Singulett-Sauerstoff)* и др., органистическими метафорами (поведение человека, органы и их функции, части тела, пять чувств, родственные отношения) – *Sternzellen (Kupfer-Sternzellen), Reflex (Kratschmer-Reflex)*, математическими метафорами – *Koeffizient (Phenolkoeffizient nach Rideal-Walker), Hypothese (Sheldrakes Hypothese), Index (Karnofsky-Index)*, философскими метафорами – *Zeiten (Paracelsus' Zeiten)*, юридическими метафорами – *Gesetz (Arndt-Schulzsches Reizgesetz)*.

Учитывая незначительный процент медицинских метафорических терминов-эпонимов, можно сделать вывод о том, что метафоризация для них не характерна.

Метафоризацию математических терминов-эпонимов еще никто никогда не рассматривал. Нам удалось обнаружить, что более чем из 400 апеллятивных терминов, входящих в состав немецких математических терминов-эпонимов, метафорическими являются 70 (≈ 16 %). Математические апеллятивные термины представлены метафорической моделью «Деятельность человека» – *Betrachtungen (Osgood'sche Betrachtungen), Führer (Artinscher Führer), Gestalt (Eichlersche Gestalt), Kegel (Grünwaldscher Kegel) Maschine (Turing-Maschine)* и др., природными метафорами – *Feld (Einstein-*

sches Feld), Wellen (Hertzsche Wellen), Mündchen (Mündchen des Hippokrates) и др., органистически-метафорами – Körper (abelscher Körper), Charakter (Abelscher Charakter), Figur (Reidemeister-Figur), Geschlecht (Toddsches Geschlecht), Keim (Liescher Gruppenkeim) и др., философскими метафорами – Zusammenhang (Riemannscher Zusammenhang), Basis (Cartansche Basis), зоометафорами – Schnecke (Pascalsche Schnecke).

Судя по всему, о метафоризации математических терминов вообще и терминов-эпонимов в частности можно говорить в основном в такой области математики, как фрактальная геометрия, которая в очередной раз доказывает, что наше понятийное мышление в соответствии с положениями когнитивной лингвистики структурировано метафорически. Понятия «фрактал» и «фрактальная геометрия» появились в конце 70-х годов XX века. Слово «фрактал» образовано от латинского *fractus* и в переводе означает «состоящий из фрагментов». Оно было предложено Бенуа Мандельбротом в 1975 году для обозначения нерегулярных, но самоподобных структур, которыми он занимался. Определение фрактала, данное Б. Мандельбротом, звучит так: «Фракталом называется структура, состоящая из частей, которые в каком-то смысле подобны целому». Б. Мандельброт [9: 17] утверждает, что термины фрактальной геометрии заимствованы из лексики домашнего обихода, сферы мелкой торговли и сельского хозяйства. Ученые дают новым научным понятиям названия существующих в их повседневной жизни вещей и явлений, причем речь идет как об обычных терминах (например, *Schneeflocken*), так и о терминах-эпонимах: *Minkowski-Wurst*, *Cantor-Kuchen*, *Blumen*, *Fatou-Staub*, *Nowikow-Steward-Quark*, *Lévy-Staub* и др.

Как видим, процентное соотношение метафорических терминов-эпонимов в медицинской и математической терминосистемах немецкого языка приблизительно одинаковое (18,1 и 16 %). Три метафорических апеллиатива – *Ring*, *Verband* и *Punkt* (*Waldeyer-Rachenring* – *Frobenius-Ring*, *Gilchristverband* – *Dedekindscher Verband* и *Vogler-Punkte* – *Gergonnescher/Gergonnes Punkt*) – входят в термины-эпонимы обеих терминосистем.

Кольцо Вальдейера/*Waldeyer-Rachenring*/*Waldeyer's ring* представляет собой кольцо из миндалин (небных, трубных, язычной и глоточной), образующих лимфоидное глоточное кольцо в области зева, корня языка и носоглотки.

В отличие от медицинского понятия *кольцо* математическое кольцо в термине-эпониме *фробениусово кольцо* не связано с чем-то визуально кольцеобразным, оно свидетельствует об организованном соединении элементов в целое, т.е. о математическом множестве.

Немецкий толковый словарь «Дуден» [6: 1257] выделяет четыре значения существительного *der Ring*, причем одно из них – с пометой *срочн.*:

1. a) *gleichmäßig runder, kreisförmig in sich geschlossener Gegenstand*;

b) *kurz für Fingerring*.

2. (Sport) a) <Pl.> *Turngerät, das aus zwei hölzernen Ringen (1 a) besteht, die an zwei in einem bestimmten Abstand voneinander herabhängenden Seilen befestigt sind*;

b) *kurz für Boxring*;

c) *kurz für Wurfing*.

3. *etw., was wie ein Ring (1 a) geformt, einem Ring ähnlich ist; ringförmiges Gebilde; ringförmige Anordnung, Figur*.

4. *Vereinigung von Personen, die sich zu einem bestimmten Zweck, zur Durchsetzung gemeinsamer Ziele, zur Schaffung u. Nutzung bestimmter Einrichtungen o.ä. zusammengeschlossen haben*.

Как видим, в толковом словаре не выделяется ни математическое, ни медицинское значение рассмотренной нами лексемы.

Повязка *Гилхристса/Gilchristverband* накладывается при травме плеча и служит для фиксации плечевого сустава.

Дедекиндова решетка/*Dedekindscher Verband* – это решетка, в которой справедлив модулярный закон, т. е. $a \leq c$ влечет $(a+b)c = a+bc$ для всякого b . Высказанное требование равносильно справедливости тождества $(ac+b)c = ac+bc$. Примерами дедекиндовой решетки служат решетки подпространств линейного пространства, нормальных делителей (но не подгрупп) группы, идеалов кольца и др. Решетка, имеющая композиционный ряд, является дедекиндовой решеткой тогда и только тогда, когда на ней существует функция размерности d , т. е. такая целочисленная функция, что $d(x+y)+d(xy) = d(x)+d(y)$ и что из простоты интервала $[a, b]$ вытекает $d(b) = d(a) + l$.

Немецкий толковый словарь «Дуден» [6: 1632] выделяет пять значений существительного *der Verband*, причем одно из них – с пометой *воен.* и одно – с пометой *срочн.*:

1. a) *zum Schutz einer Wunde o.ä., zur Ruhigstellung (z.B. eines gebrochenen Knochens) dienende, in mehreren Lagen um einen Körperteil gewickelte Binde o.ä.*

2. *von mehreren kleineren Vereinigungen, Vereinen, Klubs o.ä. od. von vielen einzelnen Personen zur Durchsetzung gemeinsamer Interessen gebildeter größerer Zusammenschluss*.

3. (Milit.) a) *größerer Zusammenschluss mehrerer kleinerer Einheiten*;

b) *Anzahl von gemeinsam operierenden Fahrzeugen, Flugzeugen*.

4. *aus vielen (gleichartigen) Elementen zusammengesetztes Ganzes, aus vielen Individuen (einer Art) bestehende, eine Einheit bildende Gruppe*.

5. a) (bauw.) *Art u. Weise der Zusammenfügung von Mauersteinen zu einem Mauerwerk*;

b) (bauw.) *aus senkrechten od. diagonalen Verbindungen bestehende Konstruktion innerhalb eines Fachwerks*.

Рассмотренная лексема в медицинском термине-эпониме предсказуема, поскольку в своем первом значении она имеет отношение к медицине, пусть даже и без специальной пометы. Математическое значение данного существительного в толковом словаре не выделяется.

Точки Фоглера/Vogler-Punkte – это точки области живота, которые подвергаются воздействию при колон-массаже. Колон-массаж – это массаж, при котором воздействие оказывается на определенные точки на передней брюшной стенке, являющиеся проекцией некоторых участков толстой кишки. Этот вид массажа был разработан П. Фоглером в середине прошлого столетия. Колон-массаж оказывает влияние на двигательную функцию толстого кишечника и условия циркуляции крови. Помимо этого колон-массаж рефлекторно воздействует на все органы брюшной полости.

Точка Жергонна (Жергонна) / Gergonnescher (Gergonnes) Punkt – это точка пересечения отрезков, соединяющих вершины треугольника с точками касания противоположных сторон и вписанной окружности.

Немецкий толковый словарь «Дуден» [6: 1196] выделяет шесть значений существительного *der Punkt*, причем одно из них – с пометой *матем.* и одно – с пометой *печатн.*:

1. *kleiner (kreisrunder) Fleck, Tuffen*.
2. *punktförmiges Zeichen, punktförmiger Teil eines Zeichens*.
3. a) *Stelle, (geographischer) Ort*;

b) (Math.) *gedachtes geometrisches Gebilde mit bestimmter Lage (ohne Ausdehnung)*;

c) *Zeitpunkt, Stadium innerhalb einer Entwicklung, eines Prozesses*.

4. a) *einzelner Gegenstand der geistigen Auseinandersetzung innerhalb eines größeren Zusammenhangs*;

b) *Abschnitt, Absatz der Gliederung eines Textes, Vortrags*;

5. a) *Einheit einer Wertung im Sport, Spiel, bei Leistungsprüfungen*;

b) *(punktförmige) Wertmarke, aufzuklebender od. abzutrennender (punktförmiger) Bon, Abschnitt*.

6. (Druckw.) *kleinste Einheit (0,376 mm) des typographischen Maßsystems für Schriftgrößen*.

Таким образом, из рассмотренных существительных только одно (*der Punkt*) имеет специальную помету *матем.*, все остальные значения рассмотренных лексем позволяют им входить в терминосистемы таких наук, как медицина и математика. Думается, что наличие всего трех апеллятивов, встречающихся как в математической, так и в медицинской терминосистемах объясняется в первую очередь тем, что эти существительные являются самыми многозначными из рассмотренных и, таким образом, наиболее гибко реагирующими на потребности тех или иных наук. Как справедливо отмечает М.П. Котюрова [1: 84], емкие значения слов позволяют обозначить достаточно широкий круг явлений, в чем-либо сходных с предметно-понятийной основой данной лексемы.

Как видим, метафора может появляться не только традиционно в поэзии, но и в научном мышлении, формируя научную картину мира, базируясь на той же понятийной системе, которую мы используем в повседневной реальности.

Литература

1. Котюрова М.П. Стилистика научной речи. Пермь, 2009.
2. Лейчик В.М. Терминоведение: Предмет, методы, структура. М., 2009.
3. Мишланова С.Л. Метафора в медицинском дискурсе. Пермь, 2002.
4. Никитина С.Е. Народная терминология и народное знание // Терминология и знание. Материалы I Международного симпозиума (Москва, 23–24 мая 2008 г.). М., 2009.
5. Шмидт Е.В., Миловидов Ю.К. Об упорядочении неврологической терминологии // Актуальные вопросы упорядочения медицинской терминологии. М., 1981.
6. Duden. Deutsches Universalwörterbuch A-Z. Mannheim, 1989.
7. Kuhn M. Der Begriff der medizinischen Fachsprache und die Krankheitsnahmen bei Paracelsus (1493–1541). Heidelberg, 1996.
8. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. Chicago, 2003.
9. Mandelbrot B. The Fractal Geometry of Nature. New York, 1977.

Е.М. Kakzanova

CHARACTERISTICS OF METAPHORIC TERMS IN MATHEMATICAL AND MEDICINE SCIENCE TEXTS

Eponym terms, appellatives, metaphor, substantial structure of the term, mathematical science text, medicine science text.

The article deals with the possibilities of lexical units which are the appellatives in the mathematical and medicine eponym terms when reproducing new meanings. The metaphoric appellatives in eponym terms of both term systems are described.

С.Г. Комаров

slav-theatre.ru@mail.ru

канд. филол. наук, докторант кафедры всемирной литературы
Московского педагогического государственного университета
Москва, Россия

Традиции русской литературы в драме Брайена Фрила «Отцы и сыновья»

Внешний конфликт, принцип монологичности, принцип музыкальности, притчевый.

Статья посвящена рассмотрению художественного своеобразия пьесы ирландского автора Брайена Фрила «Отцы и сыновья» в контексте тургеневской и чеховской традиций, оказавших существенное воздействие на произведение. Проводится мысль о новаторстве Фрила как драматурга, сумевшего сочетать опыт русской классической драмы и притчевую поэтику своего драматического творчества.

Брайен Фрил – выдающийся ирландский драматург. Его пьесы «По доброй воле» («Volunteers», 1975), «Целитель» («Faith Healer», 1980), «Молли Суини» («Molly Sweeney», 1994) и многие другие отражают лучшие черты современной ирландской драматургии. Произведения Фрила «...объединили две важнейшие тенденции ирландского театра XX века: с одной стороны, процесс интернационализации ирландской драмы, все увереннее осваивающей опыт мирового театра, с другой – поиски корней в почве национальной культуры» [4: 230]. Его творчество характеризует глубина нравственно-философских проблем, неразрывно связанная с обращением писателя к притчевым структурам. А. Ливергант отмечал в связи с этим, что у Фрила «авторский вымысел удивительно органично вытекает из документа; с одной стороны, сохраняется непреложная ценность факта... с другой – подчеркивается его *символический*, глубинный смысл» [3: 137].

Известен также автор неподдельным и глубоким интересом к русской классике, что выразилось в целом ряде адаптаций драм Чехова и пьес по мотивам произведений И.С. Тургенева. «Не могу сказать, почему меня притягивает вторая половина XIX века России, – говорит Фрил. – Возможно, потому, что персонажи не изменяют своим убеждениям, в душе понимая, что общество расслаивается и будущее далеко не прекрасно» [7: 255]. К числу произведений, открыто отражающих традиции русской литературы, относится и пьеса «Отцы и сыновья» («Fathers and Sons», 1987).

Драма создана по мотивам романа И. С. Тургенева, о чем автор сообщает, сопроводив название пьесы указанием на хрестоматийный заголовок русского классика. Однако своеобразие произведения Фрила заключается не столько в этом, сколько

ко в том, что тургеневский сюжет трансформируется по законам чеховской драмы. Известно, что еще в 1981 г. ирландский писатель осуществил перевод чеховской пьесы «Три сестры», поэтому с драматургическими принципами русского предшественника он знаком не понаслышке.

В произведении «Отцы и дети» внешний конфликт, проявляющийся в первую очередь через противоборство Павла Петровича Кирсанова и Базарова, выражен отчетливо и основательно. «Принято считать, что семейный конфликт в романе Тургенева не играет существенной роли, так как речь здесь идет преимущественно о столкновении различных сил, революционеров-демократов с либералами, – справедливо отмечает Ю.В. Лебедев. – Однако Тургенев назвал свой роман не «Две силы», например, а «Отцы и дети», и поэтому, думается, социальный конфликт не нужно противопоставлять в нем семейному, общечеловеческому. Напротив, кризис семейных основ до конца проясняет всю глубину социально-политического конфликта» [1: 25].

Непримиримость Павла Петровича у Тургенева по отношению к разночинцу-нигилисту обнаруживается с первой же минуты знакомства этих двух героев. Русский писатель использует для этого приемы «тайной психологии»: каждый жест персонажа, легкое, самое мимолетное движение насыщены идейно-нравственным смыслом, помогают раскрыть основной конфликт романа. При первом знакомстве тургеневский Павел Петрович не подает руки Базарову. В дальнейшем, как известно, разворачивается целый ряд сцен, усугубляющих противопоставленность одного персонажа другому.

Фрил до предела нивелирует внешний тургеневский конфликт, исключив приемы «тайной психологии», присущие русскому первоисточ-

нику. Он низводит Павла Петровича до персонажа, играющего роль «мальчика на побегушках». В начале первой картины фриловский Аркадий обращается к своему дядюшке с просьбой пойти и поприветствовать находящегося у тарантаса Базарова. «Павел Петрович» незамедлительно исполняет желание племянника, слегка посетовав на свое положение в доме, и, хотя первая встреча двух будущих антиподов вынесена ирландским автором за кулисы, нет никакого сомнения в том, что в отличие от своего «предшественника» сторонник «аглицких» манер у Фрила руку Базарову *подает*. Кроме того, первое появление Базарова происходит у Фрила в сопровождении Павла Петровича, что, в соответствии с мизансценической семантикой, никак не может отражать антитезу двух персонажей.

Развитие внешнего, социально-политического конфликта в романе Тургенева строится по *принципу пирамиды*, свойственному шекспировской драматургии: с самого начала текста происходит постепенное нарастание напряжения в развитии действия, которое в середине достигает пиковой точки, после чего напряжение начинает постепенно спадать, и к финальному эпизоду эмоциональный настрой «уравнивается» с начальным этапом формирования конфликта. Пиковой точкой у Тургенева, как известно, выступает горячий спор Базарова с Павлом Петровичем, после которого «острота» конфликта в подобном качестве не проявляется. Подготовке ключевой сцены в развитии коллизии способствует ряд эпизодов романа, начинающихся с самой первой встречи двух антагонистов.

Ничего подобного читатель не встретит у Фрила. Ни принципа пирамиды, ни постепенной подготовки главного идейно-политического спора двух тургеневских героев. Эпизод полного выяснения нравственно-социальных позиций персонажей ирландским автором вынесен в первую картину «Отцов и сыновей», которая играет роль расширенной экспозиции. Фактически такое «выяснение» начинается сразу же после первого появления Базарова на сцене, оно лишено тургеневской мотивации, тургеневского объективного «толчка», при котором эпизод спора является логически вытекающим из всего предшествующего действия. Напротив, у Фрила вместо спора представлен обмен мнениями, в результате которого высвечивается различие во взглядах двух героев. Редукция тургеневского «накала страстей» достигается у ирландского писателя еще и тем, что «прояснение позиций» начинается в диалоге Павла Петровича и Аркадия, который излагает взгляды своего «учителя». Сам Базаров подключается к «спору» только в середине разговора, причем основные, ключевые реплики тургеневского предшественника, отражающие крайнюю непримиримую

ность разночинца и либерального дворянина, отсутствуют.

Фрил, вслед за Чеховым, заменяет реальное развитие конфликта наличием целого *комплекса конфликтных ситуаций*. О. Левитан отмечает в связи с анализом ибсеновской и чеховской поэтики феномен «отсутствия реальных драматических конфликтов» и замену «конфликта с прямым столкновением позиций на конфликтную ситуацию, где разность позиций присутствует, но прямого столкновения не происходит» [2: 132]. Именно такую трансформацию конфликта, построенную по чеховскому образцу, воплощает в своей версии событий тургеневского романа Фрил. Свидетельством того, что между Павлом Петровичем и Базаровым в «Отцах и сыновьях» нет подлинного конфликта, приближенного по характеру к тургеневскому, служит, в частности, реплика первого в финальной картине произведения: «Мне следовало чуть лучше узнать его, пока он был здесь. Я его совершенно не понял, пока все это не случилось. По глупости. Он был прекрасным человеком» [6: 367].

Во второй картине первого акта, описывающей визит Одинцовой к Кирсановым, никакого враждебного противостояния между Базаровым и Павлом Петровичем не обнаруживается, последний, кстати, почти не показывается в этой сцене автором. В третьей картине рассказывается о приезде друзей к родителям Базарова, следовательно, Павла Петровича в этой картине нет. Таким образом, конфликтная ситуация с двумя тургеневскими персонажами дана в первом действии Фрилом только в экспонирующей сцене, и эта конфликтная ситуация, в полном соответствии с чеховской поэтикой, не перерастает в жесткую борьбу двух антагонистических сил.

В пьесе Фрила нашел воплощение фундаментальный конфликт чеховской драматургии – *противоборство высокого духовного начала и пошлой повседневности*. Этот конфликт стал принадлежностью внутреннего плана произведения. Все тургеневские персонажи трансформированы автором в соответствии с чеховской структурно-композиционной заданностью, отражающей главный конфликт. Более того, каждый из героев «Отцов и сыновей» являет собой трансформацию конкретного персонажа чеховской драматургической системы. Николай Петрович восходит к образу Андрея Прозорова, Фенечка обнаруживает явное сходство с Наташей из «Трех сестер», во фриловской Дуняше воспроизведен облик Дуняши из «Вишневого сада», Павел Петрович откровенно напоминает Гаева. Образ Аркадия выстроен аналогично фигуре Треплева из «Чайки». Одинцова обнаруживает деловые качества Лопахина, а Базаров отчетливо напоминает Петю Трофимова. Вместе с тем эти же персонажи наделены и чертами героев конца XX в., иначе как можно объяснить то, что фриловский

Базаров бывает не просто по-тургеневски грубым, а откровенно пошлым? Аркадий называет своего друга развратным. А тот в ответ произносит циничную реплику о списке женщин, с которыми следовало бы «заняться любовью» [6: 284].

У Тургенева образ Базарова занимает центральное место в романе, все остальные персонажи группируются вокруг этого образа. Это качество героя «Отцов и детей» определяет композицию произведения, в которой роль каждого участника событий выявляется в соотношении его с самим Базаровым. Фрил, выстраивая свою драму по законам чеховской поэтики, отказывается от разделения героев на главных и второстепенных, поэтому все, что связано с его Базаровым, подвергнуто основательной редукции. В полном соответствии с принципами построения чеховского конфликта его персонажи вовлечены в некое полифоническое действие, в котором Дуняше, Фенечке, Прокофьичу, представляющим собой у Тургенева героев второго плана, отведено куда более весомое место, в результате чего происходит «выравнивание» значимости «главных» и «второстепенных» действующих лиц. Такой факт связан с чеховским принципом «неотобранности» жизненного материала, допускающим, что все бытовые фрагменты героев важны, а все персонажи достойны изображения на сцене.

Существенным в «Отцах и сыновьях» Фрила является и чеховский принцип *монологичности*, при котором общение действующих лиц друг с другом внешне предстает обычным, а по сути выступает формальным, поскольку каждый герой живет в своем мире и, разговаривая с партнерами по сценической площадке, думает только о своих переживаниях. Наиболее показательны в этом отношении реплики Базарова, который совершенно не интересуется, о чем говорят обитатели дома Кирсановых. Николай Петрович повествует об истории своего знакомства с Анной Сергеевной Одинцовой (чего, кстати, нет у Тургенева), несколько раз обращаясь к Базарову, а Фрил все время указывает, что друг Аркадия «не слушает» слов хозяина дома. В другом фрагменте Николай Петрович спрашивает разночинца-нигилиста о здоровье его отца, а тот в ответ «смотрит на него *отсутствующим* взглядом» [6: 270].

Однако едва ли не самым отчетливо выраженным в пьесе Фрила предстает чеховский принцип *музыкальности*. «...Чехову... была близка гуманистическая идея глубокой внутренней связи между музыкой и нравственным состоянием мира и человека» [5: 8]. Пьесы русского предшественника изобилуют писательскими указаниями по поводу исполнения персонажами вокальных фрагментов и инструментальных мелодий. Фрил выстраивает действие «Отцов и сыновей» в полном

соответствии с музыкальными интенциями автора «Вишневого сада». Более того, он подчеркивает это принципиальное качество своего произведения, помещая после традиционного перечня действующих лиц перед первым актом список музыкальных произведений, исполняемых в драме, с указанием конкретной сцены, в которой представлен тот или иной опус. В последующем тексте ремарки также содержат информацию о том, какое музыкальное произведение звучит в каждом конкретном фрагменте текста.

Особое место в звуковой партитуре пьесы занимают опусы Бетховена, исполняемые Николаем Петровичем на виолончели. Это романсы, звучащие в мажоре. Фрил выстраивает три эпизода, содержащие бетховенские мотивы. Первый эпизод начинает действие «Отцов и сыновей», два других эпизода представлены в первых двух картинах второго действия. Примечателен факт: музыка Бетховена звучит в тех фрагментах пьесы, в которых участвует Фенечка, выведенная Фрилом в отличие от Тургенева на первый план. Эта героиня типологически восходит к чеховской Наташе из «Трех сестер»: она так же, как и ее «предшественница», попав в «барский» дом из простой, плебейской среды, постепенно становится в нем полноправной хозяйкой, позволяя себе вторгаться в мир людей, которые ранее были для нее недоступны в силу низкого социального происхождения. Оказавшись в дворянском обществе, Фенечка остается прежней «простушкой» с довольно примитивными, обладающими скрытой пошлостью манерами. Бетховенские музыкальные мотивы, сопровождающие пребывание героини на сцене, создают контраст двух начал – высокой духовности и пошлой повседневности, которая все шире вторгается в дом Кирсановых с внедрением в него «девушки из простонародья». Так включение Фрилом в ткань драматического действия музыкальных фрагментов великого классика рождает подтекстные смыслы, которые так же, как и у Чехова, позволяют говорить о существовании глубокого внутреннего плана.

Подобно русскому драматургу, Фрил активно включает в текст и вокальную музыку. «...Обращаясь к популярным вокальным произведениям...» — отмечает Г. И. Тамарли, — Чехов стремится установить творческий контакт со зрителем и читателем, контакт, благодаря которому можно апеллировать к восприятию интеллектуальной или хотя бы относительно подготовленной аудитории» [5: 11]. Это высказывание в полной мере соответствует и творческим принципам автора рассматриваемой пьесы. Действие «Отцов и сыновей» происходит не только в усадьбе Кирсановых, но и в скромном жилище родителей Базарова, и вокальные фрагменты включе-

ны писателем в оба пространственно-временных континуума. Однако функции таких фрагментов различаются.

Третья картина второго действия, в которой рассказывается о смерти Базарова, завершается общеизвестным христианским гимном «Te Deum laudamus», созданным святым Амвросием Медиоланским. Русский перевод названия этого гимна с латыни звучит как «Тебя, Бога, хвалим». Обезумевшая от горя мать Базарова, появившись лишь в финале картины, начинает петь строки на латинском языке, которые подхватывает ее муж Василий. Естественно, их «предшественники» у Тургенева ничего не поют. Введенный Фрилом в действие текст с открытой христианской семантикой создает в пьесе притчевый план: актуализируется библейский архетип «блудного сына», сквозь призму которого становится возможным рассмотреть всю историю хрестоматийного тургеневского героя.

В следующей за этой, финальной картине драмы герои цитируют и поют песню «К Селии» на стихи Бена Джонсона, являющегося современником Шекспира. Причем исполнение любовной песни и начинается сцену, и завершает ее, создавая своеобразную кольцевую композицию. Контраст двух различных вокальных фрагментов очевиден: противопоставляются небесное и земное, духовное и повседневное, высокое и обыденное. Это противопоставление распространяется и на пространственно-временные континуумы, лежащие в основе двух драматических сцен, и на самих действующих лиц пьесы. В результате система персонажей «Отцов и детей» во внутреннем ее осмыслении определяется не сословно-социальными градациями, а степенью духовно-нравственного развития личности.

Выстраивая драматическое действие «Отцов и сыновей», восходящее к тургеневскому сюжетному источнику, по законам чеховской театральной эстетики, Фрил адаптирует произведение к современной ирландской реальности. Так, к примеру, в пьесу ненавязчиво вводится мотив праздника урожая, близкий и понятный соотечественникам писателя, но совершенно немыслимый ни в тургеневском, ни в чеховском художественном пространстве. Развивая традиции русской литературы, отражающие творческие достижения Тургенева и Чехова, драматург остается верен принципам своей поэтики. Ведущим в числе таких принципов является внутренняя притчевость, присущая большинству произведений Фрила. Воплощение такого принципа осуществляется через введение в драматический текст комплекса притчевых детерминант, позволяющих произведение, основывающееся на обычном сюжете, не обладающем внешней притчевой заданностью, рассматривать как драматическую притчу.

Во-первых, автор вводит в круг действующих лиц условных персонажей, реплики и поступки которых не вписываются во внешний драматургический контекст, но являются при этом свидетельством *иной* реальности, имплицитное упоминание о которой рождает второй план, план притчевой заданности. В качестве условного персонажа у Фрила выступает родственница Одинцовой княжна Ольга. Если у Тургенева эта героиня относится к группе периферийных действующих лиц, зачастую удостоенных лишь краткого упоминания, то у ирландского автора она не только, в соответствии с чеховской поэтикой, включается в общее число значимых героев, но и приобретает качества, не свойственные ее «предшественнице». Княжна Ольга выступает в «Отцах и сыновьях» как «вестница рока». По функциям она близка барыне из «Грозы» А. Н. Островского, которая дважды предрекала Катерине адское наказание за грехи земной жизни. Фриловская княжна являет собой живую персонификацию зла: она не предрекает напрямую никому из героев наказания, но произносит злобные реплики, которые вводят в драматургический контекст inferнальный хронотоп.

Во-вторых, Фрил использует поэтические тексты с христианской тематикой: «Te Deum laudamus», о котором шла речь выше. Этот христианский гимн, упоминаемый и звучащий в произведении дважды, создает хронотоп Небесного Царства, который противопоставлен inferнальному хронотопу. Важно и то, что «Te Deum laudamus» произносится только в тех двух сценах, действие которых происходит в доме родителей Базарова. В имени Кирсановых звучат реплики княжны Ольги и песенные тексты светского характера. В результате усиливается противопоставление двух внешних пространственно-временных континуумов, поскольку оно дополняется противопоставлением Небесного и inferнального хронотопов. Этот двухуровневый контраст позволяет прочитывать сюжет тургеневского романа, взятый Фрилом за основу пьесы, как притчево заданный.

В-третьих, писатель прибегает к авторским метасюжетным комментариям, функции которых в пьесе выполняют реплики Базарова, раскрывающие его мировоззрение.

Таким образом, своеобразие пьесы Фрила «Отцы и сыновья» определяется, с одной стороны, развитием традиций русской литературы: автор обращается не только к сюжетной основе тургеневского романа, но и к принципам театральной поэтики А.П. Чехова и даже А.Н. Островского. С другой стороны, атрибуты русской действительности и принципы чеховского театра сочетаются в произведении с устойчивыми приемами драматургической поэтики Фрила, в которой притчевому началу отводится существенная роль.

Литература

1. Лебедев Ю.В. Роман И.С. Тургенева «Отцы и дети». М., 1982.
2. Левитан О. Чехов и Ибсен: к проблеме драматургического конфликта // Ибсен, Стриндберг, Чехов. Сб. статей / Сост. М.М. Одесская. М., 2007.
3. Ливергант А. Ирландия, я иду к тебе. Заметки о драматургии Брайена Фрила // Театр. 1982. № 8.
4. Прозорова Н.И. Пространство памяти. Драматургия Брайена Фрила в контексте современных культурологических идей // Ирландская литература XX века: Взгляд из России. М., 1997.
5. Тамарли Г.И. Поэтика драматургии А.П. Чехова. Ростов н/Д, 1993.
6. Фрил Б. Нужен перевод: Пьесы / Пер. с англ. М. Стронина. СПб., 2008.
7. Morash Ch. A History of Irish Theatre. 1601–2000. Cambridge, 2002.

S.G. Komarov

RUSSIAN LITERATURE TRADITIONS IN THE PLAY «FATHERS AND SONS» BY BRIAN FRIEL

The external conflict, monologicality and musicality as principles, parable.

The article is devoted to the play «Fathers and sons» by Brian Friel, the Irish author, in a context of the Turgenevian and the Chekhovian traditions. The idea on Friel's dramaturgic innovation is proved: he managed to combine the experience of Russian classical play and the parable poetics of the drama creativity.

Л.В. Красильникова

likras@mail.ru

канд. филол. наук, доцент,

зав. кафедрой русского языка для иностранных учащихся филологического факультета

Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

Москва, Россия

Русское словообразование в аспекте РКИ: определение, основные единицы и направления описания

Русское словообразование, определение, два аспекта функционально-коммуникативного подхода.

В статье рассматривается русское словообразование как самостоятельный фрагмент лингводидактической модели языка.

Предлагается выделять два аспекта функционально-коммуникативного описания русского словообразования. В рамках первого направления изучаются закономерности функционирования словообразовательного форманта в его формально-семантическом взаимодействии с другими морфемами, прежде всего корневой, внутри слова для реализации номинативной (когнитивной), а также коммуникативной функций языка. В рамках первого подхода основной единицей обучения выступает словообразовательная модель. Такой подход обеспечивает формирование языковой компетенции в области русского словообразования.

В рамках второго аспекта исследуется функционирование производного слова во взаимодействии с единицами других языковых уровней в предложении (высказывании) и шире – в тексте для реализации коммуникативной задачи общения. При этом в качестве основной единицы обучения выступают производные определенного словообразовательного типа, относящиеся к одной семантико-словообразовательной категории (дериваты со значением действия, состояния, качества; дериваты со значением лица, предмета и т.д.), которые характеризуются единичными базовыми закономерностями функционирования в предложении (высказывании) и тексте. Данное направление функционально-коммуникативного представления русского словообразования обеспечивает развитие речевой компетенции иностранных учащихся.

Широкое и всеобъемлющее определение словообразования содержится в ЛЭС: «Словообразование – раздел языкознания, изучающий все аспекты создания, функционирования, строения, классификации производных и сложных слов» [2: 467]. Однако такое определение требует уточнения и содержательной интерпретации используемых терминов. Словообразование как самостоятельная лингвистическая дисциплина в зависимости от научного подхода к описанию языка получает свою дефиницию. Свою трактовку получает словообразование и в аспекте преподавания русского языка как иностранного. Такое определение словообразования должно как опираться на базовый для РКИ функционально-коммуникативный подход к описанию языковых единиц, так и учитывать современную когнитивную парадигму в лингвистике. Кроме того, необходимо принимать во внимание методический аспект представления словообразовательного материала на практических занятиях по русскому языку в иностранной аудитории. Словообразование следует понимать как самостоятельный фрагмент лингводидактической модели языка, в котором описываются словообразовательные модели в рамках семантико-словообразовательных категорий, изучаются закономерности функционирования словообразовательных морфем

в слове и производных слов в предложении (высказывании) и шире – в тексте (дискурсе), обусловленные когнитивными и коммуникативными заданиями, а также определяется методический потенциал словообразовательных единиц от аффикса до деривационного гнезда.

На занятиях по русскому языку как иностранному в качестве единиц обучения выступают словообразовательные аффиксы, производные слова, словообразовательные пары, словообразовательные модели (типы) и комплексные деривационные единицы.

И.Г. Милославский при создании теоретической грамматики русского языка для иностранцев предлагает в качестве основной единицы описания в разделе «Словообразование» аффикс, причем только для рецептивных видов речевой деятельности, для которых актуален подход от формы к содержанию. В то же время исследователь видит реальные сложности такого представления русского словообразования. Так, он подчеркивает необходимость приведения в грамматике списка слов с омонимичными асемантическими элементами (типа *огурец*). Кроме того, ученый привлекает внимание к фразеологичности части производных, в связи с чем, по его мнению, должны приводиться формально не выраженные значения

слов с определенным аффиксом. Отметим, что в качестве основы для продуктивных видов речевой деятельности И.Г. Милославский видит идеографический словарь морфем, отражающий традиционный путь от содержания к смыслу [3: 55–59]. Предлагаемое описание русского словообразования для иностранцев вызывает большой интерес.

Однако мы разделяем мнение многих ученых-лингвистов, что только учет связей и отношений между мотивирующими и мотивированными словами позволяет установить словообразовательную структуру слов и значение аффиксов. Л.Б. Трушина в одной из первых диссертаций, которые были посвящены изучению русского словообразования в иностранной аудитории, отмечает, что, «будучи обобщенным структурно-семантическим аналогом всех производных данного типа, она (словообразовательная модель. – Л.К.) бесспорно является методически более ценной единицей, чем отдельные производные, как всякое правило по сравнению с примером на это правило. Изолированный аффикс также не может удовлетворить требованиям, предъявляемым к единице отбора, так как он является одним из структурных компонентов целостного образования (словообразовательные модели производного слова) и приобретает значение лишь при соотношении его с этим целым» [4: 8].

В связи со сказанным именно словообразовательная модель может выступать как одна из основных лингводидактических единиц обучения русскому словообразованию иностранных учащихся, прежде всего филологов. При функционально-коммуникативном подходе к описанию языка словообразовательный тип понимается «не как схемы построения новых слов, а как рамки, включающие и готовые слова, и модели построения новых слов» [1: 27]. Именно такое понимание термина «словообразовательная модель» применимо в лингводидактике. В учебной литературе по РКИ при описании языкового материала обычно используется термин «модель» как основа для «моделирования» иностранными учащимися производных слов на основе производящего, т.е. деятельности по образцу. В упражнениях и заданиях термин «словообразовательная модель» традиционно понимается как собственно модель, образец, по которой надо образовывать производное слово. Приведем пример такого рода задания: Образуйте глаголы по модели: читать – начитаться.

читать – ...; гулять – ...; говорить –

При работе над словообразовательными моделями следует учитывать следующую языковую информацию: 1) часть речи производящего; 2) необходимую семантизацию производящего слова, в том числе через указание на его вхождение в определенную лексико-семантическую группу (что в определенных случаях дает возможность предсказать значение производного); 3) релевантные грам-

матические характеристики производящего слова (род существительного, вид глагола); 4) формант; 5) морфонологические явления – чередования, усечение, наращение, совмещение морфем, ударение; 6) часть речи производного; 7) значение производного; 8) релевантные грамматические характеристики производного (род существительных, для существительных важно определение через систему флексий типа склонения производного и указание на отсутствие форм множественного числа в случае, если оно имеет место; вид глагола и т.п.); 9) стилистическую окрашенность производного (соотношение стилистических характеристик производящего и производного); 10) при необходимости акцентологические особенности производного по сравнению с производящим; 11) кроме того, следует указывать морфологические особенности производных, их сочетаемостные свойства на уровне словосочетания (например, сопоставление управления глагола и отглагольного существительного, типичная сочетаемость приставочного глагола с наречием определенной семантики или прилагательного с производным существительным и др.).

Проиллюстрируем на примерах значимость учета выделенной языковой информации.

(1) Слова определенной части речи обладают способностью образовывать производные определенного частеречного набора. Так, качественные прилагательные могут выступать в качестве производящих для прилагательных, существительных, глаголов и наречий (*зеленый – зелененький, зелень, зеленеть, зелено*).

(2) Слово *зеленый* входит в тематическую группу прилагательных со значением «название цвета», от которых регулярно образуются глаголы со значением «приобретать признак, названный производящим словом», присущим и глаголу *зеленеть*. Существительные со значением ‘город, страна, территория’ при добавлении суффикса *-ец* со значением лица предсказывают возможность появления у производных значений ‘житель, гражданин, уроженец’ – *саратовец, американец, горец*.

(3) Существительные в зависимости от рода присоединяют определенный вид суффикса субъективной оценки: *рука – ручка, но глаз – глазик, глазок*.

(4) Формант является обязательным элементом модели, в случае наличия синонимических моделей он позволяет их дифференцировать: *пиан(ино)+ист, труб+ач, удар+ник, барабан+щик*.

(5) Уменьшительный суффикс *-к(а)* после односложных корней с исходом на два согласных выступает в виде *-очк(а)* – ср. *косточка, кофточка* (но суффикс имен действия *-к(а)* всегда сохраняется в неизменном виде – ср. *чистка, варка*, что помогает различить морфемы-омонимы).

(6) Производное и производящее слова могут относиться как к одной части речи, так и к разным: *дом – домик, грустить – грусть*.

(7) Значение производящего в производном может сохраняться, модифицироваться или изменяться (*удивляться – удивление, комната – комнатка, футбол – футболист*).

(8) Существительные с суффиксами увеличительности *-ищ(е), -ин(а)* обычно не изменяют род производного по сравнению с производящим: *огромный домище/домица*. Отглагольные и отаггективные существительные с отвлеченным значением обычно не образуют форм множественного числа (*дружба, справедливость*).

(9) Производные с суффиксом *-к* от названий конкретных предметов имеют разговорную окраску: *свечка, картошка*.

(10) В личных существительных с формантом *-ист* ударение падает на суффикс: *футболист*.

(11) Управление глагола и отглагольного имени может определяться в первую очередь такой грамматической характеристикой глагола как переходность и непереходность (*читать что – чтение, читка чего кем, руководить чем – руководство чем*). В то же время на особенности глагола может влиять семантика глагола и соответствующего существительного. Так, для глагола *свидетельствовать* в современной речи характерно прежде всего управление *о чем*, однако существительное *свидетельство* в зависимости от значения управляет именем в предложном падеже с предлогом или в родительном падеже: *свидетельство о чем, свидетельство чего*. Существительное может иметь характерное для него управление: *стрелять в кого/во что – стрельба во что*, но в специальной речи – *по чему (стрельба в цель, стрельба по мишеням)*.

В обобщенном виде на примере глаголов типа *вычитать* покажем возможное описание словообразовательной модели в учебном курсе для иностранных учащихся-филологов: от глаголов несовершенного вида со значением конкретного физического или интеллектуального действия, связанного с бытовой стороной жизни, с помощью префикса *вы-* образуются глаголы совершенного вида со значением 'добыть, найти, получить посредством интенсивного действия, названного мотивирующим словом', характерные для разговорной стилистически окрашенной речи: *вычитать, высидеть, высмотреть, выискать*. В данных производных глаголах ударение переходит на приставку *вы-*.

Производные глаголы сочетаются с существительным в винительном падеже, называющим предмет – цель действия: *вычитал любопытную информацию, высмотрел в толпе знакомого, выискал ошибку, ничего не высидел*.

Такое представление словообразования в целях преподавания русского языка в иностранной ауди-

тории демонстрирует интегральный тип описания. Оно базируется на рассмотрении функционирования словообразовательных элементов в сочетании с единицами смежных языковых уровней, в тесной связи с вопросами лексической семантики и стилистики, морфологии, синтаксиса и т.д.

Словообразовательные модели реализуются в производных, которые во взаимодействии с единицами других языковых уровней участвуют в создании предложений определенной структуры, в решении общей коммуникативной задачи высказывания, текста. Так, отаггективные прилагательные со значением качества, свойства, признака употребляются в предложениях, содержащих глаголы *отличать/ся, обладать, характеризовать/ся, любить, ценить, удивить, поразить, восхитить* и т. д. или прилагательные в краткой форме (*присущ, свойственен, характерен, чужд*), занимая определенную синтаксическую позицию в соответствующих моделях предложения (*кто/что отличается чем; кто/что обладает чем; что характеризуется чем; кто ценит кого за что* и др.), например: *холерик отличается большой напористостью и энергичностью*. Общей коммуникативной задачей таких моделей является сообщение о наличии определенных качеств и свойств. В ряде случаев в типовых высказываниях коммуникативный порядок слов может отличаться от грамматически правильного (например: *кому присуще что* вместо *что присуще кому*). Приведем другой пример. Диминутивы играют значимую роль в организации целого высказывания. Дериваты с суффиксами субъективной оценки регулярно используются для реализации определенных прагматических задач. Они функционируют в предложениях-высказываниях, представляющих собой речевые акты: просьба или смягченное требование (*Приоткрой окошко! Мне килограммчик огурчиков!*), похвала (*Какие замечательные яблочки! Вот это супчик!*), осуждение (*Ну и комнатушка! Ничего себе подарочек!*), угощение (*Хочешь тортика?*), предложение (*Давай сходим в какой-нибудь ресторанчик! Давай попьем молочка! Давай хоть картошечку тебе сварю!*), совет (*Поезжай-ка на недельку на море!*), предостережение (*Будь осторожна на своих каблучицах! Будь осторожна со своим дружкой! Не ешь эти котлетки! Не потеряй колечко!*), сочувствие или успокоение (*Только два денечка пропустишь! Всего одну останочку иди!*) и др., которые широко распространены в разговорной речи.

С нашей точки зрения, существует лингвистическая необходимость различать два аспекта функционально-коммуникативного описания русского словообразования. В рамках первого направления изучаются закономерности функционирования словообразовательного форманта в его

формально-семантическом взаимодействии с другими морфемами, прежде всего корневой, внутри слова для реализации номинативной (когнитивной), а также коммуникативной функций языка. В рамках первого подхода основной единицей обучения выступает словообразовательная модель, которая репрезентирует ту или иную словообразовательную категорию. Такой подход связан в первую очередь с обучением языку, т.е. обеспечивает формирование языковой компетенции в области русского словообразования.

В рамках второго аспекта исследуется функционирование производного слова в предложении (высказывании) и шире – в тексте для реализации коммуникативной задачи общения. Данное направление функционально-коммуникативного представления русского словообразования обеспечивает развитие речевой компетенции иностранных учащихся. При этом в качестве основной

единицы обучения выступают производные определенного словообразовательного типа, относящиеся к одной семантико-словообразовательной категории (дериваты со значением действия, состояния, качества; дериваты со значением лица, предмета и т.д.). Для теории и практики преподавания РКИ важно, что производные слова, построенные по словообразовательным моделям в рамках определенной словообразовательной категории, характеризуются едиными базовыми закономерностями функционирования в предложении (высказывании) и тексте. При этом производные слова в силу своих ономазиологических, деривационных и морфологических структур, в отличие от простого слова, с одной стороны, отражают семантико-грамматические свойства, частично наследуемые ими от базовой лексической единицы, а с другой – приобретают новые семантические и синтаксические связи.

Литература

1. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. 3-е изд. М., 1992.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. М., 1990.
3. Милославский И.Г. Принципы описания словообразования в грамматике русского языка для иностранцев // Русский язык за рубежом. 1985. № 6.
4. Трушина Л.Б. Обучение русскому словообразованию иностранных учащихся с целью создания потенциального словарного запаса при чтении. Дис. ... канд. филол. наук. М., 1977.

L.V. Krasilnikova

TEACHING TO FOREIGNERS RUSSIAN WORD FORMATION: DEFINITION, FUNDAMENTAL CONCEPTS AND UNITS, WAYS OF DESCRIPTION

Russian Word Formation, concept definition, two ways of Functional-Communicative description.

In the article Russian Word Formation is described as a specific part of Linguo-Didactic Model of Language. The author distinguishes between two ways of Functional-Communicative description of Russian Word Formation.

First one deals with functioning of Formant and its interaction within a word with other morphemes, a root especially, as Formant implements Nominative (Cognitive) and Communicative functions of Language. Word Formation Model is Fundamental concept of this description of Russian Word Formation and should be used in teaching Russian as a Foreign Language. This way of description helps to develop language competence in Russian Word Formation.

Second way of Functional-Communicative description of Russian Word Formation deals with functioning of Derivative and its interaction with language units of different language levels within a sentence/utterance as well as within Text and Derivative is used here for communicative reasons. Derivatives of specific Word Formation Type should be used as fundamental concept of such description for teaching of Russian as a Foreign Language. These Derivatives should represent one Semantic/Word Formation category (derivatives with such meanings as action, condition, quality or person, subject etc.). The Functioning of such Derivatives within a sentence/utterance and text has the same fundamental characteristics. This way of Functional-Communicative description of Russian Word Formation helps to develop speech competence of foreign students.

К проблеме статуса лексических норм

Культура речи, словоупотребление, лексическая норма, стилистика, стилистическая норма.

Статья посвящена определению статуса лексической нормы и ее места в типологии языковых норм русского языка, в связи с этим рассмотрен терминологический аппарат, используемый для описания лексической нормы. В статье также затрагивается вопрос о типологизации лексических норм и анализируются различные явления, традиционно обозначаемые исследователями как лексические нарушения.

В современной ортологии вопрос о существовании лексических норм и об их статусе как норм языковых продолжает оставаться дискуссионным. Стало уже традицией говорить о специфике лексической нормы по сравнению с нормами других уровней языковой системы, о сложности ее организации. Однако большинство исследователей в лучшем случае лишь намечают основные характеристики данного типа норм [35], «не вдаваясь в подробности». Поэтому можно говорить о том, что проблема специфики лексической нормы, ее сути как языкового явления остается нерешенной.

С отсутствием определенности в данном вопросе мы сталкиваемся уже при анализе терминологического аппарата, используемого для описания лексической нормы. Начнем с того, что для ее обозначения используются два термина: норма словоупотребления и норма лексическая. Отношения между этими терминами не так просты, как кажутся на первый взгляд. Если определять словоупотребление как «выбор и употребление слов в речи (курсив наш. – А.К.), а также правила и закономерности такого выбора с точки зрения литературных норм и эффективности коммуникации» [31: 510], то очевидно, что это понятие будет очень широким. Поскольку слово является многоаспектной единицей, то проблема выбора (и тем более употребления) слова затрагивает все уровни языковой системы, поэтому нормы словоупотребления в рамках широкого подхода могут включать в себя разноуровневые явления: лексические, фразеологические, морфологические, синтаксические и стилистические нормы. Так, по словам С.И. Виноградова, синтетичность норм словоупотребления обусловлена синтетичностью самого слова. В связи с этим данные нормы, во-первых, регулируют использование в текстах тех слов и устойчивых словосочетаний, которые входят в лексико-фразеологический состав литератур-

ного языка; во-вторых, определяют соответствие употребляемых в текстах слов и фразеологизмов эталонным единицам, отход от которых приводит к ненормативным трансформациям слов и словосочетаний [6].

Как видим, используя термин **норма словоупотребления** с точки зрения широкого подхода, мы устанавливаем между ним и термином **лексическая норма** отношения включающей дистрибуции и привативной оппозиции, в которых норма словоупотребления – это гипероним, а лексическая норма – гипоним, то есть только один из видов норм словоупотребления.

В рамках более узкого подхода к словоупотребительной норме в ее состав включаются явления, связанные с использованием слов только как единиц лексического уровня языка и фразеологизмов. По словам Л.И. Скворцова, нормы словоупотребления связаны с оценкой неологизмов, диалектизмов, профессионализмов, канцеляризм, иноязычных заимствований с точки зрения их необходимости, уместности; они связаны также с правильным использованием фразеологических сочетаний, а также с общими условиями сочетаемости слов. Согласованность слов, избыточность словосочетаний, смысловая и стилистическая соотношенность слов в пределах одного выражения – все это входит в понятие лексических норм или норм словоупотребления [30] (см. также [29]).

К.С. Горбачевич включает в сферу норм словоупотребления (лексических норм) следующие явления: 1) появление и использование неологизмов (лексических и смысловых) и заимствованных слов; 2) словотворчество писателей и появление окказионализмов; 3) применение слов в присутствии ему лексическом значении (использование паронимов, многозначных слов); 4) лексическую сочетаемость; 5) использование устойчивых словосочетаний и фразеологизмов; 6) тавтологические сочетания; 7) стилистическое и стилевое рассло-

ние лексики; 8) использование слов ограниченно-го употребления (слов пассивного запаса, диалектизмов и др.) [10].

Л.Ф. Блохин, называя свою работу «Типичные ошибки в словоупотреблении», анализирует в ней явления, касающиеся собственно лексических норм (незнание значения слова, неправильная лексическая сочетаемость, неправильное использование паронимов), стилистических (неучет коннотативных особенностей слова) и фразеологических норм [4].

Отметим, что такой подход часто предполагает использование терминов **словоупотребительная норма** и **лексическая норма** в качестве синонимов, что, на наш взгляд, не совсем точно, поскольку в данном случае слишком широким становится понятие лексической нормы, под которой понимается и собственно лексическая, и фразеологическая, и стилистическая нормы, между тем как каждый из данных типов требует особого рассмотрения. О соотношении лексической и стилистической норм речь пойдет далее, а что касается необходимости выделения фразеологической нормы как отдельного типа норм, то это обусловлено тем, что в современной лингвистике фразеологическая единица рассматривается как самостоятельная единица языка, обладающая собственными конституирующими признаками (цельным семантическим содержанием при разнооформленной структуре), и владение фразеологической нормой предполагает наличие у индивида знаний именно о фразеологической системе и умений использовать именно фразеологические единицы.

В связи с этим объем понятия словоупотребительной нормы сужается еще больше и включает в себя норму (которая часто обозначается как лексическая), которая регулирует «правильность выбора слова (курсив наш. – А.К.) из ряда единиц, близких ему по значению или по форме, употребление слова в тех значениях, которые оно имеет в языке, уместность его использования в той или иной ситуации» [16: 24].

Итак, проведенный анализ терминологического аппарата выявляет наличие, как минимум, двух проблем: а) в понятие нормы словоупотребления включается разный круг явлений, что обусловлено спецификой слова как основной единицы языка; б) соотношение терминов **лексическая норма** и **норма словоупотребления** в рамках разных подходов может пониматься по-разному.

Как представляется, слишком широкое понимание словоупотребительной нормы возможно (например, в аспекте уровней манифестации нормы С.И. Виноградова), но неоперационально с точки зрения системной типологии норм, поскольку не характеризует, не выявляет конституирующие признаки отдельных языковых норм (орфоэпических, грамматических и др.), относя их к

словоупотреблению как таковому. Кроме того, с учетом устойчивого представления о словоупотребительной норме все-таки как о лексической норме слишком широкий подход вносит путаницу в и так недостаточно определенное понятие последней. В связи с этим считаем более правильным использовать термин **норма словоупотребления** как гипероним для норм, связанных с выбором и правильным и уместным употреблением лексических и фразеологических единиц (т.е. лексем и близких к ним единиц языка), а термины **лексическая норма** и **фразеологическая норма** употреблять как согипонимы (о статусе стилистической нормы см. далее).

Необходимо также отметить, что пара терминов **лексическая норма** / **словоупотребительная норма** имеет варианты во множественном числе **лексические нормы** / **словоупотребительные нормы**, которые часто используются как синонимы первых двух. С нашей точки зрения, отношения между значениями, которые выражают эти две пары, можно охарактеризовать, скорее, как метонимические: варианты в единственном числе характеризуют норму как целостное явление, как некий феномен; варианты же во множественном числе – это конкретные правила использования лексических единиц (например, правила использования синонимов, антонимов, правила лексической сочетаемости и т.д.).

Обратимся теперь к рассмотрению содержания понятия **лексическая норма**. Отсутствие четкого определения лексической нормы в научной и научно-учебной литературе связано, как представляется, с несколькими причинами.

Во-первых, сложность лексической системы языка, ее многогранность и наличие различных лексических дифференциаций приводит к тому, что лексическая норма рассматривается как некая сложная совокупность разнообразных лексических слоев [27], начиная от лексико-семантических категорий и заканчивая территориальным расслоением лексики.

Во-вторых, слово как единица лексического уровня также представляет собой сложноорганизованную единицу, что не может не отражаться на ее нормативных оценках, которые могут осуществляться на разных основаниях (ортологических, стилистических, коммуникативных, этических и др.).

В-третьих, проблема лексической нормы теснейшим образом связана с проблемой соотношения сфер культуры речи и стилистики, которая до сих пор не получила однозначного разрешения. По отношению к лексической норме это приводит к тому, что явления, входящие в нее, становятся предметом изучения как ортологии, так и стилистики. При этом отмечается, что с ортологией чаще всего соотносится типология норм, строящаяся в

соответствии с уровнями языковой системы, куда лексические нормы могут включаться с оговорками: нормы на уровне лексики связаны с понятием эффективности коммуникации и требуют оценки лексических средств в том числе с точки зрения их пригодности, необходимости в данной конкретной ситуации, тексте и т.д. [13]. Возможно, именно это приводит к тому, что лексическая норма часто исключается из системной типологии норм и либо рассматривается в разделах, посвященных коммуникативным качествам речи (см., например, [5, 7, 22]), либо является предметом изучения лексической **стилистики** (см., например, [21]). Подобная ситуация обусловлена, на наш взгляд, традицией, сложившейся в пособиях по практической стилистике, объединявшей разнообразные примеры ошибок и недочетов (см., например, [3, 23, 24]).

В-четвертых, исторически сложилось так, что изучение лексической нормы началось с описания проблемных участков данного типа норм, так называемых лексически слабых позиций, в которых часто возникают лексические нарушения. Такой подход представляется, с одной стороны, вполне оправданным, поскольку «в естественном мире природы и языка именно ненормативность помогает обнаружить норму и правило» [1: 33], с другой стороны, просто констатация определенного типа нарушения в выборе слова не позволяет выявить сущность изучаемых явлений и классифицировать их.

Сказанное объясняет, почему по отношению к лексической норме наблюдаются трудности с отбором и классификацией явлений, входящих в нее; большинство «классификаций» лексических норм не являются таковыми, а представляют собой список трудных случаев употребления, которые так или иначе связаны с проблемой выбора слова; этот список с теми или иными авторскими вариациями традиционно воспроизводится в пособиях по культуре речи.

Классическим определением лексической нормы принято считать определение, предложенное К.С. Горбачевичем, который отмечает, что лексическая норма регулирует «правильность выбора слова и уместность его применения в общеизвестном значении и в общепринятых сочетаниях» [10: 33]. Владение лексической нормой, по его словам, предполагает соблюдение четырех условий нормативности: 1) правильность выбора слова из ряда единиц, близких ему по значению или по форме; 2) употребление слова в тех значениях, которые оно имеет в языке; 3) уместность его использования в той или иной коммуникативной ситуации; 4) использование его в общепринятых, нормативных сочетаниях [9].

Подобный подход к определению лексической нормы можно по праву считать самым распро-

страненным в современной науке о культуре речи (см., например, [22; 25; 32]). При этом разными авторами, основывающимися на данных критериях, в понятие лексической нормы включаются весьма разнообразные явления (по необходимости, как уже говорилось, нормы характеризуются на основе их нарушений): 1) ошибки, связанные с незнанием (неточным знанием) значения слова; 2) ошибки, связанные с использованием членов лексических парадигм (многозначных слов и омонимов; синонимов; антонимов; паронимов); 3) несоблюдение лексической сочетаемости; 4) лексическая избыточность высказывания (повторы, тавтология, плеоназм); 5) лексическая недостаточность высказывания; 6) неверное и неоправданное использование заимствованной лексики [16, 17, 30]; 7) неверное и неоправданное использование лексики пассивного запаса (неологизмов и устаревшей лексики) [26]; 8) неоправданное использование анахронизмов [19, 21, 26, 34]; 9) неоправданное использование окказионализмов [19, 34, 37]; 10) смешение лингвокультурологических реалий [2]; 11) неуместное использование эвфемизмов [21]; 12) неуместное использование канцеляризмов и штампов [8, 29]; 13) неуместное использование макаризмов [11]; 14) неуместное использование нелитературных слов в литературных текстах (диалектизмов, профессионализмов, жаргонизмов, инвективной лексики) [14, 30]; 15) неуместное использование стилистически и эмоционально окрашенных слов [6, 12, 17, 22, 26, 30]¹.

Существенным недостатком подобных «типологий» является неразведение явлений, относящихся к собственно лексической, словообразовательной и стилистической нормам.

Что касается неоправданных окказионализмов (*Он привлечен к ответственности за брачу взятюк*), то сами исследователи, определяя данный тип нарушений как лексические, тут же оговариваются, что такие ошибки можно считать словообразовательными [19, 37]. С.Н. Цейтлин выделяет их в отдельный вид словообразовательных ошибок, «состоящих в неоправданном словосочинительстве или видоизменении слов нормативного языка» [35: 25]. Ю.В. Фоменко, однако, отмечает, что если говорящий искажает морфемную структуру слова, то это говорит о его невладении именно лексической нормой, поскольку он должен знать, что соответствующие клетки лексической системы не заполнены [33]. С нашей точки зрения, данные ошибки ближе все-таки к словообразовательным, поскольку связаны именно с ис-

¹ Пункты с 1 по 5 присутствуют практически во всех типологиях лексических норм, пункты с 6 по 15 выделяются не всеми исследователями. Именно с данным обстоятельством связано наличие или отсутствие ссылок на работы.

кажением морфемной структуры слова, а не его лексического значения.

Проблема соотношения лексических и стилистических норм является более сложной, поскольку ни тот ни другой тип норм в современной лингвистике не определяется достаточно четко. Напомним, что под стилистической нормой (при традиционном подходе) понимают исторически сложившиеся и вместе с тем закономерно развивающиеся общепринятые реализации заложенных в языке стилистических возможностей, обусловленные целями, задачами и содержанием речи определенной сферы общения. Стилистические нормы подразделяются на экспрессивно-стилистические, связанные с созданием выразительного эффекта высказывания, и функционально-стилистические – наиболее целесообразные в каждой сфере общения реализации принципов отбора и сочетания языковых средств, создающих определенную стилистико-речевую организацию [21]. Стилистическая норма, таким образом, регулирует использование в различных сферах общения именно выразительных, стилистически и эмоционально маркированных средств языка, тех, которые обладают определенными коннотациями.

Сходство между стилистической и лексической нормами заключается в том, что и лексическая, и стилистическая нормы связаны с выбором слова. Как отмечает Э.Г. Куликова, стилистическому мышлению, как и ортологическому, присущ селективный подход к языку, опирающийся на выбор одного варианта из парадигмы [20]. Однако, как представляется, этот выбор может производиться на разных, хотя и взаимосвязанных основаниях, а именно: а) соответствие языкового факта системным правилам организации лексики (оценка по шкале нормативно (ненормативно)) и б) его уместность (неуместность) в определенной коммуникативной ситуации. Лексическая норма, будучи языковой нормой, должна быть ориентирована в большей степени на понятие «структурно-языковой нормативности» [13: 9], которое, по нашему мнению, подразумевает **использование слова в том значении, которое оно имеет в языке, и соблюдение нормативной лексико-семантической сочетаемости**. В основе же стилистической нормы лежит такое понятие, как **коммуникативная целесообразность**, являющееся базовым понятием стилистики, ведь именно стилистика призвана решать, что из богатого арсенала языковых средств и норм и в каких условиях уместно, пригодно, целесообразно [15].

Разграничение собственно лексической и лексико-стилистической норм может строиться на выделении различных компонентов в лексическом значении слова. Собственно **лексическая норма** включает в себя те явления, норматив-

ное использование которых предполагает знание сигнификативного и денотативного компонентов лексического значения, и умение устанавливать между лексическими единицами нормативные парадигматические и синтагматические отношения: использование слов (в том числе заимствованных и архаичных) в нормативном значении, знание и различение смысловых оттенков синонимов, антонимов, паронимов, многозначных слов и омонимов; соблюдение лексико-семантической сочетаемости.

Все, что связано с использованием лексических единиц, содержащих в своем значении прагматический слой – многоаспектную информацию об условиях употребления слова, которая включает в себя выражение отношения говорящего к денотату языкового выражения, обстановке общения, его целям, отношений между говорящим и адресатом [18], – считаем возможным отнести к сфере **лексико-стилистической нормы**, поскольку их употребление в речи в большей степени определяется понятием уместности, нежели языковой правильностью. Таким образом, лексико-стилистическая норма регулирует такие явления, как использование эмоционально и экспрессивно окрашенной лексики, в том числе синонимов, антонимов и пр., имеющих стилистические коннотации; слов ограниченной сферы употребления; неуместное использование анахронизмов и пр.

К сфере **стилистической нормы** на уровне лексики можно отнести явления, использование которых предполагает знание не системно-языковых свойств лексических единиц, а учет (неучет) особенностей коммуникативной организации высказывания (пропуск слова, использование выразительных языковых средств и под.). Такое понимание стилистической нормы сближает ее с нормой коммуникативной.

Итак, все множество явлений, относимое разными учеными к лексической норме, на наш взгляд, можно разделить на три группы:

- явления, входящие в собственно лексическую норму (использование лексических единиц в соответствии с понятийным ядром их значения): использование слов в нормативном значении, знание и различение смысловых оттенков синонимов, антонимов, паронимов, многозначных слов и омонимов; соблюдение лексико-семантической сочетаемости;
- явления, входящие в лексико-стилистическую норму (использование лексических единиц, содержащих в своем значении прагматический слой): использование стилистически и эмоционально окрашенных слов, лексики ограниченного употребления, стилистических синонимов;
- явления, относящиеся к собственно стилистической норме, поскольку их использова-

ние в большей степени определяется речевой организацией высказывания, нежели структурно-системными отношениями в лексике (использование макаронизмов, эвфемизмов, штампов и др.).

Это, как представляется, позволяет рассматривать лексическую норму как некоторую полевую структуру, имеющую центр (пункт 1) и ближнюю периферию (пункт 2), которая пересекается с полем стилистической нормы (пункт 3).

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Аномалии и язык: К проблеме языковой картины мира // Вопросы языкознания. 1987. № 3.
2. Балыхина Т. М., Лысякова М. В., Рыбаков М. А. Русский язык и культура речи [Электронный ресурс]
3. Бельчиков Ю.А. Лексическая стилистика. М., 1988.
4. Блохин Л.Ф. Типичные ошибки в словоупотреблении: Словарь. М., 2002.
5. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи: Учеб. пособие для вузов. 7-е изд., испр. и доп. Ростов н/Д, 2003.
6. Виноградов С.И. Нормы словоупотребления в парламентской речи // Культура парламентской речи. М., 1994.
7. Голуб И.Б. Русский язык и культура речи: Учеб. пособие. М., 2004.
8. Гольдин В.Е., Сиротинина О.Б., Ягубова М.А. Русский язык и культура речи: Учебник для студентов-нефилологов / Под ред. О.Б. Сиротининой. 2-е изд. М., 2003.
9. Горбачевич К.С. Изменение норм современного русского литературного языка. Л., 1971.
10. Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка: Пособие для учителей. М., 1978.
11. Граудина Л.К. Основные признаки культуры речи как языковедческой дисциплины // Культура русской речи: Учебник для вузов / Отв. ред. Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев. М., 2004.
12. Ерофеева О.Ю. Система работы по предупреждению лексических ошибок в речи учащихся: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2002.
13. Жукова А.Г. Ортология в теоретическом и прикладном рассмотрении: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2002.
14. Захарова Е.П. Как правильно? // Чтобы вас понимали: Культура русской речи и речевая культура человека: Учеб. пособие / Под ред. О.Б. Сиротининой. М., 2009.
15. Захарчук О.Е. Функционально-семантические особенности понятийно-терминологического поля стилистики: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2008.
16. Каменская О.Г., Кан Р.А., Стрекалова Е.Т., Запорожец М.Н. Русский язык и культура речи: Учеб. пособие для студентов. Тольятти, 2005.
17. Кашкорова Г.П., Мандрикова Г.М. «Заговори, чтобы я увидел тебя...»: Учеб. пособие. Новосибирск, 2006.
18. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика: Учебник. 3-е изд. М., 2007.
19. Кожина М. Н., Дускаева Л. Р., Салимовский В. А. Стилистика русского языка. М., 2010.
20. Куликова Э.Г. Нормы в лингвистике и паралингвистике. Ростов н/Д, 2004.
21. Лагута О. Н. Стилистика. Культура речи. Теория речевой коммуникации: Учебный словарь терминов. Учеб. пособие. Ч.2 / Отв. ред. Н. А. Лукьянова. Новосибирск, 2000.
22. Плещенко Т.П., Федотова Н.В., Чечет Р.Г. Стилистика и культура речи: Учеб. пособие / Под ред. П.П. Шубы. – Мн., 2001.
23. Розенталь Д.Э. Справочник по русскому языку. Практическая стилистика. М., 2003.
24. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б. Секреты стилистики. М., 1996.
25. Неvejeина М.В., Шарохина Е.В., Михайлова Е.Б. Русский язык и культура речи: Учеб. пособие для студентов вузов. М., 2005.
26. Сабурова С.В. Коммуникативная целесообразность использования лексических единиц // Культура речи сегодня: теория и практика / Сост. Л.Н. Дмитриевская. М., 2009.
27. Семенюк Н.Н. Норма // Общее языкознание. М., 1970.
28. Синцов Е.В. Русский язык и культура речи: Учеб. пособие. М., 2009.
29. Скворцов Л. И. Большой толковый словарь правильной русской речи. М., 2009.
30. Скворцов Л.И. Культура русской речи: Словарь-справочник. М., 1995.
31. Скворцов Л.И. Словоупотребление // Русский язык: Энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1997.
32. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. М., 1995.
33. Фоменко Ю.В. Культура речи. Стилистика. Риторика: Учеб. пособие. Новосибирск, 2008.
34. Хакимова Е.М. Статический и динамический аспекты языковой нормы: анализ, систематизация, обоснование: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2003.
35. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Учеб. пособие. 3-е изд., испр. М., 2009.
36. Шишлянникова А.М. Текстовые ошибки. Вып. 1. Лексические (речевые и собственно стилистические) ошибки в тексте. Воронеж, 2004.
37. Щербаков А.В. Ошибки лексические // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сквородникова, Е.Н. Ширяева и др. М., 2003.

A.G. Krotova

TO THE PROBLEM OF STATUS OF LEXICAL NORM

Culture of speech, word usage, lexical norm, stylistics, stylistic norm.

In modern orthology lexical norm and its status as a norm of language continues to be controversial. The article is devoted to defining the status of lexical norm, and its place in the typology of linguistic norms of the Russian language; in connection with this terminological apparatus used to describe the lexical norm is under consideration. The article also concerns the typology of lexical rules and examines various phenomena traditionally defined by researchers as lexical violations.

Т.В. Лапутина

laputina.tanya@yandex.ru

ст. преподаватель Московского гуманитарного педагогического института,
Москва, Россия

Особенности семантической сочетаемости в генитивной метафоре (на материале поэзии М. Цветаевой)

Эстетическое значение слова, генитивная метафора, семантическая сочетаемость, поэтическая речь поэтический субъект, поэтический предикат.

Статья посвящена особенностям эстетического значения слова в поэтической речи как актуальной проблеме лингвистической поэтики. Особое внимание уделяется особенностям семантической сочетаемости в генитивной метафоре поэтических текстов М. Цветаевой.

Значение слова в художественном тексте благодаря разнообразным контекстуальным связям претерпевает качественные преобразования, «получая семантико-эстетическое приращение, становясь неравным словарному и вовлекая слово в общую образность текста» [3: 78]. Семантическая и эстетическая трансформация слова в художественном тексте формирует его эстетическое значение. Характерные свойства эстетического значения слова проявляются в том, что слово «имеет не самостоятельную, логическую функцию, а поглощенную, оттеночную, эстетическую», заключающуюся в обозначении пределов «ассоциативного развертывания смысла» словесного образа [2: 33].

По определению В.В. Виноградова, словесный образ «может состоять из отдельного слова, сочетания слов, абзаца, главы и даже всего литературного произведения», оставаясь «эстетически организованным структурным элементом стиля литературного произведения» [1: 119].

Одним из способов создания эстетического значения слова в поэтическом тексте как элемента вторичной моделируемой системы является семантическое сочетание. Семантическая сочетаемость слова заключается в его способности вступать в сочетание с целыми классами слов, объединяемых общностью смысла. Так, глаголы *думать*, *полагать*, *радоваться*, *смеяться*, *грустить* и другие описывают различные состояния человека; и сочетаться они могут лишь с такими словами, которые обозначают человека (это и есть один из семантических классов): мальчик, старик, прохожий [6: 148].

Эстетическое значение слова, являющегося поэтическим субъектом в генитивной метафоре, формируется семантическим сочетанием с поэтическим предикатом генитивной метафо-

ры. Генитивная конструкция является одной из распространенных грамматических структур синтаксической реализации метафоры в поэтическом тексте. Традиционно под генитивной метафорой понимают синтагму, в которой управляющим словом является логический предикат, выраженный существительным в именительном падеже, а управляемым – логический субъект, выраженный существительным в родительном падеже (*грусть фиалки, топот побега, звяканье судьбы*).

Лексема *глаза* как поэтический субъект многих генитивных метафор в поэтических текстах М. Цветаевой относится к тематической группе слов «Лицо лирического героя». Семантически сочетаясь со вторым компонентом метафорической конструкции, поэтическим предикатом, входящим в различные тематические классы слов, данная лексема приобретает эстетическое значение, воплощая индивидуально-образный взгляд М. Цветаевой.

Семантическое сочетание компонентов генитивной метафоры *луны глаз*, «глаза – небесное тело, планета», включает общий семантический компонент 'излучаемый яркий, блестящий свет'. Объектом сопоставления выступают свойства Луны излучать блестящий свет и способность глаз человека выражать внутреннее состояние через изменения спектра отражающегося в них света:

Вас притягивали *луны*
Двух огромных *глаз*.

(«Мальчиком, бегущим резво...»)

В генитивной метафоре *факелы глаз* лексема *глаза* включает семантический компонент, выражающий способность излучать сильный, яркий свет, наполненный энергией. Выстраивается новая парадигма словесного образа «глаза – предмет, излучающий сильный, яркий свет»,

созданная общим семантическим компонентом 'сила излучаемой энергии света'. Сильная, яркая вспышка света, излучаемая факелом, передает стремление к активной деятельности, что является важной характерной особенностью лирического героя:

Я думаю о том, как Ваши брови
Сошлись *над факелами* Ваших *глаз*...
(«Байрону»)

Семантическое сочетание компонентов метафоры *отравой глаз* из стихотворения М. Цветаевой «Недоумение» образовано на основе общего семантического компонента 'способность к качественному проявлению':

Был испуган пламенной *отравой*
Светлых *глаз*, где только искры видно?

Поэтический предикат *отрава* в семантическом сочетании определяется образным признаком «пламенная», одно из переносных употреблений которого – «очень пылкий, страстный, сильный», например пламенная любовь. Данный образный признак актуализирует вторую метафору, в которой поэтическим субъектом, имплицитно представленным в генитивной синтагме, является любовь. Метафора развивает образ, лежащий в основе вторичного переноса, порождающего двойную метафоризацию. Происходит удвоение значения, что дает возможность появления слова с осложненным эстетическим значением. В своем контекстуальном значении образные определения, сочетающиеся с поэтическим субъектом и его поэтическим предикатом, находятся в антонимических отношениях. Образное определение *пламенный* включает семантический компонент 'темный, разрушительный, несущий опасность', что противоречит семантическому компоненту 'светлый' эпитета *светлый*, относящегося к поэтическому субъекту *глаза*. Лирический герой был напуган разрушительной силой чувства любви, страсти, отражающегося в глазах лирической героини.

Двойная метафоризация становится средством усиления семантической двуплановости не отдельного слова, а лексико-грамматически связанной группы слов, формирующих образный контекст.

Семантическое сочетание «глаза – оружие» создается общим семантическим компонентом 'режущий, колющий, несущий трагедию'. Лексема *глаза* как обозначение способности глаз нанести рану, связанную с душевными переживаниями, становится поэтическим субъектом в метафоре *кинжалы глаз*:

Нас – нам казалось – насмерть рая
Кинжалами зеленых *глаз*...

(«Чародей»)

Содержательный компонент 'излучаемый яркий свет' является постоянным характеризующим признаком словесного образа *глаза* в ме-

тафорах М. Цветаевой. Семантический компонент 'яркий свет, излучаемый или отражаемый' используется в создании следующей парадигмы словесного образа «глаза – выражение состояния»:

Он приблизился, крылатый,
И сомкнулись веки *над сияньем глаз*.
(«Он приблизился, крылатый...»)

Если в предыдущих словоупотреблениях в поэтических текстах М. Цветаевой названный содержательный компонент был включен как характеризующий признак, являющийся поэтическим предикатом, представленным лексемами предметного мира, то в данной метафоре он предстает как состояние.

Семантический компонент 'способный к движению' определяет характер отношений поэтического предиката и поэтического субъекта в метафоре *спокойных глаз взлет*, создающей парадигму образа «глаза – движение». Образное определение *спокойный* поэтического субъекта *глаза* подчеркивает равнодушие лирического героя. Содержательный компонент 'движение' поэтического предиката *взлет* контрастирует с семантическим компонентом 'отсутствие движения' определения *спокойный* к поэтическому субъекту *глаза*, означающему отсутствие какого-либо движения. Взлет глаз, предполагающий движение, исключает определение «спокойных», мыслимое как отсутствие душевного движения:

Здесь? (Дроги поданы.)
Спокойных *глаз*
Взлет. – Можно до дому?
В последний раз!

(«Поэма конца»)

Содержательный компонент 'упорное стремление к осуществлению чего-нибудь' лежит в основе семантического сочетания «глаза – выражение стремления». Настойчивое желание в осуществлении чего-нибудь, свойственное человеку, осмысливается как возможность глаз. Предметная соотнесенность поэтического субъекта и поэтического предиката, свойственная ранней лирике М. Цветаевой, уступает место соотнесенности поэтического субъекта с поэтическим предикатом, обозначающим движение, состояние (ср. *кинжалы глаз, луны глаз и взлет глаз, упорство глаз*):

Так, *под упорством глаз* –
Владением бесплотнейшим
Какая разлилась
Россия – в три полотнища.
(«Рассвет на рельсах»)

Два последних поэтических предиката расширяют границы метафорического переноса, свойственного генитивной метафоре, ориентированной на описание объектов предметного мира.

В качестве поэтического субъекта генитивной метафоры может быть использована лексема *зрачок* как обозначение отверстия в радужной оболочке глаза, через которое в глаз проникает свет. Семантическое сочетание «зрачок – пламя» образовано на основе общего семантического компонента ‘горящий, светящийся’. Горящий, светящийся огонь в глазах лирической героини ассоциируется со страстью, оживающей в ее душе. Данная синтагма воплощает две метафоры. В первой из них «огонь зрачков» поэтический субъект «зрачки», поэтический предикат – «огонь», мыслимое как некое пламя. Во второй «огонь зрачков» – поэтический предикат, а имплицитно представленный поэтический субъект – страсть, сильное чувство любви. Данный словесный образ созвучен словесному образу, созданному на основе семантического сочетания «небесное тело, планета – глаза» в метафоре *луны глаз* из стихотворения «Мальчишкой, бегущим резво...», ср.:

Вас притягивали *луны*

Двух огромных *глаз*

и

В зеркалах при лунном свете

Снова жив *огонь зрачков...*

(«Волей луны»)

Семантическое сочетание поэтического субъекта *зрачок* с поэтическим предикатом *пыл* «зрачок – состояние душевного подъема» создано на основе общего семантического компонента ‘состояние’. *Пыл* – душевный подъем, скрывающийся в глубине глаз:

Как передать закрепощенный *пыл*

Зрачка, и трезвенной ноздри раздутой

На всем скаку обузданную смуту.

(«Георгий»)

Характеризующий поэтический предикат может стоять и в другой синтаксической позиции, в позиции характеризующего предиката, прагматическая задача которого заключается в стремлении обратить внимание на внутренние качества поэтического субъекта *глаза*. Содержательный компонент ‘водное пространство’ лежит в основе словесного образа, созданного на основе семантического сочетания «очи – озеро», раскрывающего представление о глазах как водной глади, а также о цвете глаз, речь идет о светлых глазах. Определение «пустынные» в значении «тихий» передают состояние внутреннего душевного умиротворения, царящее в душе лирической героини:

Очи – два пустынных озера,

Два Господних откровения –

На лице, туманно-розовом

От Войны и Вдохновения.

(«Але»)

Если в генитивной конструкции поэтический субъект характеризуется по одному или несколь-

ким признакам, то в синтагмах с характеризующим предикатом поэтический субъект определяется в целом. В семантическом сочетании «очи – озеро», созданном общим содержательным компонентом ‘водная гладь’, подчеркивается бесконечность пространства, таящаяся в пространствах глаз лирической героини.

Семантическое сочетание «глаза – звезды» актуализируется содержательным компонентом ‘способность излучать свет’ и служит для передачи выразительности глаз. Противопоставление яркого света излучения и темного цвета глаз убеждают, что глаза в цветаевском мироощущении «как ни черны – лазурь». Содержательный компонент ‘холодный, яркий, блестящий’ доминирует в идиостиле поэтессы:

И было сразу обаянье.

Склонился, королевски-прост. –

И было страшное *сиянье*

Двух темных звезд.

(«П.Э.»)

В цветаевском употреблении семантический вариант слова *глаза* ‘способность излучать или отражать яркий, блестящий свет’ сближает поэтические предикаты *звезда*, *луна*, *алмаз*, образующие синонимическую парадигму на основе данного общего семантического компонента:

Смеясь над «встречей роковой»

Светло сверкают *два алмаза*,

Два широко открытых глаза

Из-под опушки меховой.

(«Конькобежцы»)

Таким образом, эстетическое значение словесного образа *глаза* в поэтических текстах М. Цветаевой образуют следующие семантические варианты:

1. Способность излучать или отражать яркий, блестящий свет, чаще холодный. *Луны глаз.*

2. Способность излучать вспышку яркого света. *Факелы глаз.*

3. Способность выражать страстное чувство любви, несущее разрушение. *Отрава глаз.*

4. Способность ранить. *Кинжалы глаз.*

5. Способность испытывать состояние полной неподвижности. *Столбняк зрачков.*

6. Способность проявлять стремление в достижении чего-либо. *Упорство глаз.*

7. Способность передавать состояние душевного подъема. *Пыл зрачка.*

8. Напоминают озера. *Очи – два пустынных озера.*

9. Способность излучать свет звезды. *Сиянье двух темных звезд.*

10. Быть похожими на алмазы. *Два алмаза.*

Возможности генитивных конструкций в индивидуально-авторском поэтическом языке М. Цветаевой (в терминологии О.Г. Ревзиной) безграничны. Генитивная синтагма является одной

из основных конструкций, в которой фиксируется акт переназывания. Важно отметить, что речь идет не только о переосмыслении свойств предмета, но и о переосмыслении действия. Динамический признак в генитивных конструкциях трансформируется в предметный статический образ [5: 77]. Стремление поэта переосмыслить действия окружающего мира воплотилось в тематической группе «Действия лирического героя», состоящей из лексем, характеризующих действия человека.

Словесный образ *расправа* создан семантическим сочетанием «расправа – пулемет» на основе общего семантического компонента «быстрота производимого действия»:

Здесь ненависть оптом и скопом:
Расправ пулемет!

(«Поэма заставы»)

Поэтический субъект *расправа* как насилие в целях наказания, принуждения и его поэтический предикат *пулемет*, означающий мощное скорострельное автоматическое оружие, в метафоре *расправ пулемет* образуют семантические отношения, в основе которых представление о незаконности действий, не знающих никаких ограничений.

Лексема *расправы*, употребленная в форме множественного числа в данном контексте, воплощает себя во множестве конкретных ситуаций, хотя лексема *расправа*, выполняя коммуникативную функцию языка, дает одно обозначение, исходя из качественной ценности того, что называется расправой. «Значение пространственно-временной нецелостности, идущее от множественного числа, трансформирует представление о качественно целостном объекте в представление о разных пространственно-временных реализациях того же самого признака или действия» [5: 67]. Так, в поэтическом языке М. Цветаевой под расправой мыслятся и действия, и психические характеристики, и события. Форма множественного числа лексемы *расправа* напоминает, что действие мыслится как овеществленное, за ним стоит множество реализаций. Семантический потенциал этих называющих лексем исключительно велик.

Эстетическое значение словесного образа *разлука* формируется с помощью семантической сочетаемости с лексемами разных тематических групп, среди которых тематическая группа «Названия птиц». Словесный образ *разлука* в метафоре «орлы разлук» создан с помощью семантического сочетания «разлука – орлы» на основе общего семантического компонента «опасность»:

В ворко-клекочущий зоркий круг –
Голуби встреч и орлы разлук.

(«Сугробы»)

Лексема *разлука* как расставание, удаление друг от друга, сочетаясь с лексемой *орлы* как хищ-

ные птицы, связана с представлением об опасности быть разъединенными.

Мы обращали внимание на то, что для индивидуально-авторского поэтического языка М. Цветаевой характерно стремление определить поэтический субъект в генитивной метафоре с помощью поэтических предикатов, представленных различными лексико-семантическими группами. Так, логический субъект *разлука* характеризуется не только логическим предикатом *орлы*, как мы наблюдали в метафоре «орлы разлук», но и логическим предикатом *крик* в метафоре «крик разлук».

Эстетическое значение словесного образа *разлука*, созданного семантическим сочетанием «разлука – крик» на основе общего семантического компонента «способность к звучанию», включает второй семантический вариант, а именно: способность к звучанию. Лексема *разлука* обозначает расставание, сопровождаемое состоянием грусти, печали, отчаяния, которое наделяется способностью к выражению этих состояний, проявляющихся в громком, сильном звуке голоса, что составляет содержательный компонент поэтического предиката *крик* как громкий, сильный звук голоса:

Крик разлук и встреч –
Ты, окно в ночи!

(«Вот опять окно...»)

Один из семантических вариантов эстетического значения поэтического субъекта *разлука* как чего-то необъятного, необъяснимого, скрывающегося от взгляда лирической героини, формируется на основе семантического сочетания с поэтическим предикатом *риза* как одежда священника для богослужения, включающим содержательный компонент «массивная, необъятная»:

Как будто бы сына

Провидишь сквозь *ризу разлук...*

(«Деревья»)

Семантический вариант эстетического значения словесного образа *разлука* «необъятность, необъяснимость» формируется на основе представления об одежде священника. Представление о многослойности ткани такой одежды создает семантический вариант словесного образа *разлука*, выражающий достаточно продолжительное расставание.

Семантический вариант эстетического значения лексемы *разлука*, в данном контексте включающий временную характеристику действия (продолжительность во времени), находит свое развитие в метафоре *простыни разлук* из стихотворения «Брожу – не дом же плотничать...»:

Так, вопреки полотнищам

Пространств, треклятым *простыням*

Разлук, с минутным баловнем

Крадьясь ночными тайнами,

Тебя под всеми ржавыми
Фонарными кронштейнами –

Краем плаща...

Отвлеченное понятие, представленное лексемой *разлука*, наделяется свойством зримого восприятия. Семантически сочетаясь с такими лексемами, как *риза* и *простыни*, семантическая структура которых включает общий семантический компонент 'предметность', оно соотносится с предметами окружающего мира.

Таким образом, эстетическое значение словесного образа *разлука* в индивидуально-авторском поэтическом языке М. Цветаевой включает следующие семантические варианты:

1. Нечто, связанное с опасностью. *Орлы разлук.*

2. Способность к звучанию. *Крик разлук.*

3. Нечто необъятное, необъяснимое, продолжительное. *Риза разлук.*

4. Поэтический субъект *разлука* в метафоре *орлы разлук* характеризуется поэтическим предикатом, представленным лексемой, обозначающей хищную птицу орла. Поэтический субъект, представленный лексемой *встреча* в метафоре *голуби встреч*, характеризуется лексемой, обозначающей птицу, связанную с представлением о доме:

В ворко-клекочущий зоркий круг

Голуби встреч и орлы разлук

(«Сугробы»)

Словесный образ *встреча* представлен как возможность увидеть, идя куда-нибудь, созданный с помощью семантического сочетания «встреча – голубь» на основе общего семантического компонента 'чувство радости'.

Поэтический субъект таких метафор, как *орлы разлук*, *крик разлук*, *риза разлук*, представленный лексемой *разлука*, образует синонимический ряд с поэтическими субъектами, представленными лексемами *уход*, *расставанье*.

Словесный образ *уход* создан с помощью семантического сочетания «уход – честь». Семантическое сочетание лексемы *уход* в данном поэтическом контексте с лексемой *честь*, входящей в формулу вежливого обращения (имею честь), формирует эстетическое значение лексемы *уход*, обозначающей действия лирической героини, связанные с правом первой разорвать отношения с лирическим героем:

Да, в час, когда поезд подан,

Вы женщинам, как бокал,

Печальную *честь ухода*

Вручаете...

(«Поэма конца»)

Право первой разорвать отношения с лирическим героем ассоциируется у лирической героини с состоянием, проникнутым печалью, о чем свидетельствует образное определение *печальная*, ха-

рактеризующее поэтический предикат метафоры *честь ухода*.

Словесный образ *расставанье* создан с помощью семантического сочетания «расставанье – ступени» на основе общего семантического компонента «развитие действия». Семантическое сочетание лексемы *расставанье* как возможности лишиться чего-нибудь с лексемой *ступени* как плитам, на которые ступают при подъеме или спуске по лестнице, формирует семантический вариант эстетического значения словесного образа *расставанье* как действия, раскрывающегося на определенных этапах своего развития:

Послушная, зашелестит амазонка

По звонким, пустым *ступеням расставанья*.

(«Разлука»)

Лексема *расставанье* в данном поэтическом контексте образована от глагола несовершенного вида *расставаться*. Данная морфологическая характеристика лексемы *расставанье* подчеркивает продолжительность действия, обозначаемого данной лексемой. Образные определения *звонкие* и *пустые* к поэтическому предикату *ступени* передают мотив одиночества.

Словесный образ бездарного сложения стихов создан с помощью семантического сочетания поэтического субъекта *рифмы* как обозначения созвучия концов стихотворных строк и поэтического предиката *обвал* как обозначения падения в метафоре *рифм обвал*:

По набережным – *клятв озноб*,

По загородам – *рифм обвал*.

(«Брожу – не дом же плотничать...»)

Словесный образ пустых слов, лишенных искренности, создан с помощью семантического сочетания поэтического субъекта *озноб* как обозначения дрожи при лихорадке и поэтического предиката *клятв* как обозначения признания в верности в метафоре *клятв озноб*. Словесные образы пустых слов и бездарного сложения стихов объединяет представление о действиях, связанных с болезненным ощущением.

Таким образом, лексемы *расправа*, *встреча*, *разлука*, *уход*, *расставанье* тематической группы «Действия лирических героев», представляющие поэтические субъекты в приведенных генитивных метафорах, сочетаются с лексемами тематических групп «Мир природы: птицы» (*орлы разлук*), «Бытовые предметы» (*простыни разлук*, *ступени расставанья*) и «Действия» (*крик встреч*). Подобное семантическое сочетание, формируя эстетическое значение названных лексем, демонстрирует «выход за рамки классификационной сетки языка, понуждающей искусственно разделять вещи и их свойства и проявления, проводить границу между объектами, охарактеризованными либо в пространственном, либо временном отношении» [5: 77].

Литература

1. Виноградов В.В. О теории художественной речи. М., 1963.
2. Ларин Б.А. Эстетика слова и язык писателя. Л., 1974.
3. Новиков Л.А. Избранные труды: В 2 т. М., 2001. Т. 2.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1993.
5. Ревзина О.Г. Системно-функциональный подход в лингвистической поэтике и проблемы описания поэтического идиолекта. М., 1998.
6. Цветаева М.И. Собр. соч.: В 7 т. М., 1994.
7. Энциклопедический словарь юного филолога. М., 1984.

T.V. Laputina

**SPECIAL FEATURES OF SEMANTIC COMBINABILITY IN THE GENITIVE METAPHOR
(ON THE MATERIAL OF POETRY OF M. TSVETAEVA)**

Aesthetical meaning of word, genitive metaphor, semantic combinability, poetic speech, poetic subject, poetic predicate.

The article focuses on the aesthetical meaning of word in the poetic speech as a vital problem of the linguistic poetics. Special attention is paid to features of semantic combinability in the individual metaphor of M. Tsvetaeva.

Е.А. Маклакова

elena.maklakova5@mail.ru

к. филол. н., доцент

доцент кафедры иностранных языков Воронежской государственной лесотехнической академии

Воронеж, Россия

Описание семантики наименований лиц в ракурсе политической корректности (на материале контрастивных исследований в русском и английском языках)

Политическая корректность, наименования лиц, контрастивный анализ, функциональный макрокомпонент значения, лексикографическая помета.

В статье рассмотрены проблемы описания семантики наименований лиц в ракурсе феномена «политическая корректность» на материале контрастивных исследований в русском и английском языках. Политкорректность представляется инструментом профилактики конфликтов в поликультурном обществе. Данное явление оказывает определенное воздействие на лексический состав языка, в особенности на те слова и словосочетания, которые используются для обозначения наименований лиц. В связи с этим возникает потребность в классификации языковых единиц на политкорректные и неполиткорректные, что может быть осуществлено путем выявления в их семной структуре функционального семантического признака, который выявляет их принадлежность к обособленной группировке, сформировавшейся под воздействием общественного мнения по принципу коммуникативной уместности (неуместности). В статье обосновывается необходимость введения специальной словарной пометы, которую желательно использовать в словарных дефинициях при описании семной структуры упомянутых слов или словосочетаний в соответствующих изданиях и в процессе контрастивного анализа единиц данной лексики и их переводных соответствий в языке сопоставления. При этом предлагается рассматривать политкорректность (неполиткорректность) как семантический признак на уровне функционального макрокомпонента значения наименований лиц, который характеризует показания или противопоказания к их употреблению в коммуникативном общении по отношению к определенным группам граждан. Также предлагаются формулировки помет: политкорректное, неполиткорректное, табу политкорректности – для использования в лексикографическом описании наименований лиц и анализ последних по основным тематическим группам.

В последние десятилетия особое внимание в среде лингвистов и социологов уделяется вопросу так называемой *политической корректности*. Начавшееся в США в процессе борьбы за права чернокожих и подхваченное впоследствии феминистками, это явление с каждым годом охватывает все новые и новые сферы общественной жизни и выходит далеко за пределы американской культуры. Под влиянием идей политкорректности английский язык, а также другие языки мира подвергаются серьезным изменениям. По мнению некоторых ученых [4, 6, 8], политическая корректность предполагает регламентацию принципов толерантности на практике, предписывает строгое следование стандартам лингвистического поведения. При всем уважении к «богатому многообразию культур», «форм самовыражения» и «способов проявлений человеческой индивидуальности» [3] политкорректность устанавливает общеобязательные нормы лингвистического поведения, таким образом становясь общим знаменателем политического дискурса в демократическом обществе. В некоторой степени политическая корректность призвана стать инструментом профилактики «конфликтов в поликультурном обществе – между черными и белыми, между муж-

чинами и женщинами и т.д. – путем установления специальных норм речевого этикета, прежде всего употребления особого языка, содержащего исключительно выражения, которые будут эмоционально положительно восприняты представителями всех или большинства групп адресатов, и табуизации целого ряда слов и выражений, которые могут привести к негативным ассоциациям» [2: 8].

Политическая корректность оказывает наиболее осязаемое воздействие на лексический состав языка, в особенности на те слова и словосочетания, которые используются для обозначения наименований лиц. Лексика, как наиболее подвижный уровень языковой системы, мгновенно реагирует на происходящие в обществе перемены. Основными распространителями политкорректности (*political correctness*) как в английском, так и в русском языковом сознании являются СМИ. В теле- и радиовещаниях часто можно услышать, как вместо *бедные* говорят *простые люди*, или *социально непривилегированные слои населения*, или *малообеспеченные слои населения*. Когда-то общеупотребительное слово *бродяга* было заменено аббревиатурой *бомж*, теперь гораздо чаще ту же суть стали передавать с помощью развернутого определения *лицо*

без определенного места жительства либо слова *бездомный*. Подобные субституции становятся неотъемлемой частью современного русского языка, что принято считать проявлением лексической политкорректности. Видимо, политическая корректность, как и политически корректные термины, может эволюционировать в процессе исторического развития общества и присущей ему языковой картины мира. Это явление наиболее ярко проявляется в периоды экономических, социальных и других изменений в обществе: именно тогда появляется огромное количество неологизмов, большинство из которых со временем благополучно выходит из активного употребления. Аналогичные проявления политкорректности наблюдаются и в английском языке: *bin man* (бомж, роющийся в помойках) именуется *refuse collector* (собиратель вещей, от которых отказались); *poor* (бедные люди) превращаются в *disadvantaged* (лишенных возможностей) или *economically disadvantaged* (экономически ущемленных) граждан; *unemployed* (безработные) – в *unwaged* (не получающих зарплаты); *alcoholic* (алкоголика) именуют *substance abuse survivor* (злоупотребляющим алкоголем) либо *person of differing sobriety* (индивидуумом иной трезвости).

Политкорректность сводится к стремлению «найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинство индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью и (или) прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т.п.» [10: 215]. Отечественные филологи неоднократно пытались ввести другие термины для обозначения сути явления политкорректности, например «языковой такт» [10: 215], «коммуникативная (культурная) корректность» [5: 115]. Несмотря на то, что в русскоязычной среде эти термины были бы более понятны и обозначали бы именно то, что мы понимаем под политкорректностью, они все же не смогли «прижиться», поскольку термин *политическая корректность* уже довольно прочно вошел в употребление.

Совершенно обоснованно считается, что с точки зрения лингвистики политически корректные высказывания сильно напоминают эвфемизмы, которые, «будучи эмоционально нейтральными словами или выражениями, употребляются вместо синонимичных им слов или выражений, представляющихся говорящему неприличными, грубыми или нетактичными» [7: 590]. Однако при этом следует сделать уточнение, что речь идет не об эвфемизмах вообще, а об их политически корректных проявлениях, которые отличаются от обычной человеческой вежливости. Если последняя связана с желанием наладить доброжелательные отношения с конкретным человеком, то «политически корректный эвфемизм – это всегда эвфемизм, введен-

ный с целью избежать того или иного оскорбления какой-либо группы населения» [5: 117].

Соответственно противоположным вариантом политической корректности будет считаться использование неполиткорректных выражений по отношению к различным группам граждан или *неполиткорректность*. Неполиткорректность может быть осознанной или преднамеренной, что по своей сути будет представлять собой то, что принято понимать под антонимами эвфемизмов – дисфемизмами. Действительно, умышленное и осознанное употребление в речи неполиткорректных слов и выражений очень похоже на использование дисфемизмов, представляющих собой «замену естественного в данном контексте обозначения какого-либо предмета более вульгарным, фамильярным или грубым» [1: 137], цель которой – оскорбить, унижить, стилистически окрасив сказанное, усилив его экспрессивность. Неосознанной или непреднамеренной неполиткорректность будет считаться в том случае, когда говорящий проявляет лексическую некомпетентность в высказываниях о предмете обсуждения, демонстрируя тем самым незнание общепринятых норм публичного выступления. Тем не менее существуют серьезные отличия неполиткорректных форм наименований лиц от обычных дисфемизмов. Прежде всего, подобные наименования лиц, которые в публичных высказываниях и в прессе заменяют политически более корректными словосочетаниями, в словарных изданиях не описываются с помощью отрицательно коннотативных помет, равно как и не относятся к ненормативной лексике. Следовательно, говорить о вульгарных, грубых или фамильярных словах или выражениях не представляется правомерным и не соответствует истинному положению вещей.

Отметим также, что *крайнюю степень неполиткорректности* в лексике можно в определенной степени рассматривать в качестве *лексического табу*, когда употребление слова «запрещено вследствие мифологических верований, суеверий и предрассудков, а также по причине цензурных запретов, боязни грубых или неприличных выражений» [1: 467]. При этом нужно учитывать, что *табу политкорректности* нетождественно по смыслу вероятностному признаку нормативности (ненормативности) тех или иных единиц языка, согласно которому такие разряды лексики, как грубая и нецензурная, квалифицируются соответственно как неприличная и непристойная и исключаются моральным запретом общества из публичного употребления. В этой связи следует полностью согласиться с мнением И.А. Стернина о том, что «нецензурная лексика, так же как и бранная, может иметь установку на оскорбление, а может и не иметь такой установки. Она тоже может использоваться безадресно, для спонтанного выброса эмоций» [9: 345].

Несомненно, понятия *политкорректность* и *неполиткорректность* также лежат в морально-этической плоскости общественного сознания, в связи с этим классификация языковых единиц на *политкорректные* и *неполиткорректные* носит именно морально-этический характер, который, очевидно, должен основываться на их объективном лексико-семантическом анализе. Для лингвистического исследования важен языковой аспект проблемы, позволяющий уточнить, какими объективными языковыми характеристиками, семантическими и функциональными особенностями должна обладать та или иная лексическая или фразеологическая единица, чтобы можно было определить ее статус как *нерекомендуемой (рекомендуемой) недопустимой (допустимой)* к общественному употреблению или *неполиткорректной (политкорректной)*. Вполне возможно предположить, что определенные языковые единицы из числа наименований лиц отличаются неким *функциональным семантическим признаком*, который выявляет их принадлежность к обособленной группировке данного корпуса, сформировавшейся под воздействием общественного мнения по принципу коммуникативной неуместности. Выделенную таким образом группировку следует относить к разряду неполиткорректных языковых единиц, что необходимо учитывать участникам общения, а в более широком смысле – в процессе межкультурной коммуникации. При этом, на наш взгляд, существует необходимость во введении специальной словарной пометы, которую желательно использовать в словарных дефинициях при описании семной структуры упомянутых слов или словосочетаний в соответствующих изданиях и в процессе контрастивного анализа единиц данной лексики и их переводных соответствий в языке сопоставления. Учитывая, что именно публичное употребление лексических единиц данной группировки вызывает осуждение и нарекания в адрес говорящего со стороны общества, политкорректность (неполиткорректность) можно рассматривать как **семантический признак на уровне функционального макрокомпонента значения наименований лиц, который характеризует показания или противопоказания к их употреблению в коммуникативном общении по отношению к определенным группам граждан**. Данный признак описывается специальными пометами, используемыми для обозначения лексики, имеющей различную степень коммуникативного показания или противопоказания для общественной речевой деятельности.

Словарные пометы об ограничении словоупотребления наименований лиц в связи с политкорректностью или неполиткорректностью встречаются в последнее время довольно часто в англоязычных изданиях толковых словарей, среди них отметим следующие: *now considered offensive* (считается

оскорбительным в настоящее время); *some people think that this word is offensive* (некоторые люди считают это слово оскорбительным); *taboo, do not use this word* (табу, не употребляйте данное слово). Принимая во внимание подобный опыт в лексико-графическом описании наименований лиц, следует ввести как пометы, которые характеризуют нежелательность или недопустимость публичного употребления исследуемых языковых единиц: *допустимо / табу*, так и пометы, которые демонстрируют их градуальное противопоставление, характеризующееся различной степенью проявления рассматриваемого функционального признака в их семантике, сформулировав их следующим образом: **политкорректное, неполиткорректное, табу политкорректности**. Как показывает анализ наименований лиц, в семной структуре которых выявляется исследуемый признак, основными тематическими разрядами, в состав которых входят подобные языковые единицы, являются следующие: наименования лиц по национальному признаку; наименования лиц по территориальной принадлежности; наименования лиц по гендерному признаку; наименования лиц по сексуальной ориентации; наименования лиц по возрастному признаку; наименования лиц по социальному положению; наименования лиц по семейному положению; наименования лиц по физическим особенностям.

Создание политически корректного языка объясняется непрекращающейся борьбой за равные права определенных категорий граждан, которая в значительной мере определяет социальную жизнь в последние десятилетия, и желанием исключить возможность любых видов дискриминации людей в современном обществе. Как известно, в рамках борьбы с дискриминацией разрабатываются программы расширения прав, предоставления льгот определенным расовым, национальным, сексуальным и другим социальным меньшинствам. Существуют курсы специальной подготовки, разрабатываются рекомендации, в том числе и лексического плана, для руководителей всех рангов и администраторов с учетом того, что в состав руководимых ими коллективов входят представители различных социумов.

Самым распространенным видом дискриминации считается расовая дискриминация. В связи с этим под влиянием движения за политкорректность в английском языке произошли некоторые изменения, которые следует учитывать при контрастивном сопоставлении наименований лиц, объединенных в тематическую группу исследуемого корпуса лексики по признаку национальной принадлежности. С учетом введения в употребление новой пометы семное описание функционального макрокомпонента у членов контрастивных пар, включающих в свой состав наименование лица исходного языка и его переводные соответствия в английском языке, увеличивается на дополни-

тельный микрокомпонент – *сему*, служащую для обозначения признака «*политическая корректность*», и принимает следующий вид:

негритянка семема-1 – African-American / Aframerican

межстилевое	межстилевое
общенародное	общенародное
современное	современное
общераспространенное	американское
употребительное	употребительное
политкорректное	политкорректное

негритянка семема-1 – Afro-Caribbean

межстилевое	межстилевое
общенародное	общенародное
современное	современное
общераспространенное	британское
употребительное	употребительное
политкорректное	политкорректное

негритянка семема-1 – Black

межстилевое	разговорное
общенародное	общенародное
современное	устаревающее
общераспространенное	общераспространенное
употребительное	малоупотребительное
политкорректное	неполиткорректное

негритянка семема-1 – Negress

межстилевое	разговорное
общенародное	общенародное
современное	устаревающее
общераспространенное	общераспространенное
употребительное	малоупотребительное
политкорректное	табу политкорректности

негритянка семема-1 – darkie

межстилевое	разговорное
общенародное	общенародное
современное	устаревающее
общераспространенное	общераспространенное
употребительное	малоупотребительное
общераспространенное	общераспространенное
употребительное	малоупотребительное
политкорректное	табу политкорректности

Поскольку пометы о недопустимости или нежелательности публичного употребления некоторых лексических единиц часто встречаются в современных англоязычных изданиях, то дополнение о том, что данное слово или словосочетание коммуникативно противопоказано или, наоборот, разрешено

к употреблению и не оскорбляет чувства и достоинство людей, можно расценивать как вполне обоснованное. Игнорирование информации на эту тему при выявлении семантических признаков на уровне функционального макрокомпонента значения может привести к неправильному семному описанию наименований лиц, неверному толкованию слов и ошибочному словоупотреблению, что в конечном итоге осложнит непониманием процесс межкультурного общения представителей двух языковых сообществ. Использование подобной пометы позволяет осуществить контрастивный анализ русских наименований лиц и их английских переводных соответствий более достоверно и конкретизировать функциональные особенности семантики языковых единиц в соответствии с учетом современных тенденций в развитии двух языковых картин мира на предмет выявления национально-специфических различий между ними (различающиеся функциональные признаки выделены жирным шрифтом): *мулат* политкорректное – *mixed race* политкорректное – *mulatto* **неполиткорректное** – *coloured* **табу политкорректности**; *индеец* политкорректное – *American Indian/Native American* политкорректное – *Indian* **неполиткорректное** – *Red Indian* **табу политкорректности**; *абориген* политкорректное – *indigenous inhabitant / person* политкорректное – *native* **неполиткорректное**; *иностранец* политкорректное – *alien / newcomer* политкорректное – *foreigner* **неполиткорректное**.

Тем не менее с учетом вероятностного характера данного семантического признака его можно фиксировать в описании не всех языковых единиц исследуемого корпуса, а только принадлежащих к упомянутым тематическим группам наименований лиц.

Поскольку данный семантический признак относительно недавно стал предметом изучения и обсуждения, а сам феномен «политкорректность» претерпевает изменения эволюционного характера, то даже в рядах защитников политкорректности не всегда наблюдается единодушие и последовательность в отношении употребления политкорректной терминологии. Например, мнения о неполиткорректности или политкорректности для следующих наименований представителей населения Азии оказались диаметрально противоположными в Америке и в Европе. Например, *азиат*: *Asian* (американское, политкорректное, но британское, неполиткорректное); *Oriental* (американское, неполиткорректное, но британское политкорректное).

Другой вид дискриминации и борьба с ней, которые отражаются в языковом сознании англоязычных представителей мирового населения, – это так называемый сексизм или дискриминация по гендерному признаку. Надо признать, что «феминистские движения одержали крупные победы

на разных уровнях языка и практически во всех вариантах английского языка» [10: 218]. Так, появилось обращение *Ms.* **политкорректное** по аналогии с *Mr.* Оно не дискриминирует женщину, поскольку не определяет ее как замужнюю (*Mrs.*) или незамужнюю (*Miss*). Влияние, оказанное на английский язык борьбой женщин за уравнение прав, проявилось и в возникновении неологизмов, целью которых было привлечение внимания к монополии мужских взглядов в обществе. Для создания инклюзивных слов вместо элемента *-man* в значении человек стал использоваться нейтральный словообразовательный элемент *-person*, который входит в состав слов, содержащих в своей семной структуре автономный признак «пол», указывающий на то, что обозначенные лица имеют данный признак, но не уточняющий, каково конкретное его содержание: член конгресса – *congressman* **неполиткорректное** – *congressperson* **политкорректное**; делегат – *spokesman* **неполиткорректное** – *spokesperson* **политкорректное**; пожарный – *fireman* **неполиткорректное** – *fire fighter* **политкорректное**, почтальон *postman* **неполиткорректное** – *mail carrier* **политкорректное**, полицейский *policeman* **неполиткорректное** – *police officer* **политкорректное**. Составляются специальные словарные издания с рекомендуемой для публичного употребления гендерно-нейтральной лексикой типа: *атлет* **политкорректное** вместо *спортсмен* (*sportsman*) **неполиткорректное**, *менеджер* **политкорректное** вместо *бизнесмен* (*businessman*) **неполиткорректное**, – которую настоятельно советуют использовать общественным и политическим деятелям, а также административным работникам всех уровней.

В современной политически корректной лексике вполне обоснованно широкое распространение получают выражения, которые используют для обозначения наименований лиц, отличающихся какими-либо физическими особенностями. К примеру, не рекомендуется обращаться к ним как к *инвалидам*, вместо этого желательнее использовать политкорректное выражение *люди, преодолевающие трудности из-за своего физического состояния* (*physically challenged*). В этом есть свой резон, потому что подобная замена косвенно может повлиять на умонастроение окружающих и будет каким-либо образом способствовать решению стоящих перед обществом проблем подобного характера, в частности и по отношению к *умственно отсталым детям* (*retarded children*), которых следует называть следующим образом: *дети, испытывающие трудности при обучении* (*children with learning difficulties*). Следующие примеры демонстрируют, как англоязычное общество старается уберечь разные группы людей от неприятных ощущений и обид, наносимых языком: *deaf* (глухой) **неполиткорректное** – *aurally inconvenienced* (с затрудненным слуховым восприятием) **политкорректное**; *cripple* (калека),

physically handicapped (страдающий физическим недостатком) **неполиткорректное** – *differently abled* (с другими возможностями), *physically different* (отличающийся физически) **политкорректное**; *fat people* (толстые люди) **неполиткорректное** – *big-boned* (ширококостные), *differently sized* (другого размера), *horizontally challenged people* (преодолевающие трудности из-за горизонтальных пропорций) **политкорректное**; *short people* (люди низкого роста) **неполиткорректное** – *vertically challenged people* (преодолевающие трудности из-за вертикальных пропорций) **политкорректное**; *bold* (лысый) **неполиткорректное** – *hair-disadvantaged* (не имеющий волос) **политкорректное**.

В связи со значительным увеличением количества пожилых людей в развитых странах появилось понятие «поседения» населения (*greying британское, graying американское*), а с ним вошли в употребление слово *grey/gray* и его производные в специфических значениях *gray(grey)-hair* (пожилой человек, пенсионер) **политкорректное**. Популярным в последнее время стало также образование *senior citizens* (старшие граждане) **политкорректное** вместо *old age pensioners* (пожилые пенсионеры) **неполиткорректное**. На новом этапе сексуальной революции, связанном с борьбой сексуальных меньшинств за свои права, современные языки пополняются лексикой, которая считалась специфическим жаргоном таких социумов и была табу для литературного языка, например: *гей* (ранее – жаргонизм, в настоящее время – **политкорректное** наименование *гомосексуалиста*), *outer* (тот, кто не скрывает своей гомосексуальности) и т.п.

По большому счету, корни лингвистической политкорректности вовсе не такие уж «политические», как может показаться с первого взгляда. В центре внимания оказывается человек, рассматриваемый как потенциальный клиент, которого надо привлечь всеми возможными способами. Такого рода корректность проникнута коммерческой заботой о человеке как составляющем элементе маркетинговой системы. В этом вопросе англоязычные создатели корректных наименований лиц достигли высокого мастерства. Так, пассажиры разных видов транспорта делятся на: *first class* (первый класс), что престижно и возвышает человека в собственных и чужих глазах, а также *business class* (бизнес-класс) – рангом чуть ниже, у которых и билеты дешевле. Однако второго класса не существует: клиенту не нравится принадлежать ко второму классу или сорту. Поэтому эти пассажиры относятся к *economy class* (экономичный класс) – быть экономным не зазорно, а даже похвально. В железнодорожных тарифах имеется другое наименование – *standard class* (стандартный класс), что также не обижает и не унижает, стандартно – это как у всех.

При анализе языкового материала на данную тему встречаются примеры, которые, кроме как

курёзными или нелепыми, назвать нельзя, потому что в них простые слова заменены настолько сложными выражениями, что бывает трудно понять собеседника, например: *animal trainer* (дрессировщик) **неполиткорректное** – *interspecies communicator* (коммуникатор между разными видами существ) **политкорректное**; *dead* (мертвый) **неполиткорректное** – *metabolically different* (наделенный иным метаболизмом) **политкорректное**. Совершенно беспочвенны и порой встречающиеся запреты типа: нежелательно заказывать *black coffee* (черный кофе) – лучше сделайте заказ на *coffee without milk* (кофе без молока); не упоминайте название *thick Irish sausages* (толстые ирландские сосиски), потому что это может оскорбить чувства представителей населения Ирландии. Проблема механического использования правил политкорректности может стать новым препятствием на пути эффективной межкультурной коммуникации в демократических странах и фактически свести на нет все усилия по борьбе со всякого рода дискриминацией.

Таким образом, рассмотренные примеры свидетельствуют о том, что в современном обществе объективно существует явление «политическая корректность», которое находит свое отражение в

языковой картине мира каждого народа, причастного к подобному проявлению общественного сознания. Наименования лиц, различающиеся наличием (отсутствием) в своей семантике функционального признака «политическая корректность», вызывают заслуженный интерес ученых-лингвистов как явление, связанное этнокультурными языковыми особенностями народов мира. Лексикографическая фиксация признака, регламентирующего *допустимость публичного употребления* таких лексико-фразеологических единиц, существенно влияет на достоверность их семного описания и контрастивного исследования. Подводя итог вышесказанному, следует добавить, что лингвистическая политкорректность – обширнейшая и любопытнейшая языковая тема, обойти вниманием которую вряд ли представляется возможным при контрастивном анализе наименований лиц русского языка и их переводных соответствий в английском языке. На наш взгляд, пренебрежение к подобным тенденциям в развитии английской и русской лингвокультур может негативно отразиться не только на качестве результатов контрастивного анализа семантики наименований лиц в двух сопоставляемых языках, но и на межкультурном общении в целом.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 2007.
2. Базылев В.Н. Языковые императивы «политической корректности» // Политическая лингвистика. Вып. 3 (23). Екатеринбург, 2007.
3. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г.
4. Иванова О. Политкорректность в России // Вестник Евразии. 2002. № 3.
5. Киселева Т.В. Коммуникативная корректность в языковой картине мира // Языковая семантика и образ мира: Материалы межд. науч. конф. 7–10 октября 1997 г. Казань, 1998.
6. Корти М. Столкновение культур и политическая корректность // Независимая газета. 2003. 24 марта.
7. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
8. Лобанова Л.П. Осторожно: политкорректность! // Глагол. 2004. № 9.
9. Стернин И.А. Оскорбление и неприличная языковая форма как предмет лингвистической экспертизы (бытовое и юридическое понимание) // Антропотекст-1. Томск, 2006.
10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.

E.A. Maklakova

DESCRIPTION OF PERSONS' NOMINATIONS' SEMANTICS FROM THE PERSPECTIVE OF POLITICAL CORRECTNESS (ON THE BASIS OF CONTRASTIVE RESEARCH IN RUSSIAN AND ENGLISH)

Political correctness, persons' nominations, contrastive analysis, functional macro component of the meaning, lexicographical label.

The study presents the problems of persons' nominations' semantic description from the perspective of political correctness on the basis of contrastive research in Russian and English. Political correctness is interpreted to become a conflict prevention instrument in a multicultural society. This phenomenon influences to a certain extent on the lexical composition of any language, especially on the words and word combinations which serve to denote persons' nominations. In this connection there arises a necessity to classify the language units into politically correct and politically incorrect ones that may be done through revealing in their seme structure the functional semantic identifier showing that these units belong to the isolated linguistic group formed with public opinion according to the principle of communicative appropriateness / inappropriateness. The study gives proof of introduction requirements of special lexicographic label, which is desirable to be used in lexicographic definitions when describing semantic structure of the above-mentioned words and word combinations in the corresponding editions or in the process of contrastive analysis of the given language units and their translations in the language of comparison. In so doing political correctness / incorrectness is supposed to be considered as a semantic feature on the level of functional macrocomponent of persons' nomination's meaning which characterises indication or contraindication in their communication usage with respect to the certain groups of people. The following definitions of labels are also proposed: politically correct, politically incorrect, taboo of political correctness which may be used in the lexicographical description of persons' nomination as well as in the analysis of the latter ones according to their subject groups.

В.Э. Матвеевко

veronikabelle@mail.ru

аспирант филологического факультета Российского университета дружбы народов

Москва, Россия

К методическим основам организации лексического материала на занятиях по русскому языку как иностранному

Ассоциация, лексический навык, лексическая единица, лексико-методические группы, приемы обучения лексике, семантизация лексической единицы.

Статья посвящена проблемам обучения иностранных учащихся лексическому аспекту и освещает основные методические принципы организации лексического материала, отражает опыт предыдущих исследований в данной области. Автором проведен анализ работ современных методистов по данной тематике, также обоснована точка зрения о необходимости учета данных лингвopsихологии в процессе преподавания лексического аспекта на занятиях по иностранному языку (в данном случае русскому), выработке лексического навыка.

Статья освещает такие приемы при работе с лексическим материалом на занятиях, как использование средств предметной наглядности, перевод лексической единицы, подбор синонимов и антонимов, словообразовательный анализ и другие.

Обучение лексике и формирование лексического навыка у студентов-иностранцев являются одними из базовых элементов в рамках обучения русскому языку как иностранному. Для оптимальной организации лексического материала в целях полноценного усвоения его изучающими русский язык как иностранный необходимо определить психологические и нейрофизиологические основы усвоения иноязычной лексики. Изучение методической организации лексического аспекта на занятиях в иностранной аудитории широко освещено в работах А.А. Брагиной, А.А. Залевской, Л.В. Московкина, В.Г. Костомарова, И.П. Лысаковой, С.А. Хаврониной. Значительный вклад в исследование лексического аспекта методики преподавания иностранного языка (в данном случае русского) сделан рядом лингвopsихологов, таких, как В.К. Радзиховская, А.П. Кириянов, Т.А. Пекишева.

В памяти человека содержится конкретная лексика, а число значений не ограничено, так как разнообразное сочетание слов в предложении содержат новые смыслы. По данным нейрофизиологии, решающую роль играют следы связей слов с другими словами, сохранившихся от прежних актов словоупотребления. Уровень понимания слов зависит как от богатства связей, так и от способности возбуждения той стороны связи, которая обусловлена конкретной ситуацией. «Иноязычное слово само по себе не приобретает активность своего эквивалента на родном языке, т.е. его употребление во внутренней и внешней речи не приво-

дит к возбуждению тех следов, которыми обросло слово-эквивалент» [4: 45]. Об этом свидетельствуют эксперименты на восприятие корреспондирующих слов родного и иностранного языков в изолированном виде, которые показали, что богатству ассоциаций, вызываемых словом родного языка, противостоит почти полное отсутствие подобных ассоциаций при восприятии иноязычного слова. «Только в этом случае иноязычное слово способно вызывать ассоциативные связи и само активизироваться вследствие раздражения любой из этих связей» [7: 137].

«Внутренний лексикон человека должен представлять собой чрезвычайно сложную систему многоязычных, многократно пересекающихся полей, с помощью которых упорядочивается и хранится информация» [1: 73]. Эта многократная информация «перекрещивается к тому же со сложной системой оценок по параметрам эмоциональной окрашенности, частотности, периода усвоения слова индивидом» [1: 72]. Компонентом активизации, необходимым для овладения лексикой, являются тематические связи слов. «Чем в большее число разных точек соприкосновения может быть приведена данная вещь к другим предметам, тем в большем числе направлений она записывается в реестры памяти, и наоборот» [8: 2].

Для того чтобы действовать в речи, слово должно обрастать связями с другими словами, и чем шире, разветвленнее, разнообразнее такая сеть связей, тем скорее актуализируются связи слова при рецепции текста. Правильный подбор

ассоциации к новому вводимому лексическому материалу качественно влияет на сам процесс его запоминания. Как следует из исследований психолингвистики, «ассоциативные теории памяти позволяют предметам и явлениям запечатлеваться и воспроизводиться не изолированно друг от друга, а в связи друг с другом. Посредством ассоциаций возникают временные связи в коре головного мозга, служащие физиологической основой запоминания и воспроизведения: отражение пространственно-временных отношений предметов и явлений (ассоциации по смежности), отражение их сходств (ассоциации по сходству), противоположность (ассоциации по контрасту), причинно-следственные отношения (ассоциации по каузальности)» [5: 240]. Особенно важную функцию выполняют аудиовидеосредства, так как имеют способность не только воспроизвести слова с правильной интонацией, без акцента, но и зрительно представить изучаемую единицу, что положительно влияет на запоминание нового лексического материала. Как писал Г. Гийом, «человеческий язык существует только с того момента, когда пережитый опыт преобразуется в представление» [6: 344].

Ассоциативные связи включают в себя: работу с изолированными лексическими единицами, коррелирующимися друг с другом на основе парадигматических ассоциаций; рассмотрение парадигматически ассоциируемых лексических единиц в типичных синтагматических связях; работу с парадигматически ассоциируемыми лексическими единицами в деривационных связях.

Объединение слов в лексико-методические группы способствует запоминанию их в систематизированном виде. В целях лучшего запоминания выделяют следующие лексико-методические группы: антонимические пары; лексико-семантические варианты многозначных слов; слова одного словообразовательного типа; слова, объединенные на основании близости (отсутствия) понятия в родном языке обучающихся. В целях предупреждения ошибок составляют следующие лексико-методические группы: синонимические ряды; разнокорневые слова, близкие по значению (*сплетни, клевета, нелепость, бредни, вздор, чепуха; идти, брести, шагать, шествовать*); однокорневые слова, имеющие общий семантический признак (*убегать – беглец; читать – читатель*); слова, объединенные по графико-фонетическому сходству, т.е. омонимы (*забытый – забитый; луг – лук*). Следует учитывать то, что «развитие произвольной памяти как неотъемлемой принадлежности сознательной психологической культуры не складывается стихийно, вне специально поставленных задач и системы обучения» [3: 137].

Важное значение имеет работа обучаемых по составлению лексических карт. Формирование групп лексики под разными углами зрения спо-

собствует возникновению разнообразных ассоциативных связей слов. Рассмотрим пример лексической карты – студент должен дописать к каждому словосочетанию максимум употребительных единиц: *читать (что?) книгу, газету, журнал, роман, письмо, объявление, (как?) медленно, быстро, тихо, громко, бегло.*

При организации лексического материала и его введении в учебный процесс применяются следующие приемы:

1. Использование средств предметной наглядности. Возможно на различных этапах обучения, в основном на начальном, реже – на среднем и продвинутом. При семантизации слов предметная наглядность позволяет:

1) объяснить значение таких слов, как *окно, книга, ручка, доска, голова* и т.д.:

2) ввести значительное число единиц, в том числе семантизировать и такие понятия, как *большое окно, толстая книга, красный карандаш* и т.д.

С помощью изобразительной наглядности (или аудиовидеосредств) можно:

1) объяснить слова типа *поезд, диван, озеро, зима, туман, утро* и др., непосредственная демонстрация которых является затруднительной или невозможной;

2) продемонстрировать и тем самым объяснить и многие слова, которые нельзя семантизировать с помощью моторной наглядности: *поезд едет, собака лает.*

При наглядной семантизации следует придерживаться следующих правил: избегать ассоциации между словами и единичными предметами, что приводит к подмене видового значения родовым; давать семантизируемое слово в контексте предложения; предъявлять изображение, понятное учащимся; проверять понимание слова.

2. Использование перевода. Наиболее эффективный способ семантизации, возможный на любом этапе обучения. Прибегать к переводному методу следует при объяснении значений абстрактных слов: *работа, любовь, изучение, наблюдение, погода* и др. С помощью перевода демонстрируется лексическое понятие. В некоторых случаях необходимо прибегать к дополнительному объяснению для уточнения понятия. Эффективно использование перевода при изучении специфики стилей речи – официально-делового, научного, публицистического и др. Такие слова, как *досмотр, подсудимый, переговоры, совещание, возможность* и т.д., целесообразно семантизировать с помощью перевода на родной язык учащихся или язык-посредник.

3. Использование синонимов. Значение некоторых слов можно объяснить с помощью подбора синонимов к отдельным словам и словосочетаниям, соответственно объясняя их семантическую

разницу. На начальном этапе используется редко в связи с ограниченным лексическим запасом обучаемых, а в аудитории с более высоким уровнем языковой подготовки с их помощью семантизируют: стилистические синонимы (*чушь – абсурд, пожитки – вещи, харчи – еда*); слова, близкие к абсолютным синонимам (*кидать – бросать, повсюду – везде*); аббревиатуры (*СНГ – Союз Независимых Государств, РФ – Российская Федерация, МГУ – Московский государственный университет*); слова, синонимами которых являются интернациональные эквиваленты (*конец – финал, происки – интриги, промежуток – интервал*): словосочетания официального характера (*совершить прогулку – погулять, нанести визит – посетить*).

4. Использование антонимов. Семантизация новых слов с помощью антонимов также имеет смысл, если учащиеся владеют определенным словарным запасом и приводимый для объяснения значения слова антоним известен (*быстро – медленно, добрый – злой, белый – черный*). Рекомендуется приводить семантизирующий антоним в аналогичном с семантизируемым контексте (*время идет медленно – время идет быстро*).

5. Подбор родового понятия к видовому. Прием подобной семантизации используется реже в сравнении с остальными и состоит в том, что слово относится к той или иной группе, часто без определения признаков, которые отличают это слово от другого этой же группы (*дуб, ель, сосна, осина – дерево; ботинки, босоножки, туфли, шлёпки – обувь; платье, юбка, брюки – одежда; огурец, картофель – овощи*).

6. Словообразовательный анализ. В практике работы с иностранными учащимися нередко ситуации, когда они не знают слова, встретившегося не в исходной форме, а в производной: при наличии суффикса или префикса. В практическом пособии С.А. Хаврониной «Читаем и говорим по-русски» данный вид упражнений применяется часто, что способствует развитию у учащихся языкового чутья [9: 22, 69]. Так, достаточно объяснить значение (или даже просто указать на наличие) префикса *без-*, чтобы учащиеся поняли значение таких слов, как *беззаботный, безработный, бездомный, безопасный, безоружный*. Или достаточно объяснение компонента *ино-* в слове *инопланетяне*, чтобы учащиеся поняли значение слова. Реальная практика показывает, что, поняв значение префикса того или иного слова, учащиеся способны узнавать и моделировать аналогичные слова, что способствует активному пополнению их словарного запаса. В некоторых случаях можно продемонстрировать словообразовательную цепочку: *обесчестить – бесчестить – честь; поражать – поражение – пораженцы; забастовка – забастовочный – забастовщик*. Реже ис-

пользуется морфемный анализ слова – только в тех случаях, когда входящие в состав морфемы знакомы учащимся.

7. Использование семантизирующего контекста. В одних случаях для понимания учащимися значения слова достаточным является минимальный контекст – словосочетание или предложение, в других случаях требуется более пространственный контекст, чтобы учащиеся могли догадаться, определить значение слова: *Президент является гарантом соблюдения Конституции в стране. Снег падает, температура падает*.

8. Использование описания (дефиниция, толкование, комментарий). Осуществляется в основном на продвинутом и завершающем этапах обучения. Дефиниция применяется для семантизации лексических единиц, обозначающих научные понятия какой-либо области знания: *синонимы – слова одной и той же части речи, имеющие полностью или частично совпадающие значения*. Толкование (с помощью простого или сложного словосочетания) является менее строгим: *продукты – то, что используется для еды; бежать – быстро двигаться; ворваться – войти силой, неожиданно*. Комментарий используется для более обширного пояснения значения семантизируемого слова, чаще всего имеющего дополнительный фон.

После семантизации целесообразно давать упражнения на закрепление парадигматических (подбор синонимов, замена в контексте близкими по смыслу и пр.) и синтагматических (составление словосочетаний, предложений и т.д.) связей. Данные психологии свидетельствуют о том, что забывание сильнее в первые дни после сообщения нового. В дальнейшем эти слова, как правило, не составляют предмета специальных учебных усилий, т.е. обучение носит неоправданно концентрированный характер. Но необходимо обеспечивать распространенность во времени, так как проведение повторений непосредственно одного за другим дает меньший эффект, поэтому система обучения лексике должна быть направлена на устранение излишней концентрированности. В связи с этим целесообразно: давать лексические единицы для записи в словарные тетради; включать предъявляемые слова в группы в зависимости от степени трудности слова и его типологических особенностей, стремиться при этом, чтобы слово вошло в максимально большее количество разнообразных групп; включать изученные слова по возможности во все типы лексических упражнений и выполнять упражнения как во время занятия, так и при подготовке домашнего задания; представить все слова в повторительных фрагментах занятий.

Подводя итог вышесказанному, приходим к выводу, что организация распределенного обучения лексике является эффективной, потому как

лексика группируется не только тематически, но и с учетом грамматического компонента. Лексика записывается студентами согласно тематическому принципу, словообразовательным типам, синонимическим (антонимическим) рядам. В таком случае слово встречается многократно, обеспечивается частотность употребления лексической единицы, что способствует лучшему ее запоминанию. Слово записывается в исходной форме с указанием наиболее типичных словосочетаний, дается перевод на родной язык с указанием на объем значения и совпадения (несовпадения) понятий в контактирующих языках. Важное значение, как пишут В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова, «имеет отбор слов, строгая ограниченность их числа. Новое слово должно встретиться мно-

го раз, чтобы оно прочно закрепилось в памяти учащихся. «Секрет» быстрого усвоения языка в речевой среде объясняется тем, что постоянно возникающие и повторяющиеся речевые потребности немедленно удовлетворяются ситуативно обусловленными словами, фразами» [2: 86–87].

В результате организации работы с лексическим материалом на основе учения о формировании оптимальных для усвоения ассоциативных связей слов усвоение лексики происходит эффективно, так как это естественный путь усвоения, присущий механизмам нашей памяти и речи. Это способствует объему запоминания лексики и прочности ее усвоения, а также автоматизации правильного использования материала изучаемого языка.

Литература

1. Залевская А.А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека: Учеб. пособие. Калинин, 1977.
2. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 4-е изд., испр. М., 1988.
3. Ляудис В.Я. Память в процессе развития. М., 1976.
4. Методика преподавания русского языка как иностранного для филологов-русистов: включенное обучение / Под ред. А.Н. Щукина. М., 1990.
5. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования / Сост. Е.И. Рогов. М., 1995.
6. Психоллингвистика в очерках и извлечениях: Хрестоматия: Учеб. пособие / Авт.-сост. В.К. Радзиховская, А.П. Кирьянов, Т.А. Пекишева и др.; Под общ. ред. В.К. Радзиховской. М., 2003.
7. Русский язык как иностранный: Методика обучения русскому языку: Учеб. пособие / Под ред. И.П. Лысаковой. М., 2004.
8. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. М., 1947.
9. Хавронина С.А. Читаем и говорим по-русски: Учеб. пособие. 2-е изд., стереотип. М., 2008.

V.E. Matveenko

METHODS OF ORGANIZING VOCABULARY MATERIAL DURING RFL STUDIES

Association, lexical skills, lexical unit, lexical and methodical groups of words, techniques of teaching lexica, explaining of the lexical unit.

The article is devoted to the issue of teaching foreign students of the lexical skills. It is about basic methodical principles of organizing the lexical supplies, and reflects the previous experience of the studies in this methodical field. The author of the article analyzes a number of the science works of the modern scholars, she comments upon the point of view of some linguopsychologists about necessity to include their studies into modern methodology of teaching Russian as a foreign language. This complex methodology allows creating and developing lexical skills.

The article gives information about different methodical technique of teaching the Russian vocabulary, too. It may be the usage of visual and hand-out stuff, translation of the lexical unit, making synonyms' lines and antonyms' pairs, analysis of the word form, etc.

Молдокматова Навира

navira_61@mail.ru

аспирант Государственного института русского языка

им. А.С. Пушкина

Бишкек, Киргизия

Роль и место учебника русского языка в формировании лингвокультурной компетенции учащихся средних учебных заведений Киргизии

Русский язык в образовательной среде государств СНГ, преподавание русского языка киргизским учащимся, формирование лингвокультурной компетенции, создание учебника русского языка нового поколения.

В статье рассматривается роль учебника в формировании лингвокультурной компетенции киргизских учащихся. Дается краткий анализ учебников по русскому языку, ныне действующих в Киргизии. Также говорится о работе с мультимедийными пособиями. Они ориентированы на те задачи, которые предстоит решать учащимся в условиях реального общения в будущем. Такой подход повысит учебную мотивацию. В ситуации, когда нет современных учебных пособий, проблему должно решить Методическое руководство. Оно послужит основой для создания учебника русского языка нового поколения для киргизских учащихся.

В условиях сужения русскоязычной среды в сельских районах Кыргызской Республики совершенствование учебника русского языка для национальных школ выступает главным условием оптимизации учебного процесса. Методические приемы расширения лингвокультурной компетенции учащихся киргизских колледжей и у учащихся старших классов киргизских школ предусматривают обеспечение учебного процесса новыми средствами обучения.

Межкультурная и культурная компетенции являются главными составляющими лингвокультурной компетенции. Индивидуальные идентичности связаны со многими различными чертами культур, которые с раннего детства и часто в подсознании влияют на поведение и ценности людей. Этнические различия служат базой идентичности. Часто очень трудно следить за изменениями этнических идентичностей. Этот феномен называется «молодежь – тире». Таких людей, и в том числе детей, много в Киргизии: киргиз-турок, киргиз-узбек, киргиз-дунганин, киргиз-русский, киргиз-казах, киргиз-уйгур и т. д. Здесь будет уместным напомнить также о продолжении и видоизменении вышеуказанного феномена, как то: русский-киргиз, казах-киргиз, якут-киргиз и др. В данной ситуации культура – как айсберг. Мы воспринимаем сознательно только маленькую часть окружающего нас поля. Большая часть культурных свойств остается в подсознании: воспитание детей, роль полов, межличностные отношения внутри этнических групп. Культуры и культурные схемы меняются и противоречивы.

Культурная компетенция – знание единой системы символов, значений и правил, которое определяет поведение. Ее можно определить только поведением и интерпретацией. Культурная компетенция не статична, а меняется соответственно требованиям индивидуального жизненного окружения. Каждый член культурной группы имеет собственную, а также коллективную идентичность и знает, как он должен вести себя в разных ситуациях. Одновременно он в подсознании оценивает поведение других.

Лингвистическая (языковая) компетенция – это владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонетика, лексика, состав слова и словообразование, морфология, синтаксис простого и сложного предложения, основы стилистики текста. Учащийся обладает языковой компетенцией, если он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике. На качество языковой компетенции в изучаемом языке влияет не только степень владения им, но и уровень компетенции учащихся в родном языке.

Проблемы воспитания и образования, обусловленные культурными и этническими различиями, на сегодняшний день являются одними из центральных в мировой педагогике. Здесь речь идет об осуществлении единой демократической педагогической стратегии в многонациональной социальной среде. Основная цель обучения русскому языку и в полиэтнической, и в национальной школах – это овладение коммуникацией. Полноценная речевая деятельность должна стать

конечным результатом школьного языкового образования.

В современной методике преподавания русского языка проблеме учебника уделяется большое внимание. Видные специалисты в области лингводидактики Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров определяют учебник как основное средство обучения. В свете научного подхода они выделяют основной целью обучения формирование лингвокультурной компетенции в различных видах речевой деятельности: в чтении, слушании, говорении, письме, в главных сферах общения (учебно-научной, общественно-политической и социально-культурной). Цели учебника могут быть сформулированы в виде списка коммуникативных задач, речевых интенций для понимания и продуцирования, лексико-грамматического минимума, лингвистических операций.

По определению А.Н. Щукина: «Учебник – это модель учебного процесса. Но эта модель особенная, не отражающая структуру и все течение учебного процесса. Проходят годы, и методика развивается, возникает потребность в новом учебнике... как бы ни был хорош учебник сам по себе, он обречен на короткую жизнь: вначале его еще не принимают, в конце он уже становится помехой для движения вперед» [6: 173–174].

Эти слова можно адресовать к учебникам, по которым обучаются старшеклассники киргизских национальных школ, а также студенты колледжей и лицеев и в нынешнее время [7–11].

Перед русистами национальных школ и колледжей Кыргызской Республики поставлена непростая задача формирования лингвокультурной компетенции у киргизских учащихся с помощью вышеуказанных учебников. Во-первых, сложность вопроса состоит в том, что эти учебники были рассчитаны на преподавание русского языка от 4 до 6 часов в неделю согласно Типовым программам для национальных школ 1986 г., тогда как в наши дни, часы, отведенные для преподавания русского языка в киргизских классах, сокращены до 2 часов в неделю. Во-вторых, в связи с тем что претерпели изменения сами требования к языковой личности, поменялась картина мира, соответственно появились новые методики преподавания, а самое главное – сам язык вырос, обогатился и стал многофункциональным, устарела почти вся информация, заключенная в упражнениях и текстах.

Например, в задании к упражнению 321 сказано: «Прочитайте стихотворение. К выделенным словосочетаниям подберите синонимичные словосочетания». Далее идет текст *Венок Дуная* и выделены: *берег Дуная, утренней Венгрии, болгарская роза и югославский жасмин*, и продолжение: *От Украины, Молдовы, России / Дети Советской страны / Бросили тоже цветы полевые / В гребень дунайской волны* [8: 129].

В задании к упражнению 6: «Прочитайте и перескажите текст. Перепишите, дописывая нужные окончания». Текст озаглавлен: *Советский Союз – первое в мире социалистическое государство*. Он состоит из предложений типа: *Перв... советск... республикой, созданны... в результате победы Велик... Октябрьск... социалистическ... революции, была РСФСР*.

В задании к тексту под номером 5 значится: «Словосочетание *Советская власть* измените по падежам и составьте с ними предложения во всех падежных формах (устно)» [10: 7].

Рассмотрим 3-й пример. Текст озаглавлен: *Великая Октябрьская социалистическая революция*. Послетекстовые задания к упражнению 261 состоят из таких пунктов: «1. Объясните, как вы понимаете значения слов и выражений: *подполье (уйти в подполье), свержение диктатуры буржуазии, навести пушки, предъявить ультиматум*. 2. Пользуясь материалом текста, ответьте на вопросы: *Когда Центральный Комитет партии принял решение о вооруженном восстании? Когда Владимир Ильич Ленин вернулся в Петроград, в Смольный?*» и т.п. [7: 143–145].

Из приведенных примеров видно, что почти все действующие учебники русского языка для киргизских классов отражают старые реалии; они не учат общению; учащиеся не могут быть погружены в языковую среду; в них содержится очень много устаревшей информации; культурологические реалии, отраженные в текстах, не соответствуют действительности и не совпадают с современной картиной мира. Большинство текстов в этих учебниках содержат неактуальную информацию, а также здесь мало упражнений. Более того, они формируют ложные компетенции и частично провозглашают ложные ценности, не отражая действительного положения вещей.

В результате внутренней и внешней миграции и появившегося в связи с этим социального заказа киргизского общества на киргизско-русское билингвальное обучение молодежи задачей дня стал вопрос разработки единой концепции преподавания русского языка как второго родного в Кыргызской Республике.

В ситуации, когда учебники отстают от жизни, а учителя вынуждены сами создавать современные учебные материалы для формирования лингвокультурной компетенции обучающихся, главными методическими приемами учителей средних учебных заведений Киргизии становятся такие способы, как использование материалов российских СМИ: записи радио и телепередач, актуальные публикации современной российской прессы; использование учебников и книг, изданных в России; проведение страноведческих и культурных мероприятий с приглашением носителей языка, в целях создания реальной обстановки.

новки живого общения с ними; использование интернет-ресурсов.

Лингвострановедческая работа с применением технологии мультимедиа как аспект формирования лингвокультурной компетенции у киргизских учащихся требует внедрения в учебный процесс новых информационных технологий. Неоспорима эффективность воздействия на обучающихся новых учебно-методических и технических возможностей мультимедийных технологий, которые постоянно обновляются: нелинейный способ подачи (получения) информации; возможность сочетания текстовой, аудиальной, графической, видео-, анимационной, зрительной и слуховой наглядности; наличие гипертекста-гипермедиа. Они также включают различные комбинации слуховой, зрительной и зрительно-слуховой наглядности, электронные словари и справочники.

Активной стороной учебного процесса становится учащийся, который приобретает знания в процессе использования новых информационных технологий как под руководством учителя в классе, так и самостоятельно в домашних условиях.

Состав коммуникативных компетенций, который расширяется с использованием интернет-ресурсов, включает в себя: 1) лингвистическую компетенцию, 2) дискурсивную компетенцию, 3) иллокутивную компетенцию, 4) социолингвистическую компетенцию, 5) страноведческую компетенцию, 6) стратегическую компетенцию, 7) лингвокультурную компетенцию.

При этом главной целью обучения является сообщение учащимся-киргизам информации страноведческого характера, которая позволит познать их с элементами русской культуры, географией страны, историей русского народа, его традициями и специфическими особенностями менталитета: национальные праздники, народные приметы, русские пословицы и поговорки, легенды и сказки и т.д., которые нужно рассматривать в сравнении с национальными особенностями и традициями киргизского народа. На материале устных и письменных текстов должно осуществляться развитие лингвистических и коммуникативных навыков и умений во всех видах речевой деятельности, при этом, однако, важно учитывать специфические особенности, возможности, преимущества и недостатки мультимедийного пособия, построенного на основе жестко заданной компьютерной программы.

Мультимедийное пособие позволяет предложить учащимся озвученные носителями языка и билингвами тексты с различными акцентологическими характеристиками дикторов в сопровождении ряда предтекстовых и послетекстовых заданий, которые эффективно обеспечивают формирование речевых навыков и создают необходимые предпосылки для развития коммуникативных

умений на основе аудиовизуального предъявления и анализа реальных ситуаций речевого общения. Использование различных видов слуховой и зрительной наглядности позволяет вовлекать обучаемых в речевую деятельность, по ходу которой осуществляется обучение выбору и употреблению языковых и речевых средств реализаций различных коммуникативных стратегий, направленных на достижение запланированного результата, воздействие на партнера по коммуникации в процессе общения.

Такие упражнения могут быть представлены как заданиями, требующими определенной, заранее спланированной и однозначной реакции, например подстановка слов, выбор ответов на вопросы по тексту, содержательно-смысловой и структурный анализ текста, восстановление текста и т.п., поддающимися контролю и оценке компьютером, так и творческими заданиями, допускающими вариативность ответов, например: описание картины; описание внешности и оценка поступков и характеров персонажей литературных произведений; высказывание предположений о дальнейшем развитии событий по тексту или отрывку из фильма и т.п.

Работа с мультимедийными пособиями должна быть ориентирована на те коммуникативные задачи, которые предстоит решать учащимся в условиях реального общения в будущем. Такой подход позволит придать изучению языка практическую направленность и повысит учебную мотивацию.

Учеными-русистами, такими как В.Г. Костомаров, В.В. Молчановский, И.А. Орехова, Ю.Е. Прохоров, Л.В. Фарисенкова, А.Н. Щукин и др., обоснована следующая система лингводидактических структур современной образовательной среды в странах СНГ и Балтии:

1) школьные учебные программы по русскому языку, которые формулируют цели, задачи обучения, объем и последовательность введения изучаемого материала, критерии оценивания результатов обучения, имеющие системообразующую функцию в образовательной среде СНГ и Балтии;

2) школьная образовательная среда, имеющая поликультурный характер в странах СНГ и Балтии. Она определяет специфику выбора учебных материалов и методов обучения русскому языку. Основным принципом обучения является диалог культур. Необходимо учитывать обучающий потенциал русскоязычной среды, оказывающий влияние на формирование учебной среды и на процесс обучения русскому языку;

3) профессионально-педагогическая компетентность учителя-русиста.

В ситуации, когда не получается смоделировать языковую среду, нужно ее презентовать с помощью тех же СМИ. Сейчас нет учебников и учебных пособий, ориентированных именно на

формирование лингвокультурной компетенции у киргизских учащихся, поэтому необходимо выборочно использовать имеющиеся, ориентированные на другой контингент. Наступило время самостоятельности и самообеспеченности для учителя русского языка в Киргизии. Но в то же время эта самостоятельность и самообеспеченность не должна быть стихийной. Нашу проблему должно решить Методическое руководство для учителей Кирги-

зии, над которым мы сейчас работаем. Основную цель этого издания мы видим в помощи учителю в поиске источников учебного материала по определенным темам и демонстрацию методических приемов работы с данным материалом. Такое Методическое руководство, на наш взгляд, послужит базой и одновременно полигоном для создания учебника русского языка нового поколения для киргизских учащихся.

Литература

Монографии и сборники статей

1. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М., 1990.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М., 1998.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Методическое руководство. 4-е изд., перераб. и доп. М., 1990.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 2002.
5. Проблемы школьного учебника: Сб.ст. / Под общ. ред. Д.Д. Зуева. М., 1987.
6. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 1990.

Учебники

7. Абайдулова М.С., Бугазов Х.Б., Замятина А.М., Тимирбаева Т.В. Учебник русского языка для национальных групп средних специальных учебных заведений Киргизской ССР. Фрунзе, 1990.
8. Васильев А.И., Гузик А.А., Кундузакова С.А., Олефиренко В.И., Янцен В.К. Русский язык. Учебник для 9 класса киргизской школы. Фрунзе, 1988.
9. Задорожная Н.П., Идрисов Дж. Н. Синтаксис русского языка: Учебник для 11-го класса киргизской школы. Бишкек, 2002.
10. Коровин Ф.Г., Чонбашев К.С. Русский язык: Учебник для 10-го класса киргизской средней школы. Фрунзе, 1987.
11. Кундузакова С.А., Васильев А.И., Янцен В.К. Русский язык: Учебник для 10-го класса киргизской школы. Бишкек, 2003.

Navira Moldokmatova

THE ROLE AND PLACE OF THE RUSSIAN TEXT-BOOK IN FORMATION OF LINGUA-CULTURAL COMPETENCE OF KYRGYZ STUDENTS

Russian in the educational sphere of the CIS states, teaching Russian to Kyrgyz students, formation of lingua-cultural competence, designing the Russian text-book of the new generation.

The article explores the role of the Russian text-book in formation of lingua-cultural competence of Kyrgyz students. In modern methodology of teaching Russian language the textbook has a major role to play. The use of multimedia technology should be directed towards filling the gaps left by the textbook.

Р.В. Моргунов

13altavista13@gmail.com

аспирант Российского университета дружбы народов

Москва, Россия

Библейские мотивы в романе Е.Н. Чирикова «Зверь из бездны»

Чириков, библейские мотивы, «Зверь из бездны», Апокалипсис, литература о Гражданской войне, «Поэма страшных лет».

В статье рассказывается об основных библейских мотивах романа писателя-эмигранта Е.Н. Чирикова «Зверь из бездны». Подробно анализируются наиболее значимые эпизоды, сопоставляются с библейскими образами герои. На основе проделанной работы составляется мнение о позиции автора в сложных с нравственной точки зрения сюжетных коллизиях.

Художественная литература отразила сложный процесс осмысления Гражданской войны в произведениях русских писателей, сегодня приобретших статус классиков: И.Э. Бабеля, М.А. Булгакова, И.А. Бунина, М. Горького, Вяч. И. Иванова, А.Г. Малышкина, Б.Л. Пастернака, Б.А. Пильняка, А.С. Серафимовича, А.Н. Толстого, А.А. Фадеева, К.А. Федина. При этом идеологическая, гражданская позиция писателей по отношению к власти, к прошлому, к обстоятельствам победы и типу победителя различна.

Роман Евгения Николаевича Чирикова (1864–1932) является еще одной попыткой осмысления и понимания тех событий. Следует сказать, что писатель Е.Н. Чириков является одним из тех писателей, которые были хорошо знакомы современникам, но почти неизвестны потомкам. Причин тому множество, но одна из центральных состоит в том, что Чириков после революции оказался в эмиграции. К счастью, Чирикову удалось вернуться к читателю, осуществить *второе рождение*. Показательно, что *возвращение* состоялось благодаря публикации последнего романа писателя «Зверь из бездны».

Тема и центральный образ «Поэмы страшных лет» (это подзаголовок романа) ориентирует читателя и исследователя на «библейский текст». Уже в заглавии произведения, выразившем его центральную идею, заявлена библейская проблематика. Образ «Зверя из бездны» заставляет читателя вспомнить «Откровение Иоанна Богослова» – последнюю в числе Новозаветных книг, называемую иногда Апокалипсисом. В романе Е.Н. Чирикова апокалипсические образы зверя и «темной бездны, куда катятся люди в озлоблении», являются, несомнен-

но, доминирующими. Они проявляются в тексте на разных уровнях, пронизывают повествование, придавая сценам, картинам, репликам героев особый смысл. Слова «смерть», «конец», «злоба», «отчаяние» являются в романе наиболее частотными, также окрашивая повествование в темные тона.

Исследователь библейских мотивов и образов в русской литературе XX века А.В. Касьянов выделил пять вариантов их использования. К первому автор относит произведения, в которых основу сюжета составляет целостная библейская легенда. «Романы, использующие и переосмысляющие ветхозаветные и новозаветные предания, тяготеют к жанру «исторического повествования», сюжет которого нарастает на хронологической фабуле». Ко второму типу исследователь относит произведения, в которых «библейский сюжет с задействованными в нем персонажами развивается в самостоятельную сюжетную линию, не исчерпывающую содержание произведения, в котором несколько сюжетных пластов, развивающихся центростремительно, сохраняют свое равноправие». Третий тип произведений представлен романом, в котором «сюжетные линии не библейского происхождения переплетаются с библейскими историями». К четвертому типу можно отнести произведения, в которых центробежный эпический сюжет реминисцирует библейской образностью, вся полнота которой обобщается и открывается в дополнительном лирическом пласте сюжета». Отмечается редкость данного варианта в современной литературе, и примером обозначен роман «Доктор Живаго». В пятом типе романа каждая «из фабульных линий, ориентированных на разные библейские мотивы (ветхозаветные и новозаветные), развивается хроноло-

гически и имеет вполне завершённый характер в рамках части-притчи. Все они объединены образом главного героя, жизнь которого образует связующую фабулу и реализует сюжет, ориентированный на библейский апокалипсис». Заключительный вывод А.В. Касьянова состоит в том, что обращение к библейским сюжетам придает произведениям характер космологический, что «совокупность их экзистенциалистско-очерченных художественных миров, обращенных на Библию, образует свою нишу в бескрайнем пространстве литературы. И именно экзистенциалистский, а не религиозный, взгляд на человека и общество, на историю и современность <...> на Бога как на Высший Разум, как на Сверхличность приобщает произведения, во-первых, к общечеловеческим ценностям, а, во-вторых, делает их бессмертными» [1: 198].

Согласно данной классификации, роман Е.Н. Чирикова «Зверь из бездны», очевидно, относится к пятому типу. Автор романа, подыскивая ответы на страшные вопросы современности, в качестве помощника избирает наиболее фундаментальные архетипы культуры – образы, связанные с библейской семантикой. Но главное, в романе присутствует некий надмирный образ, заставляющий читателя обратиться не столько к истории и современности, сколько к Высшему Разуму и общечеловеческим ценностям.

Образ зверя появляется в романе как ожившее мифическое существо, дракон, требующий людских жертв: «“Зверь” свершил свое кровавое дело и уполз на север, оставив живым ужас, проклятие, слезы, бескrestные могилы и воспоминания» [2: 621]; «“Зверь” был величайшим из когда-либо живших на земле деспотов. Обе головы его, и красная, и белая, считали таких уклоняющихся от зла своими врагами, называли то дезертирами, то разбойниками, жалили их с двух сторон. <...> Так мирно настроенных людей, не желавших проливать человеческой крови, “Зверь” превращал в озлобленных разбойников» [2: 630]; «его не убьешь ни пулями, ни снарядами. Он как сказочный дракон: вместо каждой отрубленной головы у него вырастают две новые» [2: 531]. Сравним: «И другое знамение явилось на небе: вот большой красный дракон с семью головами и десятью рогами, и на головах его семь диадим» (Откр. 12: 3).

«Зверь» становится организатором всеобщего хаоса и смерти. Вот так с помощью этого образа Чириков показывает общее настроение людей: «Хотя красные двигались очень медленно, но всем чудилась погоня, и, убегая от “Зверя из бездны”, люди сами зверели, ибо от ужаса теряли все драгоценности души, утрачивали любовь к ближнему, сострадание, милосердие, сознание своего долга и обязанностей, часто самый стыд. Убегая от мести и жестокости, они сами делались жестокими и несправедливыми, несчастными и грязными» [2: 561].

В некоторых моментах романа автор прямо указывает на соответствие происходящего с описанным в Апокалипсисе: «Все это крутится в бестолковом хаосе, освещенное зловещим отсветом подожженных складов, и создает впечатление «конца мира» или одной из «Египетских казней» [2: 548].

В Книге «Откровение» есть строки, на которые ориентированы многие страницы романа: «И воскликнул он сильно, громким голосом говоря: пал, пал Вавилон, великая блудница, сделался жилищем бесов и пристанищем всякому нечистому духу, пристанищем всякой нечистой и отвратительной птице; ибо яростным вином блудодеяния своего она напоила все народы» (Откр. 18: 2). Именно как «пристанище нечисти», как «мерзость запустения» прочитывается начало 2-й главы первой части романа: «Несколько дней шел кровавый пир “Зверя из бездны”. Люди уничтожали друг друга, как ненавистных гадюк, пьянели от крови, стонов, грохота орудий и свиста разящих пуль. Ничего не осталось в душах. Только одна кровавая ненасытная ненависть. Человек сделался страшным, и Дьявол отдыхал, потому что ему нечего было делать на земле...» [2: 487].

Прежде всего, в духе Апокалипсиса, пристанищем зверя становится город. Образ города окрашен в мрачные, дышащие смертью тона: «И вот с каждым днем в городе росла тревога и делалось суетливее. <...> Далекие еще неудачи на фронтах наполняли души подлой трусостью, заражавшей горожан, как эпидемическое заболевание... Заболевали все, даже и те, которым, при всех неудачах на фронте, все равно не грозила опасность вражеского мщения. Город превращался в толпу, охватываемую паникой... Паника совершенно овладела большинством населения, когда потерявшие равновесие духа власти сами поддались общему настроению и начали метаться в своих попытках остановить бегство. <...> Можно было подумать, что люди ждут землетрясения, провала города, огненного дождя. Так велики были ужас и смятение на лицах, в семьях. Убежать, спастись во что бы то ни стало – вот общая мысль, задача и мораль... <...> Ужас и смятение одних вызывали улыбки радости и выкрики злобы и ненависти – других. Люди превратились в баранов, свиней, волков и тигров, готовых заживо съесть друг друга» [2: 547–548]. «Люди всевозможных положений, профессий, возрастов, мужчины и женщины, в одиночку и семьями, представляли собой пестрый табор безумных или приближающихся к безумию. Все в возбужденном состоянии, подозрительны, обидчивы, испуганы, измучены, злы и несправедливы друг к другу» [2: 550].

Зверь проникает в души людей, поселяется в них и неузнаваемо меняет характеры. Его появление уже в первой главе романа объясняет состояние раненого Владимира Паромова: «И вот он уже

во власти “Зверя из бездны”: одна ненависть кипит в крови, и не чувствуется боли в смятой коваными лошадиными копытами ноге; руки крепко жмут винтовку, и глаза остры, как у волка» [2: 482]. Стоя у зеркала, Владимир не узнает своего лица: «Странное, незнакомое, чужое и страшное лицо посмотрело на него со стекла» [2: 671]. Зверь побеждает и Бориса, ему нравится делать больно, оскорблять любимую женщину. Неслучайно чуткая Лада говорит ему: «В тебе сатанинская гордость».

Смиранный Спиридоныч совершил грех братоубийства, лишил жизни доброго, щедрого, отзывчивого на чужую беду человека, которого знал много лет и считал братом («Были мы с ним как два брата. Лет пятнадцать на охоту ходили» [2: 524]). Зверь ожил в душе Спиридоныча под влиянием смертельной опасности, когда укрывшегося у него в доме барина пришли убивать озверевшие крестьяне. В свою очередь, Спиридоныч оказывается наказанным за свое преступление не только гибелью своей семьи – любимой жены Федосьи и пятнадцатилетней дочери Марфутки, но и поздним прозрением и раскаянием: «Не любовью, а злобой мы все теперь живы... Много ли теперь таких осталось, которые в крови человеческой не запачканы?» – вопрошает Спиридоныч Владимира Паромова.

В связи со всеми мерзостями гражданской войны по-особенному звучит мысленный монолог Владимира Паромова, в душу которого проник хаос, заставляя безжалостно разрушать прежние святыни. В его сознании возникает образ святой чаши, но чаши оскверненной, грязной: «О, будьте вы прокляты, патриотические идиоты! Ошибка... Такая же ошибка, как если бы вы, идиоты, по ошибке напакостили в священную чашу, из которой верующие приобщаются вечной жизни. <...> Святой сосуд опоганен, осквернен, и его остается только разбить, разбить вдребезги» [2: 500]. Согласно легенде, из святой чаши (Грааля) причащались ученики Христа на Тайней вечере. Туда же приверженцы христианства собрали кровь распятого на кресте Спасителя. Считается, что испивший из святой чаши Грааля получает прощение грехов и вечную жизнь. Но Владимир отрекается от святого опозоренного Грааля, мечтая разбить его вдребезги, тем самым он еще больше открывает дорогу «зверю из бездны» в свою душу и отрекается от бессмертия.

Как видно из предыдущего текста, апокалиптические мотивы в романе связаны с темой смерти и страдания. Они выделяются своей актуальностью и выразительностью, придавая роману трагичность. Однако в противовес Апокалипсису в романе присутствует и иная образность, отсылающая к мотивам любви, света, радости, новой жизни.

Прежде всего следует выделить мотив спасительной любви. «Если «Бог есть любовь», то любовь есть Бог... – с такой фразы начинается ли-

рическое отступление четвертой главы первой части. – В любви все: цель, смысл и красота жизни. От нее все чудеса на земле и на небе. Она творец всех драгоценностей, видимых и невидимых. Она – гений творчества, гений искусства, величайший архитектор, скульптор, художник, поэт и музыкант. Произведения ее гения щедрой рукой разбросаны на каждом нашем шагу, но мы так привыкли к этим чудесам, мы так невежественны, что не замечаем их и считаем чудесами. Только уродство, извращение, безобразие бросаются нам в глаза и кажутся «чудом», а красота уходит из поля нашего внимания. <...> Не в тысячу ли тысяч больше творит всяких чудес любовь в душах человеческих? Не она ли делает нашу душу зеркалом, отражающим образ и подобие Божие?» [2: 505–506]. Зверству и хаосу, по мнению писателя, может противостоять только «чудесный сказочный цветок жизни – Роза Любви» [2: 591]. В трагические дни войны в любовь трудно поверить, она воспринимается как чудо, воплотившееся прежде всего в женщине, в ее материнстве. По мнению Чирикова, «только женщина спасет мир от хаоса и разрушения, ибо в ней, в ее материнстве, вечный источник жизни и победа над смертью...» [2: 506].

Образом, воплотившим чаяния людей на спасение, становится Вероника. Писатель придает ей сходство с библейским образом Богородицы: «Всякое слово Ее дышало благодатью», «В ее глазах светится только любовь к человеку и его страдания. Часто Паромов смотрел на нее и думал: если бы он был художником, то непременно написал бы с этой женщины молодую Богородицу после Благовещения» [2: 508]. Владимир чувствует, что в прежней жизни как будто знал «точно такую же женщину» [2: 512].

В романе Вероника не раз сравнивается с прекрасным цветком. Букет красных роз подарил Веронике молодой офицер, она же их отнесла на могилу погибшего на фронте адъютанта. В библейской традиции принято сравнивать Богородицу с розой – символом божественного совершенства и гармонии. Роза выступает символом чистоты и святости, а ее шипы выступают аллюзией мученичества, соотносятся с терновым венцом Христа. Красный цвет розы напоминает о крови Христа, пролитой им на кресте. Однако в большей степени Вероника сравнивается с фиалкой. Владимир Паромов отмечает «фиалковые глаза» сестрицы; ему, сорвавшему фиалку, Спиридоныч говорит: «Вероника тоже такой цветок. На могилах вырос он. Такой странный, огромный и душистый цветок с светящимся во тьме сердцем» [2: 536]. Примечательно, что скромная фиалка в христианстве символизирует смирение и является эмблемой Девы Марии. Этот цветок связывается с мотивом мученичества. Считается, что фиалки растут там, куда

попала кровь. Нелучайно говорит мудрый Спиридонич об этих цветах: «Везде, брат, растут... И на кровях, и на могилках...» [2: 636].

Вероника, подобно Богоматери, смягчает сердца людей, изгоняя из них «зверя». При ней стихают циничные разговоры, умиряются сердца. Такова сцена, где Ермишка целует руку Вероники: «С каким благоговением поцеловал руку. Слово к иконе приложился. Вот тебе и зверь!.. Много таких, заблудившихся и пропадающих, попавших в сети Дьявола и не умеющих оттуда вылезти...» [2: 710], – думает о нем героиня.

В романе библейская образность проявляется в различных жизненных ситуациях, трудноразрешимых с нравственной точки зрения. Так, в первой части романа, как уже было отмечено, присутствуют две параллельно развивающиеся сюжетные линии. История братьев Паромовых изначально обращена к библейской проблематике, так как само понятие *братья* заставляет вспомнить один из лейтмотивов Библии о братстве всех людей на земле. Однако библейские заповеди позабыты под влиянием всеобщего озверения, и брат перестает доверять брату, желает обладать его женой, мечтает о смерти противника.

Историю братьев Паромовых оттеняет вставная новелла о братьях Соломейко, отсылающая одновременно к легенде о блудном сыне и истории Каина и Авеля. Старик Соломейко до слез рад тому, что оба его сына вернулись с войны. Несмотря на принадлежность Петра и Павла к противным сторонам, Соломейко верит, что в душе они остались, как и прежде, братьями. Его вера в незыблемость такой вечной ценности, как семья, сталкивается с земными насущными и политическими разногласиями.

Интересен тот факт, что встреча двух братьев и последовавшая за этим печальная развязка соотносятся сразу с тремя библейскими моментами. Первый и самый заметный момент – имена братьев, напоминающие об апостолах Петре и Павле. (В данном конкретном случае можно говорить о приеме «говорящих» имен.) Апостолы Петр и Павел называются православными христианами (к которым, конечно, относился и Чириков), первоверховными апостолами, им посвящен один из церковных праздников, который отмечается 12 июля. Первопрестольными апостолами они названы не потому, что якобы получили верховную власть над всеми апостолами, а лишь по чести за их великие труды. При этом следует напомнить, что апостол Павел не входил в число двенадцати апостолов и иногда называется «апостол язычников» за гонения христиан, которые он устраивал, еще не будучи верующим.

Младший сын старика Соломейки, словно еще не верующий «апостол язычников», ведет яростную борьбу за дело, в которое верит фанатично. Подобной, не менее сильной фанатичностью обладает

и старший сын Соломейки. Не случайно старик Соломейко упрекает сына в жестокости, «жесткости» («Ты, Петр, жесткий человек. Жесткий!»). Эти упреки словно иллюстрируют библейский текст, однако апостольская «жесткость» совсем не радует старика, исповедующего другие ценности.

Таким образом, с помощью «говорящих» имен персонажей Чириков показывает конфликт мировоззрений.

Сразу два библейских эпизода вспоминает Борис после примирения братьев:

– *Мне этот поцелуй напоминает Христа и Иуду из Кариота.*

– *Кто же Христос и кто Иуда?*

– *А скорее, напоминает Петра, отрекавшегося от Христа во дворе первосвященника Каиафы* [2: 613].

Стоит напомнить, что поцелуй Иуды, являющийся предательством Христа, описан у трех евангелистов (Матфей, Марк, Лука), а отречение Петра – не менее известный и комментируемый эпизод.

Если сравнить поступки Петра и Иуды, то в них обнаружится нечто общее – при всех очевидных для нас серьезнейших различиях. Петр не предает Спасителя, не поднимает на него руку, не лжесвидетельствует против учителя, ничем не усугубляет тяжких испытаний, претерпеваемых Спасителем. Но, устранный и деморализованный картиной допроса и последующих истязаний, Петр из малодушия и человеческой слабости отрекается от своего Учителя, которого так любил.

Какова же реакция Петра на совершившееся с ним? Он покидает двор дома первосвященника, осознавая всю бездну своего падения и горько плача. Это не только слезы стыда и бессилия – это слезы покаяния. Отныне вся жизнь апостола Петра становится ярким свидетельством подлинности этого покаяния. Петр оказался предан Христу до смерти, запечатлев свою веру и верность мученичеством в Риме.

Иуда, предавший Господа, по свидетельству Евангелия, переживал мучительные чувства: «Тогда Иуда, предавший Его, увидев, что Он осужден, и раскаявшись, возвратил тридцать сребреников первосвященникам и старейшинам, говоря: согрешил я, предав Кровь невинную. Они же сказали ему: что нам до того? смотри сам. И бросив сребреники в храм, он вышел, пошел и удавился» (Мф. 27: 3–5).

Третий эпизод связан с восприятием сцены возвращения брата Павла в библейском контексте. Когда отец просит Петра *забыть, кто в какой армии, и просто... братьями сделаться*, сын ему отвечает:

– *Каин с Авелем тоже братьями были* [2: 609].

Для старика Соломейко жесткие слова сына становятся серьезным ударом и обвинением, с ко-

торыми он не в силах мириться. В своих детях он, прежде всего хочет видеть христианские добродетели, а не грехи.

Не удалось старому отцу примирить сыновей. От пули Бориса умирает Павел, от рук красноармейцев гибнет сам старик Соломейко, и сгорает в огне (сравнение с адским огнем) его уже пустой и никому не нужный хутор. Однако старик Соломейко так и не покорился «зверю», подобно обезглавленным «за свидетельство Иисуса и за слово Божие, которые не поклонились зверю, ни образу его, и не приняли начертания на чело свое и на руку свою» (Откр. 20: 4).

В лирическом пласте сюжета необходимо отметить образность, отсылающую к различным библейским сюжетам как Старого, так и Нового Заветов. Например, как вольная цитата из «Книги Иова» (Иов. 1: 14–19), где говорится о вестниках, сообщивших Иову о несчастьях, обрушившихся на его семью, о нищете и смертях близких, воспринимается сцена, в которой Лада узнает от Петра о гибели мужа: «Пришел вестник от пустыни и сказал: «Твой муж был жив и любил тебя, но вот пришел ветер от пустыни, и у тебя нет больше ни мужа, ни любви!» [2: 603].

В романе отчетливо прослеживается мотив рая. Когда Борис и Лада, счастливо избежав ареста и смерти, добрались до Крыма, то почувствовали себя в раю. Белый домик на берегу моря, дикие скалы, пение цикад, далекий парус, похожий «на крыло огромной белой птицы», «безлунные ночи с огромными вспыхивающими звездами», «захватывающая красота» вернули их в *потерянный рай* [2: 622]. О рае напоминают ничем не нарушаемая тишина, дикие заросли и виноград. Е.Н. Чириков утверждает, что душа человека – «зеркало мироздания и его красоты»: «Было это зеркало загрязнено, запылено, а теперь точно кто-то вымыл его начисто, оттер чистым полотенцем, и в его чудесном стекле снова ярко и отчетливо стали рождаться былые образы человека, сотворенного по подобию Божьему» [2: 626]. Очистить

душу человека способна природа – прекрасное божественное творение.

Еще одной сквозной темой романа является мотив спасения. Во многом он связан с образом Вероники Стораневич. Владимир Паромов, размышляя о ее судьбе, воображает не без основания, что она, желая кого-нибудь «спасти, пошла в сестры милосердия» [2: 509]. Красота, которой она обладает, оберегает людей от жестокости. Она умиряет «зверя» в душах Лады, Владимира, Бориса. Наконец, она спасает ребенка, маленькую Евочку – надежду и оправдание жизни главных героев романа.

Однако сам автор не возлагал надежд ни на бегство, ни на чудо. Его позиция проявилась в романе вполне определенно. Роман Чирикова событийно заканчивается в тот момент, когда «зверь», воплощенный в образе Ермишки, лежит убитым в пещере, а Вероника и Евочка, пройдя испытания, направляются под сень Бога в прекрасный мир. Рассказать о страшном и суметь его победить – вот цель автора в этом произведении. Победить же «зверя», по мнению автора, способны только Красота и Любовь.

Таким образом, библейские мотивы в романе «Зверь из бездны» составляют особый философский пласт романа. Многие сцены романа могут быть спроецированы на известные библейские сюжеты, многие герои могут быть соотнесены с персонажами Библии, причем это утверждение будет справедливым как для главных героев и значимых событий, так и для героев и событий второго плана. «Библейский» пласт обнаруживается и на уровне речевой организации произведения, выраженный словами героев в тот или иной момент сюжетных коллизий. Помимо прямых соотнесений в романе присутствуют неявные библейские мотивы, напоминающие известные библейские сюжеты и образы. Так, в романе появляются прямые реминисценции с «Книгой бытия», «Откровением Иоанна Богослова», с «Книгой Иова», с притчами о блудном сыне, жене Лота, а также образы крестного пути, тернового венца и др.

Литература

1. Касьянов А.В. Библейские мотивы и образы в сюжетостроении русского романа XX века: Дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2007.
2. Чириков Е.Н. Зверь из бездны. СПб., 2000.

R. V. Morgunov

BIBLE MOTIVES IN E.N. CHIRIKOV'S NOVEL «THE BEAST OUT OF THE ABYSS»

Chirikov, Bible motives, «The Beast out of the Abyss» (Rus. «Zver iz bezdny»), Apocalypse, fiction on Civil war, «A poem of terrible years» (Rus. «Poema strashnyh let»).

The article tells about the basic Bible motives in the novel of the emigrant writer E.N. Chirikov «The Beast out of the Abyss» («Zver iz bezdny»). The most significant episodes are analyzed in detail, heroes are compared with Bible characters. Based on the research made the author's attitude towards difficult from the moral point of view plot collisions is determined.

Типичные ошибки в русской речи вьетнамских учащихся на продвинутом этапе

Речевые ошибки, продвинутый этап, обучение русскому языку во Вьетнаме, русский язык как иностранный.

В работе анализируются речевые ошибки в речи вьетнамских студентов-филологов. Предлагается классификация ошибок, рассматриваются пути и способы предупреждения и исправления ошибок.

Ошибка – это понятие, относящееся к любой области человеческой деятельности: практической, трудовой, теоретической, познавательной. Что касается ошибок в речевой деятельности, то они в первую очередь являются препятствием для установления контактов между людьми, мешают общению, они нарушают нормальное течение процесса взаимопонимания людей. Речевая ошибка – нарушение нормативности языка в устных и письменных сообщениях в результате влияния различных факторов, например недостатка речевого опыта, практики [1; 2].

Изучение иностранного языка всегда вызывает трудности, особенно для тех, кто изучает его в неязыковой среде в такой стране, как Вьетнам. Настоящая статья посвящена некоторым типичным ошибкам в речи вьетнамских студентов-филологов, которые обучаются на старших курсах языковых факультетов (продвинутый этап).

На продвинутом этапе планируется достижение конечных целей обучения при уровне владения языком, приближающемся или соответствующем уровню носителей языка. Основная цель этого этапа – развитие и совершенствование уже сформированных умений в различных видах речевой деятельности и одновременно обобщение и систематизация знаний о структуре языка [10: 151]. Однако учащиеся продвинутого этапа испытывают эффект отсутствия обратной связи, они допускают ошибочные действия, не учитывают идиоматичность языка, оказываются под интерферирующим влиянием родного языка.

Практика преподавания русского языка вьетнамским студентам свидетельствует, что у вьетнамских учащихся на продвинутом этапе сохраняются ошибки, которые появились на начальном этапе, например фонетические, грамматические, лексико-семантические, синтаксические ошибки. Причем наряду со старыми на этом этапе обуче-

ния часто появляются новые ошибки. В рамках этой статьи такие типичные ошибки в речи перечисляются на основе анализа собранного материала, включая письменные работы, анкеты вьетнамских студентов филологических вузов и опросы вьетнамских преподавателей русского языка.

Во внешнем оформлении высказывания были выявлены фонетические ошибки, связанные с лексико-грамматическими трудностями, существенно влияющими на построение высказывания на русском языке. Вьетнамские учащиеся на продвинутом этапе обучения испытывают трудности в овладении фонетическим аспектом русского языка, они часто задают вопрос: «Почему я не понимаю русскую речь, хотя в принципе знаю язык?» Получив ответ на вопрос: «Почему?» – студент должен получить ответ и на вопрос: «Как?» С точки зрения иностранца, русская фонетика далеко не так проста, как привыкли думать сами русские, например, соответствие написания и произношения вовсе не так очевидно. Для преодоления ошибок в определенной национальной аудитории, а также при индивидуальной работе в смешанных группах следует учесть, что ошибки в произнесении русских звуков могут быть свойственны представителям определенных языковых групп и носителям конкретных языков.

Восприятие оглушения и озвончения согласных в определенных позициях на уровне одного слова не вызывает особых проблем у вьетнамцев на продвинутом этапе, но ассимиляция согласных на стыке слов, чаще всего на стыке предлога и значимого слова, вызывает значительные трудности и требует специального объяснения и осмысления. В связи с работой над предложно-падежными словосочетаниями возникает проблема оглушения (озвончения) согласных, например в сочетаниях существительного с предлогом: *с женой, через час, с днем рождения*.

Вопрос: «Где правильно ставить ударение?» – постоянно волнует вьетнамских учащихся на всех этапах обучения. В русском языке ударный гласный в слоге выделяется длительностью, интенсивностью и движением тона. Учащимся из Вьетнама крайне трудно через международную транскрипцию соотнести звуки русского и вьетнамского языков (в частности, во вьетнамском языке важен тон произнесения, а не только артикуляция). По аналогии с родной фонетикой вьетнамцы ищут тональность и в русском произношении, смешивают интонацию на уровне синтагмы с акцентным ударением на уровне слова. Для постановки артикуляции гласных важно четкое усвоение ударности звука (т. е. силы, продолжительности и четкости артикуляции), а не его тона. Сложность в усвоении законов русского ударения связана не только с тем, что оно разноместное, но и с тем, что оно подвижное. Это значит, что при образовании разных грамматических форм слова ударение часто перемещается с одного слога на другой. Например: отняЛа или Отняла вместо отнялаА, брАлся, брАлось вместо бралОсь, введЕн, введЕна вместо введенаА; миндАль, миндАля вместо миндалЯ, зимА, зимУ вместо зИму; снег – о снЕге, в снЕгу вместо в снегУ и т.п. Произнесение предложноподлежащих сочетаний как одного фонетического слова часто вызывает трудности, например: на парохОде (вместо на парохОде), на головУ (вместо на голову), за гОродом (вместо за городом), Он-тО (вместо Он-то), вЕсь дЕнь (вместо виз дЕнь). Сильной позицией для гласных фонем является позиция под ударением. В безударном положении гласные подвергаются изменению (качественному или/и количественному), т.е. редуцируются. Следует обратить внимание на трудные случаи редукации, которые часто вызывают ошибки у студентов даже на продвинутом или на профессиональном этапе. Это связано также с тем, что студенты путают написание и произношение слова, например: мож[е]т вместо мож[ы]т, ж[е]на вместо ж[ы]на, ш[и]рокий вместо ш[ы]рокий, ч[а]сы вместо ч[и]сы, [я]нваря вместо [и]нваря, чуд[е]са вместо чуд[и]са, н[е]го вместо н[и]го и т.п.

Ошибки в реализации программы высказывания, ошибочные речевые операции чаще всего связаны с оперированием грамматическими категориями русского языка, многие из которых не представлены во вьетнамском языке; это, в частности, ошибки в морфологическом наполнении синтаксических конструкций, оформлении связей управления и согласования. В выражении пространственных отношений в простом предложении ошибки происходят даже на продвинутом этапе. Например, после *надо, можно, пора* при обозначении приступа к действию инфинитив употребляется только в форме несовершенного вида, а в конструкциях с повелительным накло-

нением в аналогичных контекстах употребляется также форма несовершенного вида. Но наблюдения показывают, что эти правильные формы не всегда используются, например:

– Все гости собрались. Можно *призвать* к столу (вместо *пригласить*).

Если на начальном, среднем этапах у студентов часто встречаются ошибки, связанные со склонением собирательных числительных *оба, обе* и склонением количественных числительных, то на продвинутом этапе наблюдаются ошибки при склонении дробных числительных. При склонении дробных числительных изменяются обе части: числитель склоняется как целое число, а знаменатель – как прилагательное во множественном числе. На самом деле из-за того, что такие конструкции редко используются в речи, ошибки встречаются регулярно, например вместо $3/5$ (*три пятых*) говорят *трех пятых* и т.п.

Взаимодействие лексики и грамматики, категориально-семантического и функционального планов высказывания, как правило, не учитываются вьетнамским учащимся, так как часто лексика, морфология и синтаксис русского языка преподносятся в учебном курсе формально, без учета функционально-семантических характеристик элементов высказывания. Отсюда многочисленные ошибки в употреблении словоформ и конструировании глагольно-именных словосочетаний. Наибольшее количество ошибок приходится на употребление предлогов «в», «на» и «за» при выражении времени. Данные анкеты показывают, что большинство (80 %) студентов неправильно поставили вместо точек подходящие конструкции времени с предлогами «за», «на»: «Мы приехали в Москву... на 4 месяца. 4 месяца мы будем учиться в Москве. За 4 месяца мы научимся хорошо говорить по-русски. Через 4 месяца мы вернемся на Родину» (*на... – за, через*). Кроме этого в проанализированном материале также отмечены разнообразные ошибки в употреблении глаголов. Это и ошибочные образования спрягаемых и временных форм, форм наклонения; в употреблении глаголов движения с приставками и без приставок, видов глагола. Приставки глаголов и их использование всегда вызывают затруднения в речи студентов-иностранцев, в частности студентов-вьетнамцев на продвинутом этапе.

Следует назвать и трудности, связанные с пониманием и усвоением значений слов, например:

- глагол *платить* с приставками:
 - каждый месяц студентам *оплачивают / платят* стипендию (вместо *выплачивают*);
 - он купил для вас книги. Не забудьте *заплатить* с ним (вместо *расплатиться*);
 - ваш чек на 30 рублей, а яблоки стоят 34 рубля, *переплатите*, пожалуйста, в кассу 4 рубля (вместо *доплатите*);

- глагол *менять* с приставками:
 - ветер резко *поменял* направление (вместо *изменил*);
 - выйдя замуж, она *изменила* фамилию (вместо *сменила*);
 - урок английского пришлось *изменить*, так как неким было *променять* заболевшего учителя (вместо *отменить, заменить*);
- глагол *весить* с приставками: она чувствовала, что худеет, поэтому она хотела *повеситься* (вместо *взвеситься*).

В проанализированном нами материале также отмечены разнообразные ошибки в употреблении глаголов в словосочетаниях. В речи вьетнамских учащихся на начальном этапе обучения наблюдаются трудности в употреблении падежной формы с глаголами, а на продвинутом этапе студенты уже правильно спрягают глаголы, однако у них еще очень часто встречается ошибочное употребление падежной формы в сочетании с глаголами, которые требуют определенного падежа существительного.

Например:

- Александр Александрович руководил *меня* на первом семестре (вместо *мной*);
- он много заботился *свое здоровье* (вместо *о своем здоровье*);
- она ухаживает *за цветы* каждый день (вместо *за цветами*).

Употребление глаголов движения у вьетнамских учащихся, как и для многих учащихся-иностранцев, вызывает значительные трудности. Для большинства вьетнамских студентов на продвинутом этапе одна из самых трудных проблем – это глаголы движения с приставками. Во вьетнамском языке глаголы движения имеют другое употребление и значение. Ошибки, обусловленные внутриязыковой интерференцией, могут возникать из-за неразличения однонаправленных и неоднаправленных (однократных и многократных) глаголов движения, также глаголов движения с приставками видов глагола. Большое количество ошибок встречается при употреблении приставок в глаголах движения.

Например: отвечая на вопрос: «Где директор?» – студенты допускают ошибки, когда используют форму «Он ушел» или «Он вышел». Это значит, что правильное употребление глаголов движения с приставками зависит не только от владения языковыми знаниями, но и от контекста. «Он ушел» говорят, когда «он больше не вернется или вернется нескоро», а «Он вышел» – когда «он только что вышел и позже вернется».

Хотя студенты знают значение приставок «от», «при», «у» с глаголами движения, они испытывают трудности в употреблении приставок с глаголами:

Я отвезла ребенка к бабушке / Я привезла ребенка к бабушке / Я увезла ребенка к бабушке.

Приходи ко мне в гости. Я сегодня свободна, потому что *отвезла* ребенка к бабушке.

Ты снова в нашем городе? Рада тебя видеть!

Да, я *привезла* ребенка к бабушке и пробуду здесь несколько дней.

Я *увезла* ребенка к бабушке, потому что в нашей квартире начался ремонт.

Отвечая на вопрос: «Иван Иванович дома?» – студенты не знают, как правильно выбрать конструкцию: «Да, входите / проходите / войдите / заходите».

Кроме этих вьетнамские учащиеся нередко испытывают трудности в выборе правильного порядка слов. Неправильное расположение слов наблюдается не только на начальном, но и на продвинутом этапе.

Особый аспект представляют собой страноведческие и лингвострановедческие трудности. «Страноведение и лингвострановедение нашли себе новую жизнь в методике и практике освоения русского языка как иностранного во Вьетнаме и включены в учебную программу всех факультетов и аудиторий иностранных языков как одни из основных учебных дисциплин» [7: 2]. Естественно, преподавание культуры в связи с обучением иностранному языку дает учащимся взаимопонимание между народами. Это является жизненно важным фактором как для общения народов внутри определенной страны, так и для международных отношений между представителями разных культур. Последнее особенно важно в условиях отсутствия языковой среды, при наличии многочисленных расхождений в двух далеких культурах – русской и вьетнамской, требует глубокого изучения, теоретического обоснования и серьезной разработки. Это важные цели и задачи изучения русского языка как во Вьетнаме – изучение русского языка одновременно с изучением русской культуры. Русская и вьетнамская культура по многим параметрам представляются далекими культурами. Рассмотрим несколько примеров.

С развитием компетенции межкультурного общения многие, даже студенты высшего этапа обучения, отмечают упущения в своей коммуникативной подготовке. Например, как надо обращаться, приветствовать или прощаться в различных ситуациях. Различия в культуре не следует преувеличивать, но важным остается фактор их осмысления. Поэтому создание оптимальных условий для овладения учащимися межкультурной и языковой компетенцией и осознания национально-культурных различий следует начинать уже на ранней стадии обучения. Рассмотрим несколько примеров.

В отличие от европейцев вьетнамцы не любят говорить прямо, а обязательно начинают из-

далека, говорят обиняками (намекami), таким образом заставляя своих собеседников угадать, чего они хотят [9: 94]. При встрече вьетнамцы часто «здороваются + спрашивают» знакомого. Вместо приветствия «Здравствуйте!» вьетнамцы часто задают вопрос: «Куда Вы идете?» На такой вопрос не требуется ответа. В этом приветствии вьетнамцев не отражается пространственно-временное значение. Если в английском и русском языках приветствия делятся в зависимости от определенных промежутков дня, то во вьетнамском это отсутствует. Зато в нем учитываются социальные и родовые отношения людей, участвующих в коммуникации. У вьетнамцев есть привычка интересоваться собеседником: *Когда и где он/она родился/лась? Сколько ему/ей лет? Имеет ли он/она семью? Сколько у него/нее детей? Живы ли его/ее родители? Кем он/она работает?* Для них это выражает их заботу, уважение, вежливость, но это иногда вызывает у иностранцев недоумение и неприятие. Они могут посчитать, что вьетнамцы слишком любопытный народ.

В учебных заведениях Вьетнама (школах, вузах, училищах) учащиеся при обращении к преподавателям используют традиционное обращение «учитель/учительница + имя» а не «имя + отчество» (как в русском обращении), чтобы выразить свое уважение к преподавателю. Поэтому вьетнамские студенты часто ошибаются, когда обращаются к русским преподавателям. Важно также отметить, что в России жест объятия встречается и среди женщин, и среди мужчин (6: 100). Во Вьетнаме такого вида тактильные контакты не приняты. Еще один аспект поведения вьетнамцев – это расстояние общения. И.А. Стернин считает, что интимная дистанция при общении русских составляет 15–50 см, и отмечает, что на этой дистанции общаются друг с другом близкие друзья, между которыми существует «эмоциональный контакт и эмоциональное взаимопонимание». А персональная дистанция – это 50–100 см, на этой дистанции принято общаться с коллегами, хорошими знакомыми, участниками приема, вечеринки [4: 50–51]. При общении вьетнамцев такие дистанции не соблюдаются. Поэтому не так удивительно, когда русские обращают внимание на то, что вьетнамцы часто собираются в группе на близком расстоянии и громко разговаривают друг с другом.

Вьетнамские студенты часто подчеркивают, что общение в сфере обслуживания в России вызывает у них удивление. Продавцы и кассиры не улыбаются и, кажется, не всегда хотят обслуживать покупателей. Во-первых, у русских, действительно, не принято улыбаться незнакомым людям. Русские не улыбаются при исполнении служебных обязанностей, так как в сознании

русских улыбка несовместима с серьезной работой и даже может произвести негативное впечатление в некоторых ситуациях делового общения (например, в деловом разговоре) [4: 54–57]. *Улыбаются как дурак; смех без причины – признак дурачины* – довольно распространенные русские выражения. Для русских улыбка требует особого момента и времени, отдельного случая, это отражение внутреннего состояния человека. Искренняя, доброжелательная улыбка показывает личное расположение к знакомому собеседнику, а не просто выступает как дань вежливости. Улыбка из вежливости характеризуется как неестественная, искусственная, «дежурная», даже лицемерная. Она не одобряется, может даже осуждаться, потому что не отражает истинные чувства. В отличие от русских, улыбка у вьетнамцев выражает вежливость и с трудом поддается интерпретации. Улыбка становится важной частью в коммуникации у вьетнамцев [8: 159]. Конечно, сегодня в России ситуация меняется, перенимаются многие западные образцы коммуникативного поведения, но все-таки стереотипы меняются медленно.

Кроме разницы в межличностном общении национальные стереотипы отражаются и в образах вещей, представлении об их роли и функциях. Животные, например, по своей природе близки человеку и втянуты в мир его преобразований, связаны с развитием цивилизации. Образы животных в национальной культуре – это своего рода зеркало гуманизма и цивилизованности каждого народа. Во вьетнамской культуре дракон имеет исключительно важное значение. Он символизирует власть, благополучие и богатство. Вьетнамцы его считают самым драгоценным и благородным существом на земле, хотя в реальной жизни его не существует. Для русских дракон – символ зла, беды, злой силы. Если в русской культуре корова почти всегда выступает как положительное, благородное животное [3: 229], то во вьетнамской культуре этими высокими достоинствами корова не обладает, она представляется животным низкого класса, поэтому сравнения со словом *корова* имеют негативное значение, которое обозначает такие отрицательные качества, как глупый, грубоватый, медлительный. В отличие от русской во вьетнамской культуре с собакой связана особая примета: «кот пришел в дом – признак бедности, собака пришла в дом – признак богатства». Кошка или кот во вьетнамской культуре часто имеют отрицательное значение, например рассматриваются как непорядочный, бессовестный, злой человек. У русских другое отношение к кошке, например русские пускают в новый дом кошку «на счастье» [9: 231].

Другой пример связан с типичным русским образом – хлебом, который вызывает у русских впечатление уюта и достатка, является символом

богатства. Хлеб вызывает у русских зрителей положительные эмоции, он связан с положительными ассоциациями и чувствами. Если эту картину видят представители восточной культуры, в частности вьетнамцы, то прежде всего им в голову приходит мысль о голоде, так как черный хлеб у них ассоциируется с бедной жизнью. В то же время у вьетнамцев высоко ценится рис (вместо хлеба в России). Азиатская культура – сельскохозяйственная, поэтому рис символизирует богатство. Одним из наиболее традиционных вьетнамских блюд из риса является квадратный пирог баньчынг – пирог из риса со свиной, зеленого горошка и маринованного лука, завернутых в листья бамбука. Без этого блюда невозможно представить себе встречу Нового года ни в одной вьетнамской семье.

В русской и вьетнамской культуре существует такая реалия, как каша. Популярны каши русской кухни – манная, гречневая, рисовая, перловая, овсяная, пшенная, ячневая и др. Молочную кашу русские едят на завтрак как самостоятельное блюдо, в нее добавляют обычно масло и сахар, а кашу, сваренную на воде, используют как гарнир к мясным блюдам. Это не принято во Вьетнаме, где каша считается блюдом лишь для больных людей и детей, взрослые здоровые люди ее, как правило, не употребляют. Во Вьетнаме принята та каша, которую наиболее часто подают с мелко нарубленными кусочками курицы или говядины и даже рыбы, креветки. Белый рис и вода смешиваются, а затем кипятятся до тех пор, пока рис не станет мягким и разварившимся, превращаясь в кашу. Затем туда добавляется для вкуса рыбный соус и лимонник. Каша подается горячей. Она рассматривается также как средство лечения при расстройстве желудка.

У вьетнамских студентов отмечается большой интерес к встречам праздников в России. Это прежде всего Новый год. Для вьетнамцев национальный Новый год проходит 1-го числа по лунному, международный Новый год встречают 1-го числа по солнечному календарю, поэтому студенты не знают, что в России, кроме международного Нового года, как в большинстве стран мира, есть еще Старый Новый год. Россия сегодня – одна из немногих христианских стран, где Рождество отмечают 25 декабря по юлианскому календарю (7 января по новому стилю). А вьетнамские студенты привыкли отмечать Рождество 25 декабря. Старый Новый год в России – это редкий исторический феномен, дополнительный праздник, который получился в результате смены летоисчисления. В результате смены летоисчисления в России отмечают два «Новых года» – по старому и новому стилю. Таким образом, в ночь на 14 января каждый может позволить себе «допраздновать» самый любимый праздник. Ведь для многих

верующих людей Старый Новый год имеет особое значение, поскольку от души отпраздновать его они могут лишь после окончания Рождественского поста.

Во Вьетнаме обязательно на новогоднем столе стоят рисовый пирог, маринованные ростки зеленого гороха с луком-пореем, ломтики моркови, репа, горькая дыня, фаршированная мясом. Дополнительно ставят на стол арбузы, красная сладкая мякоть которых символизирует удачу в наступающем году. Во Вьетнаме в эти дни украшают свой дом многими видами цветов, особенно цветущей веткой абрикоса, персика или мандариновыми деревцами, увешанными оранжевыми плодами, символизирующими процветание. Встретив Новый год, новую весну, вьетнамцы обязательно посещают всех родственников с поздравлениями. По вьетнамской традиции первый гость Нового года в доме дарит этому дому свою удачу. Гость может давать деньги и получать их от хозяев. В последующие праздничные дни взрослые родственники, друзья, знакомые семьи приходят в гости и также могут дарить деньги на благополучие детям. Все, кто приходил поздравить семью на Новый год, вручают пожилым людям маленькие красочные конвертики. Во Вьетнаме люди считают возраст не по дням рождения, а по прошедшим годам, т.е. каждый Тэт человеку прибавляется один год жизни. По традиции детям и старикам дарят конвертики с деньгами, поздравляя их еще с одним прожитым годом. Разница в наших культурах очевидна в том, что у русских не принято дарить деньги. У русских принято дарить подарки, это важный момент в праздновании Нового года, подарки принято сразу всем показывать. Это не принято во Вьетнаме. Поэтому вьетнамцы бывают удивлены, когда их русские друзья сразу открывают и показывают другим их подарки в день рождения.

Таким образом, «культурно-языковые барьеры» в диалоге культур **надо учитывать в процессе обучения русскому языку. Все это подтверждает необходимость изучать специфику восприятия явлений культуры народа изучаемого языка, чтобы преодолеть культурно-языковые барьеры, формировать у студентов наблюдательность, толерантность, привычку видеть другое как просто «другое», а не «враждебное», «плохое», что чрезвычайно важно для эффективного межкультурного общения.**

Анализ ошибок в речи вьетнамских учащихся показывает, что основные трудности заключаются в формировании правильных речевых действий: программировании высказывания в соответствии с замыслом, адекватном выборе языковых средств с учетом коммуникативного задания и ситуативных условий их комбинирования. При этом ошибки, относящиеся к одному уровню языка, обычно

тесно связаны с нарушениями на других уровнях, а большинство ошибок составляют ошибки реализации замысла высказывания, ошибки выбора, нарушения сочетаемости, порядка слов, а также недостаточный учет контекста и ситуации, выражающийся в неправильном употреблении вида глагола, категорий числа, расогласовании времени и т.п.

С учетом результатов анализа типичных ошибок основными причинами появления ошибок в речи вьетнамских учащихся на русском языке, на наш взгляд, являются:

– межъязыковая и внутриязыковая интерференция;

– сбой в механизмах речи, являющийся следствием невысокого уровня сформированности языковых и речевых навыков и знаний;

– невладевание запасом лексики и правилами грамматики, фонетическим материалом на первых ступенях овладения языком;

– недостаточный методический уровень преподавания языка.

Работа по предупреждению и устранению речевых ошибок – важная составная часть общей работы по развитию речи в изучении русского языка вьетнамскими студентами. Продвинутый этап обучения предполагает довольно свободное общение на языке, позволяет учащемуся работать в коллективе с носителями языка и выполнять профессиональные задания. Однако в речи учащегося еще встречаются ошибки, связанные обычно с интерференцией родного языка, но это не должно мешать общению с носителями языка и стремлению к хорошему владению русским языком.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика преподавания языков). М., 2009.
2. Диброва Е. И., Лекант П. А., Касаткин Л. Л. Современный русский язык: Учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Филология». М., 2002.
3. Славянская мифология: Энциклопедический словарь. М., 1995.
4. Стернин И. А. Русский речевой этикет. Воронеж, 1996.
5. Фам Фыонг Льен, Зыонг Дык Ньем, До Динь Тонг, До Ка Шон. Методика обучения русскому языку во вьетнамской школе. Ханой, 1999.
6. Формановская Н. И. Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст. М., 2002.
7. Чан Винь Фук. Страноведение России. Ханой, 1997.
8. Чан Нгок Тхем. Основы вьетнамской культуры. Ханой, 1994.
9. Чинь Тхи Ким Нгок. Лингвокультурологические основы диалога культур: Дис. ... д-ра филол. наук. М., 2000.
10. Щукин А. Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М., 2003.

Nguyen Thi Hang

TYPICAL ERRORS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ADVANCED LEVEL, VIETNAMESE STUDENTS)

Speech errors, advanced level, Russian as a foreign language, learning Russian in Vietnam.

The research deals with linguistic and cultural approaches in preventing errors in Russian. Different types of speech errors are considered and classification of errors is suggested as one of the ways to prevent and correct errors while teaching Russian as a foreign language to Vietnamese students (advanced level).

О.И. Северская

oseverskaya@yandex.ru

канд. филол. наук, ст. научный сотрудник
Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН
Москва, Россия

«Сон все запаковал, смешал keyboard...»

(концепт «сон» в поэтической философии языка)

Сон, концепт, язык сновидений, текст, метареализм.

В статье рассматриваются обращения современных поэтов ко сну, к сновидению не только как к феномену, но и как к особому символическому языку, имеющему свою грамматику. Анализируются пространственно-временные представления, связанные со сном, континуальность и дискретность сновидения, соотношение сна и яви, статус сновидящего субъекта, отношения «я» и «другого», тексты, в которых сон сопоставляется с языком, речью и словом. Сон представляется в координатах жизни и смерти, как и язык и речь. Изучаются ближайшие лексико-семантические соответствия (сон – снег, ветер, облако, океан, море и др.) и значимые фонетические сближения «сонных» лексем. Язык сна сближается с манерой письма, с орнаментальностью, присущей не только прозе, но и поэзии. Сон рассматривается как высказывание, аналогичное поэтическому.

Поэтическое поколение 1980–2000-х годов смело можно назвать поколением сновидцев. Это касается в равной степени как зарубежной поэзии (к примеру, американской Language School, представленной Линн Хеджинян, Майклом Молнаром, Барретом Уоттенем, или поэтической практики француза Домника Фуркада), так и русской школы метареализма, к которой можно отнести Ивана Жданова, Алексея Парщикова, Аркадия Драгомощенко, Владимира Аристову, Сергея Соловьева. Лексемы сон, сновидение, спать и их производные чрезвычайно частотны в текстах последних. При этом поэты-метареалисты обращаются ко сну, к сновидению не только как к феномену, но и как к языку.

С одной стороны, язык сновидений – это, по мнению некоторых, универсальный язык: в сновидениях повторяются мотивы и сюжеты, общие для всего человечества, в них зашифрованы модели поведения и психические реакции – огромный опыт, зашифрованный в образах и «записанный» в нашем подсознании, «забытый язык человеческой расы» [5]. Э. Фромм замечает, что язык сновидений, как и другой, который можно изучить, имеет собственную грамматику, собственные формы [5].

С другой стороны, язык сна – это язык символический, по структуре близкий к поэтическому языку (неслучайно во сне и лишенные поэтического таланта, как показывают опыты, способны творить). Допущение о том, что сновидение является особенным символическим языком, по мнению В.П. Руднева, требует существенного уточнения: в художественном тексте «вымышленные объекты закреплены вполне материальными сущностями – знаками, сновидение же «семиотически неопреде-

ленно»: «Из каких субстанций ткется его канва? Из наших мыслей, фантазий, образов. Но это не знаки. <...> Сновидение – не разновидность текста, оно находится на границе между текстом и реальностью. Мы можем выделить в рассказанном сновидении новеллу, ее сюжет, композицию, мотивы и их различное проведение в тексте, мифологические архетипы, но при этом мы не должны забывать, что сновидение – это особый вид творчества, направленный на обмен информацией между сознанием и бессознательным» [3].

В современной поэзии можно встретить множество примеров реальных описаний снов – как в следующем отрывке:

*Сегодня ночью
ты мне приснился. Шли сумерки.
Люди сосредоточенно плыли.
Мы находились в машине,
и ты – совершенный младенец.
Скорее, нечто,
не обретшее пока очертаний, но занявшее
в мыслях определенное место.*

*Мы были вместе, как в древнем мире,
где суть не нуждалась в отчислениях вести
и планеты двигались безнаказанно
в овечьих орбитах ранами спектра.
Однако сон вместо встречи
разлуки разматывал немую нить <...>*

(А. Драгомощенко)

и полностью отвечающие психологической трактовке сна как слепка произошедшего описания погружения в сон:

Ты сорвался...
И кружишься во сне,
Ты скользнул вновь по времени вниз
в портупейных подпругах,
Ты в колодце уже пережитого,
За гладкие стены хватаясь,
И дна не видать...

(В. Аристов)

Вполне традиционным выглядит и отношение к пространственно-временным характеристикам сновидения. Если сон свободен от конкретных проявлений времени (от «вчера» – «сегодня» – «завтра») – есть сон о дне, который был уже / и значит состоится (В. Аристов), то бессонница являет собой всего лишь результат обыкновенной путаницы времен, соскользнувшей с веретена вестибулярного либо летательного аппарата (А. Драгомощенко). Бессонница – это не «болезненное нарушение или сокращение длительности ночного сна», как говорится в словарных толкованиях, а бес-сон-ница, состояние, противоположное сно-видению. Интересно в этой связи упоминание И. Ждановым снотворной скорости забвенья в сопоставлении с другими его строками о том, кто забыться не смог в бессонном летейском проеме: поэт играет двумя значениями глагола забыться «впасть в дремотное, сонное состояние» и прийти в забвение, кануть в Лету, в вечность. Сон – и есть атрибут Вечности (А. Драгомощенко упоминает сон, снящийся себе безустанно, В. Аристов обещает: Улетающим вам за Аркадию / Там, где синяя времени бездна видна, / Будем сниться мы все, к невесомой идущие летней ограде. / Это время во сне мы раздвинем / сильнее, чем странная жизни страна), его время «длинней» реального и личного (ср. у И. Жданова: кто-то видит сон, и сон длинней меня). Впрочем, и сон, как и время, обладает признаками континуальности и дискретности (у В. Аристова, например, можно найти *длящийся сон* и *сон дозированный*). Пространство подвергается во сне тем же трансформациям, что и время, границы его смещаются: в одном из текстов А. Парщикова, например, города абсолютно другие во сне, чем на плане застройки, – во снах у него ландшафт меняется радикально, пейзаж не сходится с ответом. Как правило, в одном контексте упоминаются и сон, и – одновременно – пространство и время, что позволяет предположить, что сон, как и текст, имеет свой «хронотоп».

Отношения сна и реальности трактуются в духе Р. Декарта, считавшего, что, в сущности, невозможно определить, спит человек в определенный момент или бодрствует. А. Парщиков превосходно описывает и процесс погружения в сон: Я засыпал, обнимая свой ореол, и балансирование между сном и явью: – Вставай, – он услы-

шал, а снилось, что на осле / он в город въезжает. <...> Густая оболочка перед ним, не проснуться никак. А у В. Аристова один и тот же предмет является читателю и во сне, и – сквозь сон – наяву: Ты слышишь звук телефонный где-то в глубине во сне, / ты тянешься к брюшку закрытой сумки / и молниями полость рассекаешь, / но замкнут далеко тот звуковой источник. // И оливковый скромный телефон и во сне твоём отрешен... Сон – это, скорее, особое состояние реальности: Мелкий дождь идет на нет, / окна смотрят сонно. / Вот и выключили свет / в красной ветке клена. / И внутри ее темно / и, наверно, сыро, / и глядит она в окно, / словно в полость мира (И. Жданов). Сон – это почти что наркоз, наркотическое забытие: у А. Парщикова встретим маковый сон, вершащий распад пространства и согревающий время, а у А. Драгомощенко – весенние маки на сонных склонах, представляющие одурманенный мир. Различаются поэтами и сны, пульсирующие под веками (В. Аристов), сны заглазные, в глубинах глазного яблока (А. Драгомощенко) и те, что грезятся наяву – в четыре открытых глаза (С. Соловьев), ирреальные и реальные. Поэт в буквальном смысле спит и видит (ср. у В. Аристова: Мы могли только видеть / И сны создавать, / Чтобы здесь сильнее воссияла явь), но иногда реальность не бывает отмечена ни сном, ни духом (ср. у А. Парщикова: Гордый кот, как намытый прибором. Акула / рядом. Меж ними ни духа, ни сна). Это можно считать вариацией на тему сна разума (дух – это и сверхъестественное, божественное начало, душа, и ум, и характерные черты, основные свойства, сущность чего-либо), вспомним комментарий Гойи к его знаменитому офорту: «Когда разум спит, фантазия в сонных грезах порождает чудовищ, но в сочетании с разумом фантазия становится матерью искусства и всех его чудесных творений», – и то, что первоначально офорт этот должен был представлять некий доступный для всех и всем понятный всеобщий язык. У А. Драгомощенко же сон не предстает медиатором между реальностью и ее осмыслением: предмет у него проникает сквозь массу пространства (минуя сон) / непосредственно в мозг.

Двойственность сновидения предстает как его свойство, зависящее от сновидящего субъекта, ср.: Неким / доступно одно сновиденье, другим два: / различия никакого – одно им видится, чердак, / жара лета, медлительные руки, снимающие паутину с ладони ветра (А. Драгомощенко). Сны размышляют коллективно как стройбат (А. Парщиков прибегает к двусмысленному поэтическому выражению: стройбат у него не только «строительный батальон», но и «батальон, идущий строем»), сны в каждом теле / вьют гнезда, словно птицы в осокорях, / птенцов выводят, те кри-

чат насадно... «я» и «ты» (или «я» и «другой») во сне это две обезумевшие от никчемности точки в рассыпаншемся прахом учебнике пространств и мер, а ясновиденье – это другие, распускающие по петлям / воспоминанья (все примеры – А. Драгомощенко, ср. у В. Аристова противопоставление «своего» и «чужого»: *И шумел дождь во сне чужом, / Прекращаемый взмахом ресниц*). Это противопоставление «я» и «ты» заставляет мысленно «переразложить» слово: *ясно-видящий – я-сновидящий*: благодаря этому во вступлении к поэме А. Парщикова «Я жил на поле Полтавской битвы» можно различить не только спящего в коляске ясновидящего, но и услышать голос самого поэта – *я-сновидящий... на поле... Полтавы* (чем опять-таки достигается эффект «раздвоения» сна). Еще более тонкий случай осмысления ясновидения как отражения во сне найдем у И. Жданова: у него *про-я-снится зеркало*. Интересно, что сон «я» может сопоставляться и с бессонницей «другого»: у А. Драгомощенко *пыль, скитающаяся по снам, неуловима и бессонна, как «другой», в словесном теле чьем «я» западной застыло*. Все это говорит о том, что сон воспринимается поэтами-метареалистами как сообщение, имеющее своего адресанта («я») и адресата («ты»): если говорящий «спит» или «грезит наяву», слушающий или читающий «толкует» его «сон» (а тот, в свою очередь, имеет поверхностную и глубинную структуры).

Особый интерес вызывают тексты, в которых сон сопоставляется с языком, речью и словом. Традиционное библейское «*В начале было слово*» А. Драгомощенко заменяет выражением «*Вначале был сон, очень давний*», а затем этот древний, «*утративший какое бы то ни было значение*» сон – сном о закате и о том, «*как руками закапывали книгу*» (ср. значимое для поэзии 1980–2000-х подчеркнутое паронимической аттракцией сопоставление *рука–река–речь*).

Что касается упомянутой книги, то сну отводится роль ее *переплета* (ср. у А. Парщикова: *Сон все запаковал, смешал key-board, <...> с остервенением клыкастым переплета*), а заключенным в него страницам – «бумажные сны»:

*Черной бумаге снится
ее же неслышный шелест;
ее отражение в белом...
<...>
Букве снится тот же
бумаги шелест,
в котором слух различает
очертанья поэта,
которому снятся хасиды,
на камнях океана
догорающие страницей пеня,
сводящего гласные к жесту.*

*Сну снится сон о согласных, –
странице,
где черное принимает
пределы надреза,
границы буквы, слюды, света.*
(А. Драгомощенко)

Если говорить о символах прошлого и будущего, явленных сновидениями, то для поэтического сна важна связь с концепцией З. Фрейда, в которой сон сравнивается со внутриутробным существованием (у А. Драгомощенко *сон... будто ребенок высоколоб*): поэтические сны – это по большей части *сны рождения, ведущие к надиру чистой речи, сновидения... того, что всегда до-именно, / того, чему слово любое / степень неразличимости... это библейская горчичная россыпь* (А. Драгомощенко), ср. также представление предшествующего слову образа как *горчичного семени* у И. Жданова).

«Когда мы говорим о моделировании сновидения, то необходимо помнить, что спящий прежде всего лежит неподвижно с закрытыми глазами, как мертвец или как человек после coitus'a», – пишет В.П. Руднев [3]. Поэтическая практика доказывает этот тезис: у А. Парщикова, например, *позируют снам мертвецы*; а у А. Драгомощенко *таковы разведенные руки и ноги / мужчины и женщины, – / золотое сечение на обложке книги, – / которым снятся страницы, / по которым шествует ночь, а смерть – только список, / всплеск обоюдозрячего зеркала, / в котором знак равенства стерт / до различения / между мужчиной и женщиной*. Со смертью сон связан метафорически (умерший – тот, кто *спит вечным сном*, а живой может *спать как убитый*), с любовью – метонимически (для сна и для любви отведено одно и то же место и время; кроме того, любовь сама по себе – *сладостный сон*) [3]. Когда сон рассматривается в координатах «жизни» и «смерти», противопоставляются язык и речь (ср. у А. Парщикова: *Сны. Их смерти. Их тела, захороненные повторно под эхом обвалов*, у С. Соловьева: *язык – это смерть, которая, речь наподобье корсета надев... как призрак блуждает... и речь – смерть языка*).

«Сон есть не что иное, как необходимое в данный момент сочетание фонем, предлагающее доверчивому уму тему сходств, сопряжение примеров, представление образцов, которым должно его укреплять», – пишет А. Драгомощенко, видя: *во снах... прикосновения языка к языку*. Слово *прикосновение* внутренне рифмуется со сном, в нем столько же *снов*, сколько в существительном *основа* (в значении «суть, опора, остов») и акцентирующей идею повторяемости наречия *снова* («опять, вновь»). Слова, созвучные формам «сонных» лексем, столь же частотны, как и они сами, и воспринимаются как их анаграмматическое обозначение (ср. у В. Аристова: *обрести облака языка можно*

снова). Еще один пример созвучия – параллелизм форм *во сне* и *в снеге*. Здесь важна не столько ассоциация *сна* со *снегом* и «замороженностью», сколько омонимия глаголов *засыпать* «погружаться в сон» и *засыпать* «покрывать чем-то сыпучим»: *сны* ассоциируются с сыпучими веществами – *снегом, пылью, песком* (которые, кстати, могут и *наместить холмы бессонницы*), так реализуется метафора, заложенная в выражении *погрузиться в сон*. *Погружаться* можно не только в *снег* и *песок*, но и в *воду*: *сны* – это и *сонный текучий металл перед одеваньем водой*, сама *вода*, круги по воде – *благо несчетных узнаваний в поле влаги, оставшаяся на песке пена волн, озеро в песчаных берегах* (все примеры – А. Драгомощенко), *озеро сна с рукотворной кувшинкой, сплетение ручьев* (В. Аристов). Интересна ассоциация *сна* с *камнем* (*погрузиться* – все равно что *уйти камнем на дно*), который может быть как опорой: *сон – как если бы по камням бежал через поток некий*; так и чем-то вроде метеорита или астероида: *сны стали чаще являться, знаменуя камни в летящем распаде* (оба примера – А. Драгомощенко). Часты ассоциации *сна* с «небесными сущностями» – *ветром (снотворным раздувом – И. Жданов)*, *облаком* (у А. Драгомощенко *сон, невнятный, плавно цвел к облакам, словно к понятиям, лишенным основы*, а В. Аристов называет сны *облаками, еще не лишенными чувств*), *птицей* (что обусловлено представлением о том, что душа *улетает во сне*). «Прикосновения» *сна* к языку приводят к тому, что метафорическое его прочтение становится буквальным – у А. Парщикова встречается *студент, спящий меж языковых ножниц*, который *спит и видит: над Океаном – в прямом смысле идет в прямом смысле – язык*. Неслучайно у А. Драгомощенко *сны* предстают как *странное отсутствие пространства и глубины, разрастающееся в обыкновенных буквах*, а у В. Аристова, например, уже люди, *вырываясь из подземного (в метро) сна*, похожи на *безумные буквы, что разбежались со страницы недописанной книги*.

При этом речь идет не о языке сна, а именно о снах языка: *Сны / языка огромны. / И пыль, по ним скитаясь вне имен, восходит медленно простым / развоплощеньем...* (А. Драгомощенко). И об особом типе письма, в котором, по наблюдению М. Молнара, текст строится по законам сновидения: «Задача состоит в том, чтобы снимать слой за слоем, проследовать раздвоениям идей или образов, но не для того, чтобы обнаружить сущности, но чтобы найти сокрытые взаимодействия, отголоски» [2]. Ср. у А. Драгомощенко: *Пра-изведение сна. <...> Но и манера письма, изматывающая, идущая наперекор по следу ускользающего из возможных признаков, из собственного присутствия... сны же суть нескончаемые отложения одного в другом.*

Л. Хеджинян замечает: «Среди всего, что происходит во снах ... можно выделить процесс неустанный исчисления. Описание, подобно снам, производится благодаря различным расчетам и детерминациям. ...То, что мнится поисками верного слова, чаще всего, если говорить точнее, оказывается поисками верного объекта, нестабильного самого по себе и пребывающего опять-таки в очень нестабильном пространстве. ...В этом смысле процесс письма для меня, как и процесс сновидения, является прежде всего процессом мышления. Мышление скорее открывает, нежели записывает и выражает уже установленное знание» [6: 81]. В. Аристов, кажется, разделяет эту точку зрения. *Эмиграция снов* у него – это *эманация слов к вещам ... к людям*. А. Драгомощенко оценивает, *что осталось у изголовья по окончании великой, непроглядной битвы снов: Какие вещи в них начинались вращением, / <...> какие сравнения, перебирая скважины, / в себе совмещали скудные гнезда основ?* По мнению Л. Хеджинян, именно «метонимия движет внимание от вещи к вещи» [6: 82], поэтому основным тропом сновидения следует признать метонимию, а не метафору [6: 81]. Этот тезис иллюстрирует пример «увиденного во сне» А. Драгомощенко: *словно со сна воссияют снега Китая доньшком битой бутылки...* – консонантный параллелизм отражает метонимический сдвиг от *сна* к *снегу* (сходство по смежности), который потом и «искрится» в метафоре-сравнении.

По мнению Н. Малкольма, как факт языка существуют не сами сновидения, а рассказы о снах [1]. В.П. Руднев полагает, что сновидение ближе к поэзии, но близость эта, скорее, идеологическая – «на формальном уровне в сновидении событийная сфера играет гораздо большую роль, чем в поэзии, и гораздо меньше места в сновидении занимает ритмический канал, без которого поэзия невозможна» [3]. А. Парщиков менее категоричен: *Сны, частная жизнь и эпос факта – только разные голоса...* А. Драгомощенко, похоже, пародирует такой речевой жанр, как рассказ о сне, но упоминает в этой пародии и о некоторых «сонных» конструктивных принципах:

*Меня разбудили и объяснили,
что во сне я видел огонь
и вечерние реки,
и в них светились ветви ивы.*

*Сон, который мне рассказали,
напоминал рисунок
на пористой влажной бумаге:
две-три нетрудные тени,
ясное придыхание туши,
белый трилистник
над бесснежным холмом.*

Можно предположить, что ближе всего к сну все же орнаментальная проза: сны – это всевозможные узоры, орнаменты, плетения, открывающая свету его же сны меланхолическая игра стекловидных подобий, сны, снящиеся на магнитной дуге продолжения, волна за волной в пределы эхо (А. Драгомощенко), ловащая сон паутина, координатный костяк всей мироколицы и обнаруживающиеся «спросонья» стрелочки связей и все сугубые скрепы (А. Парщикова). По жанру это, скорее, повествование-путешествие, нечто вроде road movie, с его структурным принципом преодоления испытаний («одиссея» – ср. у А. Парщикова: *вкрадчива сонная низка колец ... но ты не Улисе*) – довольно часто упоминаются «дорожные» сновидения, *автотбусный сон, сон в метро* или *в поезде*:

*Рватьсь сквозь сон этот
С раскаленными дырочками поддона вагонного,
Чтобы снизу прошла обугленная родная кора.
<...>
Слово и речь... И речные его промежутки
за стыками рельсов проступят.*
(В. Аристов)

«Дырочки» появляются здесь неслучайно. У А. Парщикова, например, *сон ячеист, как*

футбольные ворота, и напоминает *пузырчатый лабиринт*; А. Драгомощенко ассоциирует со сном *соты полые предложения* и *чистую клетку адреса*, видя в чистоте форм сна *намеренье, не отражающее искомой поверхности*. «Форма – сон языка», – утверждает С. Соловьев, призывая: *Вы-теки из-под маски ее хлороформной!* Такое понимание сна уравнивает его с некой пропозициональной формой, которая не является сама по себе образом какого-то положения дел, а представляет собой инструкцию по построению некоторого числа альтернативных образов, определяющих дальнейшие состояния отображаемого мира (подробнее см. в [4: 173]). Это позволяет определить сон и как своеобразное «высказывание», актуализирующееся при «разговаривании» (выражение А. Драгомощенко) сна, трансформации его языка в речь. Сон видит сон в поэзии метареализма так же, как и текст читает текст: *сну снится сон... чтобы слову открылось слово*, замечает А. Драгомощенко. Но, по его словам, и *событие толкует себя, словно сон*, что объясняется просто: событием в поэтическом тексте можно назвать любое изменение конфигурации представленных в нем объектов, любую трансформацию исходной семантической ситуации.

Литература

1. Малкольм Н. Состояние сна. М., 1993.
2. Молнар М. Странности описания // Митин журнал. № 21. СПб., 1988. – <http://kolonna.mitin.com/archive/mj21/molnar.shtml>.
3. Руднев В.П. Морфология сновидения // Институт сновидений и виртуальных реальностей. Серия «Аналитическая философия в культуре XX века». Вып. I. М., 1995.
4. Северская О.И. Пропозиция, факт, событие в языковом пространстве поэтического текста // Новейшие направления в лингвистике. М., 1989.
5. Фромм Э. Забытый язык // Фромм Э. Психоанализ и этика. М., 1993.
6. Хеджинян Л. Странность // Стилистика и поэтика. Вып. 2. М., 1989.

O.I. Severskaya

«THE DREAM PACKED ALL, AND MIXED ITS KEYBOARD»
(THE CONCEPT OF THE DREAM IN THE POETIC PHILOSOPHY OF LANGUAGE)

Dream, concept, language of dreams, text, meta-realism.

The article discusses the references of modern poets not only to the phenomenon of *Dreams* but also to *Dream* as a special symbolical language with its own grammar. It analyzes the existential representations connected with dreams, the continuity and discontinuity of a *dream*, the relationship between *Dream* and *Reality*, the status of a *Dreamer*, the relationship between «myself» and «another person», as well as the texts in which the *dream* is compared with *language, speech* and *word*. The *dream* is represented in the co-ordinates of *life* and *death*, as well as *language* and *speech*. Its lexical and semantic correspondences (*dream* as *snow*, *wind*, *cloud*, *ocean*, *sea*, etc.) and significant phonetic similarity of lexemes related to dreams, are discussed. The language of the dream is compared to a literary style, with an ornamental quality, inherent not only prose, but also poetry. A dream is considered as a statement similar to a poetic one.

Л.В. Столбовая

stolbovaya39@mail.ru

канд. филол. наук, доцент Смольного института, докторант Санкт-Петербургского государственного университета Санкт-Петербург, Россия

Синергетические признаки идиом

Синергия, идиомы, когнитивный, кодирование смысла, бифуркация, концепты, ассоциативные связи.

Любое языковое явление обнаруживает синергетические признаки. Зависимость многоуровневой структуры сознания и языка осуществляется через значение, инкорпорированное в сознание. Образование идиом связано со многими факторами: с членением мира, характерным для данного социума, ассоциативным комплексом, со смысловой мотивацией, а также с внутренней формой, благодаря которой совершается акт превращения предметных значений первичных денотатов в значения идиом. Эти динамические преобразования находятся в состоянии постоянного развития и оперативной подвижности и преобразуются под влиянием синергетических процессов, приходящей извне информации. Ставилась задача определить пути и основные закономерности формирования идиом в русском и английском языках.

Любое языковое явление, изучаемое в рамках антропоцентрической парадигмы, обнаруживает синергетические признаки, присущие ему в той или иной степени. Взаимодействие энергий элементов неизбежно приводит к их самоорганизации в гармонические структуры, либо, наоборот, – в разбалансированные, хаотические. Современная теория эволюции очень больших, сверхсложных систем включает в себя не только природные объекты, но и человеческое общество, плоды интеллектуальной деятельности людей.

Поскольку объектом исследования лингвокогнитивной синергетики являются сложноорганизованные неравновесные системы, такие как мышление, сознание, язык и речь, можно полагать, что они находятся в разных стадиях перехода от хаоса к порядку и обратно. Общие закономерности поведения систем, порождающих сложные режимы, позволяют рассматривать на содержательном уровне такие вопросы, как роль хаотических режимов и их иерархий в формировании смысла фразеологических единиц (ФЕ).

Человек, выступая «мерой всех вещей», проецирует на себя различные объекты окружающего мира. Возникающие при этом ассоциативные связи могут быть основаны на сенсорно воспринимаемых свойствах и признаках животных, растений, предметов быта и т.д. Обогащение языковых форм происходит за счет коммуникативно-прагматических приращений, рефлексии благодаря ценностным смыслам, которые обуславливаются мотивами, оценками, закрепившимися в коммуникативной практике языкового коллектива как наиболее удобные, подходящие способы обозначения действительности. Иными словами, на разных этапах развития языка в смысловой структуре ФЕ происходит транспозиция кодовых элементов: по-

гашение одних предметно-практических смыслов и порождение других – новых, жизненно важных для человека и среды его обитания.

Учитывая значимость анализа когнитивно-синергетических механизмов формирования ФЕ, полагаем, что приоритетной выступает та сфера социально-культурного содержания, которая лежит в основе структур знания.

Основываясь на предположении, что пространство, в котором зарождаются и происходят синергетические процессы, является полем для гармонизации мыслительного и языкового кода, попытаемся осмыслить закономерности формирования ФЕ и фразеологического значения (ФЗ) на примере ФЕ *базарная баба*, смысл которой знаком и понятен носителям русского языка. Положительная характеристика для лексемы *баба* в наивной картине мира русского социума отсутствует, хотя существуют примеры, в которых *баба* выступает в значении лидера: *бой-баба*. В английском языке подобного фразеологического образа нет.

Значение слова *баба* в английском языке передается лексемами: *a woman, a wife*. Понятие «базарная баба» передается лексемой *a fishwife* (ME *fishwyf*), у которой The Random House Dictionary of the English Language выделяет два значения: 1. A woman who sells fish – «женщина, торгующая рыбой»; 2. A coarse-mannered, vulgar-tongued woman – «женщина с грубыми манерами и вульгарным языком». Присутствующие в сознании русского и английского народов образы: *базарной бабы* и *a fishwife* как «грубой и вульгарной женщины», на наш взгляд, неслучайны. Близость образов, лежащих в основе ФЕ, обусловлена принадлежностью женщин в обоих языках к определенному социальному слою, культуре, кругу об-

щения и поведения, которые накладывают свои черты на их личность, манеры и язык.

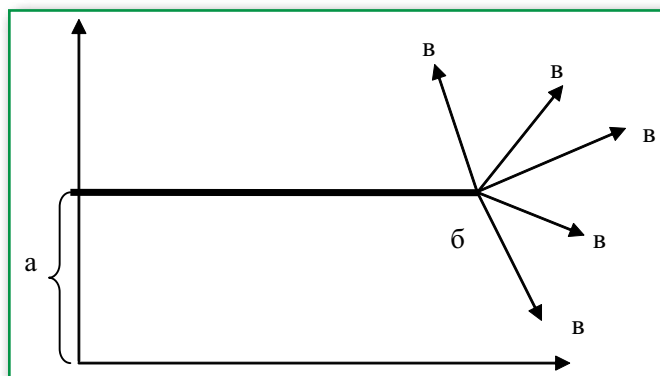
Как же происходит кодирование смысла в семантике ФЕ? Вопрос этот поднимался не раз в работах зарубежных и отечественных ученых (М. Хардером, Н.Н. Болдыревым, Н.Ф. Алефиренко, А.А. Худяковым и др.). Для ответа на этот вопрос продолжим рассмотрение цепочки ассоциативно-смысловых связей, оказывающих влияние на образование ФЕ, на примере ФЕ *to talk billingsgate* – «ругаться, причитать как базарная торговка». Раскрытие образного стержня данного английского фразеологизма потребует когнитивно-дискурсивной интерпретации. Обратим внимание на то, что *Billingsgate* – название самого большого рыбного рынка в Лондоне. Представим шумное, бойкое место, где осуществляются взаимодействия людей, торгующих рыбой, и тех, кто покупает этот товар: Рынок – (с названием ‘Billingsgate’); множество женщин, торгующих рыбой (*fishwives* – «*women who sell fish*»), и атмосферу шума-гама, присущего рынкам, где не всегда в речи соблюдаются правила хорошего тона представительницами «*coarse-mannered, vulgar-tongued women*». Это создает условия для появления в сознании цепочки концептов: «Рынок» – «Женщины» – «Шум» – «Грубая речь», вводящих нас в особый микромир. Закрепив в себе метафорическую образность и реализуя имплицитные смыслы знаков первичной номинации, эти концепты вступают в новые ассоциативно-смысловые отношения. При этом происходит утрата одних смысловых элементов (фактов первичной номинации, к примеру «название рынка», «женщины, торгующей рыбой») и расширение денотативного поля других. В сознании соединяются культурно маркированные концепты ‘Market’ (как символ шума и беспорядка) и ‘Fishwife’ (как символ женщины конфликтного поведения), которые в сочетании с мотивирующим глаголом – *to talk* приводят к возникновению новых образов и закреплению за ФЕ *to talk billingsgate* смысла «ругаться как базарная торговка».

Мы разделяем мнение ученых (В.А. Пищальной, И.А. Герман, Н.Ф. Алефиренко и др.) о том, что методология лингвокогнитивной синергетики по своему содержанию близка идеям постмодернизма и постструктурализма, отрицающих линейность мышления. Опираясь на основные постулаты лингвистической синергетики – открытость, нелинейность, аттракцию и бифуркацию, считаем целесообразным рассмотреть языковую систему в качестве основы для изучения когнитивных синергетических процессов. В связи с этим заслуживают особого внимания те лингвокультурологические аспекты национально-языкового содержания ЛК «Состояние человека», которые опираются не только на эмпирические, системные

или гносеологические свойства ФЕ, но и на их информационно-деятельностные истоки. На рисунке представлен характер развития сложной системы и неизбежность проявления точек бифуркации, которые определяют дальнейший путь развития системы.

Согласно теории самоорганизующихся систем, отрезком *a* на рисунке представлен период начального развития системы, включающий время и определенные условия существования системы, которая в определенный момент достигает точки бифуркации *б*. Бифуркация – это точка спонтанного ветвления системы, порождающая возможные пути ее эволюции.

После прохождения бифуркации система может перейти в состояние аттрактора, то есть в устойчивое состояние, при котором малые отклонения от равновесия автоматически подавляются за счет обратных связей.



Развитие сложной системы и ее свойства:

a – начальные условия развития системы; *б* – точка бифуркации (точка неравновесия); *в* – флуктуация (случайные отклонения от равновесного состояния)

Здесь создается возможность выбора за счет альтернативных виртуальных сценариев эволюции. Обратные связи постепенно ослабевают. Система теряет устойчивость. В этом состоянии система активно сопротивляется переменам и стремится устойчиво воспроизводить свои традиционные функции и структуру. Все зависит от того, носит ли бифуркационный кризис структурный или системный характер. Если бифуркация носит системный характер – она полностью разрушается. Здесь на первый план выступает роль случайностей. Последующий ход событий носит вероятностный характер. Стрелки (*в, в, в*) – это флуктуации – результат, связанный со случайными отклонениями от равновесного состояния системы.

Как же экстраполируются синергетические явления на область лингвистики?

Поскольку язык представляет собой открытую динамическую систему (что подтверждается пополнением лексики из других языков), можно

предположить, что на него также распространяются основные принципы синергетики: возникновение «порядка из хаоса», нестабильности и возможности лавинообразного характера развития и неизбежности появления «точек бифуркации» и т.п. Следует отметить, что теория самоорганизующихся систем подходит к рассмотрению развития динамических процессов с совершенно новых позиций. Развитие теории лингвосинергетики привело к появлению и широкому использованию в языке новых понятий и терминов: «флуктуация», «аттрактор», «бифуркация» и других. Синергетические изменения в языковой системе характерны для периодов сдвигов устоявшихся значений и смыслов, которые подошли к пределу своего употребления в языке и речи. В качестве примеров можно привести ФЕ: *оцеживать комара* – «жить, питаясь святым духом», *юдоль плачевная* – «долина», *твердь небесная* – «небесный свод, пространство», *хляби небесные* – «проливной дождь, просторы» и др., которые в настоящее время редко употребляются в современном русском языке. Эти явления можно объяснить следствием «свертывания сложности». Для самоорганизующихся систем очень характерна функция когерентности, проявляющаяся в корреляции, в согласованном взаимодействии элементов системы. Л.В. Лесков полагает, что частым следствием когерентности в самоорганизующихся системах является свертывание сложности [3: 29]. Иными словами, выход из употребления этих ФЕ можно объяснить мерой сложности их употребления.

На смену представлениям о «внутренних законах развития языка» приходит представление также о внешних воздействиях условий и обстоятельств на их развитие. Рассмотрим процесс формирования ассоциативных связей и их вербальное кодирование на примере рождения ФЕ *оборотень в погонах* – «о высокопоставленном работнике правоохранительных органов, уличенном в коррупции». Можно предположить, что процесс смыслообразования начинается с отражения в сознании человека познаваемого фрагмента действительности – работника милиции, выполняющего свою работу. В ходе ментальных операций объект сравнивается с другими объектами, уточняется, подвергается различным ментальным манипуляциям, в результате которых активируются одни и стираются другие ранее ассоциативно связанные концептуальные признаки. В результате выстраивается «пирамида знания», включающая структуру знания о человеке, «стоящем на страже порядка» и знания об оборотне, «который в сказках способен превращаться в кого-нибудь с помощью волшебства». Выбор данной когнитивной структуры можно рассматривать как результат бифуркации – момента, определившего вектор дальнейшего смыслового структурирования ФЕ. Основанием

объединения этих структур знания, по всей вероятности, стало сходство чиновника «в умении к волшебным превращениям». До момента вербального кодирования, новая семантическая структура носит неустойчивый характер. Она могла бы быть замещена любой другой непротиворечивой структурой, например: *Оборотень в мантии* – «о судьбе» (из недавней телевизионной передачи). Выбор в ментальном лексиконе единиц *оборотень* и *погоны*, *оборотень* и *мантия* для вербального кодирования становится точкой невозврата. Энтропийные процессы, участвующие в создании нового знака, при этом не затухают, а усиливаются, что приводит к смене параметров порядка. Это приводит к дестабилизации процессов внутри каждой из двух ассоциативно связанных концептуальных структур, даже после формирования непротиворечивого ядра когнитивной базы знака и переосмысления вербальных единиц.

Развивается общество, появляются новые реалии, требующие своего названия – в речи человека появляются новые значения. Явление может устареть, вслед за ним уходит и слово, его обозначающее. Происходит деактуализация языковой единицы и ее значения. А форма, напротив, в силу своей отвлеченности, автономности, самостоятельности, многозначности сохраняется на протяжении целых тысячелетий. Значение языковой единицы отличается такими признаками, как динамичность, гибкость. А для формы, напротив, характерны такие признаки, как устойчивость, стабильность, консервативность. ФЗ, имеющие более позднее происхождение по сравнению с лексемами, становясь компонентами ФЕ, вносят свои семы в ее целостное значение и становятся главной причиной динамичности ФЕ. Из сказанного следует, что система языковых репрезентаций демонстрирует состояние временной устойчивости и под воздействием определенных условий и обстоятельств претерпевает изменения либо полностью исчезает.

По суждению В.С. Соловьева, «развитие есть такой ряд имманентных изменений органического существа, который идет от известного начала и направляется к известной определенной цели: таково развитие всякого организма» [4: 142]. Само начало в свернутом виде содержит в себе качество, которое должно развернуться в дальнейшем. «Следовательно, – считает В.В. Колесов, – развитие есть развертывание в определенном направлении заданных системой импульсов, экспликация качеств, которые определены началом и обеспечивают поступательный ход изменений» [2: 97].

Примером развития смысла могут служить ФЕ *двуликий Янус* в русском языке и *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* – в английском, когда речь идет о людях, воплощающих в себе два начала – доброе и злое, положительное и отрицательное. Чтобы по-

нять смысл этих ФЕ, сознанию необходимо ове­ществить образ, несущий предметное значение, и выявить лежащий в его основе признак – «соче­тание доброго и злого». «Движение смысла – есть развитие из точки, но в ту же самую точку; исходя из концепта как начала, движение возвращается в концепт как цель» [2: 97]. «Приращение смысла» происходит в контексте через ове­ществление признака и превращение в «качество» по принци­пу подобия или сходства. В ФЕ *двуликий Янус* «опредмечивание» происходит в имени, а «ока­чествление» – в имени прилагательном, несущем значение «единства противоположностей: добра и зла».

Рассмотрим другие примеры ФЕ: *Look one way and row another* – «смотреть в одну сторо­ну, а грести в другую» в значении «маскировать свои истинные намерения»; *Cry with one eye and laugh with the other* в значении «проявлять дву­личие, неискренность, лицемерие»; *Carry fire in one hand and water in the other*, которые в зави­симости от ситуации и коммуникативных наме­рений могут выражать – «говорить одно, а де­лать другое». Предикация в ФЕ осуществляется с участием глаголов: *look, cry, row, carry u laugh* (смотреть, плакать, грести, нести и смеяться), не­сущих в себе энергию целеполагания. Суть предика­тов – обозначить и оценить свойства предметов действительности; именно предикаты создают и дифференцируют значения и отрабатывают систе­мы понятий. Разнонаправленность действий: *Look and row*; противопоставленность по характеру действий: *Cry and laugh*; по свойствам объектов: *fire – water* совместными усилиями порождают понятия и тем самым реализуют фразеологический концепт. Их соединение – это процесс, ко­торый осуществляется путем наложения двух

систем. Происходит, по образному сравнению В.В. Колесова, «как бы «свинчивание» двух дис­ков с разнонаправленной нарезкой – по часовой стрелке, причем первая из систем, связанная с признаками содержания, постепенно наклады­вается на соответствующие сегменты неподвижной системы» [2: 98].

Образование любых когнитивно-семантичес­ких структур происходит, по всей видимости, в результате сложных, глубинных ассоциативных связей, возникающих при восприятии и сопоставлении различных объектов реальной действи­тельности. Чаще всего формирование нового ког­нитивного пространства осуществляется за счет «приращения» личностных смыслов, обладающих специфической динамикой. При этом происходит процесс изменения исходного смысла компонен­тов, который инициирован исходной системой, но не равен совокупности всех ее смыслов. Меха­низм образования идиомы может осуществляться не на базе неких объективно сходных признаков реалий, а на основе «приписывания» индивидом субъективно важного смыслового компонента, связанного с концептом (в нашем случае это кон­цепты «добро» и «зло»), в структуру которых этот компонент ранее не входил [1: 92].

Существуют глубинные механизмы движения с у щ н о с т е й, считает В.В. Колесов, движения, которому помимо нашей воли покоряется и дви­жение смысла в словесном знаке. Корреляция вся­ческих воплощений в их совмещенности с миром явлений наводит на мысль, что они соответствуют системным связям и в мире сущностей [2: 104]. Перегруппировка сем, «слияние энергий» влечет за собой синергетику знаков прямой номинации и приводит к созданию нового понятия и нового видения картины мира.

Литература

1. Герман И.А., Пищальникова В.А. Введение в лингвосинергетику. Барнаул, 2000.
2. Колесов В.В. Философия русского слова. СПб., 2002.
3. Лесков Л.В. Синергизм: философская парадигма XXI века. М., 2006.
4. Соловьев В.С. Сочинения: В 2 т. М., 1988.

L.V. Stolbovaya

SYNERGIC SIGNS OF IDIOMS

Synergy, idioms, cognitive, codification of sense, concepts, bifurcation, associate links.

This paper deals with the corpus of idioms used in the Russian and English languages with the meaning of 'The State of a Human being' to reveal the ways of generation and codification of senses and their representation in linguaculture. The paper throws light on formation of the cognitive models, propositions, Gestalts, and illustrates the process of their creation.

Е.А. Трунова

trunova.k_86@mail.ru

преподаватель русского языка
в Международном институте экономики и лингвистики
Иркутского государственного университета,
аспирант Российского университета дружбы народов
Иркутск, Россия

Синтаксическая организация как средство воздействия в советском политическом лозунге

Политический лозунг, малоформатный текст, синтаксические конструкции, суггестия, модальность побуждения.

Статья посвящена проблеме исследования синтаксической организации политических лозунгов. На основании формального критерия лозунг рассматривается как особый вид малоформатного текста. Предметом изучения являются советские политические лозунги, зафиксированные на политических плакатах советского периода. Автором проанализированы современные научные работы по психологии рекламы, политической психологии. В качестве объекта научного исследования в статье выявлены и описаны синтаксические средства воздействия, среди которых особые суггестивные, эллиптические и ситуативно обусловленные конструкции.

Политические лозунги в России XX в. стали особенно популярными с приходом к власти большевиков. Как своеобразный тезис, пропагандирующий идеологию государства, лозунги почти всегда присутствовали на политических плакатах, особенно популярных в советской России. С распадом СССР политические лозунги стали привлекать внимание граждан к особенно острым проблемам общества. Как неотъемлемая часть любой предвыборной кампании, политические лозунги по-прежнему остаются востребованными в современной демократической России.

Понятие *лозунг* встречается в научной литературе наряду с такими, как *девиз* [6: 141] и *слоган* [5: 87; 4: 113]. Учитывая то, что *слоган* определяется как «легко запоминающийся заголовок, лозунг, девиз, рекламирующий товар, фирму, политическую организацию, политического лидера и т.д.» [8: 357], можно сделать вывод о взаимозаменяемости этих понятий. В данной статье мы используем термин *лозунг*, так как считаем его более оформившимся в сознании носителей русского языка, а также наиболее подходящим применительно к «агитационному» дискурсу, в который включены политические лозунги [7: 97]. Согласно этимологическому словарю Фасмера, слово *лозунг* пришло из немецкого языка и буквально означало «опознавательный крик» [11: 513]. Современное представление об идеологии как товаре, который необходимо представить в выгодном свете, заставляет воспринимать политический лозунг в сходном с этимологическим значении – «боевой клич» кандидата [1: 254], пароль, делающий политика легко узнаваемым.

Политический лозунг, по мнению некоторых исследователей, считается «информативно мало-

значимой» частью агитационного текста [7: 96]. Лозунги, как правило, «расплывчаты и ничего конкретного не предлагают», но при этом «легко запоминаются, производят впечатление» [8: 329], несут на себе «опорную нагрузку культурного смысла» [12: 76]. По мнению же других рекламистов, лозунг «должен нести в себе рекламную идею, говорить о предмете рекламы что-то важное» [1: 253]. На наш взгляд, лозунг становится особенно важным элементом рекламного текста в современных условиях, когда «большинство избирателей не читают программы претендентов» [8: 326] и голосуют исключительно за образ политического деятеля. В этом случае лозунг, часто употребляемый без опоры на дополнительный текст, является единственным средством формирования образа, имиджа политика.

Само слово *реклама* происходит от лат. *reclamare* – кричать [1: 8]. Реклама «кричит» о чем-то, оповещает, объявляет, провозглашает, зовет. Политическая реклама призвана обеспечить «популярность и поддержку политических деятелей, партий, программ» [1: 12], поэтому использование в ней провокационных стратегий коммуникации, суггестивных элементов воздействия, различных агитационных средств является нормой. Психологические задачи политической рекламы состоят в том, чтобы убедить реципиента и заставить его действовать. По нашему мнению, особенно хорошо с этой задачей справляется политический лозунг, как наиболее яркий элемент политического рекламного текста.

Сегодня в информационном потоке наблюдается тенденция к актуализации лишь части рекламной информации. Современные тексты форми-

руются под влиянием закона экономии языковых средств, что приводит к сокращению размеров конструкций. Поскольку слоган (лозунг) «может быть применен в рекламных целях самостоятельно, без дополнительного текста» [8: 73], мы рассматриваем политический лозунг как особый тип полноценных малоформатных текстов. По мнению Е.А. Песоцкого, лозунг должен быть простым и понятным всем избирателям [8: 329], в нем «мысль должна быть выражена настолько лаконично, насколько это возможно без помех для ее понимания» [1: 252]. На основании формального признака политические лозунги могут быть отнесены к числу малоформатных текстов. Они представляют собой лаконичное законченное суждение, кратко сформулированный тезис, утверждение с минимумом вербальных и максимумом суггестивных средств.

И.А. Авдеенко называет тенденцию экономии речевых усилий изначально заложенной в языке возможностью суггестивного воздействия. «Любая агитационная реклама суггестивна – постольку, поскольку стремится нечто «внушить» потребителям. И почти всегда существенную роль в ее суггестивном воздействии играют вербальные, словесные средства» [1: 62]. Как ударный инструмент политической рекламы лозунг должен быть сформулирован так, чтобы была достигнута его максимальная психологическая эффективность. В связи с этим коммуникативная природа политического лозунга как средства пропаганды политических идей заставляет обратиться к изучению его воздействующего характера на массовое сознание, который, на наш взгляд, проявляется не столько в лексике, сколько в синтаксической организации подобных текстов.

Нет сомнений в том, что современное «политическое имиджмейкерство использует те же законы рекламы» [8: 324]. Очевидно, что с установлением в России демократии граждане попали в ситуацию выбора в пользу той или иной партии, между которыми, в свою очередь, развернулась политическая борьба за привлечение в свои ряды единомышленников. Именно в этой ситуации могла возникнуть необходимость не просто донести главную политическую идею до граждан, а заявить о себе как можно громче, ярче. Так законы рекламы стали законами продвижения политических идей. Интересно, однако, другое: по каким принципам формулировались политические лозунги раньше, когда реклама еще не оказывала такого масштабного влияния на массы лишь потому, что не была так распространена? Мы обратились к изучению политических лозунгов, которые были зафиксированы на политических плакатах советской эпохи [9]. Таким образом, нами с точки зрения способов суггестивного воздействия были проанализированы синтаксические конструкции более 150 советских политических лозунгов.

В СССР не было как такового политического выбора (партий, взглядов и т.д.) в силу установления единой идеологической системы. Политический лозунг был направлен на еще большее утверждение этой системы, на невольное согласие с представленными в лозунгах идеологическими формулировками. Однако советский лозунг не только выражал политические доктрины, но и пропагандировал официальную идеологию. Агитация как «побуждение», «внушение определенного отношения к какому-либо предмету и определенного способа поведения по отношению к нему» [1: 13–14] могла иметь как прямой, так и скрытый, завуалированный характер.

Простейшим способом вербально-суггестивного воздействия в советском политическом лозунге был прямой призыв к действию. Лозунги часто содержали обращения и формулировались в повелительном наклонении: *Крестьянка, укрепляй союз рабочих и крестьян!, Иди, товарищ, к нам в колхоз!, Поднимай целину!, Голосуйте за дальнейшее развитие наших городов и сел!* и т.д. Как форма повелительного наклонения с модальностью побуждения были также распространены конструкции такого типа: *Слава советским ученым!, Слава Советской державе!*

Прямой призыв мог воздействовать широко и на многих, но частое его использование так или иначе могло постепенно привести к ослаблению воздействующих механизмов.

А.С. Кармин выделяет особые типы суггестивных конструкций, которые помогают «нейтрализовать сопротивление внушению и снять впечатление его навязчивости и повелительности» [1: 65]. Среди советских лозунгов особенно часто встречаются два типа подобных конструкций – «нормативное утверждение» и «восклицание». Первый тип представляет собой «обобщенное высказывание, которое преподносит смысл призыва как норму поведения, как тривиальное и общеизвестное правило» [1: 66]. Поэтому неудивительно, что большинство таких предложений классифицируются как обобщенно-личные, так как в них используются глаголы 2-го лица и обращения, обозначающие обобщенное, а не конкретное лицо, действие которого может быть отнесено к любому лицу в силу своей обязательности для каждого: *«Народы всего мира! Перекуем оружие войны на оружие труда!, Пятилетку в 4 года – выполним!, Товарищи лесорубы! Сдержим слово, данное товарищу Сталину!, Соберем с целины богатый урожай!* и т.д. Как видно из примеров, значение побуждения также выражается посредством императивной интонации в конструкциях, которые формально относятся к синтаксическому будущему времени, однако не обозначают конкретных временных границ действия.

Как нормативные утверждения в советских политических лозунгах представлены двусоставные конструкции со значением предписывающего высказывания, истинность которого неоспорима. Таким образом, внушалась невозможность думать и действовать иначе, чем утверждала официальная идеология: *О каждом из нас заботится Сталин в Кремле, Космос будет служить людям, Октябрьская Революция – мост к светлому будущему, Красная армия – верный страж страны Советов, Кукуруза – источник изобилия* и т.д.

Часто подобные утверждения были эмоционально окрашены. Таким образом, второй тип суггестивных конструкций – «восклицание» как эмоциональное заражение [1: 65] – сочетался с нормативным утверждением: *Партия – ум, честь и совесть нашей эпохи!, Сталин – великий наш путеводитель!, Капитан страны Советов ведет нас от победы к победе!, Наши силы неисчислимы!* и т.д.

Следует отметить роль тире в подобных высказываниях. Оно подчеркивает неоспоримость суждений, в которых как бы дается оценка, характеристика предмета речи. Высказывание невольно получает статус логического определения. Подобное значение приобретает приложение, также нередко используемое как смысловое выделение части высказывания, утверждающей бесспорную норму: *Слава русскому народу – народу-богатырю, народу-созидателю!, «Да здравствует рабоче-крестьянская армия – верный страж советских границ!, Слава Сталину – великому зодчему коммунизма!, Да здравствует союз рабочих и крестьян – основа советской власти!* и т.д.

Смысловая и структурная емкость многих советских политических лозунгов достигалась использованием особого вида неполных синтаксических конструкций, которые П.А. Лекант называет «эллиптическими» предложениями. В отличие от неполных конструкций в подобных предложениях подстановка отсутствующего главного члена не требуется. Как «ситуативные реплики» они характерны для устной разговорной речи [2: 137]; как полноценные единицы общения они употребляются только в определенной ситуации. При чтении политического лозунга, буквально выкрикивающего политическую идею с плаката или листовки, действует провокативная стратегия коммуникации, создается мнимая ситуация выбора – согласиться или нет с высказыванием, которое представляет собой уже готовое, само собой разумеющееся утверждение.

Кроме того, П.А. Лекант указывает на то, что эллиптические высказывания пришли из разговорной речи, но именно имитация разговорной речи в разных ситуациях демонстрирует высокую продуктивность подобных конструкций и в письменной форме. Среди такого типа предложений

особенно часто в лозунгах встречаются ситуативно обусловленные синтаксические конструкции «побудительного значения», где «требуемое действие ясно собеседникам из обстановки речи» [2: 137], поэтому глагол в них отсутствует: *Вперед к новым успехам в труде и учебе!, Через обломки капитализма к всемирному братству трудящихся!, На штурм четвертого, последнего года пятилетки!, Против воя кулаков – дружным строем на посев!, На запад!, Выше знамя пролетарского интернационализма!, Шире фронт стахановского движения!* и т.д. В данных ситуативных репликах заключено побуждение двигаться, перемещаться, поэтому оно выражено наречиями («вперед»), простой сравнительной степенью имени прилагательного («шире», «выше») или формами имени существительного с предлогами («к коммунизму», «на штурм», «на посев»). Все эти элементы в предложении выполняют функцию обстоятельства, обозначают цель или направление движения и указывают на имплицитное действие, которое невозможно выразить вербально. Подобные конструкции, несомненно, обладают высокой психологической эффективностью благодаря модальности побуждения и структурно-смысловой емкости. Они звучат динамично и убедительно.

К эллиптическим конструкциям, на наш взгляд, также следует отнести тексты лозунгов, строящиеся по другим типам. Так, лозунги, в которых в очень обобщенном смысле заключено побуждение действовать, семантически не сопоставимое со значением ни одного глагола, содержат объектный детерминант, выраженный беспредложным существительным в форме винительного падежа (объект, с которым нужно произвести действие) и объектно-обстоятельственный детерминант в форме дательного падежа без предлога. Несмотря на то что эти два компонента (или один из них) могут быть распространены, они формируют элементарную семантическую структуру предложения. Подобные структуры строятся по двум схемам. Объектно-обстоятельственный детерминант со значением объекта-адресата может быть препозитивен по отношению ко второму компоненту: *Миру – мир, Тебе, Родина, наш вдохновенный труд!* Схема второго типа в препозицию выносит объектный детерминант (существительное в винительном падеже), с помощью которого выражение требования совершить действие приобретает более категоричный характер: *Хлеб – Родине!, Дорогу – рабочей смекалке!, Ударную уборку – большевистскому урожаю!* и т.д.

Таким образом, представленное имплицитно требование действия обнаруживает себя через оба детерминанта: если есть объект, значит, есть действие, которое на него направлено; если действие производится, значит, оно кому-то адресуется.

Известно, что средствами интонации регулярно выражают побуждение «предложения, строящиеся с участием отрицательного слова» [10: 114]. Среди лозунгов такие конструкции тоже встречаются. Отрицательное слово в них выражает протест, требование действовать по причине несогласия с чем-либо: *Нет – гонке вооружений!*, *Нет – гражданской конфронтации!* и т.д.

Следует отметить, что довольно редко политический лозунг представлял собой инфинитивное предложение: *Убрать урожай до единого зерна!*, *Работать, строить и не ныть!* и т.д. На наш взгляд, это связано с тем, что инфинитив обладает меньшей степенью воздействия по сравнению с формами синтаксического индикатива или синтаксического побудительного наклонения.

Таким образом, синтаксические конструкции советских политических лозунгов характеризуются разнообразием вербальных и невербальных

средств воздействия. Они обладают высокой психологической эффективностью, так как призыв, побуждение к действию в них выражается как в открытой форме (синтаксическим побудительным наклонением с императивными глаголами и частицами), так и особыми суггестивными конструкциями, позволяющими скрыть эффект навязчивости и давления (нормативным утверждением, восклицанием). Структурно-семантическая полнота многих лозунгов достигается использованием эллиптических и ситуативно обусловленных конструкций.

На наш взгляд, данное исследование может быть продолжено в целях сопоставления синтаксических конструкций советских и постсоветских политических лозунгов, сформулированных во времена распада СССР и в современных условиях, когда реклама получила статус элемента национальной массовой культуры.

Литература

1. Кармин А.С. Психология рекламы. СПб., 2004.
2. Лекант П.А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке // В.И. Чибисова. Односоставные предложения в системе простых предложений русского языка: Учеб. пособие. 2-е изд., испр. Иркутск, 2002.
3. Логинова Н.А. Внутренняя форма слова. Суггестивный аспект // Текст: структура и функционирование: Сб. ст. Вып. 7 / Под ред. С.М. Козловой, Н.В. Халиной. Барнаул, 2003.
4. Магера Т.С. Текст политического плаката как полевая структура // Текст: структура и функционирование: Сб. ст. Вып. 7 / Под ред. С.М. Козловой, Н.В. Халиной. Барнаул, 2003.
5. Майорова Э.В. Название предмета рекламы как коммуникативный центр текста // ЧЕЛОВЕК – КОММУНИКАЦИЯ – ТЕКСТ: Сб. ст. Вып. 6 / Под ред. А.А. Чувакина. Барнаул, 2004.
6. Мамаев Н.Ю. Опыт анализа политического мифа // Текст: структура и функционирование: Сб. ст. Вып. 7 / Под ред. С.М. Козловой, Н.В. Халиной. Барнаул, 2003.
7. Мамаев Н.Ю. Композиция агитационного текста в риторическом аспекте ЧЕЛОВЕК – КОММУНИКАЦИЯ – ТЕКСТ: Сб. ст. Вып. 6 / Под ред. А.А. Чувакина. Барнаул, 2004.
8. Песоцкий Е.А. Реклама: Учеб.-практич. пособие. М., 2007.
9. Россия – XX век (История страны в плакате). М., 1993.
10. Русская грамматика: Научные труды / Е.А. Брызгунова, К.В. Габучан, В.А. Ицкович, И.И. Ковтунова, И.Н. Кручинина, М.В. Ляпон, А.Ф. Прияткина, И.П. Святогор, Н.Ю. Шведова. М., 2005.
11. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. Т. 2 / Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. 2-е изд., стер. М., 1986.
12. Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста М., 1997.

E.A. Trunova

SYNTACTIC STRUCTURE AS A DEVICE OF INFLUENCE IN SOVIET POLITICAL SLOGANS

Political slogan, small-format text, syntactic constructions, suggestion, modality of intention.

The article is devoted to the problem of research of syntactic structure of political slogans. Slogan is considered to be the special type of a small-format text on the basis of a formal criterion. The object of the research are Soviet «banner» political slogans. Modern research works on psychology of advertisement and political psychology are analyzed by the author. There are detected and described syntactic devices of influence, among them suggestive, elliptical constructions and situation related constructions.

Хизауи Саида

Saida-hizaoui@rambler.ru

аспирант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина

Хаммамат, Тунис

Понятие безэквивалентной лексики с точки зрения перевода

Теория перевода, безэквивалентная лексика, непереводаемая лексика, обучение безэквивалентной лексике русского языка в арабской аудитории.

Важнейшими признаками безэквивалентности является отсутствие в словарном составе языка перевода эквивалента данной лексической единице языка источника в том значении, в котором она употреблена. С этим связана трудность передачи значения подобных лексических единиц описательными выражениями или с помощью пояснений.

Понятие безэквивалентной лексики является одной из важных проблем общей теории перевода, которая подчеркивает, в частности, наличие несовпадающих групп понятий в отдельных парах современных языков.

В связи с существованием этого явления возникает вопрос о его влиянии на перевод, и в том числе вопрос о способах преодоления переводческих трудностей, связанных с отсутствием в языке перевода языковых средств, эквивалентных по своему языковому статусу единицам, используемым в исходном языке. Иначе говоря, перед переводчиком встает проблема безэквивалентности и непереводаемого в переводе.

Теорию непереводаемости опровергла живая переводческая практика, имеются превосходные работы плеяды талантливых переводчиков, и доказывать ее несостоятельность значило бы ломиться в открытую дверь. Уже А.С. Пушкин считал, что выраженное автором должно быть перевыражено переводчиком. Н. В. Гоголь предлагал иногда «отдаляться от слов подлинника нарочно для того, чтобы быть к нему ближе». А. К. Толстой думал, что «не следует переводить слова, и даже иногда смысл, а главное – надо передавать в п е ч а т л е н и е». К. И. Чуковский призывал «переводить смех – смехом, улыбку – улыбкой» (разрядка наша. – *Авт.*). Из опыта мастеров возникла российская школа перевода, создатели которой недвусмысленно показали, что нет непереводаемых произведений, что каждый высокоразвитый язык является средством достаточно могущественным для того, чтобы передать содержание, выраженное в единстве с формой, средствами другого языка.

Но вместе с тем – и это не противоречит принципу переводаемости (поскольку часть воспринимается лишь в составе целого) – в любом худо-

жественном произведении есть такие элементы текста, которые, условно говоря, перевести нельзя. Мы говорим «условно», так как речь идет о невозможности формального перевода, а для полноценного воссоздания целого нужно последовать совету Гоголя...

Ярким примером непереводаемых элементов текста являются реалии. Этим термином мы воспользовались в первой нашей публикации для обозначения слов, называющих элементы быта и культуры, исторической эпохи и социального строя, государственного устройства и фольклора, т. е. специфических особенностей данного народа, страны, чуждых другим народам и странам [15].

Мы рассматриваем русскую безэквивалентную лексику как носитель и источник культурно-понятийного компонента в текстах на русском языке.

Безэквивалентная лексика – это те лексические единицы, которые не имеют точных аналогов в иной культуре, в ином языке и, следовательно, в сознании иностранца, изучающего данный язык. Они не имеют эквивалентов за пределами языка, к которому они принадлежат.

Изучение содержания безэквивалентной лексики, и особенно ее значения, непосредственно отражающего внеязыковую действительность, может способствовать выяснению сущности взаимосвязей языка и культуры, например: *рус. степь – фр. La steppe – араб. السهوب*.

Словарь Даля:

1. **СТЕПЬ** – ж. *степь* м. юж. вост. безлесная, и нередко безводная пустошь на огромном расстоянии, пустыня. Наши *степи*, на юге и на востоке, поросли ковылем, что и почитается принадлежностью *степей*; но американские саванны, азиатские и африканские пески – те же степи; безлесье, незаселенный, кочевой простор, как и *киргизская*

степь, на которой находим, местами, леса, озера, речки, горы, скалы и пр. В *южн.* и *вост.* хозяйстве *степь*, как трава, покос; пажить, пастбище, противопоставляется *лугам*, а как хлебородная земля, то же, что целина, новина, непашь, т. е. земля задернелая, ковыльная, на которой нет следов сорных трав. *Кони в степи, в степу, пасутся. Степь леса не лучше. В степи простор, в лесу угодые.*

Le petit Robert:

2. **La steppe**, n. féminin: La steppe est une région d'Asie centrale qui est un exemple de biome des zones tempérées nommé prairies, savanes et brousses tempérées. Le terme steppe peut être utilisé génériquement pour désigner ce type de biome.

معجم لسان العرب
3- السهوب لسان العرب
السَّهْبُ : وهو الأرض الواسعة، ويُجمع على سُهَب

Рассмотрение безэквивалентной лексики как основного объекта описания неизбежно должно включать рассмотрение ее обеих сторон – содержания и формы выражения. В отличие от слова и лексико-семантического варианта как собственно языковых единиц безэквивалентная лексика включает в себя сегменты не только языка (языкового значения), но и культуры (внеязыкового культурного смысла), репрезентируемые соответствующим знаком, например: *рус. пустыня* – *фр. le désert* – *араб. الصحراء*.

1. **ПУСТЫНЯ** – необитаемое обширное место, простор, степи.

2. **Le désert**, n. masculin

Région aride peu habitée, où la faune et la flore sont quasiment inexistantes

Малонаселенные засушливые регионы, где флора и фауна практически отсутствуют.

3. **البيداء** Сахара (от араб. *Сахра* – пустыня), пустыня в Северной Африке, крупнейшая из тропических пустынь земного шара (занимает около 1/4 континента). Расположена в пределах южных областей Марокко, Туниса, большей части Алжира, Мавритании, Ливии, АРЕ.

По нашему мнению, «эквивалент» предполагает полное тождество, но эта точка зрения несостоятельна, ибо она противоречит философскому учению о тождестве – равенстве – эквивалентности.

При сопоставлении приведенных определений становится очевидным, что понятие безэквивалентности в своей сути противоречиво. Из этого следует, что данное понятие требует уточнения и дальнейшего развития.

Главное уточнение состоит в том, что явление безэквивалентности следует считать относительным. Это явление возникает тогда, когда в известных переводческих ситуациях отсутствует «естественный» готовый эквивалент в системе языка

перевода, лексическая единица, более или менее аналогичная соответствующей единице исходного языка.

Иными словами, безэквивалентность понимается нами как относительная категория, связанная с невозможностью перевода с помощью прямых межъязыковых аналогов и необходимостью использования особых приемов; например, с русского языка на арабский мы не можем перевести слово «матрешка» буквально, без объяснения, что это русская традиционная кукла из дерева.

Возможность коммуникации между носителями разных языков обеспечивается не совпадением «понятий» или, точнее говоря, лексических значений, а совпадением в основных деталях соответствующих фрагментов картины мира у разных лингвокультурных общностей.

Обучение безэквивалентной лексике русского языка в арабской аудитории

Безэквивалентная лексика несет коммуникативно нагруженную информацию, поэтому, естественно, она вызывает трудности в понимании иностранцами. Неадекватность восприятия русского текста, включающего безэквивалентные слова, связана прежде всего с несовпадениями лингвокультурного опыта представителей иноязычной общности (в нашем случае арабской) по сравнению с русской.

Отметим, в частности, наши трудности связанные с проблемой безэквивалентности при вторичности употребления слова, имеющего эквивалент (*косой, косолапый, рыжая*).

Словарь Даля:

1. **КОСОЙ** – не прямой, неравнобежный с тем направлением, о котором идет речь. *Косая стена, столб*, неотвесный, наклонный, покляпый; *косой пол, притолока*, лежащий не по уровню, одним краем, концом ниже; *косое направление...*

2. **КОСОЛАПЫЙ** – криворукый; колче(криво)ногий. *Медведь косолапый.*

3. **РЫЖИЙ** – красный, огненный смесь цветов: красного, желтого и бурого, разных теней и оттенков. *С рыжим дружки не води, с черным в лес не ходи. Рыжий, как огонь. Рыжий да красный, человек опасный. ...Лиса по масти и породе: рыжая...*

В помощь арабговорящим студентам в освоении трудной для них безэквивалентной лексики существуют разные словари. Например, это Русско-арабский словарь В.М. Борисова, Русско-арабский учебный словарь Г.Ш. Шарбатова, Арабско-русский словарь Х.К. Баранова, Словарь русского языка под ред. А.П. Евгеньевой, Словарь современного русского литературного языка.

Необходимо отметить, что в русско-арабских словарях перевод безэквивалентных слов не всегда точно дает представление о понятии, которое названо русским словом. Кроме того, часто дается транслитерация слов, не несущая никакой информации и, на наш взгляд, ненужная и излишняя, так как в скобках приведено только толкование слова. Большое количество слов этой группы, которые в достаточной мере важны, распространены, вообще не переведено на арабский язык. Поэтому часть слов мы перевели сами (*авоська, алтын, бутуз, богадельня, ватрушка, волхв, воскресник, времянка, вузовец, дежурка, домовой, жар-птица, застолье,*

зачетка, перекур, коммуналка, танцплощадка, матрешка и др.). А перевод некоторых мы дополнили, уточнили и в некоторых случаях при необходимости изменили (*балалайка, блин, валенки, ватник, винегрет, гусли, калитка, творог, сырник и др.*).

Перевод безэквивалентных слов в большинстве случаев осуществлялся нами путем описания или толкования с помощью синонимов. Но даже такой перевод не всегда точно отражает то или иное понятие, так как оно не присутствует в сознании арабоязычающих студентов. Это объясняется различиями культуры, быта, традиций русского и арабского народов.

Литература

1. Бархударов А.С. Язык и перевод. М., 1975
2. Белянин В.П., Бутенко И.А. Толковый словарь современных фразеологизмов и присловий. М., 1993.
3. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 2002.
4. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. / Под ред. А.М. Прохорова. М., 1998.
5. Будагов Р.А. Человек и его язык. М., 1976.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М., 1990.
7. Влахов Сергей, Флорин Сидер. Непереводимое в переводе. М., 1980.
8. Воробьев В.В. Лингвокультурология. М., 1997
9. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. М., 1995.
10. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода // Звегинцев В.А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. 3-е изд., доп. Ч. I. М., 1964.
11. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. М., 1989.
12. Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение: Теория и практика обучения русскому языку как иностранному: Методическое пособие для студентов-русистов и преподавателей русского языка иностранцам. М., 1998.
13. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. (Любое издание).
14. Словарь «Язык арабов» معجم لسان العرب (Любое издание).
15. Словарь французского языка Le Petit Robert. (Любое издание).

Saida Hizaoui

THE NOTION OF NON-EQUIVALENT VOCABULARY FROM THE POINT OF VIEW OF TRANSLATION

Theory of translation, non-equivalent vocabulary, untranslatable vocabulary, teaching Russian non-equivalent vocabulary to Arab students.

The most important feature of non-equivalent vocabulary is that the lexical corpus of the target language into which it is being translated lacks the equivalent of the given lexical unit in the meaning in which it has been used in the source language. In such cases direct translation is impossible, and one must use description or comment.

Анализ речевого акта извинения при нарушении прагматических постулатов общения

Извинение, нарушение принципов кооперации и вежливости.

Речевой акт извинения помимо основных значений «просьба простить», «признание вины» может употребляться как формальное выражение вежливости коммуниканту. Иными словами выполнение речевого акта извинения имеет прямую связь с концептом вежливости.

В контексте слово может приобретать коннотативное значение, новые семантические и стилистические оттенки, которые накладываются на базе его основного значения. «Коннотация (от лат. *con* вместо + *noto* отмечаю, обозначаю). 1. Элементы смысла высказывания, возникающие из взаимодействия исходных значений предложений и слов с фоновыми знаниями под влиянием контекста и речевых ситуаций. 2. Дополнительное содержание лексической единицы, которое накладывается на ее основное значение и выражает эмоционально-оценочные оттенки» [1: 121].

Просить извинения – это не всегда значит признавать себя виноватым. Семантические ряды речевого акта извинения в контексте могут получить коннотативное значение, связанное лишь с понятием формальной вежливости. Извинение-вежливость можно встретить в качестве привлечения внимания адресата, «предисловия» для просьбы или вопроса. Ряд ситуаций извинения-вежливости допускают нарушение принципа Кооперации П. Грайса и принципа Вежливости Дж. Лича. Н.И. Формановская подтверждает, что «коммуникативные взаимодействия партнеров далеко не всегда построены» в соответствии с правилами П. Грайса и указанные постулаты могут быть нарушены: «Ведь мы (по разным причинам) не всегда говорим правду, не всегда кратки, не всегда придерживаемся темы, не всегда выражаемся ясно. Однако в этом случае мы можем говорить о нарушении принципа сотрудничества в угоду чему-то другому» [6: 98]. На основе этого можно различать извинения за нарушение постулатов: а) согласия, б) качества, в) количества, г) релевантности, д) способа, е) такта.

Привлечение внимания/просьба/вопрос как извинение

Превентивные извинения в роли просьбы, вопроса, совета мало употребительны в русской культуре. В русскоязычном пространстве такие значения передаются с помощью других языковых средств, в том числе косвенных просьб в форме вопроса и прямых директивных актов, выраженных императивом: *Скажите, пожалуйста, где тут...* В последнее время повышается тенденция выражения просьбы и вопроса с помощью речевого акта извинения в русском языке.

Речевой акт привлечения внимания адресата очень часто реализуется в виде извинения. Оно выступает как элемент обращения к незнакомому, малознакомому или вышестоящему лицу, т.е. там, где существует большая дистанция между коммуникантами: они незнакомы (не входят в круг своих), существует большая дистанция по возрасту или по социальному положению. Например: *Извините, Иван Петрович, – обратился к нему директор умоляющим голосом* (А.П. Чехов. Единственное средство).

К вежливым извинениям также можно отнести введение в ситуацию просьбы или вопроса. «На улице, в различных общественных местах часто приходится обращаться за помощью, за справкой, с вопросами к прохожим. В таких случаях в первую очередь принято извиниться за причиненное беспокойство, и это является наиболее распространенной формулой «обращения» к незнакомому человеку» [2: 30]. При этом надо отметить полифункциональную роль действия извинения: «обращение» и «просьба» или «обращение» и «вопрос». Например: *Извините, я приезжий, только сегодня утром приехал и не знаю*

никого: я случайно зашел в эту улицу и хотел спросить... (И.А. Гончаров. Обрыв); *Извините, можно пройти?* (В. Сорокин. Очередь).

Извинение при нарушении постулата согласия

«Максима согласия – максима неопозиционности, предполагает отказ от конфликтной ситуации и взаимные уступки ради решения более серьезной задачи, а именно сохранения предмета взаимодействия» [3: 254]. Но мы не всегда согласны с чужими идеями. При этом в целях проявления вежливости к адресату и избежания конфликта лучше возражения, несогласия, отказ, критику начинать с извинения. При этом извинение придает речи вежливую окраску: *Извини, пожалуйста, но...* Предпочтительно, чтобы извинение сочеталось с причиной несогласия, протеста, отказа. К некоторым случаям нарушения максимы согласия, сопутствующим акту извинения, можно отнести:

– выражение противоречия с размышлениями коммуниканта: *Извините, но я не могу с вами согласиться; Простите, но вы неправы;*

– выражение отказа от выполнения просьбы: *Прошу прощения, но я не смогу этого сделать; Извините, но вы требуете невозможного; Простите, это выше моих сил; Извините, но это очень сложно для меня; Простите, но это невозможно;*

– выражение критики. Основным смыслом действия критики, в качестве несогласия с кем-л., является исправление чего-л. В целях того, чтобы критика была более эффективной, разумнее ее выражать насколько возможно в более уважительном тоне. При этом «извинение» играет созидательную роль.

К случаям нарушения максимы согласия можно отнести ответ собеседника на перерывание его речи. В таких случаях он может выражать свое возражение извинением:

– *Сорви-голова, это Маня сказала, она всегда меня называет так... – неожиданно прерывает Асю Ванечка и с тем же зловещим видом грозит пальцем сестре, которая отрицательно трясет головой и лукаво смеется в свою очередь.*

– *Pardon! я еще не кончила... – останавливает Ванечку Ася. – В-четвертых, что вы – хорошенький и пригоженький. В-пятых, что вы – сказочный принц* (Л.А. Чарская. Волшебная сказка).

В данном дискурсе Ванечка, встречая в разговор, перебивает сестру, на что она решительно останавливает ее репликой «Pardon! я еще не кончила...» Факт извинения есть результат нарушения максимы такта и в знак несогласия, возражения на действия прерывания речи: извинение как отклик нарушения максимы согласия.

Возможно нарушение постулата согласия как протеста и в тех случаях, когда коммуникант начинает критиковать, высказывать плохую информацию про кого-н., раскрывает личную информацию про жизнь другого лица, отсутствующего в момент беседы. В подобных ситуациях можно услышать извинение от слушающего: реакция протеста и возражение слушать собеседника. При этом реакция бывает разной: слушающий может прерывать речь коммуниканта извинением и объяснять, просить о нежелании слушать это. Его реакция может быть и сильнее, сопровождаться покиданием места в знак протеста; или извиняться и просить не продолжать данную речь. В таком случае извинение-вежливость за нарушение максимы согласия произносится в знак нежелания участвовать в текущем диалоге: *Извините. Давайте изменим тему разговора; Простите. Давайте не будем это обсуждать; Прошу прощения. Я ничего не знаю об этом; Извините. Меня это не интересуют.*

В русском коммуникативном обществе, когда говорящий употребляет сниженные слова или дает плохую информацию о ком-либо, как правило, упоминает Бога: «Прости Господи». Например: *Полукет Степаныч сразу опомнился, повалился в ноги игумену и, стучаясь головой о пол, заговорил: – В общем, богатырь, иди, служи народу, – властно подвёл черту третий старичок. – Подарки получил, цель ясна. Разберись со сбором цветного и нецветного металла. Что же это за сила такая в отечестве нашем проявилась, что даже сам Президент Российской Федерации, прости господи, сделать ничего не может?* (С.И. Гурьянов. Илья Усольский).

Извинение при нарушении постулата качества

«В высказывании должна сообщаться истина, надо избегать ложных утверждений и таких, для которых недостаточно оснований» [6: 97]. К категории качества речи относится общий постулат: старайся, чтобы твое высказывание было истинным, а также два более конкретных постулата: не говори того, что ты считаешь ложным; не говори того, для чего у тебя нет достаточных оснований.

К основным ситуациям нарушения постулата качества можно отнести оговорки, ошибки, невнимание говорящего к высказываемому, в том числе взаимонепонимание. В таких случаях говорящему приходится извиниться, исправить свою ошибку, передаваемую информацию: *Извините, но я не это хотел сказать; Простите, но я не это имел в виду; Простите, но Вы меня неправильно поняли.*

При нарушении постулата качества иногда происходит ретроспективное извинение, т.е.

тогда, когда говорящий не замечает свою ошибку, а адресат корректирует его: *Простите меня, я ошибся, спасибо, что исправили; Виноват, я не заметил, в следующий раз буду повнимательнее.*

В нижеследующем примере отец Демид (дьячок) пьяный приходит в дом покойника для того, чтобы читать Псалтырь около покойника. И тут же на месте понимает, что он перепутал и принес какую-то книгу вместо Псалтыря, и произносит извинение за ошибку, адресованное покойнику (Василю): *Извини, Василь... что ж делать? Выпрямившись, откинул руками назад длинные космы, вынул из кармана бутылку и, воткнув горлышко в рот себе, долго сосал вино, свистя носом* (А.М. Горький. Покойник).

Или другой пример при оговорке в речи:

– Ну, торт говорю, триперный. (...)

– Ой, **извините** товарищ генерал, я хотел сказать приторный (покраснел до ушей) (Э.Г.О. Гасанов. Власть). Данное извинение вызвано оговоркой: говорящий по ошибке сказал вместо «приторный» «триперный». Машинально произнесено извинение за словесный проступок – оговорку в речи.

Извинение при нарушении постулата количества

На основе максимы количества надо сообщать ровно столько информации, сколько требуется для осуществления целей общения, не меньше и не больше. Она более всего связана с объемом информации, передаваемой при коммуникации. «В соответствии с постулатом количества не следует говорить два раза одно и то же, не нужно повторяться, нужно выражаться информативно и избегать слишком высокой степени подробности» [5: 147].

К случаям нарушения постулата количества и использования извинения-вежливости можно отнести извинения за слишком подробное изложение: *Прости, что я подробно; Простите, что повторяюсь, но моя цель, чтобы Вы лучше запомнили формулу; Извините, я повторяю для вновь вошедших.*

– *Простите, Бога ради, что я вдаюсь в такие подробности. Но вы первый, кому я все это рассказываю, а потом...* (И.Р. Кузнецов. Золотой Урей). При данном дискурсе выражение «Простите, Бога ради» прочитывается адресатом как горячая просьба простить за детальное изложение сути дела: «что я вдаюсь в такие подробности».

Извинение при нарушении постулата релевантности

К условиям нормальной ситуации дискурсного диалога относится общая тема разговора. Использо-

вание не связанных друг с другом реплик по интенции неприемлемо. При организации диалога надо принимать во внимание особого рода совместную деятельность участников. При этом участники коммуникации должны признать общую для них цель.

Исходя из принципа Кооперации реплики коммуникантов должны быть сформулированы так, чтобы коммуниканты организовали совместно принятую цель данного диалога. При этом стратегическая задача – неотклонение от темы. Нужно говорить на заданную тему, избегать ее неопределенной смены.

Извинения за нарушение постулата релевантности содержат коннотативное значение вежливости: *Извините (за отступление от темы); Извините, я пошел не в ту степь* (разг.); *Извиняюсь, я отклонился от обсуждаемого вопроса; Простите, я знаю, что это сюда не относится, но коротко очень хотелось бы...*

Извинение при нарушении постулата способа речи

Постулат способа касается формы выражения: чтобы речь была ясной. Нарушение данного постулата требует акта извинения.

Извините, что не можете разобрать мой голос, у меня болит горло.

Извините за неразборчивую речь (у меня распухла губа).

...В конце **извинение** за то, что письмо написано неразборчиво и небрежно... (А.П. Чехов. Статистика). В данном дискурсе извинение употреблено из этических соображений, так как письменный текст требует обдумывания, он подчиняется более строгим правилам лексического и грамматического отбора. Адресант же допустил некоторые погрешности и за это просит простить и понять его.

Извинение при нарушении постулата такта

«Максима такта – связана с границами личной сферы, что предполагает различие в составе каждого коммуникативного акта области общих речевых действий и области частных интересов. Говорящий обязан проявлять осторожность (такт) по отношению к личности и коммуникативной стратегии собеседника» [3: 254].

Нарушение постулата такта требует извинения. К случаям нарушения максимы такта можно относить это как вторжение в личную сферу других: задавать личные вопросы о возрасте, зарплате, семейном положении и т.п. или спросить у адресата о том, что уже следовало бы знать про него. Например:

– Гм... Сколько же ты, **извини** за нескромный вопрос, жалованья получаешь? (А.П. Чехов. Святая простота).

– Опять тебя искать приходится! Что ты купил? Это что – чай? А это что – булочка? Хэ! Разве это пища для твоего взрослеющего организма, разве это заряд бодрости на целый день? Господа и дамы, **посторонитесь-ка**, – Алина Петровна оттеснила гренадерскими плечами оробевшего Ледяного кузнеца с его кувалдой, вернула Калистрата в очередь и купила себе и ему по порции салата «Оливье», по глубокой тарелке супа со сметаной и по порции котлет с пюре. – Ешь хорошенько, сегодня тяжелый день. И главная его тяжесть еще впереди, – она обратилась к Ледяному кузнецу, – спасибо, что не бранились, **извините** за вторжение.

– И вы прекрасно выглядите, барышня, – максимально вежливым тоном пробасил амбал... (И.А. Агапова. Коллекция пыли на зеркале). В указанном дискурсе вина материально и физически не вредит коммуниканту, а просто психологически ломает гордость «мужчины» в общественной среде. Существующая гендерная и социальная иерархия позволяет извиняющемуся вторгаться в жизнь своего коммуниканта: «она выбирает ему пищу».

Бестактным является задавать вопросы, которые угрожают собственной личной жизни адресата: Да, я католик, а вы, **простите** за деликатный вопрос, вы кто по вере? (Б.А. Горзев. Армуш и Антанта).

Каждый человек имеет свое личное физическое пространство, которое в публичных местах может уменьшаться. При большом скоплении людей (в транспорте, в публичных местах), возможно, происходит ненамеренный невольный контакт со стороны одного ситуативного коммуниканта с другим. Данный случай можно отнести к моментам невольного нарушения максимы такта за вторжение в физическое пространство чужого:

Какая-то девушка толкнула Фому узлом в бок и сказала:

– Ах, **извините**...

Он взглянул на нее и ничего не ответил (А.М. Горький. Фома Гордеев).

Для организации тактичного диалога необходим ряд требований, в том числе не перебивать говорящего. Случаи перебивания разговора бывают разными: может быть, одному из коммуникантов приходится временно или вообще покинуть место разговора, ему придется идти куда-н., его срочно позовут, и, если он продолжает разговор, он обижает того, кто ждет его в другом месте. Например: **Виноват**, мне... мне пора ехать, – забормотал он, не поднимая глаз. – Матап, уж восемь часов! (А.П. Чехов. Володя).

К этому можно отнести также случаи, когда третье лицо (случайный коммуникант) вступает в чужой разговор, который начался до его прихода: хочет включиться в разговор или задает вопрос, не касающийся текущей темы. Например: **Простите**, что вмешиваюсь, – заговорил вдруг Гнушке и поднял указательный палец. – **Вспомните**, что сказано: не убий! (В. Набоков. Сборник рассказов «Возвращение Чорба». Подлец).

К случаям перебивания разговора можно отнести также, когда слушающий не согласен с мнением говорящего по обсуждаемой теме, корректирует, добавляет что-н., вследствие чего происходит нарушение максимы согласия и выражение несогласия, протеста с текущей беседой и ситуацией.

Скверный мужик, злобный, настоящий сумасшедший. Русских всегда люто ненавидел. – **Простите**, господа, – вступила в разговор Маша, – но не могли бы мы все-таки двинуться в путь? Зачем нам время попусту растрчивать, когда вы упомянули о возможной опасности? (А. Ветер. Время крови). Данное извинение при обращении заставляет адресатов выслушать фразу, привлекает внимание к высказываемому. Извиняющийся прерывает разговор чужих своим извинением (чем нарушена максима такта). Она (Маша) одновременно нарушает и максиму согласия: своим извинением адресант выражает свое несогласие, протест с текущей речью. И ее несогласие есть результат нарушения постулата релевантности: коммуниканты далеко ушли от темы текущего разговора.

К случаям перебивания собеседника и нарушения максимы такта можно отнести случаи, когда фраза собеседника непонятна, не слышна, особенно при телефонном разговоре. Возможны подобные ситуации при коммуникации в иной языковой среде, в которой употребляемый язык является для адресата неродным. При этом он перебивает разговор просьбой повторить то, что сказано. Например: **Простите**, я не расслышал последней фразы... – пробормотал Маслов (А.П. Чехов. Стена); Как вы сказали? – прервал критик. – Рыдал? Так, так. **Простите**, я не расслышал. – И, снова уронив руки на колени и склонив набок голову, он продолжал слушать рассказчика (В. Набоков. Сборник рассказов «Возвращение Чорба». Пассажир).

Часто ситуации извинения за перебивание разговора относятся к речи женщин. Женщины обычно за столом и при гостях перебивают разговор, извиняются за то, что что-нибудь на плите кипит или убегает [4:113–123]. Например: **Извините**, но я должна посмотреть, не закипел ли чайник; **Простите**, я должна покинуть Вас, посмотреть не убежало ли молоко.

Бестактным считается произнесение грубых слов перед коммуникантом. Данное из-

винение означает: «Простите, я тоже понимаю сниженность употребляемого слова и знаю, что я нетактично поступаю перед Вами». Например: *Это феномен какой-то, лежит тут один в отдельной палате, никто к нему не ходит, а жрет, то есть, извините, конечно, питается, как новый русский* (А. Виноградов. Исправленному верить). В указанном отрывке адресант извиняется за ненормативную лексику перед адресатом: «жрет». Он быстро поправляется и извиняется за оплошность. Извинение есть результат словесного проступка, – употребления в речи сниженных, грубых слов перед адресатом в официальной обстановке общения.

Выводы

Большая часть применения речевого акта извинения с коннотативным значением формальной вежливости соотнесена с нарушением максимы такта и личной сферы собеседника, а также превентивных извинений в целях привлечения внимания, «предисловия» для вопроса и просьбы, так как при последнем говорящий входит в личную сферу коммуниканта, занимает его время. Остальные случаи применения извинения с коннотативным значением вежливости (т.е. нарушение максим качества, количества, релевантности и способа) составляют меньшую часть.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999.
2. Андрейчина К., Формановская Н.И. Пособие по русскому речевому этикету для учителя болгарской средней школы. София, 1980.
3. Викулова Л.Г., Шарунов А.И. Основы теории коммуникации: Практикум. М., 2008.
4. Земская Е.А. и др. Особенности мужской и женской речи // Русский язык в его функционировании: Коммуникативно-прагматический аспект. М., 1993.
5. Ратмайр Ренате. Прагматика извинения: Сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры / Пер. с нем. Е. Араловой. М., 2003.
6. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М., 2007.

Maryam Shafaghi

ANALYSIS OF THE SPEECH ACT OF APOLOGY WHILE BREAKING PRAGMATIC POSTULATES OF COMMUNICATION

Apology, breaking principles of co-operation and politeness.

The speech act of apology besides its basic meanings «request to excuse someone» or «recognition of one's guilt» can be used as a formal expression of politeness to a communicator. In other words, performing the speech act of apology has a direct connection with the concept «politeness».

А.А. Шевцова

vlaskin@mail.ru

ст. преподаватель Московского авиационного института,
аспирант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Формирование социокультурной компетенции на занятиях РКИ с учащимися начальных классов на материале произведений русского народного искусства и художественных текстов

Социокультурная компетенция, начальная школа, межкультурная коммуникация, вторичная языковая личность, аутентичные материалы.

Статья посвящена важной стороне обучения русскому языку как иностранному – формированию социокультурной компетенции. Обобщены личный опыт обучения языку и имеющиеся публикации по теме, связанные с формированием социокультурной компетенции. Работа ориентирована на занятия с учащимися начальной школы.

В современной российской методике обучения иностранным языкам выделяются практические или коммуникативно-практические цели (Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, Я.М. Колкер, А.Н. Щукин, Е.Н. Соловова и др.). В последние десятилетия была осуществлена попытка переосмысления целей обучения языку, и в качестве основной цели была выдвинута «иностранная культура» (Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.С. Коростелев), затем ее сменила «межкультурная компетенция» или «межкультурная коммуникация» (С.Г. Тер-Минасова), и в последние годы на страницах периодических изданий появился термин «культурное самоопределение личности» (П.В. Сысоев).

Основные доминанты модернизации обучения иностранному языку современные методисты видят в новых подходах к содержанию обучения языку. «Приобретение социокультурной компетенции – это становление представлений человека об окружающем мире. Эти представления и их смыслы, сосредоточенные в структурах сознания, являются единством знания, отношения, ценности и функционирования и образуют специфический этнический, национальный образ мыслей» [7: 275]. Вхождение младших школьников в мир русской культуры, формирование социокультурной компетенции и знакомство с русской языковой картиной мира будет способствовать пониманию того, что мир вокруг многоязычен и поликультурен. Открытость восприятия ко всему новому, способность видеть богатую лингвокультурную палитру положительно

влияет на формирование у ученика социокультурных знаний.

Под культурой страны изучаемого языка, которую способно дать обучение посредством иностранного языка, современные ученые понимают свод знаний и опыта, позволяющий участникам межкультурной коммуникации быть адекватными ситуации общения, всем ее параметрам. В самом понятии межкультурной коммуникации заложено равноправное взаимодействие представителей различных общностей с учетом их самобытности и своеобразия. Обучать культуре страны изучаемого языка – значит учить узнавать, понимать, оценивать говорящих на иностранных языках, постигать другие народы посредством языка. В условиях межкультурной коммуникации участники этого процесса используют и знания о своей культуре, и знания о культуре страны изучаемого языка, в результате чего формируется вторичная языковая личность с новым качеством коммуникативной компетенции.

С.Г. Тер-Минасова отмечает, что каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое слово отражает иностранный мир и иностранную культуру, за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире [12: 25].

Формирование межкультурной компетенции неразрывно связано с усвоением определенного количества социокультурной информации, которая может быть реализована как комплекс специ-

альных знаний, навыков и умений, используемых при коммуникации. Этот комплекс позволит обучаемым:

- осознавать себя в качестве поликультурных объектов (социальных, этнических, религиозных, гендерных);

- видеть культурные сходства в различных культурных сообществах (не только национальных, но и социальных) в целях расширения собственной языковой личности;

- понимать, что групповая принадлежность изменяется в зависимости от контекста коммуникации и интеракции;

- видеть поликультурность и воспринимать ее как норму;

- осознавать свое место в данной культуре [11: 120–121].

Социокультурную компетенцию можно формировать различными средствами, например в результате проживания в стране изучаемого языка и погружения в культуру этой страны, использования аутентичных материалов на уроках. К аутентичным материалам исследователи относят:

- предметы действительности (одежда, мебель, посуда и др. и их изображения, иллюстрации);

- аутентичные тексты;

- изделия народных художественных промыслов (обувь, посуда, игрушки, приспособления для ручного домашнего труда и т.д. и их изображения или фотографии).

«Культуру России невозможно представить себе без народного искусства, которое раскрывает истоки духовной жизни русского народа, наглядно демонстрирует его моральные, эстетические ценности, художественный вкус и является частью его истории» [9: 6]. Виды народного искусства ученые разделяют на пространственные (изобразительные) и временные (музыка, слово). Каждый вид обладает своими выразительными средствами.

Промысел – крестьянское ремесло, дополнительный заработок. Возник он на этапе появления товарных отношений. Ремесло определяют как индивидуальное ручное производство изделий, на основе мастерства с использованием простых инструментов. Э.Г. Истомина отмечает основные причины, по которым ремесло становится промыслом:

- поиск заработка, связанный с малоземельем и непригодностью почвы для развития сельского хозяйства;

- существование местных традиций;

- наличие удобных связей с рынком;

- наличие природных ресурсов [6: 4].

Изделия были не только практичными, утилитарными, но и красивыми. Орнамент (узор) на бытовых вещах являлся отражением эстети-

ческого видения мира, делал работу и быт радостными. Исследователь прикладного творчества В.М. Василенко писал: «Народное искусство украшало бытовые вещи, оно не знало украшения бесполезных в быту вещей и в то же время своими художественными образами заходило далеко за пределы их практического использования» [3: 161–162]. Называть промыслы художественными стали во второй половине XIX в., до этого времени их не разделяли и все ремесла были вместе – и бондарное, и ткачество, и обработка металла. Художественные свойства появились у изделий в силу специфических особенностей их производства.

Несмотря на то что промысел появился из домашнего крестьянского ремесла, он стал развиваться в самостоятельном русле. По мнению искусствоведа В.С. Воронова, крестьянское искусство было тесно связано «с социально-экономическими формами народного бытия». Эволюционирование крестьянского искусства связано с художественной культурой отдельных историко-географических районов России, где по-разному отходили от натурального хозяйства, например Севера, Среднего Поволжья.

На сегодняшний день существуют два направления в развитии художественных промыслов: классическое (традиционные изделия ручной работы); современное (создаются коллекции с использованием традиционного стиля в изделиях современного назначения, а также визуально-стилевых особенностей промысла в изделиях современного назначения). В современном понимании предприятия народных художественных промыслов относятся к одной из категорий художественных предприятий. Расположены они в исконных местах, где сформировались на основе ручного художественного ремесла. Ручное художественное ремесло является одной из составляющих корневой художественной системы цивилизации. На рубеже XIX–XX вв. ручные кустарные производства стали вытесняться машинными фабричными производствами. Однако ценность составляют именно ручные художественные промыслы (не механические, машинные), где сохраняются традиции творчества, связанные с определенным восприятием мира. Для сохранения и поддержки этого явления Московским губернским земством был создан в 1885 г. Торгово-промышленный музей кустарных изделий (Кустарный музей). Творческая составляющая кустарных производств «блекла», забывались дедовские технологии. В условиях конкуренции с машинным производством сохранить кустарные художественные промыслы можно было только путем тщательного отбора и сохранения традиционных образцов изделий, разработкой на их базе обновленных коллекций-

образцов с использованием традиционного стиля. Кружок русского мецената Саввы Ивановича Мамонтова в Абрамцево и мастерская Марии Клавдиевны Тенишевой в усадьбе Талашкино способствовали сохранению уникальных направлений ручного творчества. В 1888 г. Сергей Тимофеевич Морозов, будучи в составе Кустарной комиссии, разработал концепцию организации музея и в 1890 г. его возглавил. Вся финансовая поддержка музея осуществлялась за счет государства и меценатов. Музей стал руководящим центром кустарных художественных промыслов. Там анализировали рынок сбыта, также музей выполнял художественно-методическую и сбытовую функции. Лучших художников привлекали для того, чтобы традиционный орнамент того или иного промысла использовать в изделиях современного назначения, взяв за основу типовый образец и разработав коллекцию изделий на его основе, позволяющих расширить ассортимент. Ориентируясь на традиционные образцы и совершенствуя функциональный и художественный стиль традиционных промысловых изделий, штатные художники музея, а также приглашенные известные художники – В.М. и А.М. Васнецовы, В.Д. Поленов, М.А. Врубель, К.А. Коровин, Н.К. Рерих, С.В. Малютин и др. – адаптировали изделия к условиям, потребностям того времени. На основе старинных образцов и рисунков известными художниками – участниками кружков были сделаны экспериментальные образцы, которые затем передавались на производство кустарям. Именно их участие, поддержка помогли осмыслить и адаптировать наследие народного искусства к требованиям нового времени, сохранить интерес и востребованность этого искусства.

Пример сотрудничества художников с кустарями может быть следующий: в конце XIX в. С.В. Малютин нарисовал эскиз первой русской матрешки, в основе которой была японская игрушка – деревянная кукла *кокэси*. Выточил первую матрешку токарь мастерской А.И. и М.А. Мамонтовых В.П. Звездочкин. Затем ее изготовление передали в Сергиево-Посадскую мастерскую игрушек, где ее расписывали по своей технологии иконописцы. В начале XX в. игрушку начали расписывать хохломскими узорами.

Подобные музеи открылись еще в 13 губерниях. В их числе богатые промыслами губернии: Нижегородская, Вятская, Костромская, Вологодская, Пермская. Названия маленьких городков и поселков получили всемирную известность. Московский кустарный музей не ограничивался приемом и реализацией изделий только Московского региона, с 1910 по 1913 г. в музей поступали изделия из 26 губерний. В 1910 г. С.Т. Морозовым

опыт работы музея был обобщен в «Положении о Кустарном музее Московского губернского земства в Москве». Музей разделялся на три самостоятельных отдела, работа в которых была тесно связана:

- музей образцов для кустарей (снабжение кустарей образцами и улучшение качества изделий; к этому отделу относился и музей промыслов Московской губернии);

- торговое отделение (изучение рынка сбыта и содействие в сбыте изделий);

- бюро по содействию кустарной промышленности (занималось всеми прочими вопросами).

Школы, мастерские и артели относились к одному из отделов музея. Такая система поддержки дала свои результаты – превратила художественные промыслы в культурный феномен. На Всемирной выставке в Париже в 1900 г. были представлены работы, выполненные в русском стиле художниками М.А. Врубелем, А.Я. Головиным и др., а также классические изделия лучших кустарей. Первая система, организованная государством и поддерживаемая им, в основном завершилась к 1910 г.

Уже в 1918 г. новая программа предусматривала объединение отдельных кустарей, артелей и мелких предприятий в кооперативы. С 1919-го по 30-е годы в период НЭПа был принят ряд мер, облегчающих и стимулирующих создание артелей, их дальнейшее укрупнение и превращение в предприятия художественных промыслов (впоследствии). Необходимые в быту изделия можно было приобрести в лавках и магазинчиках. Значительная часть изделий реализовывалась на внешнем рынке. Этому способствовало успешное участие мастеров во всемирных выставках. В 20–30-х гг. прошлого века осознанию значимости народных промыслов способствовали труды искусствоведов А.И. Некрасова, В.С. Воронова, А.В. Бакушинского и др. В эти годы народное искусство (художественные промыслы) стали рассматривать с позиции искусствоведения, как самостоятельную область русской культуры. Исследователь А.И. Некрасов писал: «Народное искусство исходит из домашней промышленности, то есть из труда для себя, частью соприкасаясь с кустарной промышленностью (работая для рынка), частью создавая ремесло как профессию. Средой, в которой возникает народное искусство, следовательно, является крестьянство. Народное искусство не является замкнутым в себе и обнаруживает, при большом своеобразии, значительную долю влияния образованных классов. ...Лучшей эпохой русского народного искусства, насколько нам сохранились его памятники, следует считать вторую половину XVIII и первую половину XIX веков, причем искусство северного крестьянина нередко уже выходило за преде-

лы народного. ...Следует признать, что русское народное искусство отличается и имеет постоянный признак статического выражения в восприятии пространства и декоративности в восприятии формы» [10: 292].

В 60–80-х гг. прошлого века уделялось большое внимание дальнейшему развитию промыслов. Распорядительные документы выходили сериями, и вся поддержка имела четкую систему. В конце 60-х гг. прошлого века даже в общеобразовательных школах, находящихся в районах художественных промыслов, было организовано обучение учащихся техническим приемам изготовления художественных изделий. Структура развития промыслов в рамках художественных производств включала и профессиональное образование, и преемственность мастерства, и создание музея на предприятии.

Кроме поддержки художественных промыслов как культурного достояния это делалось и для создания положительного имиджа своей страны, где духовная и материальная культура представлена в уникальных традиционных изделиях мастеров.

Аутентичный (художественный) текст является одним из важных учебных материалов в преподавании русского языка иностранцам, так как он не был изначально предназначен для использования в учебных целях. Восприятие художественного произведения является для ученика сложным процессом, состоящим из нескольких уровней: распознавания знаковой формы, смыслового, целостного представления текста. Для того, чтобы соотнести особенности восприятия художественного текста с понятием развития личности, необходимо определить направление, критерии и основные этапы этого развития. В цикле психологических исследований восприятия художественного произведения Л.И. Беленькой были выделены несколько стадий читательского развития школьников с точки зрения доступности текста и возрастных особенностей мышления:

1. Детский тип читательского развития (7–9 лет).
2. Переходный тип от детского к подростковому (10–11 лет).
3. Подростковый тип (12–13 лет).
4. Переходный тип от подросткового к юношескому (14 лет).

Концепция Д.Б. Эльконина о возрастной периодичности процессов психического развития и типах ведущей деятельности обосновывает смену одной читательской стадии следующей в процессе возрастного развития. Психологические механизмы восприятия художественного текста определяются сферами: воображения,

мышления, эмоций. Ученики начальной школы выделяют в тексте произведения компоненты (поступок героя, конкретную деталь, эпизод и т.д.), наличие которых становится для них основным показателем «хорошего» произведения.

На первой стадии читательского развития (7–9 лет) художественная литература стоит в одном ряду с другими источниками познания действительности. Для младшего школьника художественное произведение служит средством познания, и полученный опыт включается в общую картину мира. Читателя еще не интересует эмоционально неизведанное, и фантастическим для него является только то, о чем он еще не знает. Отношение к литературному произведению можно характеризовать как непосредственное, эмоциональное. Интерес ребенок проявляет к фабуле произведения. Чтение выступает как важнейшая форма познания действительности. В этом возрасте гедонистическая функция литературы является неосознанным стремлением к освоению действительности. Отсутствие чувства меры и критики со стороны логики и опыта маленького читателя предполагает подбор учителем произведений эстетического содержания.

В своих трудах А.Н. Леонтьев рассматривает отношение человека к деятельности, которую он осуществляет как личностный смысл – отношение мотива и предмета деятельности [8]. А.В. Запорожец отмечает, что деятельность, необходимая для усвоения тех или иных знаний и умений детьми на разных стадиях развития, является специфичной в возрастном отношении [5].

Восприятие текстов художественной литературы учащимися 7–9 лет связано с выделением в тексте художественного произведения определенных компонентов (конкретная деталь, эпизод, поступок героя), которые являются важными для восприятия произведения в эстетической целостности. Через конкретную деталь ученик может почувствовать эмоциональный настрой произведения, посредством понимания детали следует переход к восприятию образа героя (к 11 годам). Ученик этого возраста не воспринимает описательности в литературном произведении. На основе словесного описания ему трудно представить картину природы. Однако пейзаж, данный в деталях и связанный с переживаниями героя, маленький читатель запоминает. Конкретная деталь может создать в воображении развернутую картину с подробностями.

Следующая стадия читательского развития (10–11 лет) является переходной от детского к подростковому типу. Происходит скачок в психическом развитии ребенка. «Наивно-целостный подход к действительности сменяется наивно-аналитическим. На смену синкретичному, нерас-

члененному освоению окружающего мира приходит иной способ постижения действительности; разделение, расчленение целого, дифференциация явлений и свойств окружающего мира» [1: 13]. Новизна сменяется ощущением того, что все уже понято. Удивление окружающим миром, свойственное 7–9-летнему возрасту, сменяется проверкой окружающей действительности на собственном опыте. По мнению Л.И. Божович, высокая познавательная активность становится ведущей деятельностью и определяет переход к более сложным формам мышления. Отношение к художественной литературе меняется и переходит от наивного и непосредственного к восприятию ее как изображения действительности. Кроме фабулы образ героя также выходит на первое место, а черты характера героя наглядно проявляются в его поступках. При этом конкретная деталь текста теперь воспринимается в отношении к фабуле, а не сама по себе как отдельный элемент. Ученик 10 лет проявляет интерес к фабуле, движению событий, но не к характеру героя.

По сравнению с предыдущей стадией меняется характер общения с другими детьми. Л.С. Выготский отмечает, что для ребенка 7–9 лет взрослый человек еще составляет психологический центр любой ситуации, но для десятилетнего ребенка на первый план выходят отношения с другими детьми. Начинается более интенсивный процесс развития самосознания. Форма самоутверждения является ступенью к более глубокому осознанию ребенком своих стремлений и возможностей. Самоутверждение еще имеет наивный характер и проявляется в близких сферах: ловкость, смелость и т.д. Познавательная потребность растет и способствует приобретению новых сведений об окружающем мире, таким образом жизненный опыт ребенка обогащается. Его начинают интересовать не сами факты и явления, а их причины и взаимодействие. Для этого возраста (10–11 лет) еще не существует понятия воплощенного авторского замысла в тексте художественного произведения. Книга оценивается по принципу «правдоподобия», это происходит неосознанно и проявляется по отношению к жанрам рассказа и повести. Интерес к необычному, неожиданному,

исключительному в литературном произведении (именно в этом возрасте проявляется интерес к жанру фантастики) является необходимостью ориентироваться в различных сферах знаний. Идя от уже известного и освоенного, ученик узнает новое о действительности через текст литературного произведения. В его сознании книга выступает как предмет материальной культуры. Для учеников 10–11 лет счастливая развязка не является завершенностью произведения, для них важна четкость в определении автором позиции героя произведения. Для читателей 7–9 лет счастливый конец – это победа добра над злом.

Восприятие учащимися 7–9 лет текста художественного произведения происходит эмоционально-непосредственно. Целостное, синкретичное, неосознанное отношение ученика к произведению, свойственное этому возрасту, переходит к осмысленному отношению и протекает в характерной для 2-й читательской стадии форме. Маленькие читатели выделяют в литературном произведении конкретную деталь, эпизод, поступок героя, то есть учащиеся выделяют отдельные компоненты в произведении (речь, сюжет, характер), таким образом, в этом возрасте происходит постепенное более глубокое восприятие произведения в целом. Читатели 10–11 лет выделяют наряду с фабулой образ героя, героя-сверстника. Стремление учащихся в этом возрасте к переосмыслению своих возможностей способствует интересу к тем книгам, в которых герой-сверстник действует в исключительных обстоятельствах. Эта стадия характеризуется проявлением индивидуальных различий в восприятии художественного произведения.

Основываясь на исследованиях психологов о восприятии художественной литературы в младшем школьном возрасте, мы сделали вывод о том, что наиболее подходящим для знакомства с художественными произведениями, обладающими культурологическим потенциалом и содержащими в себе элементы описательности, является возраст 10–11 лет.

Приобщение младшего школьника к культуре страны изучаемого языка происходит благодаря чтению художественных текстов, одновременно формируя у него отношение к литературе как к особому рода искусству.

Литература

1. Беленькая Л.И. Ребенок и книга. М., 2005.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. Василенко В.М. Народное искусство. М., 1974.
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
5. Запорожец А.В. Вопросы психологии обучения и воспитания детей // Советская педагогика. 1968. № 7.
6. Истомина Э.Г. Золотые руки мастеров Подмоскovie: Истоки и традиции ремесел и промыслов. М., 2005.
7. Кулибина Н.В. О когнитивном и коммуникативном аспектах чтения художественной литературы // Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999.

8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
9. Народное искусство в воспитании детей / Под ред. Т.С. Комаровой. М., 2000.
10. Некрасов А.И. Народное искусство // Словарь художественных терминов. М., 2005.
11. Сысоев П.В. Когнитивные аспекты овладения культурой // Вестник МГУ. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 4.
12. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
13. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.

A.A. Shevtsova

FORMING SOCIOCULTURAL COMPETENCE AT ELEMENTARY SCHOOL DURING LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (BASED ON WORKS OF RUSSIAN FOLK ART AND BELLES LETTRES)

Sociocultural competence, elementary school, intercultural communication, second language personality, authentic material.

The article is devoted to an important aspect of learning Russian as a foreign language, that is forming sociocultural competence of learners at elementary school. The paper presents psychological peculiarities of pupils this age, and experience of language training is being generalized.

СТАНДАРТЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ В ЖУРНАЛ

«Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом»

Материалы представляются в электронном и распечатанном (1 экз.) вариантах, которые должны быть идентичны (либо только в электронном варианте для тех, кто высылает статью по e-mail: aspvest@pushkin.edu.ru).

Текст набирается в программе MS Word, шрифт Times New Roman Cyr, 12 кегль, через 1 интервал, выравнивание по левому краю. Поля: верхнее и нижнее по 2 см, левое и правое по 2,5 см.

Абзацный отступ устанавливается автоматически (*Формат* → *Абзац* → *Первая строка – отступ 1 см*). Внимание! Не следует оформлять абзацный отступ с помощью многократных пробелов и табуляции.

Текст оформляется без переносов. Номера страниц проставляются внизу, начиная с первой страницы.

Для выделения в тексте допустимо: **полужирное** и *курсивное* написание, подчеркивание, а также использование какого-либо одного цвета. Примеры рекомендуется выделять *курсивом*, а новые термины и понятия – **полужирным** шрифтом. Внимание! Просьба не использовать при наборе текста (в том числе заголовков) такие выделения, как НАБОР ПРОПИСНЫМИ БУКВАМИ и р а з р я д к а через пробел. При необходимости использования ударений и других надстрочных знаков просьба расставлять их вручную в распечатанном тексте цветной ручкой.

Сноски следует давать в сквозной цифровой нумерации внизу страницы.

Библиография дается в конце текста статьи и оформляется в алфавитном порядке по следующему образцу.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М., 1990.

2. Всеволодова М.В. Употребление полных и кратких прилагательных // Русский язык за рубежом. 1971. № 3.

3. Дорофеева Т.М. Обязательная синтаксическая сочетаемость глагола в современном русском языке: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1974.

4. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка. М., 1959.

5. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. М., 2003.

Библиографические ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках [номер источника по списку: номер страницы], например [2: 67].

В левом верхнем углу указываются фамилия и инициалы автора (авторов), e-mail, название учебного заведения, город и страна по следующему образцу.

Н.Н. Иванов

ivanov@pushkin.edu.ru

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

На последней странице следует указать фамилию, имя и отчество автора (авторов) полностью, а также телефон и почтовый адрес.

Файл сохраняется в формате doc. Название файла – фамилия автора, например Иванов.doc.

К статье прилагается рецензия научного руководителя или выписка из обсуждения на кафедре (объем – не менее 1 стр.), аннотация не менее чем на 0,5 стр. и ключевые слова (не менее 5).

Аннотация статьи, ключевые слова, информация об авторе (авторах) и пристатейные библиографические списки должны быть размещены в свободном доступе в Интернете на русском и английском языках, поэтому просим дать согласие на размещение ваших материалов в Интернете и обеспечить перевод аннотации, ключевых слов, информации об авторе (авторах) на английский язык.

Требования к иллюстрациям: файлы в формате jpeg объемом от 300 кб до 1 Мб. Иллюстрации в файлах с расширением doc не принимаются!

РЕДАКЦИЯ НЕ ВОЗВРАЩАЕТ ПРИСЛАННЫЕ РУКОПИСИ.

ПРИНИМАЮТСЯ ТОЛЬКО ОРИГИНАЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ, НЕ ПУБЛИКОВАВШИЕСЯ РАНЕЕ В ДРУГИХ ИЗДАНИЯХ, ЕСЛИ ИНОЕ НЕ СОГЛАСОВАНО С РЕДАКЦИЕЙ!

ПЛАТА С АСПИРАНТОВ ЗА ПУБЛИКАЦИЮ РУКОПИСЕЙ НЕ ВЗИМАЕТСЯ.