

Российский культурный центр
Университет имени Лоранда Этвеша

В Е С Т Н И К

СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК:
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ
И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

№ 32

2018



BUDAPEST
PKЦ-OKK

Будапешт
2018

**Российский культурный центр
Научно-исследовательский и методический центр русистики
университета им. Л.Этвеша**

ВЕСТНИК

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

№32

2018

**Будапешт
2018**

В данный выпуск «Вестника» включены доклады и сообщения, прозвучавшие в ходе XXIII Международной научно–практической конференции "Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания"
г. Будапешт, Российский культурный центр, 25-26 мая 2018 г.

Редакционная коллегия:

Уразбекова А.А. (отв. редактор), Российский культурный центр, Венгрия
Астахова Я.А., к.ф.н., Московский педагогический государственный университет, Россия
Базванова Т.Н., к.п.н., Российский государственный гуманитарный университет, Россия
Безруков А.Н., к.ф.н., Башкирский государственный университет, Россия
Бухарбаева К.Н., к.ф.н., Казахский национальный исследовательский технический университет имени К.И. Сатпаева, Казахстан
Вегвари В., к.ф.н., Печский университет, Венгрия
Гуторова Д.Г., Российский экономический университет им.Г.В.Плеханова, Россия
Киселёва Е.Н., к.ф.н., Печский университет, Венгрия
Прокофьева Л.П., д.ф.н., Саратовский государственный медицинский университет имени В.И. Разумовского, Россия
Щеглова Е.А., к.ф.н., Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

Ответственность за содержание материалов и корректность цитирования несут авторы.

ISSN 1788-9502

«Вестник» выходит 1 раз в год

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

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

E-mail: mail@ruscenter.hu

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	7
------------------	---

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Прокофьева Лариса Петровна , Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, Россия <i>МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЭТАПЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ.....</i>	8
---	---

Шахматова Татьяна Сергеевна , Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия <i>ЭТИКЕТНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ: ПРОСЬБА, СОВЕТ ОТ А1 ДО С1.....</i>	16
---	----

Подвойская Наталия Леонидовна, Тимошенко Татьяна Евгеньевна , Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Россия <i>РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ.....</i>	21
---	----

Балогне Петкевич Ольга , Будапештский экономический университет, Венгрия <i>ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ЛОСКУТНОГО ОДЕЯЛА» ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ.....</i>	26
--	----

Головатина Варвара Михайловна, Клаусова Власта , Западночешский университет, Чешская Республика <i>ОПЫТ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКОВ ПО РКИ ДЛЯ ЧЕШСКИХ УЧАЩИХСЯ</i>	36
--	----

Дьёрфи Беата , Дебреценский университет, Венгрия <i>ПРАВИЛА, ДРИЛЛЫ, СКУКА: КАК ОЖИВЛЯТЬ КУРС «ОПИСАТЕЛЬНАЯ МОРФОЛОГИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА».....</i>	47
---	----

Бухарбаева Куралай Нурсаиновна, Турбекова Салтанат Актаевна, Жаппар Карлыгаш Зинилабидиновна , Казахский национальный исследовательский технический университет имени К.И. Сатпаева, Республика Казахстан <i>СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ</i>	53
---	----

Решетникова Валентина Валентиновна , Российский университет транспорта, Россия <i>ЦЕЛИ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....</i>	59
---	----

Эрдеи Илона , Сегедский университет, Венгрия <i>МЕСТО ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СТИЛИСТИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ</i>	65
Коптелова Ирина Евгеньевна , Дипломатическая академия МИД России, Россия <i>ИГРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ</i>	69
Нава Ванда Шахвердова , Дебреценский университет, Венгрия <i>ПОНИМАНИЕ ПРОЧИТАННОГО ТЕКСТА КАК ОСНОВА ДЛЯ КОМПЛЕКСНОГО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ</i>	74
Чайбок-Тверефу Ильдико , Университет Ганы, Гана <i>ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В АУДИТОРИИ С ОГРОМНОЙ НАПОЛНЯЕМОСТЬЮ</i>	83
Элтеш Агнеш , Будапештский технический и экономический университет, Венгрия <i>«БЛОК 3 РОССИЯ: СТРАНА, ЯЗЫК, КУЛЬТУРА». СТРАНОВЕДЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ УЧЕБНИКА «КЛЮЧ» ИРИНЫ ОСИПОВОЙ ПРИ РАБОТЕ С НАЧИНАЮЩИМИ СТУДЕНТАМИ-ИНЖЕНЕРАМИ</i>	91
Кочиш Андреа , Гимназия им. Миклоша Радноти, Венгрия <i>СПРЯЖЕНИЕ – ЭТО ТРУДНО! НО С ПЕСНЯМИ ЛЕГКО! НЕКОТОРЫЕ ИДЕИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПЕСЕН В ПРЕПОДАВАНИИ СПРЯЖЕНИЙ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ</i>	98
Воеводина Ольга, Зеленова Юлия, Родзина Ольга , Пензенский государственный университет, Россия <i>ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ</i>	109
ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ, ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА	
Горетить Йозеф , Дебреценский университет, Венгрия <i>АСПЕКТЫ НАРРАТОЛОГИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ</i>	115
Банченко Александра Витальевна , Университет им. Л. Этвеша, Венгрия <i>ЛЮБОВЬ ДОСТОЕВСКАЯ — ДОЧЬ ДОСТОЕВСКОГО И СНИТКИНОЙ</i>	122
Ананьева Светлана Викторовна , Институт литературы и искусства имени М.О. Ауэзова, Республика Казахстан <i>РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В КАЗАХСТАНЕ: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ</i>	130
Атанасова Радка Николова , Болгарская средняя школа имени Христо Ботева, Словакия <i>МИР ФЭНТЕЗИ, ИЛИ О НОВЫХ СКАЗКАХ В XXI ВЕКЕ</i>	141

Корнеева Людмила Леонидовна, Нежинский государственный университет им. Николая Гоголя, Украина
КРОСС-ОПУСНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР: К ПРОБЛЕМЕ ТЕРМИНОЛОГИИ.....146

Барбазюк Вера Юрьевна, Военный университет, Россия
СЛОВО КАК ЗЕРКАЛО ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА В ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПЕРЕВОДОВ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО»).....156

Месарош Жофия, Университет им. Лоранда Этвеша, Венгрия
КУЛЬТ В.В. МАЯКОВСКОГО В ВЕНГРИИ В 1949–1989 ГГ. (ПО МАТЕРИАЛАМ УЧЕБНИКОВ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ).....162

Будникова Леся Томашевна, Ужгородский национальный университет, Украина
ПЕРЕВОД ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАЦКОГО, РУССКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВ).....171

Леринц Юлианна, Университет им. Яноша Шэйэ, Словакия; Университет им. Кароя Эстерхази, Венгрия
ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА АРХАИЗМОВ И КУЛЬТУРНО–СПЕЦИФИЧЕСКИХ СЛОВ В ИСТОРИЧЕСКИХ БАЛЛАДАХ ЯНОША АРАНЯ.....176

Эржебет Ч. Йонаш, Ниредьхазский Университет, Венгрия
ВЕНГЕРСКИЙ ГОЛОС ЕСЕНИНА (20 ЛЕТ ТОМУ НАЗАД УМЕРЛА ПОЭТЕССА И ПЕРЕВОДЧИК ЖУЖА РАБ).....183

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

Синелева Анастасия Васильевна, Национальный исследовательский нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского, Россия
АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД ИНТЕРПРЕТАЦИИ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ ЛАКУН.....189

Баско Нина Васильевна, Моригути Кэнто, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ И ЯПОНСКИХ СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ЦЕЛЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ.....197

Астахова Яна Алексеевна, Михалькова Ольга Владимировна, Московский педагогический государственный университет, Россия
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЦВЕТОВОЙ ЛЕКСИКИ В КУРСЕ РКИ.....204

Орос Арпад , Будапештский экономический университет, Венгрия <i>ПОДЛЕЖАЩЕЕ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ ЧЛЕН ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ЕГО РОЛЬ В ПОЯВЛЕНИИ ИЛИ ИСЧЕЗНОВЕНИИ СТРАДАТЕЛЬНОГО ЗАЛОГА В РАЗЛИЧНЫХ ЯЗЫКАХ</i>	208
Безруков Андрей Николаевич , Башкирский государственный университет, Бирский филиал, Россия <i>СТИЛЬ И ДИСКУРС: ТИПОЛОГИЯ РАЗЛИЧИЙ</i>	213
Чак Эва , Будапештский экономический университет прикладных наук, Венгрия <i>К ВОПРОСУ АНГЛО-НЕОЛОГИЗМОВ ПОСЛЕДНЕГО ДЕСЯТИЛЕТИЯ В РУССКОЯЗЫЧНОМ КОНТЕКСТЕ</i>	219
Лукшик Ливиа , Будапештский экономический университет, Венгрия <i>РЕКЛАМА КАК ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН</i>	225
Сильвия Сабарине Хегедюш , Сегедский университет, Венгрия <i>ПЕРЕНОСНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ БЕСПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ</i>	228
Гнездилова Наталия Сергеевна , Национальный исследовательский Томский государственный университет, Россия <i>МЕТАФОРИЧЕСКИЕ И СИМВОЛИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ОБРАЗА КАМНЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА</i>	238

ПРЕДИСЛОВИЕ

25-26 мая 2018 г. в Российском культурном центре в Будапеште прошла XXIII Международная научно-практическая конференция "Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания". Предлагаемый вниманию читателей 32 выпуск «Вестника» РКЦ включает в себя материалы докладов, прозвучавших на конференции.

В конференции приняли участие более 80 специалистов из России, Венгрии, Ганы, Грузии, Казахстана, Словакии, Украины, Чехии, Японии. Эта встреча специалистов уже не первый год способствует развитию многостороннего и двустороннего сотрудничества, укреплению межгосударственных связей в экономической и гуманитарной областях.

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

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

Редколлегия

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

УДК 81:008:316.776(045):61:378.048.2

Прокофьева Лариса Петровна

доктор филологических наук

prokofievalp@mail.ru

*Саратовский государственный медицинский университет им.В.И.Разумовского
Саратов, Россия*

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЭТАПЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

В работе предпринята попытка представления принципов межкультурной коммуникации при обучении русскому языку как иностранному поступающих в медицинские вузы России на постдипломный этап образования. Предложен авторский опыт организации программы подготовительного отделения с учетом потребностей будущих ординаторов во владении основами профессиональной коммуникации. Методика преподавания РКИ должна учитывать специфику врачебной специальности обучающихся и выстраивать образовательные траектории на базе имеющихся универсальных компетенций и национально-культурных особенностей русского народа для успешного ведения профессиональной коммуникации и овладения умениями и навыками, связанными с овладением специализацией. Традиционная программа ПО должна включать два основных этапа, один из которых тождествен основной методике РКИ, второй предлагает дополнительные научно-профессиональные модули, необходимые и достаточные для обучения в ординатуре на русском языке. Требуется активное использование лингвистических и экстралингвистических ресурсов на каждом этапе обучения в процессе имитационных игр «Диалог врача с больным», «Выступление на клинической конференции», «У постели больного», «Выступление на научной конференции», «Осмотр» и др.

Результатом успешной работы преподавателя и ординатора становится освоение русского языка в объеме, позволяющем пройти обучение, провести исследование и подготовить публикации и выступления на конференциях в плановые сроки.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация; постдипломное образование; русский язык как иностранный; медицинский вуз; ординатура.*

Язык - это самый прочный мост в культуру другого народа. Овладевая новым средством коммуникации, человек получает доступ к культурным ценностям страны изучаемого языка, ее литературе, искусству, истории, географии, общественной жизни. Обучение иностранному языку как средству межкультурной коммуникации, формирование поликультурной личности, вобравшей в себя ценности родной и чужой культуры, готовой к межнациональному общению, к толерантному восприятию иных реалий, к признанию равноправия и равноценности культур и существованию общечеловеческих ценностей, становится основой концепции межкультурного и

социокультурного обучения, лежит в основе развития коммуникативной компетенции иностранных студентов российского вуза [7, с.374-379]. Непременной составляющей являются уважительные отношения преподавателя к студентам, создание на занятиях благоприятного психологического климата, положительного эмоционального отношения, доброжелательной атмосферы. Зачастую русский преподаватель в глазах иностранного студента выступает в качестве полномочного представителя всей нации, носителя культуры страны изучаемого языка. Именно поэтому преподаватели РКИ помнят об этом и стараются быть для иностранных студентов образцом в поведении и общении.

Сегодня уже не оспаривается необходимость при обучении речевой деятельности привлечения средств не только лингвистического, но и экстралингвистического характера, а произведения искусства, литературы перестают быть лишь источником дополнительной информации или инструментом при обучении грамматике [11, с.3]. Поощрение познавательных потребностей становится главным методическим заданием преподавателя РКИ, чему, безусловно, способствует обращение к лингвокультурологии. Область преподавания русского языка иностранцам создает реальные предпосылки для межкультурного воспитания в процессе обучения. «Основательное и вдумчивое изучение языка <...> позволяет проникать в тайны слов, открывать в них жизнь во всей неисчерпаемой полноте, а через это осваивать культуру народа, обогащаться опытом ранее живущих поколений, осознавать высокий гуманистический смысл языка как основы духовной жизни каждого человека» [4, с.116].

Использование потенциала языка в процесс преподавания традиционно основывается на пяти методологических принципах:

- принятие факта, что природа языка представляет собой объективную возможность приобщения иностранца к новой для него действительности – мир познаётся через язык, сущность которого в передаче мысли от человека к человеку и хранении знаний в индивидуальном и коллективном сознании;
- понимание процесса изучения и преподавания языка как процесса аккультурации – усвоения человеком, выросшим в одной национальной культуре, существенных фактов, норм и ценностей другой национальной культуры;
- формирование позитивной установки к народу-носителю языка;
- требование цельности и гомогенности языкового учебного процесса – страноведческая информация подлежит извлечению из естественных форм языка и из учебных текстов, а не привносится искусственно;
- лингвострановедческий аспект преподавания реализует в учебном процессе филологический способ познания действительности [2, с.76]. Применение этих принципов на практике приводит к формированию у иностранного обучающегося возможностей толерантного освоения иной культуры.

Традиционно в российских вузах обучение иностранцев начинается с нуля на подготовительном отделении, хотя в последнее десятилетие активно развивается билингвальное направление, предусматривающее образование на языке-посреднике (английском, французском и некоторых др.). Проект «Экспорт образования», объявленный в России в качестве приоритетного с 2017 по 2025гг. предполагает постепенное расширение контингента иностранных обучающихся за счет создания привлекательности «российских образовательных программ для иностранных граждан, улучшения условий их пребывания в период обучения на территории России» [6]. Требуется активное развитие всех видов образовательных услуг на всех этапах обучения. Одним из востребованных типов является постдипломное образование в медицинском вузе, так как привлекательным является и возможность обучения

непосредственно в университетских клиниках у постели больного, и ценовая политика вузов. Поток желающих получить специализированное медицинское образование по некоторым видам специальностей, достижения в области которых хорошо известны в мире – травматология и ортопедия, офтальмология, дерматовенерология, урология, нейрохирургия, кардиология и мн.др. – увеличивается год от года, поэтому администрации вузов и профильные кафедры русского языка как иностранного работают над созданием максимально эффективных учебных программ, которые позволят иностранному ординатору быстро включиться в непосредственную теоретическую и практическую деятельность, предусмотренную программой обучения.

Методика преподавания РКИ в аудитории уже подготовленных профессионалов (инженеров, врачей, архитекторов, филологов и т.д.) на этапе получения последиplomного образования включает *два* основных *этапа*, один из которых тождествен основной методике РКИ, второй же должен включать дополнительные профессиональные модули. Программа обучения на подготовительном отделении, к сожалению, не учитывает потребности будущей специализации, поэтому в каждом конкретном вузе требуется принимать срочные меры по трансформации уже имеющихся стандартных рабочих программ раздела «Научный стиль речи» с учетом целей образования. Прежде всего – это обеспечение ординатора возможностью работы с научной литературой по специальности для написания самостоятельного исследования любого объема; помощь в овладении навыками профессиональной коммуникации; вооружение сведениями о типах и видах письменных и устных жанров, с которыми придется иметь дело в процессе обучения. При этом необходимо сохранить базовое содержание по фонетике, грамматике, страноведению. Элементы межкультурного образования также будут частично накладываться на традиционные формы, используемые на ПО, дополняясь специфическими, связанными с профессиональной деятельностью во время обучения на постдипломном уровне обучения.

Первый этап предусматривает не только достаточно сжатые сроки обучения РКИ (от 4 до 8 месяцев в отличие от стандартных 10), но и предполагает одновременное введение грамматики на материале лексики (в том числе и устойчивых лексико-грамматических конструкций) для ускорения процесса вовлечения ординатора в процесс освоения необходимых теоретических знаний и практических навыков в клинике по специальности. Отметим, что практически никогда в группе не бывает обучающихся по одной и той же медицинской специализации, поэтому бесполезным оказывается введение собственно профильной терминологии в процесс обучения РКИ. Гораздо большее значение приобретают общепрофессиональные слова (в нашем случае из области медицины и фармации).

Хорошо известно, что «несовпадение ценностных ориентаций, культурных сценариев, паттернов поведения в определенной ситуации приводит к ошибкам в выборе модели поведения, отсутствию полного взаимопонимания между партнерами и, соответственно, к трудностям в достижении целей общения» [5, с.21]. Особенно важно это в ситуации межкультурного профессионального общения, так как иностранному врачу особенно важно знать, насколько правильной является выбранная им модель поведения в данной конкретной ситуации. Именно поэтому второй особенностью первого этапа становится усиление внимания к литературным формам межличностной коммуникации иногда даже в ущерб собственно разговорным конструкциям (они понадобятся только для неформального общения, которое обычно осваивается обучающимся самостоятельно в процессе коммуникации) в том числе и для того, чтобы сэкономить время для максимально эффективного усвоения грамматики. Так, с самого

начала русские этикетные формулы приветствия, прощания, начала/завершения разговора, представления (самопредставления) соотносятся с информацией, когда, в какой аудитории (обычной и профессиональной ситуациях) они возможны. Методически оправданным становится домашнее задание опросить друзей, какие слова они используют в конкретных случаях, а затем на занятии необходимо прокомментировать, можно/нельзя их использовать в профессиональной коммуникации. Важным и значимым становится сравнение с национальными традициями обучающихся в тех же ситуациях. Например, нормы приветствия в русской культурной традиции, когда первым приветствует младший – старшего, мужчина – женщину, входящий – присутствующих и под. трансформируется в коммуникации врач-пациент только в одну форму: входящий (пациент) – присутствующего (врача). С другой стороны, прощание максимально формализуется с обеих сторон: *до свидания, всего (вам) доброго*. Другие формы прощания обычно не используются. Сравнение с мусульманской традицией стран Ближнего Востока показывает разницу, которую необходимо нивелировать при общении в России. Так, например, в их культуре первым приветствуют старший — младшего, стоящий — сидящего, хозяин — прислугу, отец — сына, мать — свою дочь, горожанин — сельского жителя, всадник — пешего, ученик – учителя, причем мужчинам мусульманам нельзя первым приветствовать незнакомых девушек, молодых женщин; человека, принимающего пищу и др. Интересный факт, что по правилам этикета мусульманин обязан отвечать на приветствие, используя не меньше слов, чем тот, кто поприветствовал первым. Именно поэтому обучающиеся легко принимают и сразу начинают использовать русскую неоднословную формулу *как у вас дела*, не вполне привычную для русского человека в ситуации формального приветствия.

Специфика подготовки медицинского работника высокой квалификации в Саратовском государственном медицинском университете им. В.И. Разумовского с учетом собственного значительного коечного фонда в четырех клиниках и трех НИИ предусматривает постоянное общение с больными и коллегами по отделению и кафедре, причем обучаемый *полностью* должен быть включен в общий процесс лекций, консультаций, дежурств, приемов больных, консилиумов и обходов. Следовательно, особое значение придается таким типизированным речевым и письменным формам, как опрос больного, оформление медицинской карты, формулировка жалоб и диагноза для записи, сообщение на клинической конференции, выступление с докладом по результатам исследования и под. Работа преподавателя РКИ в этой связи приобретает особое значение, так как необходимо вводить большое количество терминов и специфических профессиональных слов, без которых коммуникация в медицинской среде невозможна [1]. Таким образом, *второй этап* обучения РКИ (в течение первого года ПО) сосредотачивает внимание обучаемого на специализированных конструкциях научной речи. Обязательно идет работа над общими принципами текстообразования: учимся выделять главную мысль, называть основную проблему, видеть модальность текста, зафиксированную вербально и под. Особое место занимает обучение тезированию и основам реферирования. Необходимо на занятиях освоить навык сворачивания речевых образований до компактных схем, а также разворачивания их в целостные произведения. Подобные умения дают возможность оценивать текст целиком, не углубляясь в детальный перевод каждого конкретного слова, что, безусловно, затрудняет процесс понимания в целом.

Рекомендуем постепенно начинать введение адаптированных текстов научно-популярного жанра, а художественные использовать для домашнего чтения. Эта методика, к сожалению, обедняет навыки межкультурного общения, так как аудиторная работа с текстом бесценна для понимания нации и ее культуры [8], но можно хотя бы

частично нивелировать эти потери регулярностью работы и вынесением бесед по прочитанному на внеаудиторные мероприятия, такие как посещение музеев, просмотр кино- и мультипликационных фильмов, прогулки по городу. Так, в Саратове самостоятельное чтение рассказов М.А. Булгакова из цикла «Записки юного врача» соотносится с экскурсией к дому, где жил писатель во время отношений и своего первого брака с Т.Н. Лаппа. Информация о том, что во время первой мировой войны, еще будучи студентом медицинского факультета Киевского университета, он работал в нашем городе врачом в лазарете, помогает понять как систему российского медицинского образования, так и внутрисемейные отношения нашей страны. Обучающиеся находят много общего, отмечают различия и учатся понимать друг друга. Так, приехавшие из Центральной Америки удивляются, что не закончившего обучение допускали к работе в качестве врача. Приходится объяснять, что во время Первой мировой войны, когда сертифицированные врачи работали у линии фронта, к работе в тылу были допущены все, имеющие минимум 3 курса медицинского вуза. При этом ребята из Сирии, у которых многие десятилетия мир в стране скорее исключение, чем норма, подтверждают правильность такого подхода собственным опытом. Та же ситуация у обучающихся из Никарагуа, где доктор должен пройти практику в армейских подразделениях. Обсуждение данной ситуации позволяет поднять этическую проблему роли врача как нейтрального во время любой конфликтной ситуации.

Начиная со второго этапа, рекомендуется активно использовать интерактивные (имитационные) методы обучения, включая важнейший для доктора – диалог врача с больным. Занятия строятся таким образом, что каждый участник «проживает» различные ситуации, определяет свои способности к пониманию другого и т.д. Так, например, важно, чтобы каждый узнал себя как партнера по общению с больным, открыл в себе самые разнообразные стороны личности: те, которые помогают установить контакт и те, которые мешают этому. Часть занятия строится в игровой форме. К такому виду работы оказываются готовы и преподаватель, и учащиеся, которые более свободно чувствуют себя в условно-импровизационной ситуации, где общение строится по предложенным блокам: информационному, интерактивному, перцептивному. В каждой предложенной ситуации как обязательные элементы присутствуют все стороны общения. Блочная структура тренинга – информация – взаимодействие – восприятие – позволяет последовательно выработать у каждого участника умение находить свою интонацию в общении с больным, брать на себя лидирующую роль в диалоге с активно владеющим языком человеком, адекватно оценивать конкретную речевую ситуацию, оказывать помощь и поддержку остальным членам группы (например, во время клинической конференции) [9]. Например, в разговоре с пациентом в качестве заполнителей пауз недопустимо использовать привычные для иностранцев формулы *ок* и русскую «замену» *хорошо*, так как во время выслушивания жалоб выражение поощрительной эмоции как минимум неуместно: психологически неустойчивый больной может неправильно воспринять эти простые коммуникативы врача как предвкушение длительного дорогостоящего лечения.

Перцептивная сторона общения построена на формировании образа русскоязычного пациента с его общекультурными установками и личностными особенностями. Это достигается умением понять через внешние действия человека его внутренний мир, его психологические особенности, которые по-разному отражаются в поведении. Российский пациент с привычной для него «бесплатной» медициной демонстрирует совершенно непонятную иностранному врачу «осведомленность» как в симптоматике любого заболевания, так и в методах лечения. Если заранее не поговорить о таком типе профессионального общения, ординаторам гарантирован

культурный шок. Так же непонятой останется информация из раздела «Anamnesis vitae» («История жизни»), если заранее не познакомить обучающегося с обозначениями лексически богатых русских межсемейных отношений: свекровь/свекор, теща/тесть, невестка – сноха, шурин – деверь, сват – сватья и т.д. Пожилые пациенты на стандартный вопрос *Кто-нибудь в вашей семье страдал или страдает подобным заболеванием?* зачастую начинают подробно вспоминать о болезнях всех членов семьи, не оценивая значимость информации для понимания врачом семейного анамнеза, в котором диагнозы некровных родственников малоинформативны. Чтобы понять это, надо знать русские слова родства и уметь переключить речь пациента на важные для врача сведения. Отрицательным примером служит имеющаяся на кафедре запись ординатора в карте больного, когда он внимательнейшим образом зафиксировал разнообразные болезни сватья, свекра и свекрови с их двоюродными внуками. Чтение и анализ этого фрагмента медицинского документа позволяет и ненадолго отвлечься на занятия, и осознать важность лингвокультурологического знания.

Невозможно обойтись и без элементарных знаний по социальной стратификации русской речи в виде некоторых основных ее разновидностей: разговорно-бытовой, разговорно-просторечной и даже элементов разговорно-жаргонизирующей, так как реальность работы в клинике показывает необходимость понимания пациентов разного возраста и социального статуса. Особенно часто это происходит в практике врача травматолога, так как сильная боль зачастую смещает речевые и поведенческие границы, устанавливаемые обществом и личностью в коммуникации доктор-пациент. Разбор лексики в предтекстовых упражнениях во время чтения фрагментов произведений Венедикта Ерофеева, С.Довлатова может дать первичное представление о строе речи, отличной от классических образцов, но не поможет понять конкретного пациента, использующего в речи лексику ограниченного употребления. Тут полезными могут стать игры на восприятие и взаимопонимание, которые помогают не только узнать что-то новое о людях, окружающих нас, но и понять их позицию, открыть для себя некоторые закономерности их поведения [3]. Особенно важно это для медицинского работника, так как от успешности коммуникации на этапе сбора анамнеза во многом зависит успешность назначаемого лечения. В случае с иностранными аспирантами это и возможность максимально эффективно взаимодействовать с коллегами по клинике, перенимая знания и получая необходимый опыт. Таким образом, возникает необходимость трехэтапного перевода с социального диалекта на литературный русский, чтобы затем ответ прозвучал на литературном русском с минимальным использованием терминологии, напротив, обязательной в коммуникации с коллегой. Простой пример такого «перевода»: идиомы *лезть на стенку, места себе не находить, с ума сходить (от боли)* должны интерпретироваться всего лишь как *интенсивная боль*, а выражения *так себе, побаливает, терпеть можно* записываются как *умеренная боль*. Не представляется возможным дать все варианты эмоционально-оценочных определений, но можно научить «считывать» невербалику пациента, его интонацию и даже тон голоса, классифицируя всевозможные ответы на вопрос *Какой интенсивности боль?* в две функциональные группы. Необходимы специальные комментарии по этому поводу, так как невербальная коммуникация в национальных культурах имеет существенные отличия. Тот же принцип, хотя и более разветвленный, используется при характеристике боли: исходные русские метафорические определения (*режущая, колющая, ноющая, сжимающая, давящая, жгучая, стреляющая и др.*) видов боли классифицируются типизированно по анатомическому источнику, какие бы индивидуальные метафоры/эпитеты не использовал пациент.

Воспитание в духе терпимости к инокультурным явлениям следует рассматривать в качестве безотлагательного императива; в связи с этим необходимо поощрять методы систематического и рационального обучения толерантности, вскрывающие культурные, социальные, экономические, политические и религиозные источники нетерпимости, лежащие в основе отчуждения. Воспитание в процессе обучения языку должно способствовать улучшению взаимопонимания, укреплению солидарности и терпимости в отношении как между отдельными людьми, так и между этническими, социальными, культурными, религиозными и языковыми группами, а также нациями. В этом смысле оправданной и проверенной десятилетиями является методика наполнения групп иностранных обучающихся с и учетом принципа максимального разнообразия языков и культур. В этом случае русский становится действительно единственным посредником, помогающим выстроить мосты взаимопонимания.

Наш опыт преподавания РКИ ординаторам продемонстрировал действенность такой частной методики, как использование на занятиях максимального количества алгоритмов, схем и опорных сигналов, так как уже имеющийся у дипломированного врача навык систематической профессиональной теоретической работы с материалом позволяет усвоить максимальное количество типизированных конструкций и находить их в конкретном речевом произведении [10]. Творчество в речи начинает проявляться уже с первых занятий второго этапа, так как любая конструкция находит конкретное отражение в речи представителя той или иной области медицины, будь то урология, травматология или офтальмология.

Результатом успешной работы преподавателя и ординатора становится освоение языка, что позволяет пройти обучение, провести исследование, выступать на научных и клинических конференциях, сдать аккредитационный экзамен и получить сертификат в плановые сроки.

Литература:

1. Бакытжанова А.Е. Профессионально ориентированная подготовка будущих ординаторов на подготовительном отделении медицинского вуза // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 частях. Российский университет дружбы народов. Часть 1. М., 2017. С. 49-53.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 1983. 269с.
3. Давлатова М.М., Перманова Р. Чудо сострадания (размышления по рассказу А.И.Куприна «Чудесный доктор») // Духовные ценности и нравственный опыт русской литературы в контексте третьего тысячелетия: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Уфа, 2016. С. 122-124.
4. Исаева Н.А. Аксиологическая сущность языка как основа воспитания и развития личности // Воспитание как фактор развития личности в современной России. Материалы Международной научно-практической конференции - вебинара. Калуга, 2017. С. 111 - 116.
5. Маркина Л.В. Критерии межкультурной коммуникации // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. Минск, 2008. С. 21-22.
6. О приоритетном проекте «Экспорт образования» [Электронный ресурс] // URL: <http://government.ru/info/27864/> (Режим доступа 05.06.2018).

7. Орлова Е.В. Лингвокультурологический аспект в преподавании русского языка как иностранного // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе в условиях интернационализации образования. Тверь, 2015. С.374-379.
8. Павлова Н.И. Литературный диалог врача и пациента как способ самосознания иностранного студента-медика (На материале романа Б.Л. Пастернака "Доктор Живаго") // Волжский вестник науки. 2017. № 4-6 (8-10). С. 129-130.
9. Прокофьева Л.П., Беляева А.Ю. Профессиональная коммуникация на занятиях по РКИ в медицинском вузе: программы, учебники, методические инновации // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 33. С. 256-258.
10. Речеведение. Учебное пособие /под общ.ред. О.И.Дмитриевой. Саратов, 2009. 226с.
11. Федосов В.А. Лингвометодические основы обучения русскому языку как иностранному с учетом факторов языковой среды и родного языка студентов: На материале обучения венгерских студентов-филологов. Автореф. дисс. докт.пед.н., М., 1999. 33с.

Larisa Prokofyeva

Doctor of philological sciences

prokofievalp@mail.ru

Saratov State Medical University

Saratov, Russia

CROSS-CULTURAL COMMUNICATON IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT A POST-GRADUATE LEVEL OF EDUCATION IN MEDICAL SCHOOL

The article presents the way to implement cross-cultural principles into a course of Russian as a Foreign Language (RFL) for international applicants to residency training at medical higher education establishments. The author's experience in forming preparatory division (PD) syllabus with due regard to future resident doctors' needs in acquisition of professional communication fundamentals. Methods of RFL teaching should take into account the particularity of residents' medical specialty and build educational trajectories on the basis of existing universal competences and national-cultural peculiarities of Russian people for successful professional communication and acquisition of skills connected with specialty acquisition. A traditional PD syllabus should include two stages, the first one is equal to a fundamental RFL methodology, the second one offers additional scientific-professional modules necessary and sufficient for residency training in Russian. It is necessary to use both linguistic and extra-linguistic resources at each stage of teaching including imitational games "Doctor and Patient Dialogue", "Report on Clinical Conference", "The Bedside Diagnosis", "Report on Medical Conference", "General Surveying" etc. A successful result of a teacher and resident doctor's work is Russian language acquisition to the extent allowing completing training, carrying out research and preparing publications and reports for conferences within the planned period.

Keywords: *cross-cultural communication; postgraduate education; Russian as a Foreign Language; medical higher education establishment; residency training.*

Шахматова Татьяна Сергеевна

кандидат филологических наук

shatatyana@yandex.ru

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Казань, Россия

ЭТИКЕТНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ: ПРОСЬБА, СОВЕТ ОТ А1 ДО С1

Статья посвящена проблеме объединения коммуникативного и грамматического подходов при обучении иностранцев речевым этикетным жанрам. Автор анализирует опыт создания поуровневого учебного комплекса с видеоприложениями для освоения жанров русского этикета. В практике преподавания русского языка как иностранного вопросы, связанные с освоением этикетных речевых жанров возникают на всех этапах изучения языка, начиная с первых слов по-русски. Эта проблема не теряет своей актуальности и требует системного подхода. В статье рассматриваются подходы к эффективному обучению коммуникации на русском языке с учетом национально-культурных, прагматических и грамматических особенностей. Существенную роль в повышении качества обучения с точки зрения автора играет активное участие грамматического подхода. Прагматический комментарий и обширный аутентичный материал употребления формул помогает студенту ориентироваться в уместности каждой конкретной формулы, в прогнозировании реакции собеседника, а также в адекватности собственной реакции на речевое поведение собеседника.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация; этикетные речевые жанры; речевые формулы; речевые клише; развитие речевых навыков; просьба; совет.*

Вопросы освоения этикетных речевых формул возникают на всех этапах изучения языка, начиная с первых слов по-русски. Государственный образовательный стандарт и образовательная программа по РКИ имеют раздел, посвящённый овладению коммуникативно-речевыми компетенциями, где, в частности, прописано владение этикетными нормами речи. Казалось бы, что проблема овладения этикетной коммуникацией таким образом должна быть снята. Однако учебных пособий, которые последовательно проводили бы соответствие между грамматикой речевого жанра и его прагматической простотой/сложностью от начального уровня владения и до первого и второго сертификационного уровня по факту не существует.

На кафедре РКИ Казанского университета попробовали решить эту проблему с помощью метода поэтапной работы со структурой каждого этикетного речевого жанра. Наиболее релевантным по отношению к задаче нам кажется жанроречевой подход. М.М. Бахтин определял речевой жанр как **стереотип речевого поведения**, отмечая, что мы мыслим и воспринимаем речь согласно тем жанровым образцам, которые имеет в арсенале наш язык. В когнитивной лингвистике речевые жанры рассматриваются как языковое выражение определенной интенции говорящего. В работах А. Вежицкой, Н.Б. Лебедевой, В.В. Дементьева, Т.В. Шмелёвой и других речевой жанр описывается как особая модель высказывания, системно-структурный феномен, который является совокупностью речевых актов, соединённых по соображениям особой прагматической,

интенциональной целесообразности и относящихся к действительности не непосредственно, а через речевой жанр в целом [3].

Известно, что теория речевых жанров сталкивается с рядом проблем систематизации речевого материала. Об этом пишет В.В. Дементьев: «Оказалось, что аутентичный речевой материал настолько хаотичен, многообразен и вариативен, что в скором времени пришлось скрепя сердце признать бесперспективными попытки превратить «неточные» — разрозненные, незавершенные, не оформленные в виде четких положений лингвистической теории — идеи Бахтина в стройную формулу или набор формул, которые позволили бы систематизировать все названное речевое разнообразие в таком виде и объеме, как это было принято в структурно-лингвистических концепциях: непротиворечиво, всеобъемлюще и просто» [4, с.11].

Однако жанроречевой подход в перспективе методических задач преподавания русского языка как иностранного оказался методически оправданным, причём для практики РКИ одинаково важны как грамматический, так и прагматический аспект речевого жанра.

Речевые жанры согласно прагматическим задачам общения можно представить в зависимости от степени жёсткости (вариативности) их структуры:

1. языковые клише, этикетные формулы (типы приветствия, прощания, выражения благодарности и др.);
2. первичные речевые жанры (просьба, приказ, жалоба, комплимент и др.);
- 3 уровень глубинных принципов и структур (способы повествования, описания, пересказа, абстрагирования, введения новой информации и др.);
4. вторичные речевые жанры (структуры, состоящие из первичных жанров: романы, повести, сценарии и т.п.).

В речевой среде носителей языка от иностранца ожидают речевых стереотипов поведения, принадлежащих конкретной языковой картине мира, но при этом его речевое планирование ограничено запасом языковых средств освоенного уровня. Чаще всего на уровне А1-А2 иностранцу предлагаются стандартные языковые формулы (клише) в пределах идеальной коммуникации, когда и говорящий, и его предполагаемый собеседник вежливы, воспитаны, подчёркнуто корректны. Однако в реальном общении эти клише и формулы не всегда применимы, потому что коммуникация может быть скрыто некооперативной, манипулятивной, собеседник может мягко саботировать или напротив подталкивать к действиям, которые нежелательны для адресата и т.п.

Авторы пособия «Язык иглы острее» [6], которое было создано на кафедре РКИ Казанского университета, попытались провести последовательно от уровня к уровню идею усложнения коммуникативных задач, что ведёт к грамматическому, лексическому и стратегическому усложнению речевых жанров (увеличивается количество речевых ходов, прямые «лобовые» тактики и приёмы заменяются на косвенные).

Элементы структуры жанров (речевые образцы, формулы и модели) видятся нам как части языкового конструктора, на каждом новом уровне языковой компетенции прирастающего и надстраиваемого новыми элементами. Работа с речевыми жанрами помогает решить проблему казусов речепорождения на каждом из уровней владения языком (от А1 до С1). К слову сказать, она актуальна и для многих носителей русского языка, которые в силу различных причин не освоили набор речевых средств для достижения коммуникативных целей в условиях более усложнённого, непрямого речевого дискурса.

Пособие организовано от уровня А1 до В2. Для уровней В1, В2, С1 совместно с университетским телевидением Универ ТВ снята передача «Русский язык за чашкой

чая» (авторы сценариев и ведущие А.А. Ершова, Л.А. Москалева, Т.С. Шахматова). Видео может быть использовано как иллюстративный материал к параграфам учебника, а также в качестве повторения и самостоятельного коррекционного курса. В данной статье в качестве иллюстративного материала используются жанры просьбы и совета, передачи, посвященные этим темам, можно посмотреть на канале Youtube

<https://www.youtube.com/watch?v=plbZIBFSgVc> («Русский язык за чашкой чая. Просьба»)

<https://www.youtube.com/watch?v=piYbPA6XHeU> («Русский язык за чашкой чая. Совет»).

На начальных уровнях изучения языка достаточно следовать определенному речевому стереотипу, тексту-образцу, работает набор стандартных фраз. Но с усложнением целей общения, стратегий поведения в процессе взаимодействия мы маневрируем, стремясь обеспечить проведение эффективной коммуникации без потенциальных конфликтов, получить больше выгод, при этом смягчив угрозу нашему социальному лицу, «провести эффективную интеракцию без потенциальных конфликтов» [2, с.97]. В этой связи использование клишированных стандартных речевых формул при извинении, просьбе, совете, запросе информации, привлечении внимания уже недостаточно.

Поэтому наиболее эффективным принципом для организации пособия по коммуникации видится принцип изменяющихся прагматических параметров. То есть речевой жанр (клише, структура, способ языковой реакции) подаётся с нескольких точек зрения, зависящих от цели, которую преследуют участники диалога и когнитивного контекста.

Контекст создаётся ключевыми параметрами:

1) прагматическое предусловие, или исходный контекст (какую цель хотят достичь собеседники);

2) социальный контекст (какие социальные роли исполняют собеседники, в каком месте, времени происходит общение);

3) личный контекст или структура говорящих (знания, желания, эмоции участников);

4) к «положительному лицу» или «отрицательному лицу» обращена коммуникация (анализируется манипулятивный потенциал ситуации, который варьируется от формального обмена речевыми клише, например, в ситуации приветствия коллег в начале рабочего дня, до полного коммуникативного саботажа избранной темы для общения).

Изменяя выделенные параметры (по одному за один методический шаг) возможно проследить за расширением того или иного речевого жанра с учётом как параметров собеседников, так и параметров ситуации. Это позволит показать пределы возможностей жанра в зависимости от целей и задач говорящих и окружающей их действительности. На каждом из этапов подбираются примеры из художественной литературы, разговорной речи, которые предлагается проработать учащемуся, среагировать согласно заданным параметрам ситуации или отталкиваясь от них.

Например, в жанре «просьба» императив, смягчённый словом «пожалуйста» на уровне А2 дополняется речевыми шаблонами за счет знакомства со всеми падежами, модальными словами (надо, можно, необходимо), а также придаточными предложениями цели.

1. Я прошу вас + инф. Я прошу вас, чтобы вы...

2. Я хочу (Можно?) / Мне хочется, чтобы вы

3. Мне нужно (можно?)

Нарастание вежливости просьбы происходит при условии перевода прямой императивной просьбы в косвенные вопросительные и отрицательные формы (**Может быть я/ вы + будущее время. Я не могу + инф/ Можно мне + инф / Нельзя ли мне + инф / Можно я + будущее время** и т.д.)

Прорабатываются примеры на отличие интенций и грамматических форм просьбы от совета, рекомендации, приказа с помощью анализа примеров разного уровня сложности и стилистической направленности: примеры-образцы, примеры из литературы и разговорной речи, из СМИ, научно-популярной, научной литературы.

Продвинутые уровни владения языком предполагают ещё более свободную комбинацию текстов-образцов, где на первый план выходит умение прогнозировать и моделировать ситуацию общения. Это уже речь высокого уровня компетенции, формирующаяся согласно идее о том, что речь образованного человека строится не только исходя из практических задач общения, но также имеет предпосылки, которые можно обозначить как эстетические задачи. Эти задачи проявляются в особом эстетическом удовольствии говорить косвенно, потому что «говорить прямо человеку с высокой языковой компетенцией попросту скучно» [5, с. 55]. Непрямого выражения смысла требуют и ситуации общения: стратегии вежливости, речевое манипулирование собеседником, необходимость привлечь внимание, заинтриговать и т. д.

Рассмотрим в качестве такого усложнения фрагмент передачи «Русский язык за чашкой чая. Совет», который полностью посвящён способам смягчения совета (в пособии этот материал вводится на уровнях В1 и В2).

1) Смягчение вторжения в личную зону собеседника средствами сослагательного наклонения:

Я посоветовал бы / порекомендовал бы / предложил бы (вам) + ИНФ.

Я хотел бы посоветовать порекомендовать / предложить (вам) + ИНФ.

Я советую тебе научиться фотографировать. Это очень интересное занятие. = Я бы посоветовал тебе научиться фотографировать.

Я рекомендую вам больше времени проводить с семьей. = Я бы порекомендовал Вам больше времени проводить с семьёй (в кабинете психолога).

Я бы посоветовал тебе последнюю книгу рассказов Татьяны Толстой. Мне она очень понравилась.

БЫ + ИНФИНИТИВ = НЕПРЯМОЙ СОВЕТ

Сравните:

Вам нужно (стоит, лучше) поговорить об этом с мужем = совет

Вам бы поговорить об этом с мужем = не прямой совет

ВНИМАНИЕ!

Если есть противопоставление, то, скорее всего, перед нами не совет, а сожаление.

Вам бы поговорить об этом с мужем, а вы не поговорили. И вот результат – муж обиделся = сожаление

Таким образом, обучение коммуникации происходит системно за счёт расширения возможных жанровых формул и клише в сторону более сложных «объёмных» речевых структур.

При создании комплекса мы ориентировались на условия своего ВУЗа и задачи обучения филологов, а также магистрантов и аспирантов других профилей. Учебник

открывается уровнем А1 (поскольку необходимо сохранить преемственность, возможно, составить корректировочный курс) и заканчивается уровнем В2, а видео ориентированы на студентов уровня В1, В2, С1 (по этой причине мы отказались от идеи субтитров, делая выбор в пользу спокойного темпа речи и более простой лексики). Субтитры появляются только на врезках из телевизионных фильмов, передач, различных конкурсов и т.п., где речь может иметь более высокий темп. Телевизионные программы построены таким образом, что они не дублируют, а иллюстрируют, дополняют материал учебника, а после прокрутки в эфире могут быть просмотрены также в формате ролика на Ютубе по ссылке. Если в учебнике больше упражнений и текстов на понимание и закрепление конструкций, то видео дают лингвокультурологическую информацию, направлены на описание и объяснение коммуникативных особенностей жанров русской речи, иллюстрируют сопоставление с теми же жанрами в других языках (в съёмке этих частей нам помогают наши студенты).

Безусловно, на начальном этапе изучения языка набор стандартных фраз можно заучить и с успехом применять до тех пор, пока жизненная практика не столкнет с условием, где необходимы более совершенные речевые навыки.

В этой связи наиболее эффективным способом организации пособия по коммуникации видится создание пособия по принципу изменяющихся прагматических параметров. То есть речевой жанр (клише, структура, способ языковой реакции) подаётся с нескольких точек зрения, зависящих от цели, которую преследуют участники диалога и когнитивного контекста. Проблема определения типов прагматических отличий русского языка от других языков снимается с помощью примеров разного уровня сложности и стилистической направленности: примеры-образцы, примеры из литературы и разговорной речи, из СМИ, научно-популярной и собственно научной литературы.

Литература:

1. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. – М: Художественная литература, 1986. – 541 с.
2. Давыденко Л.Г., Гаспарян Р.Я., Музыченко А.Б. Реализация постулатов речевого общения в коммуникации в рамках теории вежливости П. Браун и С. Левинсона // Современные наукоемкие технологии, Пенза: Издательский Дом «Академия Естествознания», – 2014, – № 2. – С. 96-100.
3. Дементьев В.В. Изучение речевых жанров. Обзор работ в современной русистике. – ВЯ. – 1997. – №1. – 124 с.
4. Дементьев В.В. Теория речевых жанров. — М.: Знак, 2010. — 600 с.
5. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – М: УРСС, ЛКИ. – 2008. – 288 с.
6. Москалева Л.А., Шахматова Т.С. Язык иглы острее: курс эффективной коммуникации с первых слов до мастерства: учебник к практическим курсам по межкультурной коммуникации. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – 200 с.

Shakhmatova Tatyana Sergeevna

Candidate of philological science

shatatyana@yandex.ru

Kazan Federal University

Kazan, Russia

ETIQUETTE SPEECH GENRES IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN: REQUEST, ADVICE A1 TO C1

The article is devoted to the issue of fusion of communicative and grammatical approach during the teaching of Russian etiquette speech for foreigners. Author is analysing her experience in multilevel complex of studies creation with video courses for Russian etiquette studies. In the practice of teaching Russian as a foreign language the issues related to the development of etiquette speech genres arise at all stages of language learning, beginning with the first words in Russian. The article examines approaches to an effective communication education in Russian taking into account national-cultural, pragmatic and grammatical features. An active participation of the grammatical approach plays an important role in education improvement from the author's point of view, it helps students to construct their own phrases freely. A pragmatic commentary and an extensive authentic material on the use of formulas helps students to understand the appropriateness of each particular formula, to predict the reaction of an interlocutor, and in the adequacy of their own reaction to a speech behaviour of an interlocutor.

Keywords: *intercultural communication; etiquette speech genres; speech formulas; speech cliches; the development of speech skills; request; advice.*

УДК 81'367/372.881.161.1

Подвойская Наталия Леонидовна

кандидат политических наук

n.podvoyskaya@misis.ru

*Национальный исследовательский
технологический университет «МИСиС»
Москва, Россия*

Тимошенко Татьяна Евгеньевна

кандидат педагогических наук

Tattimoshenko12@gmail.com

*Национальный исследовательский
технологический университет «МИСиС»
Москва, Россия*

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ

В статье рассказывается о специфике обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе. Особое внимание уделяется совместной работе преподавателей русского языка и преподавателей – предметников. Авторы описывают опыт НИТУ «МИСиС» по обучению иностранных студентов, рассказывают о новых технологиях, реализуемых в вузе.

Ключевые слова: *технический вуз; научный стиль речи; совместная работа русистов и преподавателей-предметников; электронный учебник; дистанционная Инженерная школа; экскурсии в технические и естественно-научные музеи.*

В настоящее время в Национальном исследовательском технологическом университете «МИСиС» обучается около 3500 иностранных студентов из 69 стран мира. Все они учатся на технических, реже экономических, направлениях подготовки. В этой ситуации надо понимать, что работа преподавателя русского языка как иностранного, обучающего будущих инженеров в техническом вузе, имеет свою специфику, так как для нефилологов русский язык не является самоцелью. Они изучают русский язык не ради самого языка: для них он является средством овладения

специальностью. Поэтому важнейшей задачей преподавателя РКИ является обучение научному стилю речи, подводящее будущих инженеров к овладению языком специальности и, в первую очередь, – научной и специальной лексикой. Овладение терминологией изучаемой науки является важнейшей составляющей профессиональной языковой личности иностранного студента. В современном мире информационных технологий, растущей интеграции, полиполярного сотрудничества умение пользоваться профессиональной терминологией становится одним из показателей профессиональной компетенции специалиста. Главным источником ее формирования служит терминологическая лексика данной специальности. Она обозначает специальные научные понятия, концепты, которые формируют профессиональную языковую картину мира студентов. [3, с. 67] По мнению таких ученых, как Г.М. Левина, О.Р. Рякина и др., начинать обучать терминологии и научному стилю речи следует как можно раньше. [2, с. 123] В НИТУ «МИСиС» также реализуется эта идея ранней профессионализации. Обучение научному стилю речи начинается уже с 9-10 недели подготовительного факультета, когда обучающиеся достигают уровня владения языком А1 (на подготовительном факультете в первом семестре 27 часов русского языка в неделю).

Таким образом, специфика обучения иностранца в инженерном вузе учитывается начиная с подготовительного факультета и проявляется в работе по овладению русской терминологией и обучению лексико-грамматическим конструкциям научного стиля речи. Очень важным в обучении русскому языку в профессиональных целях является отбор текстового материала. Как известно, в основе современной методики преподавания русского языка как иностранного лежит текстоцентрический принцип. Это значит, что текст является основной учебной единицей. В процессе познавательной деятельности учебный текст выступает в разных функциях: как источник хранения и передачи информации, как источник сохранения культуры, как источник мотивов познавательной деятельности, как ее предмет и средство. Ученые выделяют различные функции учебного текста [1, с. 240]. Учебный текст в условиях обучения русскому языку как иностранному, с одной стороны, должен стать стимулом для обсуждения различных проблем, с другой стороны, должен представить необходимые факты и языковой материал для создания собственного речевого высказывания. Тщательный отбор текстов согласно целому ряду взаимодополняющих критериев создает основу для развития продуктивных видов речевой деятельности и формирования профессиональной коммуникативной компетентности.

И тут возникает актуальная для технического вуза проблема: постоянно увеличивающееся количество информации делает невозможным овладение одним человеком разными направлениями инженерной науки, развитие науки идет по пути узкой специализации. В данной ситуации, на наш взгляд, нецелесообразно вести обучение на материале текстов общенаучной направленности или на материале научно-популярных текстов, как это было возможно в прежней практике преподавания русского языка как иностранного. Обучение иностранных студентов должно базироваться на профессиональных знаниях, т.е. на работе с аутентичными современными текстами по специальности, имеющими прямое отношение к их будущей профессиональной деятельности. Так как каждый вуз и даже направления подготовки в вузе имеют свою специфику, становится понятно, что в принципе невозможно создать универсальный обучающий ресурс для студентов технических специальностей. Поэтому на сегодняшний день наиболее эффективным является создание собственного обучающего контента, учитывающего профиль вуза и реализуемые им образовательные программы.

Для того, чтобы обучение иностранных студентов было эффективным, преподаватели РКИ должны работать в тесной связке с преподавателями базовых и специальных дисциплин. НИТУ «МИСиС» имеет достаточно большой опыт такой работы. Признано, что наиболее целесообразным является совместное написание пособий преподавателями русского языка и преподавателями-предметниками по профильным дисциплинам вуза. В НИТУ «МИСиС» в работе с иностранцами используются написанные русистами учебно-методические пособия, основу которых составляют тексты лекций преподавателей-предметников или рекомендованные ими к изучению материалы. Также вместе с предметниками были разработаны экспресс-справочники «Физика на русском» и «Математика на русском», предназначенные для иностранных абитуриентов, планирующих обучение на русскоязычных программах технических университетов, а также слушателей подготовительных отделений. Справочники были созданы на основе анализа материалов вступительных испытаний по физике и математике в НИТУ «МИСиС». Цель справочников – облегчить понимание наиболее употребительных лексико-грамматических структур русского языка и основных терминов, используемых в материалах вступительных испытаний по данным предметам. Справочники содержат объяснение терминов, встречающихся в экзаменационных билетах, формулировки заданий с иллюстрациями (что очень важно, так как зачастую иностранцы не могут решить задачу не из-за отсутствия знаний по предмету, а потому что не понимают ее условий), а также лексико-грамматические комментарии, в которых описываются основные конструкции научного стиля речи и приводятся разъяснения некоторых языковых единиц путём использования синонимов, антонимов и параллельных синтаксических конструкций. Сейчас планируется выпуск подобных справочников по математике, физике и химии для студентов первого и второго курсов.

В НИТУ «МИСиС» практикуется проведение методических семинаров преподавателей-русистов с предметниками. На семинарах обсуждаются проблемы обучения иностранных студентов и пути повышения эффективности обучения. Такие семинары необходимы, потому что иностранцы учатся не в отдельных группах, а вместе с российскими студентами и часто преподаватели-предметники не учитывают это при проведении занятий или просто не имеют опыта работы с иностранцами. Преподавателями русского языка были разработаны методические рекомендации для предметников, знакомящие их с основными вопросами общей методики преподавания русского языка как иностранного и описывающие целесообразное использование языковых и грамматических средств русского языка в работе с иностранцами.

Также совместная работа русистов и предметников проявилась в создании версии электронного учебника по математическим, информационным и естественно-научным дисциплинам. Учебник размещён на электронной образовательной платформе Canvas, используемой в НИТУ «МИСиС». Учебник был разработан в соответствии с целями и задачами федеральной целевой программы «Русский язык» и программы «Столичное образование» для соотечественников, изучающих русский язык как неродной (в странах ближнего зарубежья); для иностранцев, проживающих в Москве (в том числе и для обучающихся в русских школах); для соотечественников, проживающих за рубежом, но стремящихся сохранить свою языковую культуру. Он помогает ученикам успешно освоить школьную программу, а также подготовиться к поступлению в технические вузы России. Учебник состоит из таких разделов, как «Физика», «Химия», «Математика», «Информатика». В каждом разделе содержится 6 основных тем школьной программы по данной дисциплине. Материалы были составлены преподавателями соответствующих дисциплин. Они снабжены иллюстрациями и схемами, содержат элементы занимательности, расширяют кругозор

учащихся. Задача русистов заключалась в составлении лексико-грамматических комментариев к текстам, облегчающих иностранцам их понимание.

Инновационным направлением, помогающим иностранным студентам овладеть научным стилем речи, стала организованная в 2017 г. в НИТУ «МИСиС» дистанционная Инженерная школа (также размещённая на электронной образовательной платформе Canvas). Инженерная школа реализуется по трем предметам: математике, физике, химии. Также она включает в себя курс «Русский язык для инженерных специальностей», разработанный преподавателями-русистами с привлечением предметников. Данный курс предназначен как для абитуриентов, владеющих русским языком на уровне В1 и выбравших технические специальности, так и для студентов, которые могут углубить свои знания по научному стилю речи. Курс содержит материалы по основным направлениям подготовки НИТУ «МИСиС» – «Металлургия», «Горное дело», «Материаловедение» – и состоит из основного и дополнительного блоков. Основной блок включает в себя:

- 15 учебных тем, отобранных строго в соответствии с логикой обучения в вузе;
- 10-12 заданий к каждой теме. Используются два типа заданий: лексико-грамматические задания и проблемно-поисковые задания, направленные на формирование общеучебных и информационных умений. Приведем примеры заданий. Лексико-грамматические задания включают в себя задания на подбор определений к словам, синонимов, антонимов; трансформацию словосочетаний и предложений; выбор слова / формы слова; соединение термина с его значением / частей предложения; составление предложения из слов; объединение двух предложений в одно с использованием подходящих союзов или союзных слов; написание вопросов к словам / частям предложения; выделение субъекта и предиката; нахождение в тексте синтаксических конструкций научного стиля речи и т.п. Примеры заданий на формирование общеучебных и информационных умений: составьте к тексту два «тонких» и два «толстых» вопроса («тонкий» вопрос не требует развёрнутого ответа, «толстый» вопрос – требует, например: «Объясните, почему...», «В чём различие...?», «Согласны ли вы, что...?», «Предположите, что будет, если...», «Верно ли, что...?», «Что бы вы предложили...?», «Что было бы, если...?»); сократите предложение / абзац; выделите главную информацию; найдите второстепенную информацию; подчеркните ключевые слова; сравните; оцените; выберите информацию, относящуюся к какой-либо теме; найдите дополнительную информацию с помощью одной из поисковых систем и т.п. Следует отметить, что такие задания являются очень эффективными при обучении студентов-иностранцев технических специальностей, так как они предполагают использование русского языка непосредственно в профессиональных целях.

Дополнительный блок включает в себя:

- научно-популярные аудиотексты (в том числе и из современной периодики) и вопросы на проверку понимания услышанного;
- видеоматериалы по математике, физике и химии и задания к ним;
- контрольные работы, чтобы учащиеся могли проверить свои знания.

Еще одной эффективной формой обучения научно-технической лексике, объединяющей в себе внеаудиторную и аудиторную работу, являются экскурсии в технические и естественно-научные музеи с предварительной подготовкой к ним на занятиях. В НИТУ «МИСиС» для иностранных студентов преподавателями русского языка традиционно проводятся экскурсии в Планетарий, Музей космоса, Минералогический музей им. А.Е. Ферсмана, Музей ретро-автомобилей. На занятиях проводится лексико-грамматическая разъяснительная работа, а после посещения музея студенты должны составить рассказ об этом событии и обсудить впечатления в парах,

тем самым закрепляя новые слова и обороты речи. Иногда экскурсии проводятся совместно с преподавателями специальных дисциплин. Такие походы в музеи, кроме того, что помогают овладеть необходимой студентам лексикой, дают страноведческие знания, развивают их познавательную активность, вызывают у них живой интерес.

Описанный выше опыт НИТУ «МИСиС» по обучению русскому языку иностранных студентов способствует формированию профессиональной коммуникативной компетенции инженера, что и является главной задачей преподавателя русского языка в техническом вузе.

Литература:

1. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии. М.: Наука, 1984. – 340 с.
2. Левина Г.М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу как одной из составляющих профессионального образования в российских технических вузах: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2004. – 369 с.
3. Рахуба Т.Н. Проблемы изучения и преподавания русского языка в Российской Федерации и за рубежом: сб. материалов Международной научно-практ. конф., р-ка Башкортостан, г. Стерлитамак, 14-15 мая 2018 г. / Отв. ред. Л.В. Климина. Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2018. – С. 67-72.

Nataliya Podvoyskaya

Ph.D.

n.podvoyskaya@misis.ru

*National University of Science and
Technology
Moscow, Russia*

Tatiana Timoshenko

Ph.D.

Tattimoshenko12@gmail.com

*National University of Science and
Technology
Moscow, Russia*

RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE IN THE TECHNICAL HIGHER EDUCATION: PROFESSIONAL CONTEXT

The article describes the specifics of teaching Russian as a foreign language in a technical university. Particular attention is paid to the teamwork of teachers of Russian language and subject teachers. The authors describe the experience of NUST «MISIS» in training foreign students, report about new technologies being implemented in the university.

Keywords: *technical university; scientific style of speech; teamwork of Russian specialists and subject teachers; electronic textbook; distance engineering school; excursions to technical and natural science museums.*

Балогне Петкевич Ольга
кандидат филологических наук
petkevics@ircmail.hu
Будапештский экономический университет
Будапешт, Венгрия

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ЛОСКУТНОГО ОДЕЯЛА» ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В статье освещаются проблемы, возникающие при преподавании русского языка специальности в группах с постоянно меняющимся контингентом обучающихся. Неоднородность групп выражается в том, что в них могут входить студенты разных курсов, начиная с первого и заканчивая четвертым. Различным может быть и срок обучения: от одного до нескольких семестров. Соединяет такие пестрые группы в одно целое то, что учащиеся уже владеют определенным уровнем разговорного русского языка и ставят себе целью сдать сертификационный экзамен по деловому русскому языку.

Оптимальным вариантом для решения проблем, с которыми сталкивается преподаватель во время работы с таким изменчивым составом, представляется применение так называемой технологии «лоскутного одеяла», т.е. интеграция методов преподавания, позволяющих свободно чередовать учебный материал, подбирать и сопоставлять его в независимой друг от друга последовательности при комплексной реализации всех четырех видов речевой деятельности. Опорой при выборе тематического материала для его разработки служит тематика сертификационного экзамена по деловому русскому языку. Контрольные задания составляются с целью проверки сформированности компетенций, которыми студенты должны обладать для успешной сдачи экзамена по языку специальности.

В качестве наглядного материала приводятся примеры из практики, в частности, тексты и задания по определенной теме, разрабатываемой на практических занятиях.

Ключевые слова: *меняющийся контингент обучающихся; технология «лоскутного одеяла»; свободное чередование учебного материала; комплексная реализация всех видов речевой деятельности; проверочные задания; формирование компетенций; экзамен по деловому русскому языку.*

Заимствованный из английского "patchwork" термин "лоскутное одеяло" для характеристики описываемых в этой работе методов, применяемых автором при обучении русскому языку специальности, представляется наиболее удобным, так как очень наглядно отражает главную концепцию. Эта концепция предоставляет больше свободы в преподавании, подталкивает к экспериментированию, ничего не ограничивая, а наоборот, своей открытостью позволяя каждому новому элементу свободно вписываться в общее целое, не опасаясь нарушить какие бы то ни было границы, поскольку таковых не существует. Приводимые ниже конкретные приемы технологии «лоскутного одеяла» как нельзя точно отражают креативный подход как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающихся в процессе обучения, когда сообща по кусочкам приходится вырезать, сшивать, дополнять и расширять учебный материал.

Речь идет о преподавании русского языка в Будапештском экономическом университете на факультете торговли, ресторанно-гостиничного бизнеса и туризма. Для диплома студентам недостаточно заработать определенное количество кредитов, пройти производственную практику, защитить дипломную работу. Одним из дальнейших условий для получения степени бакалавра является наличие двух сертификатов по иностранному языку специальности уровня B2 или C1. Выпускникам не выдается диплом бакалавра до того момента, пока они не предъявят требуемые языковые сертификаты. Наш университет выделяется среди других университетов Венгрии еще и тем, что обязательные по учебной программе языковые курсы предоставляются бесплатно и студенты получают за них кредиты. Поэтому курсы иностранных языков, предлагаемые Будапештским экономическим университетом, высоко востребованы. Конечно, лидирует английский язык, за которым идут немецкий, испанский, французский и итальянский языки.

С русским языком ситуация выглядит по-другому. Большинство студентов, выбирая русский, не ставят себе целью сдать по нему сертификационный экзамен. Обычно они уже обладают требуемыми языковыми сертификатами, и ими движут иные мотивы: хочется попробовать чего-нибудь нового, многих привлекает красота русского языка, а иных именно его трудность, когда хочется доказать себе и окружающим свои способности. Часто выбор имеет и абсолютно практическую сторону, ведь еще до окончания университета во время практики или студенческой работы студенты все чаще сталкиваются с русскоговорящими клиентами в туристических местах Венгрии. В таких случаях они хотят изучать русский язык не для диплома, а для работы, то есть для себя, ожидая от знания языка платежеспособных клиентов определенных преимуществ. Подавляющее большинство таких групп состоит из абсолютно начинающих студентов, которые не умеют ни писать, ни читать. Гомогенный состав групп, бесспорно, облегчает работу преподавателя.

Однако в этой статье речь идет не о контингенте начинающих. К счастью, все чаще встречаются студенты, которые уже владеют определенным уровнем разговорного русского языка. Предыстории у каждого разные: русскоязычные родители, оконченные языковые курсы, иногда встречаются даже имеющие сертификаты по разговорному русскому языку и т.п. Поэтому не удивительно, что такие студенты хотят развивать свои знания и имеют намерение сдать сертификационный экзамен по деловому русскому языку. Массовым, конечно, это явление назвать нельзя, однако случаи уже далеко не единичны. Собрать в одну группу желающих изучать деловой русский язык с целью сдачи сертификационного экзамена по нему оказывается трудным. «Лоскутное одеяло» начинается уже с того, что лоскутки составляют студенты разных курсов: первого, второго, третьего или уже прошедших практику, то есть четвертого. Из этого вытекает, что разными бывают и сроки обучения, от одного до нескольких семестров. Объединяющим звеном и основой для привлечения таких студентов в одну группу являются определенные предварительные знания по русскому языку.

Следует признаться, что некоторое время таким студентам просто советовалось выбирать другой язык, что обосновывалось рядом вытекающих из этого преимуществ. В таких случаях студенты имеют возможность попасть в соответствующую уровню их знаний группу своих однокурсников с одинаковым сроком обучения. Однако последовательно лишать учащихся возможности обучения деловому русскому при наличии спроса не соответствует духу времени и, в условиях обостренной конкуренции, просто неразумно.

Поэтому мы изменили практику и решили проэкспериментировать, выяснить, как можно работать в группе, постоянно (иногда каждый семестр) меняющей свой состав, когда нужно принимать новых студентов, продолжая работать со старыми, у которых за плечами уже один, два или три семестра. Одним из самых сложных и ответственных является момент, когда нужно принять решение, по какому учебнику работать и готовить студентов к экзамену. И хотя рынок пособий по деловому русскому языку продолжает постоянно пополняться, выбрать один подходящий учебник бывает очень трудно. Положительным в нашей ситуации оказывается именно то, что останавливаться на каком-либо одном учебнике не только не имеет необходимости, но даже нецелесообразно.

На практике это выглядит следующим образом. Составляется тематика, не требующая определенной последовательности разрабатываемых тем. Опорой при этом служит перечень тем для государственного сертификационного экзамена по деловому русскому языку, который можно сдать в нашем университете. Этот доступный всем перечень находится на сайте Экзаменационного центра и в переводе на русский язык выглядит так:

1. Экономика (главные участники, процессы, системы)
2. Глобализация (процессы, влияние, деловая межкультурная коммуникация)
3. Охрана окружающей среды (воздействие экономической деятельности, общественная ответственность)
4. Предпринимательство (функционирование, влияющие факторы)
5. Информационные технологии в экономической жизни (электронная торговля, коммуникация)
6. Маркетинг (рынок, спрос, предложение, исследование рынка, маркетинговые коммуникации)
7. Услуги (взаимоотношения с клиентами, удовлетворенность клиентов, CRM-менеджмент)
8. Деловые мероприятия (выставки, ярмарки, конференции, организация мероприятий)
9. Деловые поездки (установление связей, переговоры)
10. Работа (поиск работы, отдел кадров, коммуникация на рабочем месте, деловой этикет)

На этом месте мы подошли к моменту, когда на основе конкретных примеров из практических занятий попробуем описать часть возможных приемов технологии «лоскутного одеяла». Без преувеличения можно заявить, что учебный материал постоянно находится в движении, складывается из отдельных частей разных источников. Узкие рамки статьи не позволяют представить полный объем, поэтому возьмем в качестве примера одну тему. Наш выбор пал на «Деловые мероприятия», в частности, на «Ярмарки и выставки». Далее будет показано, как мы работаем над этой темой.

Лексика

Базовый текст в сокращенном варианте взят из учебника «Деловой русский язык», составленного коллегами из Будапештского экономического университета с факультета внешней торговли под редакцией Д-ра Тромбиташ Эндре. Текст приводится в измененной форме:

Выставки дают информацию о развитии и достижениях данной страны, области или фирмы. Они могут быть универсальными (общими) и специализированными.

Универсальные выставки знакомят посетителей с общим уровнем развития

одной страны, а специализированные демонстрируют достижения конкретной отрасли экономики.

Участники называются экспонентами, а демонстрируемые предметы экспонатами. Экспонаты выставляются на стендах и в павильонах.

Ярмарки также информируют посетителей о результатах экономики, но, кроме этого, они дают возможность заключать сделки. Они представляют собой отличное место для изучения рынка и поддержания деловых связей между продавцами и покупателями.

Существуют традиционно устраиваемые ярмарки и выставки, где из года в год встречаются представители данной отрасли. Одно из таких мероприятий – Будапештская международная ярмарка. Ее инициатором был Лайош Кошут в 1848 году. В последнее время эта ярмарка меняет название и характер, но по-прежнему устраивается два раза в год. На весенней ярмарке демонстрируются, в основном, инвестиционные средства, а осенняя ярмарка – это показ потребительских товаров. Кроме этого, в ярмарочном городке Кёбане круглый год организуются выставки различных профилей.

Обратим внимание, что текст небольшой и не очень сложный, однако на его основе можно составить множество заданий по развитию лексики. Подчеркнем, что все задания и упражнения, отрабатываемые на уроке, по характеру соответствуют заданиям, с которыми студенты должны будут справиться на экзамене (синонимические и антонимические ряды, словообразовательные модели, предсказуемость словосочетаний и т.п.). Инструкции к заданиям должны быть простыми и понятными. Следуют примеры заданий по лексике.

Как сказать одним словом?

давать/дать информацию –
принимать/принять участие –

Как сказать по-другому?

показывать/показать товары –
устраивать/устроить ярмарку –

Какое слово подходит по смыслу?

заключать/заключить ...
изучать/изучить ...
поддерживать/поддержать ...
устраивать/устроить ...
выставлять/выставить ...
информировать/проинформировать ...
представлять/представить ...

Какое слово подходит по смыслу?

ярмарочный ...
данная ...
конкретная ...
весенняя ...
деловые ...

инвестиционные ...
потребительские ...
различные ...

Какое слово не подходит по смыслу?

достижения, успехи, результаты, потери
область, инициатор, отрасль, профиль
потребитель, выставка, ярмарка, мероприятие
стенд, представитель, павильон, площадка
предмет, товар, связь, экспонат

Кто что делает?

... посещает
... участвует
... представляет
... покупает
... продает
... потребляет
... инвестирует
... организует

Приведенные выше примеры наилучшим образом свидетельствуют о больших возможностях для отработки лексики (существительных, глаголов, прилагательных) даже на уровне минимальных текстов.

Уделяется внимание и грамматике, хотя она пристального внимания не получает, а преподается лексическим методом. Грамматические упражнения составляются также на основе исходного текста. В разрабатываемой теме о ярмарках, можно, например, тренировать предлоги и родительный падеж после числительных.

Вставьте подходящие предлоги.

Где можно узнать подробную информацию ... условиях участия ... ярмарке?
... ярмарке производители имеют возможность ознакомить посетителей ... своей продукцией.

Экспонаты выставляются ... стендах и ... выставочных залах.

Ярмарки представляют собой отличное место ... изучения рынка.

На ярмарочных площадках устанавливаются деловые связи ... продавцами и покупателями.

В этом году число участников увеличилось ... 5 %.

Покупатели готовы платить больше денег ... качественные товары.

... ярмарки проводится анализ и составляется отчет.

Какая правильная форма слов после №№ 1, 2-4, 5-20?

страна, представитель, государство, стенд, новинка, достижение, фирма, предприятие, год, место, цена, миллион, тенденция, товар, рынок

В группах с более высоким уровнем можно ввести причастия и страдательные обороты: устраиваться, демонстрироваться, заключаться и т.п.; устраиваемый, демонстрируемый, заключаемый и т.п.

Письмо

После процесса усвоения лексики отрабатывается следующий вид речевой деятельности, в частности, письмо. Основой для примера письма-приглашения служит другой источник: «Тестовый практикум по русскому языку делового общения. Бизнес. Коммерция. Внешнеторговая деятельность» Калиновской М.М.

На уроке дается не готовый образец письма, а более креативное задание, когда студенты самостоятельно должны дополнить недостающую информацию. В скобках заметим, что текст может упрощаться соответственно уровню группы.

Дополните письмо-приглашение подходящими по смыслу словами.

Уважаемый ... (1) Вальтер!

Международный выставочный центр «Крокус Экспо» приглашает Вашу ... (2) принять ... (3) в Международной ... (4) «Оборудование для производства упаковки», которая будет проводиться в г. Москве на территории выставочного комплекса «Крокус Экспо» в период ... (5) 10 по 25 апреля текущего года по адресу: Волоколамское шоссе, д. 94.

Заявки на участие ... (6) выставке принимаются ... (7) 1 февраля текущего года.

Выставка ... (8) возможность ознакомиться с Вашей экспозицией широкому кругу специалистов, провести ... (9) с партнерами, ... (10) рекламные фильмы по тематике выставки.

Общие условия участия в международных выставках, бланки заказов и другая ... (11) о выставке будет направлена по Вашему запросу.

Мы будем ... (12) приветствовать Вас в качестве участника выставки и готовы оказать Вам любую ... (13). Более подробную информацию о выставке Вы можете найти на наших ... (14): www.equipment.com и www.crocus-expo.

С ... (15),

Оргкомитет выставки

После выполнения задания, над которым они только что сами активно работали, студенты получают готовый образец коммерческого письма, который позже может пригодиться им на экзамене. Привлекательны подобные задания еще и тем, что часто допускают свободное варьирование, например «...приглашает Вашу фирму/компанию/корпорацию...», что содействует дальнейшему развитию лексики.

Говорение

Переходным мостом к следующему этапу – говорению – может служить такое задание, когда студенты должны привести в порядок предложения из докладной записки руководству с просьбой одобрить участие в ярмарке. Слова даются в правильной грамматической форме, склонять или спрягать их нет необходимости.

Приведите в порядок предложения.

Мы, в Москве, в ярмарке, Вас, о возможности, принять, информировать, участие, хотим.

Мы, информацию, на, оргкомитета, прочитали, сайте, эту, ярмарки.

Ярмарка, широкой, нам, даст, наши, возможность, представить, прекрасную, публике, товары.

На, и, изучить, конкуренцию, лучше, мы, рынок, сможем, ярмарке.

Нам, забронировать, заявку, и, на, нужно, подать, стенд, участие.

Наши, материал, и, оформят, подготовят, профессионально, рекламный, сотрудники, стенд.

На, мы, вин, дегустацию, планируем, провести, ярмарке.
Мы, более, взять, в, вина, дорогие, как, предлагаем, ассортимент, столовые, так и.
Мы, надеемся, найдет, наша, продукция, спрос, что.
Мы, бюджет, Вас, мы, принять, просим, разработать, решение, смогли, чтобы.

Наступает, пожалуй, самый интересный момент, когда студенты разыгрывают ситуацию. Они имеют уже достаточно солидный банк слов и выражений по теме. Ситуативные задания составляются в соответствии с экзаменационными заданиями.

Вы работаете в отделе маркетинга производителя вин «ALFA». Вы считаете, что для расширения рынка сбыта вашей продукции фирме следует принять участие в международной ярмарке. Информировать об этом руководство и обсудите с ним следующее:

- Место и сроки проведения мероприятия, сроки подачи заявки
- Отличную возможность: международная площадка, участники...
- Оформление стенда, рекламный материал...
- Дегустацию вин...
- Другие задачи...

Дискуссия проводится обычно в группах. Когда план для одобрения представляется руководству не от одного лица, а коллективно, студенты вносят свои предложения намного смелее и переговоры проходят в более раскованной обстановке. Так студенты постепенно привыкают свободно аргументировать свою точку зрения, ведь на экзамене они должны будут вести разговор с экзаменатором без коллективной поддержки.

Ситуативные игры не требуют много времени и энергии со стороны преподавателя, они могут составляться и изменяться по ходу работы в зависимости от способностей конкретной группы. По данной теме можно разыгрывать устные приглашения, справки по телефону о проводимом мероприятии, переговоры у ярмарочного стенда, подведение итогов после участия в ярмарке и многое другое. Развитие речевой компетенции – один из важнейших элементов для успешной деловой коммуникации. То, что студенты отрабатывают на уроках, пригодится им позже не только на экзамене, но и в профессиональной жизни. Благодаря актуальным ситуациям и аутентичным ролям учащиеся приобретают умение быстро реагировать, аргументировать, находить компромиссные решения и т.п.

Чтение

Завершающие стадии разработки темы – чтение и аудирование. Лучшим источником для аутентичных текстов является, бесспорно, интернет, и после небольшого поиска можно подобрать подходящий текст, соответствующий уровню группы. Напомним, что и при составлении заданий по пониманию прочитанного мы всегда руководствуемся требованиями экзамена по деловому русскому языку. Ниже приводится пример текста, взятого с некоторыми изменениями из интернета и типовые задания к нему.

Международная выставка-ярмарка детских игрушек (International Toy Fair)

1.

В немецком городе Нюрнберге прошла крупнейшая в мире традиционная 63-я международная выставка-ярмарка детских игрушек, в которой приняли участие представители 62 государств. Россия была представлена 17 стендами. За неделю до открытия выставки организаторы сообщили прессе о стопроцентной загрузке всех 17 выставочных залов. На 2776 экспозиционных стендах были расположены передовые достижения детских новинок, большую часть из которых - 863 стенда - представили производители немецких фирм и предприятий.

2.

По словам Ульриха Бробайля, представителя немецкого объединения производителей детских игрушек, если несколько лет назад 70 процентов товаров для детей выпускалось в Китае, то в прошлом году объем их производства в КНР сократился на 5%. Объем производства производимых в Германии детских игрушек увеличивается: в 2010 году он вырос на 5%, а в 2011 – на 6%. В минувшем году оборот этого рынка составил около 2,7 миллиарда евро. Немецкие производители добились больших успехов, оказавшись на шестом месте после США, Японии, Китая, Великобритании и Франции. И этот тренд, как заверяет Бробайль, сохранится.

3.

В последнее время все больше немецких фирм, изготавливающих товары для детей, возвращают свои заводы и фабрики из азиатских стран в Европу, в частности в ФРГ.

Рост производственных расходов, нехватка квалифицированной рабочей силы, повышение цен на природные ресурсы и энергоносители – все это оказало влияние на возвращение производителей игрушек в Европу.

4.

Интерес иностранных участников к ярмарке постоянно увеличивается. По словам организаторов ярмарки, основной упор делается на игрушки не только для детей, но и для всех членов семьи, а также такие игрушки, которые развивают творческие способности детей. Кроме того, в последние годы все большей популярностью пользуются не только игрушки с использованием новейших технологий, но и традиционные, классические. В нынешнем году на ярмарке были широко представлены различные игры на экологические и другие темы. Еще одной заметной тенденцией является слияние реальных игр с виртуальными, первоначально представленными в интернете.

5.

Ежегодная ярмарка в Нюрнберге представляет собой узкоотраслевую специализированную выставку. Здесь царит деловая атмосфера. На игрушках тут делают миллионы. Немецкие производители детских игрушек с оптимизмом смотрят в будущее. На первом месте для них – качество изготавливаемых товаров. Не в последнюю очередь из-за того, что после отзыва с рынка опасных для здоровья детей игрушек, произведенных в Китае, изменилось отношение к товарам и у самих потребителей. Родители готовы платить больше денег за качественные детские игрушки. Даже в трудные времена на детях экономят в последнюю очередь.

Источник : <http://samaratoday.ru/news/51046>

Задание 1

Подберите один подходящий заголовок к каждому абзацу.

- А. Больше, чем игра
- Б. Все места заняты
- В. Германия идет вперед
- Г. Дефицит рабочей силы в Германии
- Д. Миллионы едут в Россию
- Е. Назад на Родину
- Ё. Требования немецких потребителей

Задание 2

Да или нет?

Россия выставлялась в 17 выставочных залах.
Объем производства игрушек в Китае постоянно увеличивается.
Перемещать производство на Восток уже не так выгодно.
Новое поколение не интересуется традиционными игрушками.
Для немцев качество важнее, чем стоимость товара.

Обратим внимание на то, что пользоваться словарем на экзамене не разрешено.

Аудирование

Очень усложняет работу преподавателя отсутствие материалов с адекватными заданиями на аудирование, причем имеются в виду не только задания, проверяющие степень сформированности компетенции, но и обучающие. Скудностью тренировочных упражнений объясняется и тот факт, что среди всех заданий именно аудирование относится студентами к самой трудной части на экзамене. Даже в такой сокровищнице, как интернет, нелегко найти записи с приемлемым темпом речи и подходящей для данной группы темой и лексикой. Для формирования описываемой компетенции на уроке предпочтение отдается YouTube, так как студенты не только слышат, но и видят информацию. В качестве компенсации за сложность аудиотекстов служат упрощенные задания, при выполнении которых студенты не должны понимать все детали, а отбирать информацию селективно, исходя из вопросов в задании.

Пример такого задания:

Выставка-ярмарка учебных и рабочих мест в Сочи
<https://www.youtube.com/watch?v=S3RnAJzatjI>

Ответьте на вопросы:

На какой площадке проходила сочинская ярмарка?

Сколько человек приняло участие в ярмарке?

Кто принимал в ней участие, кроме учеников?

Какие дополнительные знания получают студенты, кроме специальности?

Каким профессиям обучают? (Приведите минимум 2 примера!)

Сколько лет занимается подготовкой специалистов кафедра психологии и дефектологии?

Кого благодарит за поддержку сотрудник кафедры психологии и дефектологии?

Что думает представитель кафедры психологии и дефектологии о её профиле?

Какому количеству профилей обучаются в Сочи?

Где представили свои презентации факультеты?

Тему можно считать разработанной. Как правило, завершающей стадией служит написание обобщающей контрольной работы, однако тестирование можно включать и в любую часть работы над темой. Похожим образом разрабатываются и другие темы. Главная цель на уроках – развитие всех четырех видов речевой деятельности в рамках одной темы при помощи типовых заданий, соответствующих экзаменационным.

В «лоскутном одеяле» хорошо то, что оно не надоедает, не приедается, ведь каждая группа обучающихся имеет свои потребности. Ни одна ситуация не соответствует в точности другой, так как всегда возникают новые, непредвиденные моменты, актуальные и волнующие данный контингент учащихся. Остается только снять мерку, выбрать подходящий материал и удачно выкроить. В таком подходе на плечи преподавателя ложится еще больше ответственности за свою работу, наградой же за труд можно считать большую свободу в творчестве, о чем свидетельствуют задания по темам, в частности, приведенные выше примеры. Несомненно, в первую

очередь успешная работа преподавателя измеряется успехами учеников. Надеемся, что применение описанных в работе методов поспособствует продвижению учащихся к достижению поставленных целей.

Литература:

1. Калиновская М.М. Тестовый практикум по русскому языку делового общения. Бизнес. Коммерция. Внешнеторговая деятельность. М., Русский язык. Курсы, 2010.
2. Trombitás E. Orosz üzleti nyelv. Budapest, Saldo, 2016.

Olga Balogné Petkevics

Ph.D.

petkevics@upcmail.hu

Budapest Business School, University of Applied Sciences

Budapest, Hungary

THE APPLICATION OF "PATCHWORK" METHOD IN TEACHING RUSSIAN FOR SPECIFIC PURPOSES

The article highlights the problems that emerge when teaching Russian for Specific Purposes in groups of constantly changing composition. The heterogeneity of the groups stems from the facts that they can include students of any of the four courses and the period of study can range from one to several semesters. What combines such variegated groups into one whole is that the students have a certain command of general Russian language and they set themselves the goal to pass the Business Russian examination at intermediate level.

The best option for solving the problems encountered by a teacher while working with such an ever-changing group composition is the application of the so-called "patchwork" technique, i.e. the integration of teaching methods that allow the teaching material to be freely alternated, selected and arranged into sequence independently of one another while taking into account the complex implementation of all the four key language skills. It is the syllabus of the accredited business Russian examination that serves as guidelines for selecting the thematic material. The tasks of tests are compiled with the aim of monitoring the development of the competencies that students must possess for successfully passing the exam in Russian for specific purposes.

Numerous examples are provided from practice, namely texts and assignments on a certain topic that is covered in the seminars.

Keywords: *changing contingent of students; "quilt" technology in teaching; free alternation of the educational material; complex implementation of four language skills; monitoring tasks; development of competencies; business Russian exam; examples from practice.*

Головатина Варвара Михайловна

кандидат филологических наук

golotvav@ujp.zcu.cz

Западночешский университет

Пльзень, Чешская Республика

Клаусова Власта

klausova@ujp.zcu.cz

Западночешский университет

Пльзень, Чешская Республика

ОПЫТ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКОВ ПО РКИ ДЛЯ ЧЕШСКИХ УЧАЩИХСЯ¹

Целью данной статьи является анализ учебных изданий по русскому языку как иностранному, опубликованных в Чешской Республике, а также опыта по их разработке. Для анализа выбраны три учебных комплекса по РКИ, созданных для чешской аудитории: учебник для средних и языковых школ «Твой шанс А1» (Fraus, 2018), материалы для подготовки к выпускному экзамену «Беседа и экзамен» (Fraus, 2015) и «Пособие по русскому языку» (Западночешский университет в г. Пльзень, 2013). Они рассматриваются с точки зрения их целевой аудитории, содержания, структуры, методологии и основных дидактических принципов в контексте общей ситуации преподавания РКИ в Чехии, существующей в настоящее время на чешском рынке учебников и учебных материалов по РКИ. Анализируемые три учебных комплекса отражают основные дидактические принципы и тенденции, свойственные современным учебникам РКИ в регионе. В статье также отмечается, что создание успешного, конкурентоспособного проекта требует совместной работы авторов-практиков, а также специалистов различных областей. Приведенная в статье информация может быть полезна авторам учебников по РКИ, дидактикам и методистам, преподавателям и исследователям в области обучения РКИ не только из славянских стран.

Ключевые слова: *коммуникативный подход в преподавании иностранных языков; преподавание русского как иностранного; профессиональное деловое общение на русском языке; русский язык; учебник; учебное пособие; чешский язык; школьное образование.*

Русский язык в системе языкового образования в Чехии.

В настоящее время в Чешской Республике русский язык изучается в системе основного и среднего (общего и профессионального) образования как второй иностранный язык. После введения с 2013/2014 учебного года в чешских школах обязательного изучения второго иностранного языка часть учащихся выбирает в качестве данного предмета русский. Согласно учебным программам, после прохождения курса начальной школы, учащиеся должны достигнуть уровня владения языком А1 в соответствии с Общевропейскими компетенциями владения иностранным языком (CEFR) и уровня В1 – после средней школы, гимназии. В чешских вузах русский язык изучается либо также как второй иностранный язык (обязательный или необязательный предмет), либо на факультетах, где готовят будущих русистов, специалистов по русской культуре или восточнославянскому региону и пр. Курсы русского языка разного уровня владения и профессиональной направленности предлагают языковые школы.

¹ Данная статья создана при поддержке системы Motivační systém UJP.

Формально русский язык находится на третьем месте по количеству учащихся, изучающих его, после английского (безусловного лидера) и немецкого языков. Однако разрыв между статистическими показателями по данным языкам велик. По данным Статистических ежегодников образования¹, в 2017/2018 учебном году в системе базового, среднего общего и профессионального образования русский язык изучали 83,9 тыс. человек, что составляет 7% от числа всех учащихся данных типов школ. Английский и немецкий изучали 1183,2 тыс. (99%) и 341,3 тыс. школьников (28,5%) соответственно. В течение последних нескольких лет этот показатель значительно не менялся, оставаясь на уровне около 7% от общего числа учащихся. Этого уровня он достиг после введения обязательного изучения второго иностранного языка с начала 2013/2014 учебного года. Годом раньше этот показатель был на уровне 5% от общего числа школьников. Русский язык изучали 56,8 тыс. школьников².

Современные учебники русского языка, издаваемые в Чехии.

В Чешской Республике в настоящее время существует широкий спектр изданных в Чехии учебников, дидактических и вспомогательных обучающих материалов по русскому языку как иностранному. Существуют учебники и учебные материалы, разработанные в течение последних 5-10 лет, и есть более старые публикации, ряд которых перерабатывается, актуализируется и переиздается. Несколько крупных чешских издательств (в т.ч. Albra, ComputerPress, Fraus, Infoa, Klett, Leda) активно работают в этой области. Как отмечают и другие исследователи [13, с. 74], в чешских учебных заведениях, как правило, предпочитают учебники, разработанные именно в Чехии и созданные авторами-чехами и/или работающими в Чехии носителями русского языка. Близкое родство и сходство двух славянских языков вносит свои коррективы в дидактику и методику преподавания РКИ. Отметим несколько основных групп учебных пособий, существующих в настоящее время.

- Учебники (учебные комплексы) для начальных, средних, языковых школ, вузов.
- Учебники (учебные комплексы) для различных уровней владения языком: от элементарного (A1-A2) до уровня свободного владения (C1-C2).
- Учебники и учебные материалы, направленные на формирование и закрепление различных компетенций, знаний, навыков: прописи, сборники грамматических упражнений, грамматические справочники, материалы для развития речи или письма, разговорники, пособия по русской культуре и т.д.
 - Материалы для подготовки к экзамену на аттестат зрелости.
 - Учебники и учебные материалы для коммуникации в сфере бизнеса.
 - Самоучители, разговорники, языковые активаторы и пр.
 - Адаптированные литературные произведения для развития навыков чтения на русском языке, песенники.
- Словари, в т.ч. учебные словари.
- Электронные, интерактивные, онлайн-материалы, мобильные приложения и пр.
- Различные дополнительные материалы (карты, грамматические таблицы, журналы, пексесо и другие игры, пр.) и т.д.
- Справочники, методические материалы для преподавателей.

¹чеш. - Statistické ročenky školství

²Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele. – MŠMT, odbor školské statistiky, analýz a informační strategie. – URL: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp> (дата обращения 10.06.2018).

Как видно из перечня, существующие материалы позволяют преподавателям решать различные задачи, возникающие в процессе обучения и при его планировании.

Отметим, что современные учебники представляют собой комплексы материалов, которые включают в себя (в разных сочетаниях) сам учебник, рабочую тетрадь (отдельная книга или интегрированные в учебник рабочие листы), аудиозаписи к материалам учебника (на дисках или ином носителе), методичку для учителя, электронную версию учебника, другие электронные материалы (например, упражнения), другие дополнительные материалы (сборники игр, прописи, песенники, книги для чтения, мобильные приложения и пр.). Причем данные комплексы, как правило, разделяются на части в соответствии с уровнем владения языком, они объединены названием, общей идеей, методологией, действующими персонажами и пр. - одна книга является продолжением другой. Таким образом, в данной статье нами для краткости будет использоваться преимущественно термин «учебник», имея в виду именно подобный учебный комплекс.

История чешской русистики, дидактики и преподавания РКИ и, соответственно, издания учебников РКИ в Чехии тесно связаны с историческими событиями конца XX века, ключом которых является «Бархатная революция». После 1989 г. русский язык перестал быть обязательным и доминирующим иностранным языком в чешской школе. В связи с политическими, идеологическими и экономическими изменениями резко сократилось число изучающих русский язык, перестали издаваться учебники по РКИ. Русистам было необходимо разработать новые подходы и обучающие материалы, которые бы соответствовали новой ситуации (см. также [12, 13, 14]). Своеобразное возрождение началось во второй половине 90-х годов. В 1996-1999 гг. был издан учебник для средних и языковых школ в трех частях «Радуга 1-3» [6], отвечавший требованиям времени. С 2002 г. по 2011 г. выходит учебник для начальных школ и гимназий «Поехали» [16], состоящий из шести частей. Данный учебный комплекс включает в себя, помимо всего прочего, книги для чтения с аутентичными русскими текстами и песенник. В 2002 г. издан учебник *Ruština nejen pro samouky*¹ [11].

Видимо, возникала потребность в более специализированных материалах и материалах для более высокого уровня владения языком, и в 1997 г. был переиздан учебник *Ruština propokročilé*² [2], включавший в себя широкий круг тем, и рассчитанный на подготовку к государственным экзаменам, а в 2004 г. вышел специализированный, нацеленный на деловое общение, учебник для взрослой аудитории «Договорились!» [9] и др.

В дальнейшем продолжали выходить новые или переработанные учебники, написанные в соответствии с современными методами преподавания РКИ и требованиями, предъявляемыми к языковым учебникам. Буквально в последние несколько лет издано сразу несколько учебников и иных учебных материалов по РКИ.

Выделим ряд характерных особенностей учебников, созданных в течение последнего десятилетия. На ряд этих особенностей обращают внимание и другие исследователи [5, 10, 13].

- Ориентация на требования к уровням владения языком CEFR. Большое число учебников нацелено на освоение языка уровнями B1-B2.
- Опора на близость двух родственных славянских языков: русского и чешского.

¹рус. – Русский язык не только для самостоятельного изучения.

²рус. – Русский язык для продвинутого уровня. (Речь идет о третьем издании учебника начала 80-х годов.)

- Коммуникативная методика. В материалах учебников находятся стандартные речевые ситуации, необходимые для коммуникации, а также речевые формулы, лексика и грамматические конструкции.

- Авторы учебников стараются повысить мотивацию и интерес учащихся к предмету, предлагая актуальные материалы, написанные живым языком, аутентичные тексты, фразеологизмы, неологизмы, заимствования, сленг и тому подобное. Также предлагаются актуальные и близкие учащимся темы (спорт, взаимоотношения и под.), материалы стилизуются под современные форматы (электронные письма, заметки в блогах, короткие сообщения и пр.).

- Широкий спектр типов упражнений, нацеленных на формирование различных компетенций. Встречаются задания-проекты, задания, предполагающие групповую работу.

- Особое внимание уделяется актуальной социокультурной, социолингвистической, страноведческой информации. В форме иллюстративного, текстового материала, отдельных заданий или ссылок предоставляется информация о широком круге реалий, деятелях русской культуры, истории, географии России и отдельных городах, об особенностях жизни носителей русской культуры и тому подобное. [1] В условиях изменяющейся действительности возможно быстрое устаревание подобной информации, например: изменение деления территории России на часовые пояса, различные популярные исполнители или актеры со временем теряют свою известность и пр.

- Внешняя привлекательность. Используется большое количество иллюстративного материала, инфографики, схемы. Оптимизируется навигация внутри томов при помощи цветовой индикации (фон отдельных абзацев или частей, разделительные линии, цветовое оформление страниц и пр.), специальных значков, графического деления материалов на блоки и пр. Используется современный формат учебников со страницами А4, к которому учащиеся привыкли на уроках других иностранных языков.

- Использование новых мультимедийных технологий (электронные версии учебников, интерактивные упражнения, мобильные приложения и пр.).

Перечисленные тенденции нашли свое отражение в учебных изданиях, которым посвящена данная статья. Рассмотрим каждый из них отдельно.

Пособие «INOVA – Cvičebnice ruského jazyka»¹ (при написании данного параграфа статьи использовались материалы публикации [8]).

Данное пособие [3] было создано в 2013 г. в рамках более крупного проекта «INOVA - Inovacejazykovéhovzdělávánía ZČU»², который осуществлялся в Институте языковой подготовки Западно-чешского университета в г. Пльзене³ при поддержке Оперативной программы «Vzděláváníiprokonkurenceschopnost⁴» чешского Министерства образования, молодежи и физкультуры⁵. Авторы пособия – сотрудники Института языковой подготовки ЗЧУ В. Клаусова и В. Головатина. Материалы предназначены для развития у учащихся компетенций на уровне B2 при условии начальных знаний на уровне A1-A2. Пособие ориентировано на студентов вуза и представителей деловой среды, поскольку, кроме общих языковых знаний, оно направлено на формирование

¹рус. –Пособие по русскому языку.

²рус. – Инновации в языковом образовании на ЗЧУ.

³Подробная информация о проекте «INOVA - Inovacejazykovéhovzdělávánía ZČU»: <https://www.inovaprojekt.zcu.cz/inova/>

⁴рус. - Образование ради конкурентоспособности.

⁵Номер проекта CZ/2.2.00/15.0403.

навыков общения на языке в профессиональной и бизнес-среде. Пособие было издано в электронном формате (на CD) и используется авторами в рамках курсов РКИ в Институте языковой подготовки в ЗЧУ.

Пособие создавалось в качестве дополнительного материала для уроков русского языка, которые велись по учебнику «Радуга по-новому 1-5» [7]. Упомянутое издание предназначено для учащихся средних школ, и при использовании его на занятиях в вузе ощущалась потребность в материалах, подходящих для более взрослой аудитории. Кроме того, в рамках проекта было проведено исследование потребностей и пожеланий пльзеньских предприятий, в результате которого была установлена потребность в развитии навыков общения в коммерческой сфере (ведение корреспонденции, переговоров и тому подобное). Все это повлияло на содержание пособия.

В результате было создано 10 тематических глав, включающих соответствующую языковую информацию, в т.ч. различные речевые формулы, необходимые в ситуациях общения с русскими коллегами, деловыми партнерами при визите в Россию, а также социолингвистическую, социокультурную и страноведческую информацию. Главы пособия следующие:

1. Что нужно знать о России? – раздел включает страноведческую информацию, написание названий национальностей и государств (различия между русским и чешским языками).
2. Знакомство и правила обращения к собеседнику.
3. Визит на фирму и посещение русской семьи.
4. Какие у россиян традиции, праздники, обычаи? Раздел включает, помимо всего прочего, информацию о правилах выбора подарков, которая может быть необходима при работе с русскими коллегами или деловыми партнерами.
5. Деловой обед, в ресторане.
6. Путешествие в Россию и проживание в отеле.
7. В дороге, в аэропорту, на вокзале, в транспорте.
8. Охрана здоровья, визит к врачу во время командировки.
9. Деловая встреча. Рабочие вопросы.
10. Необходимые документы для поездки и проживания в России. Раздел включает также информацию о рабочей документации.

Организация материала внутри пособия позволяет повторить уже знакомую информацию и дополнить ее новыми сведениями. У каждой тематической главы имеется схожая структура, включающая следующие компоненты:

- Повторение. С помощью упражнений и заданий повторяется материал, который учащиеся освоили в рамках курса русского языка на базе основной учебной литературы.
- Работа с текстом. На основе работы с текстом учащиеся знакомятся с темой. Текст дополняют словарь из 12-15 новых слов или выражений и упражнения.
- Аудирование. Текст для прослушивания (преимущественно диалоги) и связанные с ним задания, направленные на развитие навыка восприятия и понимания информации на слух.
- Деловое общение и этикет. Кроме фраз, необходимых в общении, предоставляется информация о правилах поведения и общения, акцент делается на культурных различиях.
- Лексико-грамматическая часть. В главы, в соответствии с замыслом проекта (дополнительный материал), включались лишь отдельные, связанные с темой и отраженные в материалах языковые явления.

Пособие создано с опорой на коммуникативную методику и нацелено на развитие у учащихся основных компетенций с помощью актуальных материалов и системы заданий к ним. Пособие стоит рассматривать в качестве дополнительного материала к основному учебнику по РКИ.

Учебник «Твой шанс А1».

Учебник «Твой шанс» издательства Fraus (Пльзень, Чехия) представляет собой комплекс из трех учебников по РКИ для учащихся средних и языковых школ. Он также может быть использован в вузах (прежде всего, у нефилологов): его материалы ориентированы на более взрослую аудиторию, обладающую определенными фоновыми знаниями и опытом. Первая часть предполагает освоение языка на уровне А1, вторая – А2 и третья – В1. На момент написания данной статьи была издана первая часть комплекса - «Твой шанс А1» (вышла в 2018 г.). Над ней работал чешско-русский коллектив авторов-практиков: Л. Валова, В. Головатина, М. Риковска [15].

«Твой шанс А1» представляет собой учебник со «встроенной» рабочей тетрадью. В комплект также входят аудиозаписи к материалам учебника, электронный учебник, методическое пособие для учителя и лексический тренажер для тренировки словарного минимума учебника в мобильном приложении Word Trainer FRAUS. Учебник предназначен для чешских учащихся: рабочим языком является чешский, т.е. объяснения правил, пояснения и задания написаны по-чешски. Учитывается близость чешского и русского языков и культур. Структура учебника «Твой шанс А1»:

- Вводная лекция «Буквы и звуки» предназначена для интенсивного освоения русского алфавита, основ чтения и написания букв.
- Восемь тематических глав нацелены на освоение соответствующих тематического словарного запаса, речевых формул, грамматических и фонетических правил, культурологической и страноведческой информации и тому подобного.
- Два урока-повторения построены по модели сертификационных тестов по РКИ. Первый урок-повторение идет после первых четырех тем и предназначен для повторения, закрепления и проверки языковых знаний, речевых навыков и умений, полученных при изучении материалов этих тем. Второй урок-повторение идет после последующих четырех тематических блоков и проверяет освоение включенной в них информации. Данные тестовые разделы на повторение являются отличительной особенностью учебника – на чешском рынке, насколько нам известно, пока не было опыта включения в учебник РКИ подобных тестов. С точки зрения авторов, они позволяют не только непосредственно проверять знания учащихся, но и знакомить их с самой моделью сертификационных тестов по РКИ (типы тестовых заданий, структура теста, включающая лексико-грамматический субтест, чтение, аудирование, письмо и говорение и т.д.). Это поможет учащимся в будущем, если они захотят, сдавать экзамен на получение сертификата.

В учебник включены темы, соответствующие уровню владения языком А1, т.е. это темы о себе, о своем ближайшем окружении или окружающем пространстве.

1. «Привет!» – основные фразы и речевые формулы приветствия, знакомства, прощания.
2. «Кто это? Что это?» – ключевые конструкции, необходимые для определения ближайшего окружения, предметов окружающего мира; слова, обозначающие членов семьи.
3. «Мне это нравится» - тема интересов и увлечений.
4. «Кем ты работаешь?» - тема работы.
5. «Делу – время, потехе – час» - тема повседневных занятий.
6. «Пальчики оближешь!» - тема питания, еды.

7. «В гостях хорошо, а дома лучше» - тема проживания, дома и под.
8. «Счастливого пути!» - тема путешествий; глаголы движения, названия стран, национальностей и языков.

Как видно из вышеуказанного перечня, темы являются связанными, они продолжают и последовательно дополняют друг друга, позволяя учащимся освоить необходимую языковую информацию (фонетика, лексика, грамматика), дополненную соответствующими интересными культурологическими и страноведческими фактами. Тематические блоки имеют одинаковую структуру и состоят из следующих обязательных компонентов.

- Вводный разворот. Развороты содержат небольшие задания, мотивирующие учащихся задуматься о проблематике блока, обсудить тему, знакомят с тематической лексикой, ключевыми фразами, речевыми формулами, культурной и страноведческой информацией. Каждый разворот отличается от остальных по структуре или типу заданий. Например, тему «Мне это нравится» открывает коллаж из фотографий, отражающих различные увлечения, с культурологическим подтекстом (например, плавание – фотография «моржов», а танцы – фотография народных танцев). Тема же «Пальчики оближешь!» начинается ментальной картой с лексикой на тему питания.

- Раздел фонетики включает объяснения фонетических явлений и систему упражнений к ним. В учебнике уделяется особое внимание фонетике и формированию навыков правильного произношения, что, с точки зрения авторов, крайне важно на начальных этапах изучения языка.

- Лексико-грамматический раздел: правила склонения, спряжения, основные грамматические конструкции, тематическая лексика и система упражнений, направленная на освоение данной языковой информации.

- Диалоги (с аудиозаписями) и система упражнений к ним. В каждом тематическом блоке по четыре диалога. Диалоги первых четырех тематических блоков объединены сюжетом и набором персонажей, как и диалоги следующих четырех блоков. Система упражнений к диалогам направлена не только на развитие навыков понимания услышанного текста, и поэтому ряд упражнений предназначен для развития у учащихся фонематического слуха или умения соотносить графический облик слов и фраз со звуковым, поскольку школьники учатся пользоваться новым для них алфавитом. В разделе также присутствуют задания, в том числе задания-проекты, которые направлены на развитие продуктивных речевых навыков.

- Текст и система упражнений к нему, включающая задания перед его прочтением и помогающая учащимся в последующей работе с ним, а также задания после прочтения текста, нацеленные, прежде всего, на развитие навыков понимания написанного текста, поиска информации в нем, перевода. Тексты написаны в разных жанрах (письмо, заметка в блоге, объявление, реклама, короткий информационный текст, энциклопедическая справка и пр.), насыщены культурологической и страноведческой информацией. Например, текст темы «Мне это нравится» рассказывает об увлечениях великих людей, а текст темы «Кем ты работаешь?» - о профессиях известных женщин.

- Реалии. В данном разделе учащиеся продолжают знакомиться с социокультурной, культурологической и страноведческой информацией с помощью системы разнообразных упражнений и заданий (работа с текстом, иллюстрациями и др.).

- Рабочая тетрадь – система упражнений и заданий, направленные на закрепление полученной языковой информации (фонетика, лексика, грамматика), развитие навыков самостоятельного письма и др.

- В конце рабочей тетради есть небольшой русско-чешский словарь, составленный в алфавитном порядке. Он включает в себя лексический минимум тематического блока (отвечает требованиям уровня A1). Объем лексики всего учебника больше количества слов, включенных в подобные словарики. Это сделано сознательно, чтобы материалы подходили более широкому кругу учащихся (более/менее успешным в освоении языка, имеющим различные интересы, опыт или знания по иным предметам и пр.).

Кратко характеризуя методологию учебника, отметим, что он основан на коммуникативной методике, объединяет функциональный и системный подходы. Языковая информация в учебнике вводится с учетом требований конкретной коммуникативной цели (представиться, рассказать о себе, узнать информацию и пр.), при этом она упорядочена и систематизирована. Кроме того, языковая информация подается в учебнике по принципу спирали или снежного кома, постепенно дополняется, усложняется, нанизывается на уже полученную или известную учащимся и постепенно оформляется в систему. При подаче информации учитывается родство языков, преимущество этого, а также схожесть языковых систем и культур. Например, в вводной лекции, где изучается алфавит, в качестве примеров используются слова, которые учащиеся могут понять без перевода, которые им знакомы из родного языка: *мама, мак, робот, добрый, два, три* и пр. При работе с материалами учебника часто привлекаются неязыковые знания учащихся. Учебник построен с опорой на принципы конструктивистского подхода в педагогике, при котором усвоение новых знаний и информации требует активного участия учащихся.

Система упражнений учебника включает в себя широкий спектр разнообразных упражнений и заданий (индивидуальных и групповых) и нацелена на получение и развитие языковых знаний, речевых навыков и умений, соответствующих уровню учащихся, включая и продуктивные. Упражнения и задания часто связаны между собой, дополняют и продолжают друг друга, подводя учащегося к освоению определенного навыка или умения.

Особое внимание уделяется в учебнике социокультурной, культурологической и страноведческой информации. Она присутствует не только в разделах «Реалии», но и в других материалах учебника (вводная лекция, уроки-повторение, вводные развороты, диалоги, тексты, иллюстративный материал), в учебнике активно используются аутентичные тексты (песни, сказки, поэзия, фразеологизмы, поговорки). Все это позволяет расширять знания учащихся о России и русской культуре, развивать их эрудицию. При выборе реалий авторы опирались на их значимость, актуальность и привлекательность для учащихся. В учебник вошли как «традиционные» реалии, без которых сложно представить учебник РКИ (Москва, А.С. Пушкин, блинчики и т.д.), так и менее привычные.

Книга «**Беседа и экзамен: 25 témat pro procvičování a přípravu k maturitě**»¹ вышла в издательстве Frausv в 2015 г. Над ней также работал чешско-русский коллектив авторов-практиков (в т.ч. работающих в общеобразовательной школе): В. Головатина, Э. Менцлова, М. Риковска, О. Седлачкова [4]. В учебный комплекс входят, помимо печатной версии учебника, аудиозаписи и электронная версия книги. Учебное пособие относится к изданиям для подготовки к выпускному экзамену по русскому языку и рассчитано, в первую очередь, на школьников старших классов. Таким образом, речь идет о материалах уровня B1-B2, однако, комплекс может быть использован в языковых школах или вузах, поскольку он предназначен для практики и

¹рус. – 25 тем для тренировки и подготовки к выпускному экзамену.

развития различных речевых умений и навыков владения языком, которые могут пригодиться в обычной беседе с носителями языка. Учебник рассчитан на работу с учителем, но может быть использован при самостоятельном изучении языка. Однако, ряд заданий (например, самостоятельное письмо) все же требует проверки учителем.

В учебник входят 25 тематических разделов, в которых представлены темы, включенные в выпускные экзамены по русскому языку в чешских школах. Кроме того, выбор тем и материалов был обусловлен их актуальностью и новизной. В учебник вошли следующие тематические области (точные названия тем мы не включаем в данную статью для экономии места, ограничимся лишь общим обозначением): о себе, мой дом, ежедневные события, питание, транспорт, услуги, покупки, увлечения, образование, работа, путешествия, межличностные отношения, история, география и политическое устройство России, Москва, Санкт-Петербург, Прага, А.С. Пушкин, изобразительное искусство, театр, кинематограф, праздники и традиции, известные деятели России, документация, экология, жизнь в XXI веке. Как видно из перечня, круг тем достаточно широк и охватывает как простые и привычные, так и достаточно специализированные темы.

Каждый тематический раздел содержит следующие обязательные элементы.

- Вводная иллюстрированная страница, открывающая тему, мотивирующая учащихся к ее обсуждению с помощью заданий.
- Текст и система упражнений к нему, направленные, в первую очередь, на развитие навыков понимания написанного текста, поиска информации в нем. Тексты на актуальные, дискуссионные темы содержат как общую информацию, так и сведения о России и русской культуре. Они большие, занимают страницу формата А4. Это дает преподавателю простор для дополнительной работы с текстом - помимо решения предлагаемых заданий.
- Лексико-грамматические задания, которые тесно связаны с темой и направлены на углубление и развитие языковых знаний. Выполнение упражнений позволяет учащимся увеличить словарный запас за счет необходимых речевых формул, фраз, фразеологизмов, новых заимствований в языке, сленга.
- Аудирование. Система заданий и упражнений включает задания до прослушивания, готовящие к восприятию текста, и задания после прослушивания, предназначенные для развития навыка понимания услышанного текста. С нашей точки зрения это помогает учащимся справиться с развитием наиболее сложного речевого навыка. Записи посвящены актуальным и интересным темам, содержат социокультурную, культурологическую и страноведческую информацию.

Все материалы написаны живым языком, что позволяет увеличить словарный запас учащихся и освоить актуальные фразы, используемые носителями языка. Материалы и система упражнений учебника способствуют развитию языковой компетенции, формированию речевых умений и навыков у учащихся, мотивируют их использовать полученные знания в устной и письменной речи, а также помогают расширить свои знания о России и русской культуре и развивать общую эрудицию учащихся.

Данное учебное пособие может быть использовано не только для подготовки к экзамену, но и как дополнительный материал для чтения, аудирования или тренировки лексики и грамматики в рамках стандартных занятий по РКИ, т.е. для развития всех ключевых умений и навыков владения языком.

В представленных нами учебниках и учебных пособиях нашли отражение тенденции, характерные для современных учебников по РКИ, и требования, предъявляемые к ним в настоящее время. В новых учебниках представлены эти

тенденции, но одновременно они и определяют их, формируя определенные направления, тренды в дидактике и принципах создания учебников.

Подводя итоги вышесказанного, отметим, что при создании учебника по языку, мы считаем весьма эффективной совместную работу авторов-носителей обоих языков как изучаемого, так и родного (и, соответственно, обеих культур). Важным фактором также является активная работа авторов с учащимися, то есть с целевой аудиторией учебника. Получаемый опыт вносит коррективы в выбор методов, дидактических приемов, содержания материала. Однако, не менее важным для создания современного, конкурентоспособного учебника является совместная работа целого ряда специалистов, включая редакторов, консультантов, рецензентов и оппонентов, корректоров, наборщиков, иллюстраторов и т.д. и, наконец, учителей, которые проводят апробацию учебника на своих уроках.

Литература:

1. Головатина В.М. Образ России и русских в учебниках русского как иностранного, изданных в Чехии. Доклад на конференции «Актуальные проблемы обучения русскому языку XIII». – Брно, 16-18 мая 2018 г.
2. Barnet V. Ruština pro pokročilé: učebnice pro přípravu ke státním jazykovým zkouškám. 3., upr. vyd. – Прага: SPN, 1997. – 269 с.
3. Golovatina V., Klausová V. Cvičebnice ruského jazyka.– Пльзень: Západočeská univerzita v Plzni, 2013. – Publikacena CD.
4. Golovatina V., Menclová E., Rykovská M., Sedláčková O. Беседа и экзамен: 25 témat pro procvičování a přípravu k maturitě. – Пльзень: Fraus, 2015. – 144 с.
5. Jelínek S. Vývojové proměny učebnic cizích jazyků. // XXIII. Ročenka Kruhu moderních filologů. Moderní filologie na prahu třetího tisíciletí. Vybrané příspěvky z konference k 100. výročí založení KMF. – Прага: 2010. – С. 90-95. – URL: http://www.kmof.cz/docs/rocenka_23.pdf#page=90 (дата обращения 10.06.2018).
6. Jelínek S. и кол. Raduga: Ruština pro střední a jazykové školy: učebnice (книги 1-3). – Пльзень: Fraus, 1996-1997.
7. Jelínek S., Hříbková R., Žofková H. Alexejeva L. Радуга по-новому: učebnice ruštiny (книги 1-5). - Пльзень: Fraus, 2007-2011.
8. Klausová, V., Golovatina V. Cvičebnice ruského jazyka – nový studijní materiál. // Electronický sborník. – Пльзень, 2013. – URL: https://www.inovaprojekt.zcu.cz/inova/download/sbornik/Cvic_RJ_novy_stud_mat.pdf (дата обращения 10.06.2018).
9. Kozlova T. и кол. Договорились! Obchodujeme, podnikáme, komunikujeme v ruštině. - Пльзень: Fraus, 2004. – 474 с.
10. Nedomová Z., Vlhová K. Metodika výuky ruského jazyka na 2. stupni základních škol středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínající učitele. – Ostrava, 2010. – 120 с. - URL: <https://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/nedomova-metodika-vyuky-ruskeho-jazyka-na-2-stupni-zs-a-ss.pdf> (дата обращения 10.06.2018).
11. Nekolová V., Camutaliová I., Vasiljeva-Lešková A. Ruština nejen pro samouky. – Прага: Leda, 2002. – 535 с.
12. Pospíšil I. Nová ruština: učebnice jako znamení doby. // OPERA SLAVICA. – 1998. – Volume 8, Issue 1. – С. 57-59. – URL: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/116541/2_OperaSlavica_8-1998-1_16.pdf (дата обращения 10.06.2018).
13. Rozboudova L., Konecny J. Vyber učebních souborů jako jeden z problémů současné didaktiky ruštiny. // XLinguae Scientific Language Journal. – 2017. –

- Volume 10 Issue 1. – С. 70-86. – URL: http://xlinguae.eu/files/XLinguae1_2017_8.pdf (датаобращения 10.06.2018).
14. Urieová L. K postaveníruštiny v České republice v letech 1990-2014. // OPERA SLAVICA. – 2016. – Volume 26, Issue 4. –С. 47-56. – URL: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/136020/2_OperaSlavica_26-2016-4_7.pdf (датаобращения 10.06.2018).
15. Valova L., Golovatina V., Rykovská M. Твойшанс А1: učebnice s integrovaným pracovním sešitem. Ruština. Pro střední a jazykové školy. – Пльзень: Fraus, 2018. – 168 с.
16. Žofková H. икол. Поехали. Učebnice ruštiny pro základní školy a víceletá gymnázia (книги 1-6). – Увалы: Albra, 2002-2011.

Golovatina Varvara

Ph.D.

golotvav@ujp.zcu.cz

University of West Bohemia

Pilsen, Czech Republic

Klausová Vlasta

klausova@ujp.zcu.cz

University of West Bohemia

Pilsen, Czech Republic

EXPERIENCE IN DEVELOPING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS FOR CZECH STUDENTS¹

The present article aims at analysing the existing textbooks of Russian as a foreign language published in the Czech Republic, as well as the experience of such materials development. The article revises three textbooks of Russian as a foreign language published in the Czech Republic for Czech audience - textbook for secondary and language schools "Tvoj shans A1" (Fraus, 2018), final exam preparation book "Beseda i examen" (Fraus, 2015) and "Posobie po ruskomu jazyku" (University of West Bohemia in Pilsen, 2013) in terms of their target audience, content, structure, methodology and didactic principles. The analysis is contextualised with an overview of general development of Russian as a Foreign Language Teaching in the Czech Republic as well as of current Russian as a Foreign Language textbook and teaching materials market in the country. Three analysed textbooks reflect the didactic principles and trends typical for modern teaching materials of Russian as a foreign language in the Czech Republic. The authors also emphasize that the development of a successful, competitive project requires the collaboration of practitioners and experts in various fields. The article can be useful for authors of Russian Language textbooks, didactics and methodologists, teachers and researchers in the field of Russian Language Teaching and Learning not only from Slavic countries.

Keywords: *communicative approach in foreign languages teaching; Russian as a foreign language teaching and learning; professional business communication in Russian; Russian language; textbook; Czech language; school education.*

¹ The current article has been created with the support of the system Motivační system UJP.

Беата Дьёрфи

*кандидат филологических наук
blazsenyuka@zimbra.unideb.hu
Дебреценский университет,
Дебрецен, Венгрия*

ПРАВИЛА, ДРИЛЛЫ, СКУКА: КАК ОЖИВЛЯТЬ КУРС «ОПИСАТЕЛЬНАЯ МОРФОЛОГИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА»

В статье рассматривается, как можно превратить однообразный, скучный университетский курс «Описательной морфологии русского языка» в привлекательный, живой интерактивный семинар, который соответствует и требованиям современных студентов. Для решения задачи предлагается применение некоторых принципов коммуникативного подхода (развитие всех видов речевой деятельности, использование аутентичных материалов) и применение мобильных приложений.

Ключевые слова: *обучение грамматике; коммуникативный подход; развитие речевой деятельности; мобильные приложения; Quizlet; Socrative; Kahoot!*

Постановка проблемы

В ноябре 2017г. автор провел опрос удовлетворённости среди студентов со специализацией «Преподаватель РКИ». В опросник были включены 8 открытых вопросов, и студенты анонимно оценивали предлагаемое нашим отделением образование. Из ответов стало ясным, что количество языковых курсов явно недостаточно. Что касается обучения разным видам речевой деятельности, то, по мнению студентов, акцент делается на чтение, следовательно, мало внимания уделяется письму и аудированию. Навыками говорения часто совсем пренебрегают. Недостаточно внимания уделяется и на повседневную лексику, однако отмечена общая удовлетворенность уровнем преподавания грамматики русского языка [6].

Результаты опросника заставили задуматься о том, как можно сделать образование в рамках предписанного университетского плана более интересным, живым и эффективным.

Достижение вышепоставленных целей является особенно сложным в случае таких курсов, каким является «Описательная морфология русского языка», где сам предмет не оказывается привлекательным для большинства студентов. Как справедливо заметил лингвист В.Г. Костомаров, «в своей массе учащиеся не лингвисты от природы и не могут наслаждаться изучением парадигм, любоваться вариантами окончаний, читать словарь вместо приключенческого романа» [3].

В статье представлены практические идеи, при помощи которых удалось сделать данные курсы более привлекательным и эффективными.

1. Курс описательной морфологии русского языка 1-2.

Курс «Описательная морфология русского языка» включён в образовательную программу всех венгерских университетов по Болонской программе. Цель курса, с одной стороны, – изучение морфологической системы русского языка, а с другой – усвоение основных морфологических понятий и практическое овладение ими.

Морфологию студенты изучают два семестра: в первом семестре занимаются именами, а во втором основное внимание уделяется русскому глаголу.

Тематика курса выглядит следующим образом:

Таблица 1. Описательная морфология русского языка

1. — Имена	2. - Глагол
1. Морфемное строение слов 2. Классификация существительных. Категория рода у существительных. 3. Категория числа у существительных. Категория падежа существительных. 4. Типы склонения существительных. Склонение существительных <i>pluralia tantum</i> . 5. Разряды прилагательных. Склонение прилагательных. 6. Полные и краткие формы имён прилагательных. 7. Образование форм сравнительной степени. Образование форм превосходной степени. 8. Разряды и склонение числительных. Образование неопределенно-количественных и порядковых числительных. 9. Согласование числительных с определительными словосочетаниями. 10. Разряды местоимений. Склонение местоимений	1. Спряжение глаголов. Типы спряжений в русском языке 2. Возвратные и взаимные глаголы 3. Прошедшее время глаголов 4. Повелительное наклонение 5. Сослагательное наклонение 6. Глаголы движения без приставок и с приставками 7. Причастия 8. Деепричастия

Как видно из Табл.1, большой объём материала должен быть освоен учащимися в короткие сроки.

Большая часть грамматического материала, конечно, не представляется новой. Грамматику мы преподаём, следуя принципу концентрического расположения материала. Грамматический материал предъясняется 2-3 раза, с каждым разом знания студентов расширяются и углубляются. Данный курс представляет собой последний этап изучения материала, когда полученные знания добавляются исключениями, обобщаются, систематизируются. На третьем курсе новым являются дробь, притяжательные прилагательные, причастия, деепричастия.

Что касается традиционных типов упражнений на этих курсах, то они не выходят за пределы чисто языковых упражнений. С методической точки зрения данные упражнения можно охарактеризовать следующим образом: 1. Языковые упражнения, основанные на принципе применения знаний, т.е. они предполагают постоянное обращение к правилу, которое учащиеся предварительно запомнили. При их выполнении все внимание сосредотачивается на правильном образовании форм. 2. Языковые упражнения почти всегда непригодны для устного выполнения. (Они являются простым проговариванием или прочитыванием материала.) 3. Целью таких упражнений является автоматизация знаний. 4. Языковые упражнения лишены интереса для большинства учеников 5. Они абсолютно лишены ситуативной отнесенности. Перед говорящим ставится только формальная задача. [3, с. 365-366].

Наш личный опыт показывает, что языковые упражнения типа дриллов, тестов множественного выбора, переписывания предложений, замены пробелов не удовлетворяют требованиям студентов, особенно относительно их ожиданий по обучению реальной коммуникации. Одним из возможных решений может быть применение коммуникативного подхода на семинарах по морфологии.

2. Коммуникативный подход

В данном разделе кратко перечислим основные принципы коммуникативного подхода, затем рассмотрим, какие из них можно включить в семинары по описательной морфологии.

2.1. Ключевые понятия коммуникативного метода при обучении языкам

Коммуникативный метод уже несколько десятилетий широко применяется в обучении западно-европейским языкам. Основные принципы в нем по «Новому словарю методических терминов и понятий» следующие:

- Коммуникативная направленность обучения, то есть, обучение происходит через общение.
- Мотивированность, целенаправленность, информативность, ситуативность процесса обучения, поскольку немаловажную роль играет взаимодействия участников общения.
- Взаимосвязанное обучение всем формам устного и письменного общения. Согласно этому подходу на каждом занятии занимаются чтением, аудированием, письмом и говорением.
- Аутентичный характер учебных материалов. Уже с раннего этапа обучения рекомендуется привлечение аутентичных текстов, газетных материалов, фрагментов фильмов и текстов художественной и научно-популярной литературы.
- Принцип ситуативности: коммуникативное обучение осуществляется на основе ситуаций. Используемый на занятиях языковой и речевой материал должен отбираться применительно к определенным ситуациям общения и отрабатываться в ситуациях, типичных для использования тех или иных языковых форм.
- Принцип информационного разрыва/ информационной недостаточности (information gap). Принцип означает, что знания, информация одного из коммуникантов неизвестны другим, что стимулирует общение, вызывая желание устранить этот разрыв в знаниях и объеме получаемой информации.
- Личностно ориентированная направленность обучения. Данное свойство указывает на то, что центральной фигурой в учебном процессе становится учащийся, который активно работает с товарищами по учебной группе.
- Коррекция ошибок — метод фокусируется не на правильности языковых структур, а на общении. [1, с. 105-106]

2.2. Применение коммуникативного метода на курсах морфологии

Конечно, как видно из выше приведённого списка, не каждый из основных принципов возможно применить на занятиях по морфологии [7]. Например, трудно придерживаться принципов ситуативности, информационного разрыва или оставить без внимания ошибки, так как в ходе курса занимаются отдельными словоформами без контекста. Используемые слова довольно отвлечённые по семантике, большинство из них редко используется в повседневной коммуникации, трудно найти даже содержащие их модели-предложения. Следовательно, трудно создать с ними актуальные ситуации.

Тем не менее можно следовать принципу выбора аутентичных материалов и развития всех видов речевой деятельности.

Относительно последнего принципа можно установить, что согласно традиционному подходу в вузах на занятиях по грамматике уделяли внимание развитию навыков письма. Широко применяются упражнения типа «трансформируйте конструкции по образцу», «перепишите предложения» «допишите предложения». Включение чтения и аудирования также возможно. Для развития этих навыков используем аутентичные материалы. Они употребляются для демонстрации изучаемого явления. Из аутентичных текстов на протяжении чтения или аудирования студенты выписывают интересующие нас морфологические явления. На основе накопленных

данных студенты сами формулируют правила образования данного грамматического явления и выясняют закономерности его употребления.

Требования к текстам такие же, как к аутентичным материалам вообще, то есть тексты должны быть интересными, мотивирующими, посильными, и, конечно, они должны содержать изучаемый грамматический материал в достаточном количестве.

Таким образом, три из четырёх видов речевой деятельности нетрудно включить в режим курсов морфологии. Однако говорение остается проблемой. Русский язык, как правило, является одновременно средством, объектом и целью курсов морфологии. Кроме того, что студентам трудно заговорить и создать правильное высказывание на русском языке, имеются и проблемы лексического характера.

Для того чтобы будущие филологи могли говорить о лингвистических явлениях, необходимым представляется знание терминологии. Однако студенты часто жалуются на то, что они даже по-венгерски не знают, что означает тот или иной лингвистический термин. Проблема, в первую очередь, не с лексикой, а с содержанием. Вдобавок без контекста трудно побудить студентов к говорению [5, с. 19-20].

2.3. Поколение Y

Для того, чтобы возбуждать интерес в студентах и мотивировать их, необходимо учесть и особенности этого поколения. Поэтому были рассмотрены характерные для них свойства.

Представители данного поколения в работе быстро утрачивают мотивацию, они нетерпеливы, так как сразу хотят увидеть результаты. В учёбе они предпочитают неформальный стиль. В учебном процессе ключевую роль играет наглядность и геймификация. Кроме того, они находятся в сети 24 часа 7 дней в неделю и всё время имеют под рукой мобильный телефон, пользование которым в большинстве случаев мало мотивировано. [2]

Вышеперечисленные свойства подсказали нам обращаться к ИКТ ресурсам, а поскольку в жизни наших студентов решающую роль играет мобильный телефон, то мы стали активно использовать мобильные приложения.

3. Применение мобильных приложений на семинарах по морфологии

В настоящее время происходит широкая информатизация учебного процесса. Ряд исследований выявляет пользу применения ИКТ средств: они поддерживают процесс учения, повышают активность, заинтересованность, мотивированность учащихся и положительно влияют на их академические успехи. Поскольку представители поколения Y постоянно пользуются смартфонами, мы решили их включить в семинарскую работу.

Возможности применения смартфонов в учебных целях многосторонние: помимо развлечения они используются для поиска информации, коммуникации, демонстрации материала, для оценки усвоения знаний [8, с. 2]. Разработано множество программ для облегчения процесса усвоения иностранных языков, которые можно использовать в разных учебных ситуациях.

Конечно, для семинаров по морфологии нам пригодились такие приложения, которые можно использовать как и индивидуально, так и в групповой работе, и которые подходят для целей развития лексики, грамматики и побуждают студентов говорить.

3.1. Quizlet

Поскольку для студентов проблемным представляется усвоение и свободное использование терминологии, полезным является использование платформы Quizlet.

Это онлайн-сервис, который предназначен для усвоения, запоминания и автоматизации лексики, в том числе и лингвистической терминологии.

Пользователи Quizlet сначала создают карточки (не исключительно лексические, но по любому предмету). Затем можно тренироваться в двух режимах: с одной стороны, для выучивания содержания карточек служат функции «Flashcards» («Карточки»), «Learn» («Учить»), «Speller» («Произношение») и «Test» («Тест»), а с другой, можно поиграть функциями «Scatter» («Соединялочка») и «Space race» («Гравитация»).

Для освоения терминологии мы создали не только карточки с русским и соответствующим венгерским термином, но и карточки, содержащие русские термины и примеры. Созданными таким образом карточками студенты играли в «соединялки». Приложение они использовали и самостоятельно на смартфонах, и в группе на широком экране.

3.2. Применение онлайн-ресурсов: Kahoot!, Socrative.

Kahoot! и Socrative представляют собой мобильные платформы, посредством которых можно создавать викторины/тесты и проводить обучение в интерактивной и игровой формах. Их главным преимуществом является то, что они дают возможность вовлечь и увидеть каждого ученика, поэтому преподаватель сразу получает информацию об их успеваемости.

Мобильное приложение Socrative специализируется только на викторинах. С его помощью учитель может создавать тесты множественного выбора. Результаты ответов учеников сразу обрабатываются программой, и учитель получает статистику по каждому ученику в таблице результатов.

Элементы развлечения на занятии можно создать в обучающей игре Kahoot! Она имеет более широкую сферу использования, чем Socrative: кроме викторин служит для создания опросов и обсуждений. Процесс создания мини-игр (кахутов) очень прост. В них можно включить уже готовые тесты/опросники или вставить изображения или видеоролики. Во время игры на большом экране учащиеся видят вопрос и варианты ответов на него. Параллельно на экранах своих мобильных устройств они видят только цветные прямоугольники с геометрическими фигурами внутри, каждый из которых соответствует одному из ответов. Необходимо выбрать один из вариантов и кликнуть на него. За каждый правильный ответ учащиеся получают баллы. Наибольшее количество получает игрок, который первым дал верный ответ. После каждого вопроса программа показывает верный ответ и текущий рейтинг игроков. По окончании викторины на большом экране учащиеся увидят пьедестал, на котором будут изображены три наиболее активных и точных в своих ответах игрока [4, с. 4-8].

Применение данной он-лайн платформы является побуждением для разговора: студенты видят верные ответы на большом экране, сразу получают информацию и о правильности собственного ответа. Следовательно, они или обосновывают свой выбор, или разбирают свой неверный ответ. Оценка же таких тестов на бумажном носителе не вызывает такой активности. Хотя ещё невозможно подтвердить успешность методики количественными показателями, но по результатам контрольных работ можно сделать вывод, что студенты лучше запоминают те формы, которые встречались в этих викторинах.

Выводы

Была сделана методическая попытка найти решение проблемы, как можно превратить скучные семинары по курсу «Описательная морфология русского языка» в привлекательные, динамичные, полезные занятия, в ходе которых студенты усваивают не только морфологические правила, но и развивают свои языковые, коммуникативные

навыки. Наш опыт показал, что применение коммуникативной методики на вузовских занятиях по морфологии может протекать с развитием всех речевых видов деятельности и привлечением аутентичных материалов.

Использование современных мобильных приложений имеет несколько достоинств. Приложения и игры

- делают процесс изучения морфологии привлекательным, вызывают положительные эмоции. Викторина, соревновательный момент мотивируют всех студентов и таким образом оживляют занятие;

- вовлекают целую группу в работу, т.е. удается включить каждого студента в занятие;

- создают условия для коммуникации;

- дают возможность получения непосредственной «обратной связи» о процессе усвоении материала.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) М.: Изд. ИКАР, 2009. с. 105-106.
2. Бакунин М. Миллениалы. Как обучать поколение Y. 2017г. <https://bakunin.com/millennials/>
3. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М: Русский язык, 2010.
4. Поречная В.И. Применение онлайн-ресурса Kahoot в качестве средства оценивания учащихся при проведении психолого-педагогического эксперимента студентами-магистрантами // <https://interactive-plus.ru/e-articles/467/Action467-465183.pdf>
5. Borg, S. (1998). Teachers' Pedagogical Systems and Grammar teaching: A Qualitative Study.// TESOL Quarterly 1998. 32. 1: 9-38.
6. Györfi, B. Az orosz tanárképzés problémái napjainkban: a DE OMA-s képzésének eddigi tanulságai // Didactica Slavica 2018. в печати
7. Karabutova, E.A., Akishina, I.B. Prokopenko, J. A. Communicative Grammar Teaching Within a University Course of Foreign Language 2015. https://www.researchgate.net/publication/284747070_Communicative_grammar_teaching_within_a_university_course_of_Foreign_language
8. Morris, N.P., Lambe, J., Ciccone, J., Swinnerton, B. Mobile technology: students perceived benefits of apps for learning neuroanatomy // Journal of Computer Assisted Learning 2016 <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/jcal.12144>

Beáta Györfi

Ph.D.

blazsenyka@zimbra.unideb.hu

University of Debrecen

Debrecen, Hungary

Rules, boredom, drilling: how to liven up „Descriptive Morphology of Russian” courses

The article deals with the question, how we can turn the originally boring, monotonous university course „Descriptive Morphology of Russian” into a meaningful, lively, interactive seminar that corresponds to the needs of contemporary students. The author

offers two possible solutions: the application of certain principles of the communicative method (development of all four communicative skills, use of authentic materials) on the one hand, and the use of mobile applications on the other.

Keywords: *grammar teaching; communicative method; development of communicative skills; mobile applications; Quizlet; Socrative; Kahoot!*

УДК 81'24

Бухарбаева Куралай Нурсаиновна

кандидат филологических наук

buchkural@mail.ru

Казахский национальный

исследовательский технический

университет имени К.И. Сатпаева

Алма-Ата, Республика Казахстан

Турбекова Салтанат Актаевна

кандидат филологических наук

sturbekova@mail.ru

Казахский национальный

исследовательский технический

университет имени К.И. Сатпаева

Алма-Ата, Республика Казахстан

Жаппар Карлыгаш Зинилабидиновна

кандидат филологических наук

zhappar.karlygash@mail.ru

Казахский национальный исследовательский

технический университет имени К.И. Сатпаева

Алма-Ата, Республика Казахстан

СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматривается содержание учебно-методического комплекса по профессиональному русскому языку с позиции системно-функционального подхода. Содержание данного курса охватывает вопросы, касающиеся системных единиц, связей и уровней языка для специальных целей, а также их функционирования в профессиональной речи. Курс рассчитан для студентов продвинутого уровня владения языком.

Ключевые слова: *системно-функциональный подход; лингводидактика; профессиональный русский язык.*

Лингводидактика, опираясь на достижения лингвистической науки, использует ее методы и подходы при обучении русскому языку и как иностранному, и как неродному. Так, в частности, интегрированное исследование языковых единиц, совмещающее в себе принципы системного и функционального подходов, остается одной из актуальных задач современных лингвистических исследований.

Понятие “системный подход” прочно вошло в научный обиход начиная с 70-х годов XX века. Данный подход “ориентирован на исследование и раскрытие целостности объекта и обеспечивающих его механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину” [1, с. 613]. Системный подход в рамках структурализма и структурно-функционального анализа как методологических направлений в лингвистике связан не только с

оперированием понятиями структуры и функции, но и с усилением внимания к изучению разнотипных связей объекта. Так, по справедливому замечанию Л.К. Жаналиной, системный подход “стремится показать язык как целостное единство” [2, с. 53].

Функциональный подход, как отмечает Левицкий, в современной лингвистической традиции “предусматривает анализ теологической природы языковых явлений на основе их семантики и структуры, взаимодействуя с другими единицами, категоризации и назначении в речи” [3, с. 33]. Согласно данному подходу системные языковые нормы изучаются в их функционировании, т.е. грамматические нормы реализуются на уровне речевых способностей человека.

Системно-функциональный подход к исследованию языка, по нашему мнению, провозглашает тезис о том, что любое проявление языковой системы в высказывании говорящего представляет собой речь, а в основе любого высказывания лежат определенные системные моменты.

Говоря о преимуществах данного подхода в лингводидактике, Мартиросян А.Г. отмечает, что “системно-функциональный подход к обучению иностранному языку можно определить как некую систему закономерностей и правил функционирования грамматических единиц, позволяющую выявить как внутриуровневые закономерности их взаимоотношений, так и взаимодействия с составляющими других языковых уровней” [4, с. 89].

Так, основываясь на данном интегрированном подходе, разработан учебно-методический комплекс дисциплины “Профессиональный русский язык” для студентов второго года обучения. Дисциплина «Профессиональный русский язык» является составной частью базовой подготовки будущих инженеров. В вузах Республики Казахстан разработаны типовые учебные программы (ТУП), являющиеся составной частью государственного общеобязательного стандарта образования.

Содержание данного курса охватывает вопросы, касающиеся системных единиц, связей и уровней языка для специальных целей, а также их функционирования в профессиональной речи.

Проводя параллель между языком в целом как определенной системой элементов, находящихся в иерархических отношениях и реализующихся в речи и языком для специальных целей, сделана попытка подачи материала согласно уровневой организации и ее функционирования. Уровни языка условно обозначены как модули. Так, учебно-методический комплекс начинается с модуля о грамматических характеристиках научно-технических текстов, где рассматриваются их морфологосинтаксические особенности. Приведем примеры заданий.

Задание 1. Слова из скобок поставьте в нужном падеже.

Процесс (переработка, нефть) приводит к (выброс) в атмосферу разнообразных химических соединений, сопровождается (шум) и тяжелыми (запахи), а также может привести к (возгорание) и (взрывы)

Задание 2. Прочитайте предложения. Определите, в каких случаях действия, называемые деепричастиями и глаголами, происходят одновременно, а в каких действие, названное деепричастием, закончилось до начала глагольного действия. Обоснуйте свой ответ.

1. Новые методы позволяют бурить как можно меньше поисковых скважин, одновременно повышая точность прогнозов. 2.

Задание 3. Прочитайте предложения. Выпишите конструкции с производными предлогами. Определите их значение (способ действия, целевые отношения, причинно-следственные отношения, условные отношения, временные отношения).

В случае относительно ровного залегания и плоского рельефа используется метод инструментальной съемки с помощью мензулы и алидады. 2.....

Задание 4. Определите структуру данных предложений. Передайте содержание информации сложными предложениями.

Обсадная колонна образуется из труб большого диаметра, выработанных по определенной технологии.

Задание 5. Определите тип придаточной части в сложноподчинённых предложениях.

1. В природных условиях до того, как скважина вскрыет залежь углеводородов, газ располагается в верхней части залежи, ниже лежит нефть, а она, в свою очередь, подстилается водой. 2.

Следующий модуль посвящен лексическим характеристикам научных текстов языка для специальных целей и основам терминологии. Здесь даются понятия о термине (узкоспециальные, общенаучные), номене и дефиниции. Отдельно говорится о полисемантах, синонимических рядах, антонимических парах, гиперо-гипонимах и тематических группах как о системных единицах, закрепленных в различных парадигматических отношениях в языке для специальных целей. Приведем ряд примеров заданий.

Задание 1. Продолжите

а) ряд общенаучных слов: процесс, время, пространство...

б) ряд узкоспециальных терминов и терминосочетаний: электромагнитное поле, сила упругости, теория вероятности

Задание 2. Прочитайте текст.

Автомобиль

Слово «автомобиль» в переводе с греческого означает самодвижущийся. Это самое распространенное ныне средство механического транспорта, которое используется обычно для перевозки по дорогам людей или грузов или для буксировки по дорогам транспортных средств. Этот термин охватывает троллейбусы, то есть нерельсовые транспортные средства, соединённые с электрическим проводом; он не охватывает такие транспортные средства, как сельскохозяйственные тракторы, использование которых для перевозки людей или грузов является лишь вспомогательной функцией.

Существуют 2 вида автомобилей: легковой и грузовой.

Легковые автомобили. В зависимости от объема (литража) двигателя (в л) и сухой массы автомобиля (в кг) различают 5 классов легковых автомобилей: особо малый – до 1,2 л и до 850 кг, например, «Запорожец»; малый – 1,2 л – 1,8 л и 850-1150 кг, например, «Москвич»; средний - 1,8-3,5 л и 1150-1500 кг, например, «Волга»; большой – 3,5 – 5 л и 1500 кг, например, «Чайка»; высший, в котором литраж и сухая масса не регламентируются, например, ЗИЛ-4104.

Различаются автомобили и по типу кузова. Наиболее распространен среди легковых автомобилей кузов типа «седан». Такой кузов имеют «Волги», «Москвичи» и «Жигули». А автомобили «Чайка» и ЗИЛ-117 имеют кузов типа «лимузин» с внутренней перегородкой, отделяющей место водителя от пассажирских сидений. Автомобили ГАЗ-69, УАЗ-469 и некоторые другие имеют кузов типа «фаэтон» со складывающейся брезентовой крышей.

Грузовые автомобили. Так же как и легковые автомобили, грузовики имеют свои марки. Например, грузовик общего назначения ГАЗ-52-04 Горьковского автомобильного завода, тягач АЗ-515Б, автопоезд-самосвал МоАЗ-6401-9585 из Могилева, предназначенный для работы под землей в шахтах. Количество различных типов грузовиков намного больше, чем легковых автомобилей. Кроме грузовиков

общего назначения, самосвалов, которые сами сбрасывают груз, прибыв на место назначения, седельных тягачей, везущих за собой огромные полуприцепы, существует еще множество других видов грузовых автомобилей: автомобили-цистерны для перевозки жидкостей (молока, бензина и воды); автомобили для перевозки сыпучих грузов (муки, цемента); автомобили-рефрижераторы для перевозки скоропортящихся продуктов; автокраны. Имеется множество автомобилей специального назначения: пожарных, ремонтных, аварийных, коммунальных (мусоросборщиков, мойщиков, подметальщиков), большинство из которых тоже принадлежит к классу грузовиков.

Задание 3. Выпишите термины. Опираясь на текст, составьте дефиницию термина «автомобиль».

Задание 4. Найдите родовой, видовой термины и номены. Составьте схему.

Задание 5. Выпишите из текста:

1) знаменательные и служебные слова общелитературного языка, которые составляют нетерминологическую лексику.

Глаголы действия, деятельности:

Отглагольные имена процессуального значения:

Прилагательные и наречия, своего рода оценочные слова:

Имена отвлеченного качества:

2) Специальные слова научной сферы общения, составляющие общенаучную лексику

3) Специальные слова терминологии машиностроения.

Задание 6. Разделите нижеприведенные слова на 2 группы: термины и общеупотребительные слова. Докажите, используя толковые словари русского языка и словарь технических терминов.

Информация, асимметрия, барабан, вилка, метод, склонность, источник, пятно, седло, оклад, глобализация, план, кассета, сопротивление, затор, сушка, норма....

В модуле, посвященном способам терминообразования, даются понятия об основных типах словообразования. Приведем примеры заданий.

Задание 1. Опираясь на изученные тексты, продолжите заполнение таблицы примерами терминов из учебников по специальности, относящихся к разным словообразовательным типам. .

Глагол + ени- /-ани- → существительное со значением процесса, состояния, результата	Глагол + -к- → существительное со значением предмета, орудия, результата действия	Прилагательное, существительное + -ость- → существительное со значением свойства
<i>Бурение</i>	<i>промывка, насадка</i>	<i>Проницаемость</i>
Существительное + -аци(я), -изаци(я) → существительное со значением свойства, снабжения оборудованием	Сверх-, анти-, ультра-, а-, авто- и др. + существительное → существительное со значением определённых характеристик	Глагол, прилагательное + нулевой суффикс → существительное со значением абстрактного понятия
<i>Цементация, параметризация</i>	<i>Антидетонация</i>	<i>Залезь, выброс</i>
Сложные термины	Терминологические словосочетания	Термины-аббревиатуры
<i>Ветрогенератор</i>	<i>Вакуумная перегонка</i>	<i>АБС-пластик</i>
Литерные термины, формульные аналоги	Термины-эпонимы	Глагол, существительное + -тель,-ор-

вербальных терминов		→существительное со значением предмета
<i>g-излучение, T-образная антенна, CO₂</i>	<i>Теорема Пифагора, булево кольцо</i>	<i>Регулятор, расширитель</i>

Задание 2. Заполните таблицу терминами, используя словари иностранных слов, словари терминов по вашей специальности.

Синтаксико-морфологический способ терминообразования			
Сложносокращенные слова		Аббревиатуры	
Морфологический способ терминообразования			
Суффиксация	Префиксация	Суффиксально-префиксальный	Безаффиксный

Модуль о стилистических особенностях научно-технического текста посвящен функциональным стилям, в частности, официально-деловому и научному стилям. Приведем ряд примеров с заданиями.

Задание 1. Из приведенных ниже тем выберите одну (или предложите свою) и подготовьте речь. Определите подстиль, форму речи вашего выступления.

А) О необходимости перехода на посменную работу

Б) Подключение к системе интернета и внутренней локальной сети....

Задание 2. Обратите внимание на таблицу слов-синонимов, которые распределены по стилям. Распределите по ячейкам нижеприведенный синонимический ряд.

Нейтральная доминанта	Научный стиль	Официально-деловой	Публицистический	Разговорный
Сообщить	-	Уведомить	Информировать	
Доказывать	Аргументировать	-	-	-

ЛАВИРОВАТЬ, вилять, хитрить.

РАЗБИРАТЬ, разлагать, разнимать, классифицировать, сортировать, рассмотреть, расследовать, исследовать, анализировать, анатомировать.

ФАКУЛЬТАТИВНЫЙ, вольный, добровольный.

ПРОСИТЬ, ходатайствовать, взывать, кланяться.

ПОСЛАТЬ, командировать, погнать.

ИСТРАТИТЬ, израсходовать, разбазаривать, известить.

Задания в модулях основаны на принципе языковой системности и ориентированы на развитие письменной речи, сделана попытка проанализировать языковые объекты и показать их в качестве совокупности взаимосвязанных элементов, включенных в некую структуру. Данный методический прием был бы односторонним, если бы мы не обратились к вопросу о системной реализации языка в речи как ее результата синтагматических отношений. Так, следующий блок учебно-методического комплекса посвящен развитию речевых способностей обучаемых. Здесь даны модули, посвященные культуре речи в профессиональной деятельности, задания которых ориентированы на развитие устной речи. В модуле о монологических и диалогических жанрах устной профессиональной речи отрабатываются стереотипы речевого поведения на конференциях, круглых столах, дебатах, дискуссиях и интервью. В зависимости от специализации студентов выбирается тематика и проводятся вышеперечисленные мероприятия с предварительным анализом сценария их проведения. Обыгрываются ролевые игры модератора, выступающего и участника. Приведем примерную тематику занятий по развитию устной профессиональной речи.

Дискуссии, дебаты:

Что я могу сделать, чтобы сохранить жизнь на земле?
Всегда ли деятельность человека оказывает губительное влияние на природу?
Будет ли нефтегазовый сектор приоритетом в развитии государства?
Каждый дом – «умный» дом. Автоматизированная система управления в каждом доме. Реальность или миф?

Круглый стол, конференция:

Роль высоких технологий в развитии общества (по профилю института);
База данных на предприятии: составление, применение и безопасность;
Дистанционное обучение как перспективная форма получения образования.

Общепринятым считается мнение о том, что инженер не только творит и воплощает в жизнь какую-нибудь техническую задумку, которая исходит из нужд общества, но еще он понимает, насколько полезно и окупаемо его изобретение. Исходя из данного положения, в учебно-методический комплекс включены модули, посвященные презентации и рекламе. На занятиях даются рекомендации по их созданию и приводятся примеры. Так, студент в виде презентации и рекламы готовит и представляет материалы по какому-либо инженерному продукту. Он должен обосновать необходимость продукта и попытаться его продать. Данный вид заданий помогает студентам раскрыть в себе коммерческий потенциал.

Таким образом, системно-функциональный подход в практике преподавания профессионального русского языка позволяет комплексно раскрыть функционирование языковых единиц в языке и речи во взаимодействии с элементами разных языковых уровней.

Литература:

1. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Системный подход // Философский энциклопедический словарь, М., 1983, С. 612-614.
2. Жаналина Л.К. Понятие системы в языкознании и его развитие в трудах проф. М.М. Копыленко // Мир языка. Материалы второй международной научно-теоретической конференции, посвященной 80-летию профессора М.М. Копыленко, Алматы, 2001, Ч. 1, С. 51-58.
3. Левицкий А. Э. Функциональный подход в современной лингвистике // *Studia Linguistica*. – 2010. – №. 4. – С. 31-38.
4. Мартросян А.Г. Системообразующие составляющие системно-функционального подхода // Проблемы лингвистики и лингводидактики. Белгород, 2017. –С. 87-90

Kuralay Bukharbayeva

Ph.D.

buchkural@mail.ru

Satbayev University

Almaty, Republic of Kazakhstan

Turbekova Saltanat

Ph.D.

sturbekova@mail.ru

Satbayev University

Almaty, Republic of Kazakhstan

Zhappar Karlygash

Ph.D.

zhappar.karlygash@mail.ru

Satbayev University

Almaty, Republic of Kazakhstan

**Systematic-functional approach in the practice of teaching
professional Russian language for students of technical specialties**

The article focusses on the educational-methodical complexity of the professional Russian language from a system-functional view. The content of this course covers issues related to the lexical units of the language. It also aims to reveal the relationship and levels of language for specific purposes, as well as functioning of lexical units in professional speech. The course is designed for students of advanced level of language proficiency.

Keywords: *system-functional approach; linguodidactics; Russian language for specific purposes.*

УДК 372.881.161.1

Решетникова Валентина Валентиновна

valentina_ros@mail.ru

Российский университет транспорта

Москва, Россия

ЦЕЛИ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В настоящей статье рассматривается один из наиболее актуальных и востребованных методов обучения русскому языку как иностранному в российских технических вузах, а именно – профессионально ориентированное обучение в системе высшего профессионального образования, которое можно рассматривать как структуру психологических, общепедагогических, дидактических процедур взаимодействия педагогов и студентов с учетом их способностей и склонностей. Профессионально ориентированное обучение направлено на реализацию содержания, методов, форм и средств обучения, адекватных целям образования, будущей деятельности и профессионально важным качествам специалистов.

Главной целью подготовки по русскому языку как иностранному является формирование у студентов способности к иноязычному опосредованному (чтение и письмо) и непосредственному (слушание, говорение) общению в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях, т.е. общих и профессионально ориентированных коммуникативных иноязычных компетентностей, направленных на обеспечение эффективного общения в академической и профессиональной среде, умений самостоятельного освоения научно-технической и общественно-политической информации, разработки документов и проектов.

Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному должно включать важные ориентиры, обозначающие развитие профессиональной мотивации студентов; максимальное задействование самостоятельной работы учащихся; выбор источника профессионально ориентированного текстового материала и способа сочетания каналов поступления и восприятия информации.

В статье подчеркивается важность использования компьютера, информационных технологий и разнообразных мультимедийных средств в обучении русскому языку как иностранному в современном техническом вузе. Отмечается также необходимость нового подхода к содержанию дисциплины, которое должно актуально отражать научные достижения в отраслях, связанных непосредственно с

профессиональными интересами студентов, что обеспечит им в будущем перспективу профессионального роста.

Ключевые слова: *профессионально ориентированный; обучение; умение; информационный; коммуникативный, русский язык как иностранный.*

В начале XXI столетия мир перешел от индустриальной эпохи к постиндустриальной или к постиндустриальному (информационному) обществу. В постиндустриальном обществе социальная эффективность образования становится более высокой. Основой построения такого общества является информатизация как результат развития информационных технологий. Главным фактором общественного развития информационного общества определяют создание и использование научно-технической и другой информации (Д. Белл, Дж. Пелтон, А. Тоффлер, Х. Еванс и другие) [6, с. 268-269].

Вопросы повышения эффективности профессиональной компетентности будущих специалистов являются сегодня важной составной частью планов модернизации образования и создания новых технологий обучения, которым принадлежит сегодня ключевая роль в модернизации высшего образования.

В современных условиях молодому специалисту для успешной деятельности в новом информационном обществе необходимы такие профессиональные и личностные качества как умение профессионально подходить к решению технических задач, использование современных информационных технологий, владение графической компьютерной культурой, способность к творческому профессиональному саморазвитию. Русский язык становится для иностранного студента средством повышения уровня знаний в рамках своей специальности и формирования его профессиональной направленности.

В настоящее время преподавателям необходимо делать ставку на творческое осмысление студентами учебного материала, связь учебного материала с жизнью, практикой. Только в этом случае получаемые студентами знания материализуются, повышается к ним интерес, существенно возрастает их значение и студенты способны применять получаемые знания на практике при решении конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реальной деятельности.

Технологическая стратегия профессиональной подготовки студентов должна учитывать установки студентов на самоактуализацию и самореализацию, предоставляя студентам широкие возможности для самостоятельной углублённой профессиональной специализации на основе личных индивидуальных планов и образовательных программ.

Сегодня преподаватели должны быть готовы не только к творческому использованию наиболее продуктивных образовательных технологий, но и обеспечивать психолого-педагогические условия учебного труда и комфортность в процессе обучения.

Технологии обучения нового поколения сегодня должны формировать системное видение профессиональной деятельности, обеспечивать будущему специалисту самостоятельную ориентировку в новых явлениях избранной им сферы деятельности, создавая условия для творчества.

Профессионально-ориентированную технологию обучения в системе высшего профессионального образования можно рассматривать как систему психологических, общепедагогических, дидактических процедур взаимодействия педагогов и студентов с учетом их способностей и склонностей, направленную на реализацию содержания,

методов, форм и средств обучения, адекватных целям образования, будущей деятельности и профессионально важным качествам специалистов.

Проектирование профессионально-ориентированных технологий обучения должно осуществляться через взаимодействие теории и практики, сочетание индивидуальной и коллективной работы, учебы с игрой, наставничества и самообразования. К принципам их построения относятся:

- принцип интеграции обучения с наукой и производством;
- принцип профессионально-творческой направленности обучения;
- принцип ориентации обучения на личность;
- принцип ориентации обучения на развитие опыта самообразования будущего специалиста.

За время обучения в вузе студенты приобретают определенный уровень профессиональной компетенции, в основе которой лежат знания, навыки и умения, соответствующие определенным квалификационным характеристикам специалистов определенного профиля. Полученные ими в годы учебы иноязычные коммуникативные навыки и умения должны обеспечить готовность выпускников к иноязычному профессиональному общению. Поэтому целесообразно оправдано рассмотрение подготовки по русскому языку как иностранному как формирование у студентов способности к иноязычному опосредованному (чтение и письмо) и непосредственному (слушание, говорение) общению в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях.

Сегодняшнее профессионально ориентированное обучение должно быть направлено на формирование способности к профессиональному общению в мультикультурном пространстве. Главной целью изучения иностранного языка является формирование у студентов общих и профессионально ориентированных коммуникативных иноязычных компетентностей, направленных на обеспечение эффективного общения в академической и профессиональной среде, умений самостоятельного освоения научно-технической и общественно-политической информации, разработки документов и проектов [1. с.6]. Сегодня наиболее продуктивными и перспективными являются профессионально ориентированные образовательные технологии, которые позволяют организовать учебный процесс с учетом профессиональной специализации, а также с ориентацией на личность обучающегося, его интересы, склонности и способности. При этом немаловажную роль имеет создание условий комфортности обучения [2, с.134].

Все это требует учета особенностей профессиональной направленности обучения. Применительно к техническому образованию к таковым можно отнести:

- достаточно свободное владение студентами компьютером, привлекательность использования сети Интернет;
- освоение специфических информационных технологий;
- склонность к образному восприятию информации в виде схем, графиков, диаграмм и др.

Эти особенности и целесообразно использовать для повышения привлекательности и эффективности изучения русского языка. Как результат, особую актуальность приобретает профессионально ориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному в технических вузах, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных и научных сферах и ситуациях, с учетом профессионального мышления, то есть профессионально ориентированное обучение.

Под профессионально ориентированным обучением понимают обучение, основанное на запросах и потребностях студентов в изучении иностранного языка, с

учетом будущей специальности или профессии, которые, в свою очередь, требуют его изучения. Термин профессионально ориентированное обучение употребляется для обозначения процесса преподавания иностранного языка в вузе, ориентированного на чтение специализированной литературы, изучение профессиональной лексики и терминологии, а также общение в профессиональной среде [3, с.305]. Широкое использование компьютеров и других новых технологических возможностей стало причиной разработки типологий учебных материалов [5, с.223]:

- а) создаваемые педагогом (компьютер служит посредником в их реализации);
- б) создаваемые компьютером (имеются в виду упражнения как бы формируемые компьютером непосредственно в учебном процессе посредством манипуляций с языковым и текстовым материалом, хранящимся в отдельном файле);
- в) создаваемые самими студентами (информация, вводимая в память компьютера в процессе подготовки письменных и устных сообщений, собственные произведения студентов, которые они сами печатают и редактируют с помощью компьютера).

Основополагающая цель обучения иностранному языку в техническом вузе состоит в достижении уровня, необходимого для практического его применения в профессиональной деятельности. Именно поэтому профессионально ориентированное обучение иностранному языку должно включать некоторые особо важные ориентиры, а именно:

- профессионально ориентированный контекст обучения и развития профессиональной мотивации студентов;
- максимальное задействование самостоятельной работы учащихся;
- источник профессионально ориентированного текстового материала;
- выявление эффективного способа сочетания аудитивного и визуального каналов поступления и восприятия информации;
- организацию внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Применение компьютера и информационных технологий повышает интерес студентов к иностранному языку, особенно в техническом вузе, где изучение любого предмета предусматривает, прежде всего, профессиональную подготовку специалиста для его дальнейшей профессиональной деятельности и развития в рамках индивидуальной специализации. Если рассматривать идею профессиональной направленности обучения, компьютер и информационные технологии помогают формировать среду создания и обновления профессионально значимых средств и продуктов учебной деятельности в виде банков информации, словарей, таблиц, схем, что, безусловно, способствует быстрому и качественному освоению материала именно в техническом вузе.

На современном этапе образования электронное обучение может быть эффективным только тогда, когда оно органично соединяется с традиционной системой обучения, которая следует таким принципам:

- направленность обучения на решение задач образования, развития и воспитания;
- научность обучения;
- систематичность и последовательность обучения;
- доступность обучения, учет возрастных особенностей;
- наглядность обучения;
- связь обучения с реальной жизнью;
- сознательность и активность в обучении;
- прочность усвоения знаний, умений и навыков.

Практика преподавания русского языка для иностранных учащихся в Российском университете транспорта подтверждает, что активное и всестороннее привлечение наглядных видов информации, используемых при обучении специализированным предметам, таких как блок-схемы, диаграммы, графики, карты, помогают учащемуся понять суть, а преподавателю быстрее и глубже вовлечь его в процесс изучения русского языка.

Сегодня, зачастую, необходимую для себя информацию студент может найти только в Интернете, причем на сайтах профессиональных сообществ, которым присущи специфические особенности языка текстового материала, а также особенность самого языка сайтов. Для языка сайтов, во-первых, характерна лаконичность, концентрированность информации, использование функциональных зон, графических и цветовых способов выделения информации. Часто в ткань текста встраиваются аудиовизуальные элементы в виде мультимедиа, видеофрагментов. Во-вторых, сайты выполнены в формате гипертекста, что дает возможность и предполагает переход на другие страницы, т.е. навигацию. Это требует от студента постоянного принятия решения относительно маршрута дальнейшего движения в информационном пространстве. При этом основой принятия того или иного решения является понимание предлагаемого направления перехода, что связано с пониманием соответствующих языковых форм.

Именно поэтому владение необходимым коммуникативным минимумом, обеспечивающим будущему специалисту возможность реализовать себя в профессиональной сфере, представляется базовым элементом содержания обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе. Кроме печатных текстов в электронной форме в сети представлены аудио- и видеозаписи аутентичных научных конференций, выступлений, лекций, презентаций руководителей научных проектов, представителей популярных компаний и организаций, что также становится сегодня неотъемлемым источником материалов для обучения и повышения качества изучения русского языка в интересах специальности.

Особенно следует подчеркнуть важность привлечения иностранных студентов к участию в научно-практических конференциях с выступлением и публикациями на русском языке. Опыт такого участия показывает, что обучение русскому языку как иностранному в современном техническом вузе невозможно без использования компьютера, информационных технологий и разнообразных мультимедийных средств. Это повышает эффективность обучения, помогает студенту самореализовываться и самообучаться, способствуя его участию в межкультурной коммуникации, а именно это, в свою очередь, является главной задачей обучения иностранному языку в современных реалиях.

Профессионально ориентированное обучение русскому языку в технических вузах требует также нового подхода к содержанию дисциплины. Оно должно быть ориентировано на последние достижения в той или иной сфере человеческой деятельности, актуально отражать научные достижения в отраслях, связанных непосредственно с профессиональными интересами студентов для обеспечения им в будущем перспективы профессионального роста.

Литература:

1. Байденко В.И. Болонский процесс: [текст] / В.И. Байденко. – М. : Логос, 2004. – 207 с.

2. Дмитренко Т.А. Профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам: монография / Т.А. Дмитренко. – М. : Прометей; МПГУ, 2009.-502с.
3. Каменская Л.С. Приоритетные направления в обучении иностранным языкам (неязыковые вузы) : [текст] / Л.С. Каменская // Инновационные подходы в обучении иностранным языкам. – Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. – Вып. 12 (591). Сер. Педагогические науки. – М. : МГЛУ, 2010. – С. 9-23.
4. Покушалова Л.В. Обучение профессионально ориентированному языку в техническом вузе / Покушалова Л.В., Серебрякова Л.Т. // Молодой ученый. – 2012 – №5. – С. 305-307.
5. Рядчикова Г.Г. Применение электронных учебных материалов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе как один из путей модернизации образования : [текст] / Г.Г.Рядчикова // Развитие образовательного процесса на основе современной системы интерактивного обучения в условиях модернизации образования. – М. : МГТУ «МАМИ», 2012. – С. 222-225.
6. Социальная философия: учебник / [под ред. Андрущенко В.П., Горлача Н.И.]. – Киев. – Харьков: Изд. центр «Единорог», 2002. – 736 с.

Valentina Valentinovna Reshetnikova

valentina_ros@mail.ru

Russian university of transport

Moscow, Russia

AIMS AND METHODS OF TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

This article considers one of the most relevant and popular methods of teaching Russian as a foreign language in Russian technical universities, namely, professionally oriented teaching in the system of higher professional education, which can be considered as a structure of psychological, general pedagogical, didactic procedures for interaction between teachers and students with taking into account their abilities and inclinations. Professionally oriented training is aimed at the implementation of content, methods, forms and means of education adequate to the goals of education, future activity and professionally important qualities of specialists.

The main aim of teaching Russian as a foreign language is formation of students' ability to communicate in a foreign language indirectly (reading and writing) and directly (speaking) in specific professional, business, scientific spheres and situations, i.e. general and professionally oriented communicative foreign language competencies aimed at ensuring effective communication in the academic and professional environment, skills of independent scientific development.

Vocationally oriented teaching of Russian as a foreign language should include important guidelines that indicate the development of professional motivation of students; maximum use of independent work of students; choice of a source of professionally oriented text material and a way of combining channels of input and perception of information.

The article emphasizes the importance of using a computer, information technologies and various multimedia tools in teaching Russian as a foreign language in a modern technical university. There is also a need for a new approach to the content of the discipline, which must reflect the scientific achievements in the fields directly related to the students'

professional interests, which will provide them in the future with the prospect of professional growth.

Keywords: professionally oriented; teaching; skill; information; communicative, Russian as a foreign language.

УДК 81`38

Эрдеи Илона

кандидат филологических наук

Erdeiilona@invitel.hu

Сегедский университет

Сегед, Венгрия

МЕСТО ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СТИЛИСТИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

В статье делается попытка определить место функциональной стилистики в преподавании русского языка как иностранного и обсуждается возможность её включения в учебный материал. Среди преподавателей бытует мнение, что функциональная стилистика актуальна для студентов-филологов старших курсов, а также для повышения квалификации преподавателей русского языка и переводчиков. Отчасти это так, однако учитывая тот факт, что в настоящее время в Венгрии В2 является выпускным уровнем студентов-бакалавров по специальности «Русский язык», автору представляется важным пересмотреть эти взгляды и продумать способы включения стилистического аспекта уже на более ранних этапах. Важным является обучение официально-деловому стилю, так как профессиональная ориентация выпускников на гуманитарно-экономическую область использования русского языка требует от них более глубоких знаний правил письменной деловой коммуникации. Научный стиль не менее важен, так как для получения диплома бакалавра все выпускники должны написать выпускную квалификационную работу, соответствующую требованиям научного стиля русской речи. В статье говорится о необходимости включения в программу обучения РКИ основ церковно-религиозного стиля в рамках преподавания лингвострановедения. Отсутствие в венгерской лингвистике раздела «Функциональная стилистика» затрудняет также сопоставление национальных особенностей стилистических систем русского и венгерского языков, что, в свою очередь, осложняет возможности адекватного перевода. Автор приходит к выводу, что функциональная стилистика должна быть включена в вузовскую учебную программу бакалавриата по специальности РКИ.

Ключевые слова: функциональная стилистика; практико-ориентированное обучение русскому языку как иностранному; церковно-религиозный стиль.

1. Постановка вопроса

Среди преподавателей русского языка как иностранного бытует мнение, что функциональная стилистика, изучающая типовые разновидности литературного языка в соответствии с экстралингвистическими факторами, предназначена для студентов-филологов старших курсов, для повышения квалификации преподавателей русского языка и переводчиков. Отчасти мы согласны с этим мнением, ведь для изучения стилистики желательно иметь языковой уровень не ниже В2. Однако учитывая тот факт, что в настоящее время в Венгрии В2 является выпускным уровнем студентов-бакалавров по специальности

русский язык и принимая во внимание популярность среди студентов таких практико-ориентированных предметов как «Деловой русский», «Язык средств массовой информации», которые включены в программу бакалавриата, в первую очередь в рамках специализации, а также популярность программы магистратуры по специальности «перевод», нам кажется необходимым пересмотреть эти взгляды и продумать, как включить в обучение стилистический аспект уже на более ранних этапах.

2. Роль отдельных функциональных стилей в программе бакалавриата

Учебники последних лет все больше внимания уделяют коммуникативной компетентности учащихся и ориентируют их на овладение определенными дискурсивными практиками. Однако, в учебных пособиях элементарного и базового уровней представлен, как правило, только **разговорный стиль**. Учитывая тот факт, что подавляющее большинство наших выпускников-бакалавров представляет своё профессиональное будущее в экономической области или в туризме, нам кажется, что уже на раннем уровне обучения следовало бы вводить в учебную программу больше неадаптированных текстов, написанных в разных письменных, главным образом в **газетно-публицистическом и официально-деловом стилях** – естественно с градуированием отобранного материала – чтобы формировать у них восприятие стиля и обращать их внимание на языковые средства, которыми достигается различие между отдельными сферами речевой деятельности, **между разговорным и письменными стилями**.

К сожалению, с введением болонской системы и ввиду разных причин многие студенты заканчивают высшее образование в статусе бакалавра, и только единицы продолжают учиться в магистратуре. Но, в любом случае, для получения диплома бакалавра все выпускники программы бакалавриата должны написать дипломную работу. Надо признаться, что это требование ставит их порой перед серьёзными затруднениями, ведь в рамках предмета развития навыков письма они пишут лишь сочинения объёмом 300-500 слов и большинство из них впервые сталкиваются с задачей написать 20–35 страниц, то есть 6000–7500 слов на русском языке. Изложение материала дипломного исследования должно соответствовать требованиям грамматики и стилистики русского языка, что предполагает элементарные знания особенностей научного стиля, не говоря уже о том, что студенты, как правило, плохо себе представляют как собрать, осмыслить и систематизировать материал по выбранной или заданной преподавателем теме, как четко сформулировать свои идеи и придать им органичную форму – и всё это на иностранном языке. Писатель с мировой славой, профессор нескольких университетов Умберто Эко написал целую книгу о том *Как написать дипломную работу?*

Из вышесказанного видно, что мы не можем отложить на продвинутый этап обучение стилистике. Для того, чтобы наши студенты смогли написать дипломную работу, мы должны ознакомить их, хотя бы на элементарном уровне, с особенностями **научного стиля**. Учебные пособия должны включать в себя этот компонент. Разработка и использование специализированных пособий по научному дискурсу для разных уровней владения русским языком, на наш взгляд, являются обязательным при обучении РКИ.

Стиль художественной литературы включается в систему функциональных стилей как особый стиль. Объектом изучения стилистики в области художественной литературы является стиль конкретного произведения, писателя, литературной школы, эпохи. Согласно современной концепции понятие функционального стиля считается лингвистической категорией, тогда как стилистика художественной литературы – эстетической категорией, т.е. выходящей за рамки общепризнанных функциональных стилей литературного языка. В случае работы над художественными текстами преподаватель должен четко представлять, с какой целью он собирается использовать на уроках РКИ такой сложный, многоаспектный материал, как художественный текст. Художественные тексты могут использоваться для решения различных задач: языковых, речевых, лингвострановедческих. По свидетельству коллег-

методистов, художественные тексты довольно редко используются в процессе обучения со стилистической целью, что не удивительно.

Для преподавания страноведения тоже может понадобиться стилистика – в зависимости от того, что входит в программу этого предмета. Обычно в рамках страноведения преподаватель знакомит студентов с государственными символами России, общественным строем – в этом случае могут быть задействованы **публицистический и официально-деловой стили**. Учебные материалы по географии и истории написаны **в научном или научно-популярном стиле**. Обычно в материал включены главные достопримечательности двух столиц, Москвы и Санкт-Петербурга, разные виды искусства, архитектуры, живописи, а также праздники и обычаи, блюда национальной кухни, особенности русского менталитета. История и культура России тесно связаны с православной церковью, а у православной церкви своя речевая сфера. С одной стороны из-за двуязычия: ведь во время богослужений литургические тексты читаются на церковнославянском языке, что представляет своего рода «золотой запас» русского языка. С другой стороны, потому что даже в общественной своей деятельности у православной церкви выработался свой «функциональный» стиль, фонетические, лексические, морфологические и синтаксические средства которого можно описать точно так же, как в случае остальных функциональных стилей. Наши студенты встречаются, конечно, в первую очередь с лексикой: это названия праздников и связанных с ними обычаев (*Рождество Христово, Крещение Христа от пророка Иоанна Предтечи (Крестителя) в реке Иордан*, откуда современный обычай купания в проруби (*иордани*), что можно связать, например, с картиной Иванова «Явление Христа народу»; *Масленица* и обычай *есть блины*; весь пасхальный цикл: *Прощеное воскресенье, великий пост, Вербное воскресенье, Пасха* и обычай *христосоваться*; названия церквей: *Успенский Собор, Благовещенский собор, Храм Христа Спасителя* и т.д. Интересно, что в последнее время всё больше стилистов считают **церковно-религиозный стиль** отдельным функциональным стилем.

Итак, мы видим, что уже на уровне бакалавриата не обойтись без функциональной стилистики.

3. Роль отдельных функциональных стилей в программе магистратуры

Что касается программы магистратуры по специальности «перевод», там функциональная стилистика просто необходима. Болгарский лингвист и специалист по переводу, Иванка Васева, в своём учебном пособии «Теория и практика перевода» утверждает, что «в сущности, при переводе все вопросы стилистические». В Сегедском университете в двухгодичную учебную программу магистрантов-переводчиков включено много полезных теоретических и практических дисциплин, обязательных для всех языковых пар, но стилистики среди них нет. На практических занятиях по русско-венгерскому переводу лично я строю свою программу следующим образом: 1. Лексические и фразеологические проблемы перевода 2. Грамматические проблемы перевода и 3. Стилистические проблемы перевода. И все переводы студентов анализируются с учётом этих трёх аспектов.

4. Отсутствие раздела о функциональной стилистике в венгерской лингвистике

Такое отношение к стилистике в Венгрии объясняется тем удивительным фактом, что в венгерской лингвистике нет раздела о функциональной стилистике. Есть прагматика, лингвистика текста, стилистика языковых ресурсов и стилистика художественной литературы, анализирующая стили отдельных писателей, но нет направления стилистики, изучающего закономерности функционирования языка в различных сферах речевого общения. Тогда как в России функциональной стилистикой занимается целая плеяда выдающихся лингвистов, от Виноградова и Розенталя до Кожиной и Васильевой, Шанского и Максимова, и практически каждый год издаются новые пособия для соотечественников и иностранцев, в Венгрии нет ни одного пособия, посвященного этому аспекту стилистики. Отсутствие функциональной

стилистики в Венгрии затрудняет выяснение национальных особенностей стилистических систем разных языков, в нашем случае сопоставление русских и венгерских текстов.

К тому же в России получает всё большее развитие изучение распределения частотности слов в текстах разных функциональных стилей на основе национального корпуса. В частотном словаре Л.Н. Засориной, например, приводятся данные об употреблении слов в четырех типах текстов: (I) газетно-журнальных текстах, (II) драматургии, (III) научных и публицистических текстах, (IV) художественной прозе, ведь на частотность употребления того или иного слова оказывает влияние не только семантика слова, но и его стилистическая окраска и специфика текста, в котором данное слово употребляется.

5. Выводы

Итак, нам кажется, что функциональная стилистика является важным аспектом при изучении русского языка и обязательно должна быть включена в вузовскую учебную программу РКИ, тем более, что в российской лингвистике это хорошо разработанный раздел и имеется достаточное количество вспомогательных учебных материалов.

Литература:

1. Крючкова Л.С. и Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: Флинта – Наука, 2009.
2. Методика преподавания русского языка как иностранного (для зарубежных филологов-русистов) // Под ред. А.Н. Шукина, Москва 1990
3. Москалева Л.А., Шахматова Т.С. Язык иглы острее: курс эффективной коммуникации с первых слов до мастерства: учебник к практическим курсам по межкультурной коммуникации. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – 200 с.
4. Федосов В.А. Лингвометодические основы обучения русскому языку как иностранному с учетом факторов языковой среды и родного языка студентов: На материале обучения венгерских студентов-филологов. Автореф. дисс. докт.пед.н., М., 1999. 33с.

Ilona Erdei

Ph.D.

Erdeiilona@invitel.hu

University of Szeged

Szeged, Hungary

THE PLACE OF FUNCTIONAL STYLISTICS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article attempts to identify the role of functional stylistics in teaching of Russian as a foreign language and discusses its possible inclusion into the curriculum. The prevailing opinion among teachers is that functional stylistics is indicated for Master's degree students and also for postgraduate training of teachers and translators. Given that BA students of Russian Language in Hungary achieve a B2 level by their graduation, the author suggests reviewing this approach and considering the introduction of stylistic aspects at an earlier stage. Teaching the official/business style is important, because the professional orientation of most students of Russian language requires a deeper knowledge of written business communication. Teaching of scientific style is just as important, because all undergraduates are required to write a thesis in order to complete their Bachelor's degree, which is expected to use the scientific style in Russian. In the article we also propose the introduction of the basics of the church/religious style in the curriculum of regional/cultural studies for students of Russian as a foreign language. The lack of systematic approach to functional stylistics in Hungarian linguistics complicates the comparative analysis of Russian and Hungarian functional stylistics,

resulting in translation difficulties. The author concludes that functional stylistics should be introduced in the curriculum of Russian as foreign language at the Bachelor's degree level.

Keywords: *functional stylistics; practice-oriented teaching of Russian as a foreign language; church/religious style.*

УДК 372.881.111.1

Коптелова Ирина Евгеньевна

кандидат философских наук

ms.koptelova@list.ru

Дипломатическая академия МИД России

Москва, Россия

ИГРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ

В статье рассматривается возможность применения лексических игр в преподавании профессиональной лексики. Лексические игры помогают «организовать» профессиональную терминологию, например, «мозговой штурм». Они могут помочь научиться правильно формулировать определения понятий, как, например, «коммуникативный кроссворд». Лексические игры можно проводить в любой момент урока: в начале, в середине, в конце занятия. И студенты сами могут принять участие в подготовке таких игр.

Ключевые слова: *терминология; лексические игры; кроссворд; «мозговой штурм»; сетка.*

Игры прочно заняли своё место в методике преподавания языков, будь то лексические, грамматические или фонетические игры. Потенциально лексические игры вызывают больший интерес, чем грамматические. Возможно, одна из причин этого в том, что грамматические игры кажутся менее интересными и более простыми, поскольку чаще используют шаблоны или основаны на подобию. Большое количество тренировочных упражнений вызывает быструю утомляемость и снижает интерес у студентов. [6, с. 62] Используя лексические игры, хорошо учить и повторять профессиональную лексику, терминологию.

Одной из наиболее привлекательных особенностей игр со словами является то, что они очень просты и для них требуется лишь карандаш и бумага.

Можно играть с различными значениями слов, их звучанием или правописанием. Можно играть с буквами слов: смешивать их и переставлять в определенном порядке. Существуют игры, основанные на алфавите, или игры, распределяющие слова в определенных образцах или в таблицах [3, с. 44]. Некоторые игры содержат соревновательный элемент, но во многих других победителями являются все, получая удовольствие от умственной деятельности, решения поставленной задачи, социального взаимодействия или просто веселого общения.

Иногда студенты говорят, что у них нет проблем с профессиональной лексикой. Но очень часто это подразумевает, что они понимают значение слова при чтении или аудировании, но сталкиваются с трудностями, когда надо вспомнить его при говорении или письме. Порой студенты помнят слово, но используют его неправильно [2, с. 70].

В Дипломатической академии лексические игры используются для активизации профессиональной лексики со студентами-юристами и экономистами. Очевидно, что использование игр должно соотноситься со стилем обучения студентов. В учебных играх часто возникают ситуации сильной психологической напряженности; группа или некоторые ее члены не могут «включиться» в игру [4, с. 33]. Как правило, чем выше возраст обучающихся, тем менее они склонны к соревновательным играм. С другой стороны, если преподнести игру так, чтобы она была привлекательной, то студенты охотно включаются в неё. И здесь очень важно взаимопонимание между преподавателем и студентами, так как именно преподаватель должен решить, как представить игру студентам. Иногда студентам надо разъяснить, что игра – не просто возможность переключиться с одного вида деятельности на другой, но она ставит перед собой лингвистическую задачу.

Самая простая игра – это классический «мозговой штурм». Она помогает накапливать и повторять профессиональную лексику. Начинаете с какого-либо термина (в примере – «кража») и постепенно строите вокруг него «паутину» слов-терминов и словосочетаний:

		заниматься разбоем; разбойник;разбой			
квартирная кража				огрابتь кого-то/ что-то; грабитель; ограбление	
взломать квартиру; взлом; вор-домушник		кража	кража в магазине	клептомания; клептоман;	
		вор		украденная собственность	
карманная кража; карманник		украсть вещь; воровать			

Разновидностью «мозгового штурма» является «игра в ассоциации», т.е. преподаватель пишет на доске слова, которые ассоциируются с определенным словом, его студенты должны угадать.

открытый		ностро
накопительный	****	по убытку
сберегательный		проформа
открыть	заморозить	заблокировать

Ответ: *счет*

информация		поручительство
собственность	****	деятельность
хранение		управляющий

Ответ: *доверительный/ная/ное*

В этой игре мы можем отрабатывать как лексику, так и грамматику, поскольку может потребоваться поставить слово в нужную грамматическую форму.

Ещё одна игра, которую можно предложить студентам, - «заблудившиеся буквы». Буквы в слове смешиваются, а играющие должны составить из них исходное слово. Обычно слова подбираются из определенной категории: ниже даны слова, связанные с названиями разделов внешнеторгового контракта.

АРАУПЕБЛМ
ОСВХТАРНАУИ
ИПДОЯРЛЕЕЕН
ИЖРРТААБ
ЦАЛИРМАИКЕ
ИЕИРРППЕОАКМНВ

ПРЕАМБУЛА
СТРАХОВАНИЕ
ОПРЕДЕЛЕНИЯ
АРБИТРАЖ
РЕКЛАМАЦИИ
ПРАВОПРЕЕМНИКИ

КАКАРМИРВ
НЯСЕКИПИЦ

МАРКИРОВКА
ИНСПЕКЦИЯ

Побеждает тот, кто первый правильно составит все слова или кто составит наибольшее количество слов за установленный период времени (если установлен лимит времени на игру). Играющие могут давать ответы устно, по мере составления слов: в таком случае за каждый правильный ответ дается определенный бал, а студентам проще сосредоточиться на оставшихся словах. Лучше выбирать слова, которые вы недавно прошли, или слова, объединенные общей темой, как было показано выше.

Как вариант, если анаграмма представляет собой правовой термин, её можно сопроводить определением этого термина.

Говоря об играх, использующих сетку координат, следует упомянуть игру «решетка», в которой необходимо найти слова, спрятанные в клеточках. Обычно в эту игру играют с заранее подготовленными сетками, которые готовит преподаватель. Студенты могут подготовить их сами для других членов группы. Координатная сетка содержит на первый взгляд смесь букв. Игроки должны найти в сетке – по горизонтали, вертикали, диагонали, вперед или назад (уровень сложности может задаваться преподавателем)–спрятанные слова. Предпочтительнее использовать слова, относящиеся либо к одной категории, либо изучаемые в рамках одной учебной темы. Когда студент найдет слово, он должен отметить его на сетке (обвести его либо зачеркнуть все буквы одной линией).

Так, слова в примере ниже связаны с темой «суды».

Й	Я	Ц	Ч	А	Ф	Е	И	Л	К
Я	И	Ц	Я	Л	Л	Е	П	А	Ь
Э	В	О	И	И	Т	К	Н	Д	Ш
Т	Ю	Е	Д	Б	Ж	Р	С	В	П
Р	Б	П	Р	И	Г	О	В	О	Р
Ц	И	В	П	Д	Л	Ь	И	К	М
Т	У	С	С	Ы	И	Е	Д	А	М
И	Л	К	Н	М	К	К	Е	Т	Д
Л	А	Н	У	Б	И	Р	Т	Ч	Р
Е	Б	Ю	Л	Г	Л	Н	Е	В	О
Щ	Ь	Ы	Я	Ф	У	Г	Л	О	П
З	У	Х	А	Е	О	И	Ь	Р	К

Ключ:

				А					
Я	И	Ц	Я	Л	Л	Е	П	А	
	В			И				Д	
		Е		Б			С	В	
		П	Р	И	Г	О	В	О	Р
				Д			И	К	
					И		Д	А	
					К	К	Е	Т	
Л	А	Н	У	Б	И	Р	Т		
					Л		Е		
					У		Л		
							Ь		

Апелляция, адвокат, улики, приговор, трибунал, вердикт, алиби, адвокат

Многие любят разгадывать кроссворды, которые представляют собой диаграммы, состоящие из клеточек, в которой играющий должен записать слова на основе подсказок. Слова вписываются «вертикально» и «горизонтально». Слова пересекаются между собой, и, отгадав одно слово, можно получить буквы из другого, что облегчает разгадывание кроссворда. В простом кроссворде в качестве подсказок используются синонимы или определения понятий и вещей; более сложные кроссворды – «зашифрованные» – имеют подсказки, которые не дают прямого ответа, а используют такие приемы как омонимы, анаграммы, игру слов и другие. Можно подготовить, так называемый, коммуникативный кроссворд. Для этого «разделите» кроссворд пополам: впишите в клеточки половину из отгадываемых слов, а другую половину этих слов впишите на второй копии. Каждый студент получает свою половину кроссворда и должен сам сформулировать подсказки студенту, у которого вторая половина кроссворда. Тот делает то же самое со своей половинкой. В этом случае можно комбинировать лексическое упражнение с коммуникативной практикой. Мы обратили внимание, что современные студенты зачастую не могут сформулировать определение термина, поэтому такая игра помогает им давать дефиниции понятий. Например, в кроссворде на тему «обеспеченное кредитование» «подсказка» к слову № 1, сформулированная первым студентом может звучать так: «*Это – ценная бумага, дающая право ее владельцу на получение заранее известного дохода в будущем в виде выплат по купону и полное погашение в конце срока по номиналу*».

Часть 1:

												2К	
												Р	
		1О										Е	
		Б								3В		Д	
2		Л								Е		И	
		И								К		Т	
		Г								С		О	
4Г		А								Е		Р	
3А		Ц						4		Л			
Р		И				6С				Ь			
А		Я				С							
Н				5З		У							
Т				А		Д							
5И				Е		А							
Я				М									

Часть 2

												2		
		1О	Б	Е	С	П	Е	Ч	Е	Н	И	Е		
											3			
2Н	А	Л	О	Г	О	О	Б	Л	О	Ж	Е	Н	И	Е
4														

3А	К	Ц	И	Я					43	А	Л	О	Г	
						6								
				5										
5И	П	О	Т	Е	К	А								

Игры предоставляют обширные возможности для практики языковых навыков и рассматриваются в качестве неотъемлемой части учебной программы [1]. Их можно использовать в начале или в конце урока с тем, чтобы разбить урок на две части, или в любое другое время, которое преподаватель посчитает подходящим для проведения игры; они помогают снять напряжение после интенсивной работы [5, с. 41]. Важно, чтобы их использование несло в себе положительный заряд, приносило студентам как удовольствие, так и пользу, а кроме того служило действенным стимулом в ситуации, когда их интерес или мотивация начинают ослабевать. Время, выделяемое на игру, зависит от многих факторов, но в основном, оно довольно непродолжительно. И, что также важно, положительный эффект игр можно усилить, если попросить студентов самих подготовить материал для той или иной игры.

Литература:

1. Колесова Д.В., Харитонов А.А. Игра слов: во что и как играть на уроке русского языка. – СПб.: Златоуст, 2012.
2. Коптелова И.Е. Использование лексических игр в обучении профессиональной лексике. // Сборник материалов межрегионального научно-практического семинара с международным участием / Под общей редакцией Л.Н. Федосеевой, Н.П. Тюменевой, Т.Е. Алексеевой. 2017. С. 69–75 .
3. Кудрявцева Е.Л., Бубекова Л.Б., Тимофеева А.А., Буланов С.В. Современные игровые технологии в изучении и освоении языков // Русский язык за рубежом. № 3. 2015. С. 43–57.
4. Лопатинская В.В. Игровые технологии в обучении иностранному языку: ограничения и способы их преодоления // Вопросы педагогики. № 5. 2017. С. 31–34.
5. Матохина А.В., Харламова Н.В., Шабалина О.А., Куликов Е.А. Использование игровых образовательных технологий в системе обучения русского как иностранного языка в современном вузе // Открытое образование. Т. 21. № 3. 2017. С. 39–47.
6. Островая Ю.С. К вопросу повышения мотивации и игровой деятельности на занятиях по иностранному языку в высшей школе // Вопросы педагогики. 2017. № 7. С. 61–63.

Koptelova Irina

Ph.D. in Philology

ms.koptelova@list.ru

Diplomatic academy of Russia's Ministry for Foreign Affairs

Moscow, Russia

GAMES IN TEACHING PROFESSIONAL VOCABULARY

The article looks into a possibility to use vocabulary games in teaching professional vocabulary. Vocabulary games help to “arrange” professional terminology, for example, “brainstorm”. They can help to teach how to phrase a term correctly, i.e. “communicative crossword”. Vocabulary games can be held at any moment: at the beginning, in the middle, at the end of the class. Moreover the students themselves can take part in preparing such games.

Key words: *terminology; vocabulary games; crossword; brainstorm; grid.*

УДК 372.881

Нава Ванда Шахвердова

*кандидат филологических наук
sahverdova@gmail.com*

*Дебреценский университет
Дебрецен, Венгрия*

ПОНИМАНИЕ ПРОЧИТАННОГО ТЕКСТА КАК ОСНОВА ДЛЯ КОМПЛЕКСНОГО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

В данной статье представлен один вид речевого развития на уроках РКИ – чтение, а также работа с текстом, представляющая возможность быстрого и комплексного развития речевой компетенции на уроках РКИ. В первой части статьи дается обзор развития навыка чтения – основных видов чтения, типов заданий, требований, предъявляемых к чтению на разных уровнях изучения языка. Во второй части статьи дается конкретный пример работы с текстом, который достаточно универсален и может быть использован для эффективного развития языковых способностей.

Ключевые слова: *чтение; текст; комплексное развитие; коммуникативный подход; развитие речевых навыков; понимание текста.*

Цель данной статьи – представить один вид речевого развития на уроках РКИ – чтение, а также работу с текстом, представляющую возможность быстрого и комплексного развития речевой компетенции на уроках РКИ.

Заголовком статьи может стать и более часто используемый термин «чтение», понимание текста в заголовке подчеркивается потому, что речь идет не о каких-либо технических вопросах, связанных с чтением, например, об обучении алфавиту или выразительном чтении, а именно о понимании связного текста как ресурса для построения учебного процесса, работы с текстом, где выделяется интерпретация целого или отрывков текстов разных жанров. Речь пойдет о работе с текстом на продвинутом этапе, но, естественно, это возможно на любом уровне изучения языка. Цель – добиться скачка в развитии за сравнительно короткое время, чего требует специфика обучения РКИ на филологическом факультете в Венгрии.

Понятие чтения неоднозначно. Акишина А.А. и Каган О.Е. дают следующее определение чтению: «письменный репродуктивный вид речевой деятельности, в результате которой мы получаем информацию, эмоции или узнаем авторскую позицию» [1, с. 96]. Термин чтение включает в себя также навыки и умения,

обеспечивающие техническую сторону процесса: восприятие графических знаков, соотношение их с определенным значением, а также навыки и умения, позволяющие воспринимать смысл текста [см. там же].

Цель чтения в обучении языку сильно отличается от повседневного чтения для развлечения, получения информации, каких-то практических целей, выполнения какой-то практической задачи – изучая язык, чтение носит тренировочный характер, цель – само чтение и понимание текста, решение заданий, повышение языковой компетенции.

Если мы, говоря о чтении, хотим затронуть главные области исследования, то мы должны упомянуть вопрос о видах чтения, типах заданий, требований, предъявляемых к чтению на разных уровнях и лингводидактических задачах работы с письменным текстом на уроках РКИ.

Виды чтения

Литература упоминает разные виды чтения на основе разных критериев: подготовленное, неподготовленное, аналитическое, синтетическое, беспереводное, переводное, ознакомительное, изучающее и т.д. На выбор вида чтения влияет цель занятия и языковой уровень группы.

Характеристика основных видов чтения приводится в работах Акишиной А.А., Каган О.Е., Ревякиной Т.Л. и др. [1, с. 102–104, 9, с. 55–56, 6, с.141–144, 3, с. 133–134].

Аналитическое чтение является учебным видом чтения, при котором внимание направлено на детальное восприятие текста с анализом языковой формы.

Синтетическое чтение развивает умение распознавать значение неизвестных слов по контексту или другим формальным признакам, по семантике словообразовательных элементов, по функции слов в предложении.

При ознакомительном чтении предметом внимания читающего становится весь текст, задача ознакомительного чтения - охватить весь текст, понять его без предварительного ознакомления с лексикой и грамматическими формами; при этом виде чтения не важно воспроизведение и запоминание информации, а важен поиск и распознавание. Ознакомительное чтение должно развивать догадку. Доказано, что текст на иностранном языке можно понять, если в нем есть до 30 % новых слов, а 10% новой лексики вообще не влияют на понимание содержания текста. Для ознакомительного чтения обычно предлагают следующие упражнения: найдите в тексте основную мысль, определите количество смысловых частей, составьте план, перескажите содержание текста по плану.

Изучающее чтение является одним из главных видов чтения при изучении РКИ; его целью является максимально полное восприятие и понимание читаемого текста, вдумчивое чтение. Чтение происходит в более медленном темпе, потому что при этом виде чтения цель – понимание каждого отдельного фрагмента. Заново перечитываются отдельные фрагменты текста. Более глубокого понимания текста преподаватель добивается постановкой вопросов, эффективным способом является и самопостановка вопросов к тексту учащимся. Как правило, проводится серьезная предварительная работа над текстом, применяется система упражнений и заданий, связанных с различными уровнями понимания текста после его прочтения с выходом в устную и письменную речь.

Речевые упражнения

Речевые упражнения делятся на предтекстовые, притекстовые и послетекстовые. Описания речевых упражнений и рекомендации по их проведению широко представлены в литературе по преподаванию РКИ. [1, 5, с. 138, 7, с. 132]

Предтекстовые/дотекстовые упражнения направлены на прогнозирование, снятие трудностей чтения. Эти упражнения развивают навыки узнавания грамматических форм, понимания лексического значения по контексту и т.д. Тут задействованы следующие стадии усвоения: восприятие, имитация, наблюдение, употребление, переключение [6, с. 146]. Возможные дотекстовые задания – интерпретация списка слов; объяснение форм, которые встречаются в тексте; снятие лексико-грамматических трудностей; задания, стимулирующие интерес к тексту, постановка проблемы; задания, формирующие цель чтения.

Притекстовые задания даются перед чтением текста; они активизируют понимание, оперативную память, механизмы вероятностного прогнозирования и осмысления. Это поиск словоформ в самом тексте, вопросы к тексту, прочтение фрагментов текста, анализ трудных мест, ответы/составление вопросов к тексту для выяснения понимания, развития навыков чтения, понимания всего текста; пересказ, пересказ-трансформация, анализ текста с точки зрения жанрового построения; создание ситуаций, в которых можно сообщить данные из текста.

Послетекстовые задания контролируют степень понимания текста, готовят читающего к воспроизведению. Последняя группа послетекстовых заданий направлена на развитие коммуникативных навыков учащихся. Возможно обсуждение темы и основной мысли текста, выделение ключевых слов, имитация ситуации, изложенной в тексте, своими выражениями, создание аналогичного текста и др.

М. Ляпидовская [4] считает, что система разработки структур и упражнений учебников по русскому языку недостаточна; обычно ориентируются на стандартный тип заданий: переведите незнакомые слова, ответьте на вопросы, дополните текст.

Чтение на разных уровнях владения языком

При формировании коммуникативной компетенции чтения необходимо руководствоваться требованиями, сформулированными в государственных образовательных стандартах, и учитывать уровни владения языком. Эти стандарты в сопоставлении с умениями и навыками речевой деятельности чтения изложены в приведенной ниже таблице № 1.

Таблица № 1 (Таблица составлена на основе статьи соавторов Т.Л. Ревякиной, В.В. Щур, Н.В. Федотовой) [9]

	Установка	Вид чтения	Тип текстов	Тематика	Объем	Количество незнакомых слов
Элементарный уровень	Общий охват содержания, а также некоторые детали, несущие важную смысловую нагрузку	Чтение с охватом общего смыслового содержания и изучающее чтение	Специальный составленный или адаптированный	Бытовая, социально-культурная, учебная сфера общения	250-300 слов	1-2%
Базовый уровень	Общий охват содержания, определение темы текста, понимание его основной идеи,	Изучающее чтение с охватом общего содержания	Сообщение, повествование, описание, а также тексты	Сфера повседневного общения, социально-культурная и учебная	600-700 слов	3-4%

	дополнительной информации		смешанного типа, специально составленные или адаптированные тексты	сфера		
Первый сертификационный уровень	Понимание темы, основной идеи, дополнительной информации, интерпретация выводов и оценок автора	Чтение с общим охватом, изучающее чтение	Сообщение, повествование, описание, тексты смешанного типа с элементами рассуждения, аутентичные тексты	Данная социокультурная сфера общения	800-1000 слов	5-7%
Второй сертификационный уровень	Понимание разнообразных типов текстов, разные стратегии	Изучающее, ознакомительное, просмотровое	Аутентичный, неадаптированный текст смешанного типа	Данная социокультурная сфера общения	1200 слов для изучающего чтения, 1600 слов для быстрых видов чтения; 2-3 текста по 2200 слов для комбинированного чтения	Понимание при изучающем чтении 85-90%, при ознакомительном чтении - не менее 70%.
Третий сертификационный уровень	Понимать официально-деловые тексты, основное содержание научно-популярного текста, художественный текст. Идентифицировать однотипное содержание, выраженное разными языковыми средствами	Просмотровое-поисковое, изучающее	Полилог-дискуссия с элементами описания, интервью, содержащие устные элементы разговорной речи, официально-деловые тексты, художественные тексты.	Социокультурная, официальная и деловая сферы общения	1400-1500 слов	до 10%

Комплексное развитие чтения – на примере одного здания

В данном разделе представлен один пример работы с текстом, который достаточно универсален и может быть использован с учениками на втором уровне

обучения как на уроках РКИ, так и на семинарских занятиях в ВУЗе для комплексного и быстрого развития языковых способностей.

Подобные упражнения используются на семинарах разного типа – креативное письмо, чтение. Важно подобрать текст средней сложности с точки зрения лексики и грамматики. Тогда учащиеся могут справиться с заданием, а это дает стимул для выполнения последующих задач. При чтении текста комплексно используются методы развития навыков чтения и устной речи в форме беседы по теме заданного текста, а также аргументация. Используемые тексты на упомянутом уровне – аутентичные. Тексты для заданий затрагивают определенные проблемы, чтобы была возможность завести беседу, провоцирующую спор по данной теме. В основном берутся публицистические тексты или блоги, форумы, обсуждения.

В таблице № 2¹ представлен образец текста для комплексного развития чтения.

Таблица №2

<p>a) без мамы b) в игру какую-нибудь c) в покупке сотовых телефонов d) в рекламных уловках e) во время уроков f) для их здоровья g) за своими вещами h) излучении i) к окружающим j) от комплексов к)повышенному рisku l) показывали пальцем m) полутора часов в день n) с ума сходили o) чтобы учиться</p>	<p><u>Нужен ли ребенку мобильный телефон? ЗА и ПРОТИВ</u></p> <p><u>Автор: АиФ Здоровье</u></p> <p>Некоторые российские ученые полагают, что детям до 18 лет стоит запретить пользоваться мобильными телефонами, так как излучение от сотовых может оказаться вредным. И хотя неопровержимых доказательств опасности мобильных пока нет, многие родители по разным причинам отказывают своим чадам. Сегодня мы решили узнать ваше мнение о том, нужно ли ребенку все время оставаться на связи.</p> <p>Николай, 42 года, менеджер Для современного ребенка мобильный телефон – это не только средство связи, но еще и показатель, что ваш сын или дочка «не хуже других». На мой взгляд, это очень важно. Я прекрасно помню свое детство, у родителей денег не было на то, чтобы купить мне джинсы и кроссовки. Из-за этого я чувствовал себя ущербным и по-настоящему страдал. Между прочим, избавиться, нажитых тогда, я смог лишь спустя много лет и не без труда. Я бы не хотел, чтобы на моих детей только лишь потому, что у них нет телефона. Лучше я куплю им эту «игрушку», чем они будут завидовать одноклассникам. Да вы только представьте, каково ребенку, которому друзья даже sms-ку послать не могут, потому что у него мобильного нет. Да его же засмеют в школе!</p> <p>Сергей, 39 лет, технолог Дети еще плохо разбираются, поэтому расходы на связь получаются огромными. Моя дочка постоянно шлет какие-то дорогущие sms-ки, чтобы поучаствовать в каких-то конкурсах или выиграть призы. Разумеется, никаких призов никто никогда не видел, а счета за ее мобильник приходится мне оплачивать. Если бы жена не так сильно за дочку волновалась, я бы ей мобильник запретил. Я считаю, пока дети цену деньгам не знают, мобильник им ни к чему. Да и здоровье крепче будет! А то ведь и впрямь, то тут, то там информация о вредном от телефонов проходит.</p> <p>Семен, 40 лет, предприниматель Я своим детям пользоваться мобильниками не разрешаю. Если им телефон в руки дать, они больше ни на что реагировать не будут! Уткнутся , а на все остальное – ноль внимания. Если им купить мобильники, они и на уроках в игрушки играть будут или sms-ками с друзьями обмениваться вместо того, . Им же не объяснишь, что сначала дело нужно сделать, а развлечения – потом.</p>
--	---

¹ Источник: <http://www.aif.ru/health/article/43822>

Жена, правда, иногда предлагает телефоны им купить, чтобы контролировать, где наши дети. Но я – против. Ничего с ними по пути из школы до дома не случится. В конце концов, я вырос не только без мобильного, но и без домашнего телефона и ничего, нигде не заблудился, с дурной компанией не связался. И на уроках учителей слушал, а не радио по мобильнику!

Мария, 34 года, бухгалтер Помню, когда была маленькая, часто забывала ключи и сидела у подруг. Родители – почему ребенок из школы не вернулся, когда они с работы уже пришли. Лично мне не хотелось бы ничего подобного испытывать. А что касается вреда для здоровья, слышала, что опасность возникает только в том случае, если ребенок разговаривает по сотовому более. Но ведь мало кто так много болтает! Если ваш малыш в течение десяти-пятнадцати минут пообщается с вами, никакого вреда ему это не принесет. Напротив, ребенок будет чувствовать себя намного спокойнее, зная, что в любое время может позвонить родителям. Например, я росла домашним ребенком, в детский садик не ходила, поэтому, когда пошла в первый класс, мне было очень страшно оставаться. Если бы у меня был телефон, я могла бы звонить ей на переменке, и мне было бы намного легче.

Марина, 43 года, секретарь Когда вы покупаете ребенку мобильный телефон, помните о том, что вы подвергаете его. Ситуация, когда старшеклассники или просто местные хулиганы отбирают телефоны у детей помладше, увы, не редкость. К сожалению, ребенок еще не понимает, что лучше отдать телефон, и часто старается дать отпор, а это может быть очень опасно. На мой взгляд, не стоит рисковать лишний раз. К тому же дети редко умеют следить. Если мобильник никто не отберет, ваше чадо его непременно потеряет. Я своей дочери несколько раз мобильный покупала. Для меня слишком накладно так часто менять аппараты. Поэтому пусть уж без телефона пока ходит.

Ирина, 37 лет, парикмахер Я не запрещаю своим детям пользоваться мобильниками. Я даже настаиваю на том, чтобы они всегда брали телефоны с собой. Время сейчас беспокойное, поэтому я элементарно волнуюсь о том, где они и чем занимаются. А как я могу это проверить, если у ребенка нет сотового? У меня даже с учителями несколько раз конфликты возникали – в школе, где учатся мои дети, пользоваться телефонами не разрешают. Якобы дети отвлекаются на звонки. Но мне мои нервные клетки дороже. Я хочу иметь возможность в любой момент связаться со своими детьми. А то, что кто-то звонит приятелям во время урока, так это просто недостаток воспитания. Мои дети никогда так не поступят, потому что я с самого раннего возраста внушала им уважение.

Словник:

полагать (что-то)

пользоваться (чем) мобильным телефоном

излучение (от чего)

неопровержимое доказательство

отказывать/отказать (кому в чём) своим чадам в покупке телефона

оставаться на связи

средство связи

на мой взгляд

ущербный

избавиться (от чего) комплексов

нажитый комплекс, болезнь

показывать пальцем
засмеивать/засмеять
разбираться (в чём) в рекламных уловках
расходы на телефон
волноваться (за кого) за дочку
цену деньгам не знать
(мобильник им) ни к чему
реагировать/отреагировать (на кого, что)
утыкаться/уткнутся (во что)
ноль внимания (на что-то)
обмениваться/обменяться (чем)
им же не объяснишь
развлечение/я
с ума сходить/сойти
оставаться/остаться без мамы
переменка
подвергать/подвергнуть (кого чему) ребенка повышенному риску
ребенок помладше/постарше
давать/дать отпор
следить (за кем ,чем) за своими вещами
накладный/о
настаивать/настоять (на чём) на своей правоте
возникать/возникнуть (конфликты возникают из-за телефона)
якобы
связываться/связаться (с кем по чему)
ранний возраст
внушать/внушить (кому что к чему) уважение к окружающим

Мотивирующим предтекстовым упражнением для такого вида текста я считаю постановку какого-либо провокационного вопроса, который затрагивает студентов, заставляет их задуматься и сформировать свое собственное мнение и активизировать имеющийся словарный запас. В связи с этой темой чтение и говорение на уроке иностранного, в данном случае РКИ, имеют несвойственную живой речи коммуникативную цель имитации, тренировочной квазикоммуникации. Однако при личной задействованности, например, появлении желания выразить свое личное мнение в связи с данным вопросом, мы приближаем речь урока к живой. Это могут быть какие-то фразы-провокаторы: согласен ли собеседник или нет; или вопрос с приведением примера из своей жизни. При активном участии возникают вопросы, элементы ситуации, на которые надо ответить развернуто. Преподаватель может также произносить ключевые слова, вызывающие какие-то ассоциации, а ученики – реагировать на них.

Настроить на тему можно при помощи вызова ассоциаций, ключевых слов, заданий. Например: скажите все, что вам приходит в голову в связи со следующими выражениями: *мобильник, интернет, соцсети, зависимость, игры, геймер, дорогая игрушка.*

Затем можно подойти ближе к теме занятия при помощи следующего задания: согласитесь или не согласитесь со следующими утверждениями:

Пока дети цену деньгам не знают, мобильник им ни к чему.

Без телефона дети будут завидовать одноклассникам.

Дорогой телефон – показатель того, что ваш сын или дочка «не хуже других».

Ребенок будет чувствовать себя намного спокойнее, зная, что в любое время может позвонить родителям.

Ваше чадо непременно потеряет телефон.

Я хочу иметь возможность в любой момент связаться со своими детьми.

После обсуждения этих вопросов следует ознакомиться со словником и переходить к чтению. Перед тем как учащиеся начнут читать, следует определить притекстовые задания: заполнить пробелы, найти, чье мнение изложено синонимичными средствами, кто мог сказать следующее:

1. *Телефон может быть вреден для здоровья. Это также и дорого, а дети следить за деньгами не умеют.*
2. *Мобильный телефон – это выражение нашего положения в обществе. Без мобильного телефона у ребёнка возникнут проблемы с самооценкой.*
3. *В наше время родители могут быть спокойны только если у ребенка есть мобильный телефон. А научить ребенка этикету – ответственность родителей.*
4. *Многие дети беспокойны без родителей. Короткий звонок по телефону поможет им успокоиться.*
5. *У детей неразвито чувство долга, поэтому им нельзя давать мобильный телефон, они будут искать развлечения и на уроках.*
6. *Ребенок может пострадать от нападения из-за мобильного телефона. Кроме того, дети часто теряют аппараты.*

Блоги и форумы дают хорошую возможность для перефразировки, ведь тут представлены разные мнения по одному вопросу. Учащиеся должны узнать или сами сформулировать синонимичными средствами утверждение с использованием определенных ключевых слов, дальнейшими заданиями могут стать как компрессия, так и декомпрессия текста.

Послетекстовые задания должны дать выход усвоенному материалу в устную и письменную речь. После данного текста, например, можно провести «круглый стол» по данной теме, за которым последует написание аргументирующего сочинения.

Выводы

В статье была представлена возможность комплексного развития речевых способностей в процессе речевой деятельности – чтение. Данный вид заданий рекомендуется в тех случаях, когда требуется быстрый скачок в освоении навыков владения языком в условиях недостатка времени. Многолетний преподавательский опыт подтверждает эффективность и результативность такой работы.

Литература:

1. Акишина, А.А. Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. «Русский язык. Курсы» Москва 2014, 96–117
2. Березкая, Е.А. Лингводидактические аспекты обучения чтению на различных этапах изучения русского языка как иностранного. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тмбов. Грамота. 2016, 176–178
3. Глухов, Б.А. Обучение чтению. // Методика. Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов. Под ред. А.А. Леонтьева. Москва 1988.

4. Ляпидовская, М.К. Чтение в практике обучения русскому языку. // Филология и культура. Philology and Culture. 2014, № 4
5. Манвеква И.А. Широгалина, В.И. Управление процессом обучения чтению на иностранном языке. // Международный научный журнал «Символ науки» № 03–3/2017, 137–139
6. Методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для вузов. Под ред. И.П. Лысаковой. Москва: «Русский язык» Курсы. 2016, 135-148.
7. Методика преподавания русского языка как иностранного (для зарубежных филологов-русистов) // Под ред. А.Н. Щукина, Москва 1990
8. Пиневиц, Е.В. Психологический и методический аспекты чтения как вида речевой деятельности в обучении иностранным языкам. // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методик их преподавания, 2016, №4
9. Ревякина, Т.Л. Щур, В.В., Федотова, Н.В. Чтение как аспект обучения на занятиях РКИ. // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Выпуск 11., 2013: 55-59

Vanda Sahverdova

Ph.D.

sahverdova@gmail.com

University of Debrecen

Debrecen, Hungary

TEXT UNDERSTANDING AS A BASIS FOR COMPLEX DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ABILITIES

The present article aims to highlight one of the four basic language skills in the lessons of Russian as a foreign language – reading. A special focus is put on close work with texts, that enhances the complex development of language competence. In the first part of the article the author gives an overview of the different methods and practices concerning the development of reading comprehension skills: the main types of reading techniques, the types of exercises that are most suitable for their development, the set of requirements on various levels of language proficiency. In the second part of article a particular example of work with texts is presented, which can be universally applied for the development of language competence.

Keywords: *reading comprehension; text; complex development; communicative approach; language skills development.*

Чайбок-Тверефу Ильдиго
кандидат филологических наук
icsajbok-twerefou@ug.edu.gh
Университет Ганы
Аккра, Гана

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В АУДИТОРИИ С ОГРОМНОЙ НАПОЛНЯЕМОСТЬЮ

В докладе рассматриваются вопросы, связанные с преподаванием русского языка как иностранного (РКИ) в аудитории, где число студентов нередко превышает сто и более человек. На примере обучения русскому языку на отделении русского языка кафедры современных иностранных языков Университета Ганы представлены трудности преподавания РКИ в неязыковой среде и возможное решение проблем, связанных с огромной наполняемостью аудитории. Опираясь на личный опыт, накопленный за последние пятнадцать лет преподавания русского языка в данном университете при работе с почти двумя тысячами первокурсников неязыковых специальностей, автор утверждает, что, несмотря на другие трудности (помимо очень высокого количества студентов в аудитории и даже в группах для практических занятий), такие как, например, нехватка преподавателей и учебных материалов, а также лингафонного кабинета, студенты могут достигнуть хороших результатов в освоении языка, и в конце первого курса многие владеют русским языком на уровне А1 по Российской государственной системе сертификационных уровней общего владения русским языком как иностранным (ТРКИ). Для подтверждения успехов студентов-первокурсников представлены некоторые экзаменационные вопросы по грамматике и устной речи прошлых лет; перечислены статистические данные результатов экзаменов. В докладе упомянуты такие важные требования для достижения нужных результатов, такие как настойчивость, серьезность и мотивированность студентов, а также употребление преподавателем нестандартных методов и приемов. Естественно, нельзя забывать и о находчивости студентов и преподавателей – ведь для достижения хороших результатов и коммуникативной компетенции студенты должны быть мотивированы на протяжении всего курса.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; Гана; мотивация; огромная наполняемость аудитории; экзамены; результаты экзаменов; элементарный уровень.

Русский язык в Гане не очень распространен. Несмотря на важную роль России на мировой арене, в Гане часто относятся скептически и к русским, и к русскому языку. Возможность принимать участие в Чемпионате мира по футболу в 2018 году в России, наверное, в глазах ганцев подняла бы рейтинг и России, и русского языка, так как в Гане, как и во многих точках мира, футбол - самая популярная игра. Но, увы, «Черные звезды», как в Гане называют сборную команду по футболу, на этот раз не смогли пройти отбор и, таким образом, футбольные фанаты не взялись за русский язык.

А жаль. Среди студентов, изучающих русский язык в Университете Ганы, в начале 2017–18 учебного года Чемпионат мира по футболу-2018 был мотивирующим фактором. Не обязательно для того, чтобы студенты поехали в Россию, но хотя бы для того, чтобы они знали несколько слов, выражений и обычаев страны, где очень популярные ганские игроки надеялись быть еще популярнее и, конечно, стать богаче.

На занятиях вопрос о чемпионате мира часто поднимался, но перестал подниматься после провала ганской сборной.

Но почему придется прибегать к таким необычным средствам для мотивации студентов на отделении русского языка кафедры современных иностранных языков Университета Ганы? Как было ранее отмечено в статье И. Чайбок-Тверефу и П. Вицаи [2, с. 67], количество студентов, изучающих русский язык в Университете Ганы, меняется ежегодно (Таблица 1). Такое явление объясняется административными решениями правительства Ганы или самого университета, влияющими на его финансовое положение¹, и, вследствие этого, на возможные комбинации предметов, а также на число студентов-первокурсников².

Таблица 1
Число студентов Отделения русского языка (2001/2002 – 2017/2018 учебного года)

Год/Курс	1-ый курс	2-ой курс	3-ий курс	<i>Стажировка</i>	4-ый курс	Магистратура	Итого
2001/2002	85	20	4	5	3	-	112
2002/2003	108	34	5	2	5	-	152
2003/2004	165	35	7	4	2	1	210
2004/2005	228	31	6	5	5	-	270
2005/2006	194	133	6	5	5	-	338
2006/2007	114	83	27	5	4	-	228
2007/2008	80	67	14	8	8	-	169
2008/2009	54	55	6	5	9	-	124
2009/2010	22	52	9	2	6	-	89
2010/2011	138	21	6	5	2	-	167
2011/2012	87	29	7	2	5	1	129
2012/2013	67	15	28	5	2	2	114
2013/2014	69	16	15	6+9	5	2	107
2014/2015	175	15	16	6	1 5	1	222
2015/2016	110	39	15	5	9	-	173
2016/2017	134	24	40	10	9	-	207
2017/2018	260	29	24	12	2 7	-	340

¹ В Гане все университеты платные, правда, есть разница в ценах. В высших государственных учебных заведениях студенты платят по-разному, в зависимости от того, поступили они на коммерческие отделения или на некоммерческие. В случае некоммерческого обучения оплата за учебу примерно в три раза меньше, чем у студентов коммерческого отделения. В 2016–17 и 2017–18 учебных годах студенты гуманитарных специальностей коммерческих отделений платили около 900 долларов США в местной валюте Ганы за один учебный год. В областях других наук оплата выше, в некоторых случаях почти в два раза (например, на медицинском факультете). Предыдущая сумма оплачивается гражданами Ганы очных отделений. Для иностранцев высшее образование в Университете Ганы обойдется в пять-шесть раз дороже. <file:///C:/Users/USER/Downloads/Documents/2016%20-%202017%20fees%20-%20publication%20-%20main%20campus.pdf>

² Стоимость обучения ежегодно меняется; цены на обучение в государственных учебных заведениях должны быть утверждены в парламенте. Так как новый прайс-лист за 2017–18 учебный год не был вовремя подтвержден парламентом Ганы, Университет Ганы решил принять большее количество студентов, чем в предыдущие годы.

На число студентов второго курса в первую очередь влияют правила университета, иными словами, сколько предметов студент должен изучать на втором курсе. Как показано в Таблице 1, в то время, когда студенты изучали три предмета и на первом и на втором курсах, число студентов, изучающих русский язык, резко падало с третьего курса (2008/2009 – 2010/2011 учебные годы). В других случаях студенты должны выбирать из трех предметов первого курса уже с начала второго, таким образом, число студентов падает уже со второго курса. Благодаря этому обычно на втором курсе количество студентов уже более приемлемо, хотя во многих учебных заведениях и такое число студентов может показаться слишком (страшно?) большим. Достаточно только подумать о Постановлении Совета Министров СССР № 468 от 27 мая 1961 года «Об улучшении изучения иностранных языков», в котором установлено, что классы в общеобразовательных школах с числом учащихся более 25 человек делятся на две группы для занятий по иностранному языку [3, с. 1].

Никто не спорит, что в большинстве случаев эффективность обучения иностранным языкам улучшается, если в группах число студентов не превышает 10. Однако бывают и такие случаи, когда по разным причинам эти условия не могут быть соблюдены. В таких случаях преподаватели иностранных языков должны прибегать к другим методам преподавания языка, к таким, которые не употребляются в маленьких группах или употребляются реже. Следует отметить, что в таких случаях учащиеся также должны приложить намного больше усилий в обучение, что бывает совсем нелегко. Это не просто особенно тогда, когда студенты совершенно не мотивированы, как это часто бывает в нашем случае, в Университете Ганы [5, с. 175].

Описывая отношение ганских студентов к русскому языку и, скорее всего, к другим иностранным языкам, нельзя не согласиться с С.Е. Ильиной, которая утверждает: «Нередко студенты определяют для себя “полезные”, “интересные” и “неосновные” предметы. Первые два типа являются наиболее важными, и студенты готовы усердно их изучать, для третьего типа предметов целью является “сдать и забыть”. Именно в эту категорию чаще всего попадает иностранный язык» [1, с. 46].

В Университете Ганы наблюдаются похожие явления. Отношение к предметам часто переносится и на отношение к студентам, занимающимися этими предметами. Для преподавателей кафедры современных иностранных языков не секрет, что среди студентов университета студенты, изучающие иностранный язык, имеют более низкий рейтинг, чем те, которые изучают другие предметы. Студенты кафедры иностранных языков таким образом часто стесняются своих предметов, и так как они не популярны, при первой же возможности избавляются от них. Те, которые продолжают изучать иностранный язык, делают это из-за разных факторов, например, из-за успехов или хороших оценок по предмету; неинтереса к другому предмету или плохих оценок по нему; появляющегося интереса к языку или культуре носителей языка; планов на будущее, связанных с иностранным языком; советов родных или друзей в связи с языком; личного опыта (например, родителей-выпускников российских или советских университетов) и т.д.

Отметим, что в Университете Ганы лишь некоторые студенты занимаются иностранным языком отдельно, т.е. не как специальностью. Это студенты школы бизнеса, дипломатии и некоторых дисциплин естественных наук. Тысячами выпускаются студенты, которые знают только английский и местные языки. Правда, со следующего учебного года у студентов разных дисциплин появится возможность заниматься факультативно одним из следующих языков: арабским, французским, испанским, китайским, русским или суахили, так как руководители кафедры и университета осознали важность знания разных языков.

Что же касается тех, которые успешно избавились от тягостного иностранного

языка, то они нередко жалеют об этом в будущем и стараются заниматься самостоятельно, часто малоуспешно.

Как было показано выше, студенты выбирают русский язык только в некоторых случаях. Таким образом, преподаватели нередко тратят драгоценное время на то, чтобы убедить студентов в важности языка. В первом семестре первого курса студенты занимаются элементарным устным русским языком и грамматикой, а также введением в страноведение. На страноведение выделяется 50¹ минут в неделю, а на устную речь и грамматику - 6 раз по 50 минут: 2 часа – лекция и 1 час – практика по каждому предмету. На лекции все студенты сидят в аудитории одновременно, несмотря на то, что в университете также есть постановление относительно максимального числа учащихся в языковых группах. По правилам это число не должно превышать 50, но в большинстве случаев, особенно на первом курсе, а иногда и на втором, это практически не выполняется. К сожалению, из-за нехватки аудиторий и преподавателей студенты сидят в больших залах и учат иностранные языки. В лучшем случае число студентов уменьшается, когда они распределены по разным группам для практических занятий; но и там число студентов сильно превышает норму. В 2017 –18 учебном году на отделение русского языка поступило 260 студентов. Они были разделены на шесть групп. Нетрудно посчитать, что в группе на практике было по 43–45 студентов. Чтобы хоть что-нибудь выучить, от всех требуется огромная работа: и от студентов, и от преподавателей, так как через 12 недель после начала курса студенты сдают экзамены по грамматике, устной речи и введению в страноведение.

Чтобы представить уровень сложности экзаменов у первокурсников, ниже даны вопросы первого семестра и результаты студентов. По грамматике у студентов было 2 часа, чтобы ответить на все вопросы. Задания были сформулированы на английском языке, но для нашей статьи они переведены на русский язык.²

1. Напишите антонимы к следующим прилагательным. Выпишите данное слово и его антоним. (8 баллов)

Тёмный, молодой, хороший, умный, горячий, трудный, злой, маленький.

2. Выберите из каждого ряда слово, которое не связано с другими. Выпишите только слово, и объясните Ваш выбор НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ (20 баллов).

Инженер	Паспорт	Преподаватель	Шофёр
Документ	Машина	Компьютер	Офис
Письмо	Бар	Пиво	Вино
Стул	Школа	Почта	магазин
Молоко	Чай	Хлеб	Мама

3. Напишите спряжение следующих глаголов в настоящем времени (9 баллов).

Отдыхать, работать, читать.

4. Напишите вопросы к следующему предложению. Выпишите вопросы полностью (15 баллов).

Папа читает интересный журнал в комнате.

5. Напишите множественное число следующих имен существительных. Выпишите единственное и множественное число (10 баллов).

Кухня, брат, офис, окно, стол, книга, комната, море, город, дверь.

¹ Один академический час в университете длится 50 минут.

² По системе университета во время семестра студенты выполняют разные домашние задания, за которые они получают баллы; это составляет 30% процентов от оценки на экзамене в конце семестра, поэтому на самом экзамене они могут получить остальные 70%.

6. Употребите нужную форму личного местоимения (вместо имени существительного), данного в скобках. Выпишите предложения полностью (8 баллов).

- 1) ... зовут Миша. ... 24 года. ... студент. (Друг)
- 2) ... зовут Наташа. ... 45 лет. У ... есть дом. (Преподавательница)
- 3) ... зовут Даша и Саша. У ... есть машина. (Они)

Общие результаты данного экзамена представляют собой следующие цифры:

1. Средний балл студентов на письменном экзамене составил – 40.16 (из 70) – 57.4%
2. Средний балл на экзамене и по результатам упражнений во время семестра составил – 59.5 (из 100) – 59.5%

Анализируя эти результаты, следует отметить следующее:

1. Некоторые студенты получили слишком низкие баллы на экзамене (от 0-10). После небольшой проверки выяснилось, что в большинстве случаев, студенты с низкими баллами не ходили на занятия (на каждом занятии присутствующие студенты должны расписаться в журнале посещаемости).

2. Если из списка студентов исключить тех, которые не должны бы получить зачет из-за того, что они не посещали занятия (во втором семестре это строго регулируется, и студенты не допускаются к экзаменам, если не посещают регулярно лекции и практические занятия), средний результат студентов на письменном экзамене улучшается почти на 5 %: 43.37 (из 70) – 62%.

3. Конечный результат, таким образом, также улучшается на 4.5% и составляет 64%.

4. Самый низкий финальный балл среди тех студентов, которые регулярно ходили на занятия, был 12; 20,7 и 30,1.

5. Самые высокие финальные баллы: 98,1; 97,4 и 97,2.

6. Свыше 21% студентов (54 студента) получили высшую оценку на экзамене, так как их финальный балл составил выше 80%.

Но что же происходит на занятиях и после занятий со студентами-первокурсниками, если даже не в самых благоприятных условиях они в состоянии получить хорошие оценки? Что же они делают, что делает преподаватель и его помощники-практиканты?

В первую очередь от студентов требуется настойчивость, регулярная посещаемость лекций и практических занятий, выполнение и своевременная сдача домашних заданий, а также домашняя практика. Что касается помощников-практикантов, ведущих практические занятия, они строго выполняют указания преподавателя, когда ведут занятия, начиная от методики до запланированных упражнений. Они ведут также консультации, если у студентов появляются вопросы. Им объяснено, какой подход нужен к студентам, и в большинстве случаев они успешно работают. (Нельзя не учитывать тот факт, что помощники-практиканты также прошли эти же испытания, когда сами были первокурсниками.)

А что делает преподаватель? В первую очередь нужно найти учебник, который может быть использован в переполненной аудитории. Это нелегко, так как учебники написаны с учетом маленького числа учащихся и того факта, что студенты регулярно выполняют упражнения вместе с преподавателем. Более того, в связи с большим количеством студентов важно найти учебник, где главная грамматика объяснена кратко и на английском языке. (На длинное объяснение нет времени, и, как практика показывает, грамматику намного легче понять на примерах.) После нескольких лет поисков был выбран учебник Гюльнэры Усейновой «Русский – это просто. Курс русского языка для начинающих». СПб.: Златоуст, 2000, и потом добавлена рабочая

тетрадь к учебнику (Гюльнара Усейнова «Русский – это просто. Курс русского языка для начинающих. Рабочая тетрадь». СПб.: Златоуст, 2008).

Вторая большая задача - научить студентов писать, так как экзамен они должны написать на русском языке. Долгие годы преподаватель собирал у студентов тетради для первоклашек, писал туда буквы, чтобы студенты смогли практиковаться дома – как первоклашки. Это было возможно до того времени, пока число студентов не превысило 100. После этого пришлось прибегать к другому методу. Студентам рекомендуются разные пособия и сайты, а также выделено целое занятие для презентации письменного алфавита. Так называемые «трудные» буквы, которые соединяются не регулярным образом, перечислены и показаны на разных примерах. После этого задаются домашние задания, где студенты копируют печатные тексты. (Письмо на самом деле начинается с копирования печатных букв печатными буквами. Это важно для того, чтобы студенты были внимательны и смогли выделить нюансы, как, например, «шапку» над *и*→*й* или «хвостик» у *ш*→*щ* или у *и*→*ц* и т. д.) В процессе усвоения письма студенты выполняют разные грамматические упражнения, где получают баллы и за грамматику, и за письмо. Самая трудная задача для преподавателя – проверка работ, особенно в тех случаях, когда число учащихся превышает 150, так как домашнее задание дается регулярно, почти каждую неделю. (При большом количестве студентов практиканты также принимают участие в проверке.)

Как показывает опыт, у многих студентов с трудом получается соединение букв. В первую очередь это объясняется тем, что в Гане дети часто пишут печатными буквами, от них не требуется освоения курсива. Чтобы вызвать интерес у студентов, преподаватель прибегает к «волшебству» - одной линией пишет на доске такие слова, как *преподавательница* или *достопримечательность*. Используя такую методику, к 10-ой неделе обучения русскому языку большинство студентов хорошо осваивает письмо, и в конце семестра достаточно хорошим курсивом они пишут экзамен по русской грамматике.

В этом помогает и то, что студенты пишут два теста в течение семестра по разговорной речи. (Разговорная речь и грамматика ведется одним и тем же преподавателем, ведь на начальном этапе трудно отделить грамматику от лексики.) Тест состоит из диктанта. Студенты должны написать слово или выражение, продиктованные на английском языке, сразу же по-русски, естественно, курсивом. Полученные студентами не очень высокие баллы на первом тесте служат росту мотивации для подготовки ко второму тесту.

Чтобы студенты смогли писать и говорить, естественно, они обучены и чтению. После нескольких уроков без учебника студенты знакомятся с буквами и их произношением. Как опыт показывает, чтение является самым успешным занятием для ганских студентов. Тут надо принимать во внимание и работу помощников, и то, что никто из студентов не хочет показаться неподготовленным среди своих коллег в том случае, если на лекции выделяется время для самостоятельного громкого чтения. Таким образом, зубрение букв, чаще всего, не является проблемой. В помощь студентам предложены сайты, где текст читает диктор, а студенты могут читать текст вместе с ним или самостоятельно. На занятиях студенты часто читают хором, ведь времени мало, чтобы они читали по одному.

Для обучения чтению полезным материалом являются детские песенки, где простые слова переданы простой мелодией. Самыми популярными являются *Чунга-Чанга* и *Дважды два четыре*. Первая песня, по нашему мнению, - очень удачный выбор, так как музыка похожа на мелодию ганских песен, и поэтому она легко запоминается студентами, чаще всего со словами песни. Что же касается песни *Дважды два четыре*, то, несмотря на то, что студенты уже взрослые, мелодия песни

тоже помогает в чтении и в освоении названий цифр. (Были студенты, у которых телефон звонил играя песню *Чунга-Чанга*.)

Естественно, юмор тоже помогает. Следует отметить, однако, что в ганской аудитории из-за большой разницы в мышлении и традициях Ганы и России преподаватель должен быть осторожным при его применении.

Никто не отрицает, что в обучении любому предмету важную роль играют личные отношения между учителем и учащимся. Преподавание иностранного языка в переполняемой аудитории не является исключением. Педагог старается запомнить имена студентов, что получается не сразу в таких переполненных аудиториях. Обращение к студентам, следовательно, часто затрудняет их огромное количество. Поэтому приходится прибегать к необыкновенным средствам в обращении к студентам: читают те, у которых есть красный цвет в одежде или в волосах, или красный карандаш. На вопросы отвечают «желтые» или «зеленые». Вопросы задают те, у кого есть что-то синее или те, у кого короткие волосы. Студенты таким образом «играют» на занятиях и развлекаются, когда осознают, что, хотя не носят ничего красного, держат в руке карандаш красного цвета, и им придется принимать участие в работе. Следует отметить, что, несмотря на то, что эти игры не соответствуют «стандартным играм», нельзя не согласиться с де Витт, которая утверждает, «чтобы мотивировать взрослых студентов, вы должны быть мотивированными и энтузиастами, и одновременно профессионалами при исполнении игры» [6, с. 3].

Как было показано в нашей статье, в аудиториях с огромной наполняемостью можно работать успешно. Однако некоторые упражнения и методы, часто используемые в маленьких классах, не подходят. Преподавая в Университете Ганы, надо также принимать во внимание тот факт, что студенты чаще всего совсем не мотивированы, поэтому регулярно приходится прибегать к новым методам и «трюкам», чтобы студенты все-таки полюбили этот богатый язык и культуру его носителей.

Литература:

1. Ильина С. Е. Проблема низкой мотивированности студентов неязыковых специальностей в приобретении знаний по иностранному языку // Вестник Югорского государственного университета. 2016. Выпуск 1 (40). С. 46–48
2. Чайбок-Тверефу И., Вицаи П. Современные технологии в обучении русскому языку в Университете Ганы. // Вестник: Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания. Российский культурный центр, Венгерская ассоциация преподавателей русского языка и литературы, Будапештский университет им. Лоранда Этвеша. 2015. № 29. С. 67–72.
3. Шаповалова-Спиридонова М. В. Групповая работа в изучении иностранного языка в больших группах с разным уровнем языковой подготовки. Электронный ресурс: <http://открытыйурок.рф/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/615194/> (дата обращения: 05.05.2018).
4. Шишкова Н. Б. Преподавание иностранного языка в классах с большой наполняемостью. 2013. Электронный ресурс: <http://naukarus.com/prepodavanie-inostrannogo-yazyka-v-klazah-s-bolshoy-napolnyaemostyu> (дата обращения: 05.05.2018).
5. Csajbok-Twerefou I. Challenges in Teaching Foreign Languages to Young Adult Beginners: Russian Language in the University of Ghana // Practice and Theory in Systems of Education (P.T.S.E.). Vol. 8. Number 2. 2013. Budapest, Hungary. P. 172–184.
6. De Wit A.-L. Teaching Tips // Using Games in the English Second or Foreign Language

classroom. 2012.
<http://www.witslanguageschool.com/NewsRoom/ArticleView/tabid/180/ArticleId/85/Teaching-Tips-Using-Games-in-the-English-Second-or-Foreign-Language-classroom.aspx>
Retrieved: June 5, 2018

7. Lendvai E. Közelkép a verbális humorról. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 1996.
8. Teaching English to Large Classes. <https://www.englishclub.com/teaching-tips/teaching-large-classes.htm>. Retrieved: May 5, 2018

Ildiko Csajbok-Twerefou

Ph.D.

icsajbok-twerefou@ug.edu.gh

University of Ghana

Accra, Ghana

RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN LARGE CLASSES

The paper examines issues related to the teaching of Russian as a foreign language in large class sizes exceeding one hundred students. Difficulties and challenges of teaching Russian language in such class sizes at the Russian Section of the Department of Modern Languages in the University of Ghana are presented and possible solutions discussed. Based on personal experiences over the past fifteen years of teaching Russian language at the University to almost two thousands beginners, we conclude that despite difficulties, such as large class sizes, inadequacy of lectures, shortage of teaching materials and inadequate language laboratories, among others, many students obtain the required proficiency in Russian language similar to the elementary level (A1) of the Russian State System of Certification Levels of Russian as a foreign language at the end of the first year. The paper presents some examination questions on grammar and on oral of the first semester, and the statistics of the results of these examinations to confirm that students sit for examinations comparable to the Test of Russian as a Foreign Language (TORFL). The article lists some requirements that are essential to achieve the desired results, namely, perseverance, seriousness and motivation of the students and the use of unusual methods and techniques by the lecturer. Also, the originality and creativity of the student and lecturer throughout the course play a significant role in the attainment of good grades and communicative competence.

Keywords: Russian as a foreign language; Ghana; motivation; large classes; exam questions and results; elementary level.

Агнеш Элтеш

кандидат филологических наук

elthesa@gmail.com

Будапештский технический и экономический университет

Будапешт, Венгрия

**«БЛОК 3 РОССИЯ: СТРАНА, ЯЗЫК, КУЛЬТУРА»
СТРАНОВЕДЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ УЧЕБНИКА «КЛЮЧ» ИРИНЫ
ОСИПОВОЙ¹ ПРИ РАБОТЕ С НАЧИНАЮЩИМИ СТУДЕНТАМИ-
ИНЖЕНЕРАМИ**

Главной мотивацией студентов Будапештского Технического и Экономического Университета в изучении русского языка как иностранного является их интерес к культурной, научной жизни России, к её литературе, истории, одним словом, к страноведению.

Исходя из нашего педагогического опыта, нам хотелось бы представить в статье некоторые методы использования страноведческих текстов учебника «Ключ» И.А. Осиповой, находящихся в последней части каждого урока и обращающих внимание учащихся на разные аспекты русской цивилизации.

Трудность заключается в том, что грамматический уровень этих образцов текста намного выше, чем лексический, грамматический, стилистический материал диалогов самого урока. Отсюда вытекает, что их использование требует времени и специального подхода к содержанию с методологической точки зрения.

Прежде всего, тексты, входящие в Блок 3, служат на наших уроках развитию навыков понимания прочитанного, развитию памяти и устной речи через разнообразные коммуникативные упражнения, которые требуют импровизации и, в то же время, полезны для развития навыков художественного перевода.

В данной статье акцент делается на значимость развития страноведческой осведомленности у начинающих студентов с помощью обозначенных текстов в ходе учебного процесса.

Ключевые слова: *страноведческие тексты; развитие памяти; процесс обучения; монолог; коммуникативные ситуации.*

В нашей статье рассматриваются некоторые методологические возможности использования страноведческих текстов учебника «Ключ» Ирины Осиповой с начинающими студентами-инженерами.

Как показывает опыт, учебная работа с такого рода текстами создает условия для формирования у студентов языковой, страноведческой, культурологической компетенций, которые входят в состав устной и письменной коммуникативных компетенций.

Языковой материал страноведческих текстов «Блока 3» учебника составляет основу практических занятий, способствующих развитию памяти, не только устной, но вместе с тем и письменной компетенций.

¹ Осипова Ирина. Учебник русского языка для начинающих. Corvina, Budapest, 2005.

Прежде чем изложить некоторые методы разработки страноведческих текстов, кратко охарактеризуем условия данного учебного процесса.

Педагогическая ситуация в Будапештском Техническом и Экономическом Университете складывается следующим образом: на уроках с начинающими студентами различного уровня владения РКИ используется учебник «Ключ». Группа номер 1 начинает изучение русского языка с нуля, группа номер 2 уже имеет базовые грамматические и лексические знания. Это не интенсивные курсы, а всего лишь 2 занятия по 2 академических часа в неделю, то есть в течение семестра (14 недель) курс длится 56 часов.

Мы работаем со студентами различных инженерных специальностей (например, химия, архитектура, информатика, машиностроение, экология, транспорт), которые не только глубоко мотивированы, но и обладают прекрасными интеллектуальными способностями.

По сравнению с мотивацией моих бывших студентов, в обязательном порядке изучавших русский язык в Будапештском Техническом Университете около тридцати лет тому назад, у нынешних студентов наблюдается огромное желание овладеть русским языком и познакомиться с русской культурой. В их выборе русского как изучаемого иностранного языка присутствуют самые различные виды мотивации: стремление работать на совместном предприятии, желание читать классическую русскую литературу, необходимость читать специальную литературу, возможность съездить в Россию, а иногда и семейные отношения. У них уже есть опыт в изучении иностранных языков, к которому им хочется добавить и владение русским.

Учебный материал на основе уже имеющегося опыта работы с учебником «Ключ» в зависимости от темпа обучения в данной группе распределяется следующим образом. Учебный процесс охватывает максимально пять уроков. Для

Начинающей 1 → урок 0 – урок 4 → 5

Начинающей 2 → урок 5 – урок 8 → 10

Само собой разумеется, ритм работы всегда зависит от группы. Во втором семестре 2017/18-го учебного года мы работали с более динамично реагирующими группами, таким образом, нам удалось закончить урок 5 с начинающей группой 1 и урок 10 с начинающей группой 2, то есть пройдено было больше, чем запланировано.

Посмотрим, чем интересны страноведческие тексты в учебнике «Ключ».

Как мы подчеркнули ранее, грамматический, стилистический, лексический уровень страноведческих текстов «Блока 3» выше, чем уровень основных материалов уроков. Просто читать, понимать, переводить их на венгерский язык представляется для студентов сложной задачей, интересным вызовом на начальном этапе обучения.

Эти тексты характеризуются описательным стилем, несущим информацию о России и ставящим своей целью ознакомление учащихся с бытом и обычаями русских. В них представлен богатый словарный запас, расширяющий лексические знания учащихся и демонстрирующий грамматические правила, с которыми студенты пока ещё не знакомы.

По мнению Н.Н. Клеменцовой, текст любого типа функционирует как средство коммуникации. «Текст, являясь основной коммуникативной единицей, приобретает, таким образом, способность в учебном процессе выступать в качестве основы для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в единстве ее рецептивной и репродуктивной сторон» [4, с.208].

Как показывает наш опыт, в настоящее время интерес к страноведческому аспекту изучения иностранных языков заметно усилился. Таким образом, их использование в различных целях на занятиях углубляет мотивацию и интерес к России.

Тематика текстов страноведческого характера уже первых десяти уроков чрезвычайно богата. Достаточно упомянуть лишь некоторые темы: Москва, Парламент – семантические различия между словами русский/российский, Красная площадь, русские обычаи (чай, самовар, шоколад), Кремлёвские Куранты – время, временный пояс, Русский алфавит, кириллица, глаголица, Санкт-Петербург (памятники, Эрмитаж...). В сочетании с наглядными материалами они вызывают у студентов эмоциональную реакцию.

После прочтения текстов у студентов возникает желание рассказать о своих впечатлениях: поездках в Россию, любимом живописце, композиторе, поэте. Это лишь краткие моменты на уроке, но они, тем не менее, способны укрепить межличностные отношения в группе. Студенты делятся друг с другом впечатлениями разного типа, от того, кто что видел в Эрмитаже или кто что понял в фильмах на русском языке, до желания перевести на уроке хотя бы короткий отрывок из письма Татьяны к Онегину. У учащихся возникает желание больше, лучше узнать русский язык, его грамматическое строение, систему склонения и спряжения. Эти настроения объясняются тем фактом, что страноведческие тексты «Блока 3: страна, язык, культура» содержат в себе такие грамматические структуры, которые ещё не знакомы студентам. Благодаря словарному запасу этих текстов интерес к России углубляется, а лексические знания расширяются.

В этих текстах ярко реализуется один из основных компонентов содержания обучения, а именно его культурологическая направленность: «Современный процесс овладения иностранным языком понимается как процесс овладения культурой данной страны» [1, с. 162].

Тексты «Блока 3» являются адаптированными, подходящими к уровню начинающих студентов и способствующими развитию социокультурной компетенции учащихся. Последняя, по мнению В.В. Сафоновой, является одним из компонентов коммуникативной компетенции, которая включает в себя, в том числе, и лингвострановедческий компонент (знание лексических единиц с национально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения) [7]. М.А. Ариян считает, что уроки с элементами страноведения вызывают у учеников потребность в дальнейшем самостоятельном ознакомлении со страноведческими материалами [2].

В учебнике «Ключ» Ирины Осиповой прекрасно реализуется то, что Ахмади Мирейла считает важным: «необходимо начинать знакомить учащихся со страноведением уже с первых уроков русского языка» [3, с. 9]. Приобретая знания о культуре, учащиеся должны уметь оперировать ими на отобранном языковом материале. Тексты способствуют развитию самостоятельной деятельности учащихся (например, им дается задание составить, пользуясь прочитанным текстом, список ключевых слов по данной теме, с помощью которых они смогут построить по памяти связную речь).

Мы уже говорили о двух уровнях начального этапа обучения русскому языку. В обоих случаях студенты достигли планируемых преподавателем результатов. Следует упомянуть ведущиеся в нашем университете под руководством Агнеш Эйхорн в двух группах преподавателей экспериментальные методологические исследования, которые включают в себя, в частности, взаимное посещение уроков, наблюдение за учебным процессом, развивающую оценку студентов в соответствии с их способностями, планирование желаемых результатов и поставленных педагогических целей. Желаемые результаты должны реализоваться постепенно, новые «наработки» (знания) добавляются урок за уроком к уже ранее усвоенному учебному материалу [8].

Опираясь на личный педагогический опыт и результаты проводимых нами экспериментов, мы поставили нашей целью планирование не только окончательных результатов при завершении семестра, но и конкретных шагов, ведущих к частным результатам на конкретных уроках. Это делалось, в частности, и для того, чтобы студенты могли осознанно проследить, как формируется их умение создания текстов.

В качестве моделирования сознательного планирования, то есть «обратного направления шагов педагогической деятельности», начинающегося с результатов, акцент в работе был сделан на следующих исходных вопросах и сформулированных в теоретическом плане ответах на них.

- 1) Каковы желаемые результаты?
- 2) Какие навыки предполагается развить?
- 3) Какими методами?

1) Каковы желаемые результаты?

А). Преподаватель планирует гипотетически желаемые результаты, которые в идеальном случае становятся реально достигнутыми результатами. Само собой разумеется, уровень владения языком учащихся различается, но поставленные желаемые результаты должны быть сформулированы в равной степени для всей группы, например: «Я способен выступать в роли гида, «эксперта» по России (монологическое высказывание, связная речь) // «Я способен задавать вопросы (например, в роли туриста): гиду/ моему русскому другу ... о России и отвечать на вопросы иностранных туристов, моего венгерского друга ... » (диалог).

Б). «Я умею переводить знакомые мне тексты о России устно на венгерский» (устный перевод, имитирующий оригинальный венгерский текст) // «Я способен переводить на венгерский знакомые тексты о России письменно» (письменный перевод) // «Я умею переводить с венгерского на русский страноведческие предложения с усвоенной лексикой «Блока 3» (дидактический перевод).

В) «Я могу написать короткое письмо, открытку на русском языке моим друзьям, о том, что я видел в России ...» (развитие навыков письма) // «Я могу по памяти написать информацию о России» (развитие навыков письма).

Планируемые результаты реализовывались через упражнения на заучивание наизусть страноведческих текстов, ведущие к формированию способности, конечно в рамках учебного материала, производства связной устной речи (в обеих группах), к умению писать почтовые карточки о России (в обеих группах) и к письменной репродукции страноведческих знаний по памяти (в группе начинающих номер 2).

2) Какие навыки можно и желательно развивать с помощью страноведческих текстов?

- Развитие памяти
- Развитие навыков устной речи: (коммуникативные ситуации)
- Монологическое высказывание, диалогизация
- Развитие письменной речи
- Расширение словарного запаса

Из перечисленных в рамках этой работы навыков нам хотелось бы особо остановиться на развитии памяти на страноведческих текстах «Блока 3». Ведь память охватывает многосторонние аспекты, самые сложные механизмы мозга, связанные с продуцированием устной речевой и письменной коммуникации.

У изучающих русский язык как иностранный самая сильная мотивация направлена на ознакомление с культурой России и умением говорить о России на русском языке как можно раньше уже на начальном этапе изучения языка.

Страноведческие тексты «Блока 3» являются полезными материалами для развития навыков запоминания, мощными стимулами к развитию как кратковременной и долговременной памяти, так и говорения. Упражнения на заучивание к данным текстам иллюстрируют теоретическое мнение Е.И. Королевой по этому вопросу. «Память (...) является необходимым условием при изучении иноязычной речи» [5, с. 219]. Другое её определение указывает на главную характеристику этих страноведческих текстов. «Чем больше информации усваивается студентом, тем сильнее становятся его память, мышление и интеллект» [там же].

Почему стоит развивать память с помощью текстов «Блока 3»? Прежде всего, небольшой объём информации вначале с последующим постепенным его нарастанием способствует быстрому, успешному запоминанию. Как выясняется из ответов студентов, заучивание наизусть рассматриваемых текстов помогало им запоминать новую лексику, идиомы, синтагматику глаголов, иными словами:

- углублять языковую компетенцию,
- активно использовать новые слова и речевые обороты,
- строить свою речь,
- оперативно подбирать подходящие конструкции,
- запоминать новые грамматические конструкции.

3) Какие приёмы и методы мы использовали?

Самым эффективным методом достижения желаемых результатов на наших уроках можно признать трёхфазное сознательное конструирование связной речи монологического характера. Монологическая речь реализуется на занятиях в спонтанно созданных коммуникативных, игровых ситуациях, требующих способностей к импровизации. Таким образом, в монолог иногда включаются называемые Прониной «средства внешней диалогизации» (вопросно-ответные комплексы) и «средства внутренней диалогизации» (использование разных формул включения аудитории в диалог: «Как вы, наверное, знаете...» [6, с. 126]. Они способствуют хорошему настроению в классе, укрепляя межличностные отношения внутри коллектива учащихся.

Трёхфазная деятельность по подготовке к заучиванию наизусть страноведческих текстов с целью сохранению информации и в долговременной памяти при индивидуальной связной устной речи состоит из следующих этапов:

1). Упражнения НА УРОКЕ → 2). подготовка ДОМА → 3). устное продуцирование снова НА УРОКЕ.

2). Упражнения на развитие памяти НА УРОКЕ в два этапа:

А). Предтекстовый, предварительный, традиционный подход к тексту: объяснение новой грамматики:

1. Ознакомление студентов с новыми лексическими единицами → понимание текста;

2. Внимание учащихся направлено на точное запоминание содержания, информации с целью пересказа текста по памяти;

3. Упражнения на развитие памяти на уроке.

Предтекстовые упражнения создают основу для сознательного чтения текста.

Б). Подготовительный этап НА УРОКЕ:

- i. Аудирование всего страноведческого текста;
- ii. Выразительное чтение текста вслух по одному;
- iii. Устный перевод;
- iv. Повторение предложений за магнитофоном «хором»;
- v. Повторение предложений за магнитофоном по одному;

vi. Повторение за магнитофоном по одному без книги, увеличивая объем материала;

vii. Воспроизведение текста по памяти.

На втором этапе материал, предназначенный для заучивания наизусть, подвергается смысловой обработке в ходе устного перевода предложений. Достигается полное понимание текста. Таким образом, его буквальное заучивание становится уже не механическим, а логическим запоминанием.

Другой мнемотехнический приём направлен не на хронологию и буквальную точность, а на глобальное запоминание информации уже более длинных текстов.

Постановка ряда индивидуальных вопросов учащимся к тексту или же конструирование текста с помощью ключевых слов по памяти направлены не на хронологию или линейность, а на индивидуализацию воспроизведения информации.

ДОМА происходит индивидуальное заучивание текста наизусть, закрепление информации, попавшей в хранилище долговременной памяти, чтобы затем, на следующем занятии, воспроизвести материал без потерь, как можно ближе к тексту. На этом этапе внимание учащихся направлено на точное запоминание содержания информации с целью пересказа текста по памяти перед группой. Конечно, не все могут заучивать тексты из урока в урок. В таком случае устное выступление данного студента реализуется позже, когда он чувствует себя готовым к монологическому высказыванию перед другими студентами.

СНОВА НА УРОКЕ

В зависимости от группы на основе заученных текстов реализуются следующие виды устной речевой деятельности: высказывания монологического характера, доклады, свободная связная речь «эксперта», структурирование информации по своей собственной логике, диалогизация, импровизация в различных коммуникативных ситуациях.

Вместо заключения

Приведем примеры некоторых анонимных ответов на вопросы, заданные в конце семестра в индивидуальном опроснике:

Что вы думаете о предложенных текстах? // Что вы думаете об их запоминании?

1) «Мне нравятся страноведческие тексты»; «Мне нравится, что мы должны были их заучивать, потому что это помогает легче сохранять в памяти некоторые обороты».

2) «Страноведческие тексты мне нравятся, потому что в них мы встречаемся с новыми грамматическими правилами».

3) «Через их запоминания новая грамматика подсознательно откладывается в памяти»; «Мы встречаемся в них с новыми, редкими словами».

4) «Они, по-моему, полезны; мы упражняемся в произношении, знакомимся с новыми словами, с информацией о России».

Литература:

1. Амениян Халилзадех З., Рыжова Н.В. О лингвострановедческом содержании учебника по русскому языку для иностранных студентов. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. М: 2015 № 26 162-166с
2. Ариян, М.А. Теория и практика обучения иностранным языкам: учеб. пособие - Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2004. - 190 с.

3. Ахмади, М. Роль лингвострановедения в преподавании русского языка как иностранного. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, No. 35, Special Issue, Russian, Faculty of Foreign Languages and Literatures, University of Tehran, 2007, pp. 5-12
4. Клеменцова, Н.Н. Текст в обучении иностранному языку. *Вестник МГИМО Университета М*: 2012 204-208с
5. Королева, Е.И. Развитие памяти студентов в процессе обучения иностранным языкам. ПГУ, Университетские чтения. 2013, 219-223с
6. Пронина, Л.Н. Искусство диалогизации педагогического монолога на занятии, Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы. ОНПУ, Одесса, №4, 2016, 121-129с
7. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук, МНТШВНФ, Московский Институт Развития Образовательных Систем М.:1992, 528с.
8. Einhorn, A. Gyakorlatközösség a felsőoktatásban? Egy kísérleti jellegű pedagógiai fejlesztés bevezető szakasza. (Community of practice in the higher education? Early trial stage of a pedagogical development). *Porta Lingua* - 2017, SZOKOE, Budapest, pp 293-303.

Ágnes Élthes

Ph.D.

elthesa@gmail.com

*Budapest University of Technology and Economics
Budapest, Hungary*

**«BLOCK 3 RUSSIA: COUNTRY, LANGUAGE, CULTURE»
CIVILIZATIONAL TEXTS OF THE TEXTBOOK «КЛЮЧ» («Key») WRITTEN BY
I.N.OSIPOVA WITH BEGINNER STUDENTS ENGINEERS**

The big motivation factor for students studying Russian as a foreign language at Budapest University of Technology and Economics is rooted in the fact that students are interested in cultural and scientific life of Russia as well as in its literature, history.

In this paper we would like to present some ways of using civilizational texts from the «Ключ» (Key) textbook written by I.N.Osipova. These texts are placed in the third part of each Unit and they draw the students' attention to different aspects of Russian civilization. The difficulty is that this type of texts is on higher level than lexical, grammatical and stylistic material of the dialogues in the units. As a result working with these texts require time and also special methodological approaches to their content. First of all, texts of „Block 3” are serving as means of developing different abilities in the classroom: memory, written comprehension, oral communication through different communication drills demanding improvisation, literary translation.

Keywords: *civilizational texts; developing memory; learning process; monologue; communication situations.*

Кочиш Андреа
kocsisa@rmg.sulinet.hu
Гимназия им. Миклоша Радноти
Сегед, Венгрия

СПРЯЖЕНИЕ – ЭТО ТРУДНО! НО С ПЕСНЯМИ ЛЕГКО! НЕКОТОРЫЕ ИДЕИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПЕСЕН В ПРЕПОДАВАНИИ СПРЯЖЕНИЙ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ

При изучении русского языка как иностранного – либо на начальном, либо на более продвинутом этапе – для учащихся значительные проблемы создают глагольные формы, особенно после изучения английского языка, в котором ошибочные глагольные формы редко или не так часто как в русском ведут к недопониманию. Бимодальный метод преподавания, то есть обучение грамматическим формам с помощью песен, может помочь детям поколения Z легче и более интересно овладеть спряжением глаголов.

***Ключевые слова:** преподавание русского языка как иностранного; обучение спряжению; индуктивный подход; флективный язык; плейлисты; изохронический язык; методика дриллинга; предтекстовые задания.*

Человеческая речь – это музыка.

Й. Бардош

Суть русского предложения – это глагол.

Й. Такач

I. Две наиболее проблематичные области преподавания иностранных языков - это аудирование и грамматика. Как их возможно соединить таким образом, чтобы ученики получали как можно больше удовольствия и, в то же время, чтобы всё было для них на пользу? При использовании песен на уроке иностранного языка с целью обучения грамматике мы касаемся двух аспектов преподавания иностранных языков: обучения грамматике и обучения аудированию. При этом говорится о бимодальном обучении: музыка обрабатывается в правом полушарии мозга, а речь, логичные формы – в левом полушарии. С середины 70-х годов новые методы обучения английскому языку исходили напрямую из музыки (Jazz Chants, Catch the Words). В эти же самые годы на кафедре иностранных языков Казанского Химико-Технического Института применялся метод ускоренного обучения с использованием музыки. [3, с. 363]

Возможно, возникнут два вопроса: а) Почему именно песни? Потому, что некоторые песни как будто специально написаны на определённые лексические или грамматические темы; б) Почему именно глаголы? Потому, что при спряжении глаголов в русском языке ошибки - в большинстве случаев - ведут к недоразумению, речь говорящего будет менее понятна или вообще не будет понятна для собеседника.

II. С какими проблемами сталкиваются ученики и учителя русского языка при изучении спряжения русских глаголов?

Рассмотрим сначала как реагируют ученики и коллеги автора данной статьи, когда встречаются с трудностями этой области русской морфологии:

<i>школьники</i>	<i>учителя</i>
<p>- Зачем вся эта грамматика? В английском не было никаких проблем, когда мы не совсем правильно употребляли глагольные (и всякие другие) формы...</p> <p>- Трудно запоминать все глагольные формы и привыкать к тому, что их надо правильно употреблять.</p>	<p>- Учащиеся всё хотят сразу понимать и знать, они нетерпеливые (поколение Z, iПоколение). У преподавателя возникает вопрос: сколько возможно объять за один шаг?</p> <p>- Хотя в венгерском языке глаголы спрягаются, после изучения английского языка ученики расслабляются и становятся немного ленивыми.</p> <p>- Как всё делать интереснее и современнее, чтобы уроки и упражнения – по методике обучения - не были похожи на уроки латыни сто лет назад?</p> <p>- Коммуникативный подход vs контрастивный метод в обучении грамматике.</p>

Следует подчеркнуть, что русский язык – это язык форм. Он принадлежит к числу флективных языков: чтобы на нем говорить, нельзя избежать правильных грамматических форм. Здесь надо отметить, что все иностранные языки, которые изучаются в венгерских школах в качестве второго иностранного языка, относятся к флективным языкам, так что у учеников нет шансов выбрать какой-нибудь „менее” трудный язык. Но, в то же время, для учеников есть и приятные новости: грамматика включает в себе разум, логику в почти безграничном океане иностранного языка: если находим в ней опору, она будет нам вспомогательной силой всегда! [4, с. 58]

В песнях фигурирует ограниченный состав и ограниченное число глаголов, и это позволяет учащимся постепенно освоить необходимые лексемы. Конечно, умным ученикам, старающимся понять суть и смысл грамматики, следует – со временем - предоставить таблицы, материал более высокого уровня, когда они уже владеют основами грамматики. С помощью песен возможно организовывать такое распределение материала в учебном процессе, которое бы позволяло вводить учебный материал постепенно.

”Лексико-грамматические конструкции, проговариваемые в определённом ритме и сопровождаемые музыкальным фоном, вызывают положительные эмоции, усваиваются легче и запоминаются надолго.” [3, с. 362] Песни не вылетают из головы, как только закончен урок. Много учеников – с помощью современных технологий – создают свои плейлисты с русскими песнями, которые слушают во время езды в транспорте, на переменах. Песни также способствуют постановке правильного произношения, закреплению лексико-грамматических форм. В спряжении и в склонении лексем латинского языка – в давние времена – ученики упражнялись, повторяя грамматические таблицы. Автору данной статьи здесь приходится сознаться в том, что её ученики уже просили повторять таблицы вместе и вслух на уроках (хотя это и считается слишком устарелым методом). Зато, если учащиеся поют вместе, преодолев скованность, учеба оказывается интереснее. С помощью пред- и послетекстовых упражнений мы реализуем и коммуникативный подход, который в русском возможно применять только с довольно высоким уровнем знаний грамматики. Сопоставительный подход в обучении – по нашему опыту - должен всегда присутствовать в преподавании грамматики, поскольку знание родного языка уже существует в каждом из нас – возможно подключить и другие иностранные языки, например, английский.

III. Какие преимущества имеют песни в обучении спряжению?

<i>Каковы базисные основные критерии обучения грамматическим формам? [3, с. 168-177]</i>	<i>преимущества (современных) песен [2, с. 362-363]</i>
грамматику нельзя изучать без лексики	современная разговорная речь, молодёжная лексика, часто сленг; в текстах рок-песен широко представлена разговорная речь, молодёжный сленг, нередко сами тексты являются источниками сленга [1, с. 25]
грамматика в чистом виде не существует, в её ткани национальная специфика	песни принадлежат культурному базису всякого иностранного языка, включают в себя лингвострановедческие факты
коммуникативная методика подчёркивает необходимость отработки тех грамматических форм, категорий, которые непосредственно связаны с высказыванием	глаголы и песни способствуют этому
грамматическая форма имеет определённую синтаксическую функцию	в песнях это очень важно для понятия текста: не все равно, кто кого бросает, кто кому нравится или, наоборот, не нравится
каждая изучаемая грамматическая форма должна быть проведена через этап подготовительных упражнений к речевым упражнениям, т.е. упражнениям естественной коммуникации восприятие и толкование, понимание, потом воспроизведение грамматических форм	с помощью дриллинга пассивная грамматика может перейти в активную используются речевые образцы живого русского языка
грамматические формы имеют свою фонетическую значимость (города – города)	с музыкой легче запоминаются ударения и значения

IV. Требования к аудиотекстам

Крючкова и Мощинская [1, с. 230-231] определяют следующие стандарты при выборе аудиотекстов: интересные тексты, со смыслом, избыточные элементы (повторы, синонимы), объём: 3-5 мин, логично построенные тексты, знакомый учащимся языковой материал (не более 3 % незнакомых слов).

Песни создают эмоционально комфортную атмосферу, которая обычно повышает мотивацию у учеников даже с низким уровнем мотивации, способствуя, таким образом, снятию психологического барьера. Здесь следует отметить, что заинтересованность сегодняшних учеников часто проявляется с небольшим, (иногда с большим) промежутком во времени. Некоторые дети начинают вспоминать и даже петь, свободно цитировать слова, текст песен только спустя довольно много времени. Песни полны избыточных элементов: повторов, синонимов. Средняя длительность рок-песен, популярных песен, детских песен: от 2 до 4 минут. В песнях обычно говорится о

повседневных темах, историях (любовь, семья, дружба, человеческие чувства, отношения и настроения и т.д.). Умелый и чёткий подбор языкового материала зависит от тщательной работы и опыта преподавателя.

V. Песни

ИНФИНИТИВ

Предтекстовые вопросы: *Полчаса – это сколько минут? Что можно сделать за это время?*

ТАТУ: Полчаса

<https://www.youtube.com/watch?v=zp-OTaahfG4>;

<http://russmus.net/song/3831>

Зареветь, убежать или дверь на замок.
И молчать, и лежать изучать потолок.
И мечтать, не как все, целовать небеса.
Потолок-карусель, полчаса, полчаса.

Припев:

Полчаса - поезда под откос,
Полчаса - не твоя полоса,
Полчаса, полчаса - не вопрос,
Не ответ, полчаса, полчаса.
Полчаса без тебя, полчаса.
Полчаса он и я, полчаса.
Каждый сам, каждый сам полчаса.
По своим адресам полчаса...

Сорвалась и как все, как во сне, я ни я,
Не моя карусель и мечта не моя,
Или дым, или грусть, или дождь по глазам,
Я вернусь, я вернусь, полчаса, полчаса.

Выберите ДВА правильных ответа!

Кого можно целовать? а) маму б) мальчика в) кашу
Что лежит на столе? а) книга б) ваза в) карандаш
Что можно делать ученикам на уроке? а) кричать б) говорить в) молчать
О чём можно мечтать на уроке? а) о тестах б) об обеде в) о мороженом
Чего нельзя делать в школе? а) бегать б) лежать в столовой в) мечтать

НАСТОЯЩЕЕ И ПРОСТОЕ БУДУЩЕЕ ВРЕМЯ

Следующую песню можно использовать либо как введение в тему глаголов, либо в качестве повторного урока.

Послушайте песню и поставьте глаголы в подходящие места.

Елена Ваенга: Тайга

<http://www.pesni.net/text/Elena-Vaenga/Tayga>;

<https://www.youtube.com/watch?v=Wi3RV7ZBJTM>

...1... на рассвете.
...2... коли ...3....
В моей воле ветер,
Но ...4... его не ...5....

Припев:

Тайга, да километры
Звезда еле ...6....
Сибирь. Кто ...7...?
Тебе, коли ...8...
Тайга, да километры
Звезда еле...9....
Сибирь. Кто...10...?
Тебе, коли...11....

Снега по колено,
А вглубь ещё выше.
Я в гости к богу ...12...,
Один он только ...13....

Припев:

Снега, да бураны,
Морозы, да метели.
Не поздно и не рано,
Но друг к другу мы не ...14....

Припев:

...15...на рассвете.
Тебя боле не ...16....
Никто теперь не ...17...,
В Сибири ...18... я.

ответит; еду; слышит; утону; светит; поможет; Уйду; крикнешь; успею; сумею;
ревную; Вернусь; успели; поймать

В следующей таблице вы видите инфинитивы вышеупомянутых глаголов.
Напишите представленные формы напротив подходящего инфинитива.

<i>инфинитив</i>	<i>спрягаемая форма</i>	<i>инфинитив</i>	<i>спрягаемая форма</i>	<i>инфинитив</i>	<i>спрягаемая форма</i>
суметь		помочь		светить	
вернуться		ответить		успеть	
уйти		крикнуть		ехать	
уйти		крикнуть		ехать	
слышать		поймать		утонуть	
ревновать					

- Какие типичные окончания можете определить в русском языке у инфинитива?
- Что означает -ся?
- А теперь - с помощью карточек – попробуйте проспрягать эти глаголы.
- Сколько типов спряжения глаголов?
- Какие правила вы нашли:
- окончания + типы спряжения

-- чередование

- Найдите ответы.

Когда вернёшься домой?
Твои друзья скоро уйдут?

Они едут на работу.
Вряд ли... Она занята, у неё не хватает времени.

Кто мне поможет сделать
домашнее задание?
Куда едут эти люди?
Успеет Елена нам помочь?

Да, они очень устали, хотят отдыхать.
Тебе помогут Игорь и Вика.
Вернусь домой после уроков, в 3 часа.

Употребите глаголы в нужной форме, потом ответьте на вопросы.

Твой друг часто (тонуть) в проблемах?

Ты ревнивый? Ты часто (ревновать) свою подружку к другим парням?

Ты мне (помочь) завтра на экзамене?

По-твоему (мы, успеть) ещё на концерт?

Вера Петровна, можно спросить, куда вы (ехать)?

Маш, (слышать) что преподаватель говорит? - Я вообще ничего не
(слышать).

Скоро (уйти)? Жаль... Но, надеюсь, скоро (вернуться)!

Павел, отдашь мне все рыбки, которые (поймать)?

«Друг в беде не бросит»

<http://teksti-pesenok.ru/13/Nashe-ditinstvo/tekst-pesni-Drug-v-bede-ne-brosit> ;
<https://www.youtube.com/watch?v=zetjXXivooY>

У тебя есть друзья? Как давно ты их знаешь? Что вы вместе делаете?

Перед тем, как послушать песню, посмотрите глаголы в песне. Попробуйте угадать, какие формы написаны неправильно. Исправьте неправильно спрягаемые глаголы. (Поищите подлежащее!) Внимание: две формы написаны правильно.

Дружба крепкая не **сломаем**ся,

Не **расклеит**ся от дождей и вьюг.

Друг в беде не **бросят**, лишнего не **спросят**,

Вот что **значит** настоящий верный друг.

Друг в беде не **бросят**, лишнего не **спросят**,

Вот что **значит** настоящий верный друг.

Мы **поссорит**ся и **помирит**ся,

"Не разлить водой" - **шутит** все вокруг.

В полдень или в полночь друг **придём** на помощь,

Вот что **значит** настоящий верный друг.

В полдень или в полночь друг **придём** на помощь,

Вот что **значит** настоящий верный друг.

Друг всегда меня **сможешь** выручить,

Если что-нибудь **приключат**ся вдруг.

Нужным быть кому-то в трудную минуту,

Вот что **значит** настоящий верный друг.

Нужным быть кому-то в трудную минуту,

Вот что **значит** настоящий верный друг.

Послушайте песню и проверьте свои ответы!

Для того, чтобы освоить и потом уметь пользоваться конструкциями, можно использовать метод дриллинга (pattern drills; from skill getting to skill using, Temperley, 1978):

Рассказывайте!

Что делает хороший друг? Друг приходит на помощь, (помогать, поддерживать, рассказывать обо всём).

Чего он никогда не делает? Друг никогда не бросит, лишнего не спросит, не (шутить надо мной, обидеть, ненавидеть), но всегда мне(верить) и меня (любить).

Звери: Тебе

<http://masteroff.org/1318.html>;

<https://www.youtube.com/watch?v=RtuQgBRwLfY>

Вставьте обратно в текст песни следующие глаголы В НУЖНОЙ ФОРМЕ НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ или ИНФИНИТИВА! (25)

Идеальных не _____,
Кто-то _____, а кто _____,
Кто-то _____
И поэтому не твой.
Кто-то в душу как в карманы,
У меня другие планы.
Без истерик и обмана,
Я _____ собой.
Кто-то в душу как в карманы,
У меня другие планы.
Без истерик и обмана,
Я _____ собой.

Время _____ бестолково,
По различным по дорогам.
Я _____, а это много,
Это трудно _____!
Это трудно и не надо,
Просто _____ с тобою рядом,
Просто _____ взглядом,
Чтобы дальше, дальше _____.
Это трудно и не надо,
Просто _____ с тобою рядом,
Просто _____ взглядом,
Чтобы дальше, дальше _____.
Нерешенные задачи...
Ты _____ или _____?
Это ничего не _____,
Это все не навсегда!
_____, я _____ тайну?
Не _____ идеально.
Мы с тобою не случайно,
Не случайно ты и я!

Я тебе _____ тайну,
Не _____ идеально.
Мы с тобою не случайно,
Не случайно ты и я!

открыть X2
бывать X3
пытаться X2
быть X4
мчаться X1
ждать X1
смеяться X1
удержаться X2
хотеть X1
объяснить X1
недопонимать X1
страдать X1
плакать X1
любить X1
жить X2
значить X1

Белая Гвардия – Питер

<http://www.megalyrics.ru/lyric/bielaiia-gvardiia/pitier.htm>;
<https://www.youtube.com/watch?v=kLUW2J1774c>

Как вы думаете, о чём эта песня? Какие слова, выражения, глаголы будут в песне?

Перед тем, как послушать песню, попробуйте написать глагольные формы. Потом послушайте песню и напишите глаголы /исправьте ошибки.

Питер, Питер...

Ты столько _____, ты много видел,

знать

И все, что я _____ сказать тебе -

хотеть

Это только слова.

Я снова _____ билет на поезд.

покупать

Чуть-чуть ревнуя

И немного расстроившись,

_____ меня до вокзала

проводить

Ночная Москва.

Небо, небо...

Над тобою совсем другое небо,

Морозным воздухом _____ Невский,

дышать

Скоро зима.

А я _____ и всем _____,

идти, улыбаться

Я выше облака _____,

подниматься

И мне _____, снимая шляпы,

кивать

На Невском дома.

Где-то, где-то В любимых парках укрылось лето, И мелкий дождик на водосточной _____ трубе.	играть
Нырнуло эхо в дворы-колодцы, По старой крыше _____ солнце, И _____ кофе, и все кофейни _____ к себе.	гулять пахнуть звать
Здравствуй, город! _____ по площади вдоль собора. А у тебя _____ крейсер Аврора И много других кораблей. А у меня лишь одна гитара, Немного пара из самовара, В руке синица, которой _____ Клин журавлей.	пройти быть сниться
А я _____ на другой планете. Там мало света и вечный ветер. И, будто расстроенные струны, _____ провода. А иногда там _____ плохо, И до рассвета еще так долго, Тогда я все _____ как есть И _____ сюда.	жить гудеть бывать оставлять возвращаться
О, эти старые мостовые! Они все _____, они живые, И каждый каменный всадник По-прежнему _____ в мечты. А я _____ незаметной тенью В пальтишке ветхом Под звездной сенью, В который раз, замирая, _____, Как _____ мосты.	помнить верить стоять смотреть разводить

*Какие достопримечательности Санкт-Петербурга вы знаете? Посмотрите видеоролик и отметьте галочкой достопримечательности Санкт-Петербурга, которые фигурируют в клипе группы Белая Гвардия:
<https://www.youtube.com/watch?v=tJemlX0nlzU>*

9-й класс:

фонтаны
Исаакиевский собор
Медный Всадник
Нева

жёлтые листья
Русский музей
крейсер Аврора
Летний сад
голуби
Александровская колонна
Эрмитаж
Дворцовая площадь

+10-й класс:

Храм Спаса на крови
Петропавловская крепость
статуи
Дворцовый мост
Невский проспект
Кунсткамера
Шпиль Адмиралтейства
Смольный собор
корабли
Арка Главного Штаба
скамейки в парке

ПРОШЕДШЕЕ ВРЕМЯ

Обучение глагольным формам прошедшего времени - как раз та область, в которой можно применить индуктивный подход, то есть по примерам ученики сами могут понять и сформулировать правила.

Прежде, чем послушать песню, попробуйте составить правильные словосочетания.

есть	романтические книги
подарить	новые часы
читать	о дне рождения друга
печь	десерт
кормить	кошку и собаку
помнить	вместе с друзьями
покупать	джинсы в интернете
плакать	печения
смеяться	громко

Как вы видите, существует несколько правильных вариантов.

Ляпис Трубецкой - Ты кинула

<http://www.megalyrics.ru/lyric/liapis-trubietskoi/ty-kinula.htm>;

<https://www.discogs.com/master/193622>

Я _____ твою шейку ногтиком	ласкать
_____ твоё тельце дождиком	Поливать
Я _____ тебя десертом с вилочки	кормить
Я _____ на твоём белье все дырочки	заштопать

Но ты
Ты, ты кинула, ты

Ты, ты кинула, ты
Ты, ты кинула, ты
Ты, ты, ты

Я _____ тебе вслух стихотворения	читать
_____ дорогие печения	Покупать
Я _____ твою глупую, глупую собачку	выгуливать
А _____, _____ иностранную жевачку	помнить, подарить

Но ты
Ты, ты кинула, ты
Ты, ты кинула, ты
Ты, ты кинула, ты
Ты, ты, ты

_____ в трубу все старания	Улететь
И _____ мне на голову страдания	остаться
И _____, и _____, и _____ я	плакать X3
И _____, и _____ надо мной твои друзья	смеяться X2

Как формируется прошедшее время русских глаголов? Приведи примеры.
Что ты делал/-а вчера и во сколько? Найди подходящие глаголы из песни.

В качестве заключения следует отметить, что по опыту автора данной статьи, учащиеся любого возраста наслаждаются песнями при изучении глагольных форм русского языка. Песни с повторами и мелодией облегчают запоминание и воспроизведение грамматических форм и правил. Поскольку на рынке изданий по русскому языку еще не распространены такие пособия, необходимо в будущем обратить больше внимания на этот подход в обучении.

Литература:

1. Крючкова Л. С. и Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: Флинта – Наука, 2009.
2. Куралёва И. Р., Горбенко В. Д., Доценко М. Ю. и Дьёрдьнэ Репаша. Русский рок и русская грамматика. – Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó, 2010.
3. Пашкеева И. Ю. Использование песен в обучении иностранному языку. <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-pesen-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku>
4. Bárdos Jenő. Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. – Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000.

Kocsis Andrea

kocsisa@rmg.sulinet.hu

Radnóti Miklós Secondary Grammar School

Szeged, Hungary

CONJUGATION IS DIFFICULT BUT WITH SONGS IT IS EASY! THOUGHTS ON THE USE OF SONGS FOR TEACHING RUSSIAN VERB FORMS

When learning Russian, students usually have to face serious difficulty of learning different verb forms of an inflected language, which does look too difficult to them after

learning English as their first foreign language in schools. In Russian incorrectly inflected verb forms generally lead to misunderstanding or to disruption of information exchange between the speakers, which is clearly not always the case with English verb forms. Bimodal teaching of verb forms using the right hemisphere of the brain by adopting contemporary rock songs as stimuli and teaching material seems – according to the author's experience - to make it easier for the members of the iGeneration to acquire, memorize and reproduce the inflection of Russian verbs.

Keywords: *teaching Russian as a foreign language; teaching inflected verb forms; rock songs; inductive method; commitment; stress-timed language; drills; pre-text exercises.*

УДК 82-532.1

Воеводина Ольга

Зеленова Юлия

Родзина Ольга

super-voevodina@mail.ru

Пензенский государственный университет

Пенза, Россия

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В данной статье рассматриваются проблемы преподавания лексической стороны речи на уроках иностранного языка в средней школе. Мы показываем роль словаря как одного из типов речевой деятельности, рассматривая его с точки зрения системного подхода. Рассматриваем такие понятия, как продуктивные и приобретаемые навыки, описываем факторы, необходимые для успешного изучения лексических единиц. В данной работе речь идет о способах формирования и разновидностях лексического минимума. Использование активного лексического минимума необходимо для развития навыков речи и чтения. Знание пассивного лексического минимума полезно для развития навыков чтения и аудирования. Определены этапы работы над лексическим аспектом речи. Различные методы могут быть применены на каждом этапе. Первый этап можно охарактеризовать использованием различных методов введения семантических лексических единиц. На втором этапе используются определенные упражнения, которые положительно влияют на формирование лексического мастерства учащихся. На этапе закрепления изучаемой лексики показано использование средств школьной театральной педагогики.

Ключевые слова: *запас слов; лексический аспект речи; производительные навыки; рецептивные навыки; лексический минимум; активный лексический минимум; пассивный лексический минимум; этапы работы над лексической стороной речи.*

Лексика – это важнейший компонент каждого вида речевой деятельности в рамках системы языковых средств. Лексика является основным строительным материалом нашей речи, её содержательной стороной. Эффективное развитие речевых умений напрямую зависит от уровня владения иноязычной лексикой. А.А. Леонтьев считает, что лексика является системой систем [4]. Под системностью лексики он понимает то, что лексические единицы должны изучаться в контексте, не

изолированно, так как между всеми словами существуют определённые тесные связи в виде, например, словарных групп, семантических полей, синонимичных цепочек, лексико-семантических и тематических групп, антонимических противопоставлений и т.д.

Задачей преподавателей иностранных языков является максимальное расширение словарного запаса обучающихся. Трудностью является неспособность автоматизированного употребления новых лексических единиц обучающимися в соответствии с различными речевыми ситуациями. Это связано с недостаточной сформированностью лексических навыков, т.е. с неспособностью выполнения автоматического ряда действий и операций, которые направлены на вызов лексических единиц из долговременной памяти, на соотнесение их с другими словами и структурами. Целью обучения лексической стороне речи является формирование у обучающихся продуктивных лексических навыков, которые обуславливают развитие умений говорения и письма, а также рецептивных лексических навыков, то есть умений чтения и аудирования. Под продуктивным лексическим навыком понимается синтезированное действие, направленное на вызов лексической единицы с целью решения определённой коммуникативной задачи или ситуации, а также на её правильное сочетание с другими словами и структурами. Развитый рецептивный лексический навык подразумевает успешное выполнение синтезированного действия, направленного на распознавание графического, фонетического образов лексических единиц [1; с. 162].

Наличие у учеников умений, которые составляют общеучебный компонент содержания обучения лексической стороне речи, а именно умений наблюдения, сравнения, анализа языковых явлений, определения значения незнакомых слов и структур при помощи контекста или знаний правил словообразования того или иного иностранного языка, умения работы с различными словарями, определяет успешное овладение словарным запасом. Лексическим компонентом содержания обучения лексической стороне речи является лексический минимум, т.е. слова, словосочетания, фразеологизмы, методически верно отобранные для усвоения. Лексический минимум обучающихся формируется при помощи следующих критериев: тематичности, частотности, сочетаемости, словообразовательной способности, стилистической нейтральности. Различают активный (продуктивный) и пассивный (рецептивный) лексический минимум. Владение активным лексическим минимумом является необходимым для развития умений говорения и чтения, а владение пассивным лексическим минимумом – для развития навыков чтения и аудирования [4].

Процесс формирования лексического навыка включает следующие этапы:

- 1) ознакомление с функцией слова, его значением, формальными признаками (ориентировочно-подготовительный этап);
- 2) тренировка и усвоение слов (ситуативный этап);
- 3) использование новых лексических единиц (вариативно-ситуативный этап) [4].

Для эффективной работы на первом этапе мы предлагаем использование беспереводных способов семантизации лексических единиц. К ним относятся:

1. Использование наглядности при раскрытии значения. Введение лексических единиц сопровождается демонстрацией фотографий, изображений, жестов, действий и т.д. Но ассоциация иноязычного слова с обозначаемым им предметом не может считаться обоснованной, так как при демонстрации предмета, происходит раскрытие только одного значения слова, тогда как оно приложимо ко многим другим предметам. Поэтому следует продемонстрировать все, которые называются этим словом, т.к. для школьников характерно конкретно-предметное мышление (коса, рукав).

2. Распознавание значений через знание способов словообразования. Таким образом, образуется определённая парадигма, устанавливаются определённые парадигматические связи.

Среди прочих существуют следующие способы словообразования в языке:

- суффиксально-префиксальный. Значение новых лексических единиц может скрываться в суффиксах, префиксах.
- словосложение. Через сложение основ образуются новые лексические единицы.
- конверсия, что означает переход из одной части речи в другую при отсутствии изменения своего значения [5; с. 103].

3. Через сопоставление синонимов и антонимов.

4. Учащиеся запоминают лексические единицы быстрее и прочнее при развитии техники ассоциативных связей. Но такой способ не подходит для учащихся, которые обладают наглядно-образным мышлением.

5. Распознать значение слова можно, рассматривая его в контексте.

6. По созвучию с родным языком. Но здесь важно не допускать ошибки при произношении лексических единиц, а так же быть внимательными с «ложными друзьями переводчика».

7. Обобщая некоторые слова в группы, можно также семантизировать новые лексические единицы.

Для различных ситуаций ввода новой лексики подходит свой способ семантизации иноязычных слов, но все они должны нести в себе целесообразность, экономичность, доступность. Выбор способа семантизации зависит от:

- особенностей самого слова (его формы, значения, области употребления);
- индивидуальных особенностей учащихся (уровня владения языком, способа мышления);
- профессиональной компетенции преподавателя [5; с. 105].

Процесс усвоения лексических единиц иностранного языка должен происходить осознанно. Информация, полученная в самом начале знакомства со словом, должна быть закреплена в практических действиях и упражнениях. Только так можно говорить о лексических навыках, которые формируются в процессе тренировки и применения лексического материала.

Цель этапа «тренировки» состоит в постепенном развитии умений использовать новую лексику, в запоминании и переводе ее на новый уровень долговременной памяти. Этап тренировки заключается в многократном выполнении операций со словом, что приводит к образованию лексических стереотипов. Упражнения, связанные с имитацией, трансформацией, подстановкой, выполняются в большом количестве, так как это переводит лексическую единицу, функционирование в составе словосочетания, грамматического образца в оперативную память. [9; с. 126]

После этого слово включается в минимальное высказывание. Обучающиеся отрабатывают навыки работы со словом: учатся узнавать ключевое слово в текстах, преобразовывать слово в его первоначальную форму, соотносить образ слова со значением и смыслом. [8; с. 23]

Так, возможна отработка такого учебного действия, как анализ слова в случае затруднения его понимания, что позволяет определить значение лексической единицы на основе ее компонентов. С этим развивается умение догадываться о значении слова, используя различные «подсказки», например, сходство слова со словом в родном языке, определение значения по опоре на контекст.

Важно отметить, что доведение лексической единицы до языкового автоматизма влияет на формирование лексических навыков устойчивости и изменчивости,

фиксированности и лабильности, сознательного использования слова. [2; с. 59] Данное умение обеспечивает безошибочное использование слова в говорении и письме, так называемых продуктивных видах речевой деятельности. Необходимо выполнять лексические действия плавно, с определенной скоростью и гибко. Это позволит развить умение комбинирования лексического материала в новых ситуациях, решать непривычные коммуникативные задачи.

Следует помнить, что изучение иностранного языка рассматривается, в первую очередь, как средство общения, поэтому обучающиеся заинтересованы во взаимодействии друг с другом, реализации определенных целей и мотивов коммуникации.

В методике обучения лексической стороне речи иностранного языка предлагается игровой метод, который формирует благоприятную психологическую атмосферу общения и помогает обучающимся увидеть практическое применение изучаемого языка. [7; с. 214] Так, например, игра «В супермаркете» развивает лексические навыки в диалоговом общении. Учитель заранее заготавливает бумажные карточки, «товар», где задачей обучающихся является разыграть диалоги от лиц покупателя и продавца. Эту игру можно проводить на начальном этапе обучения иностранному языку с целью запоминания новых лексических единиц и тренировки умения ввести диалог.

Игра «Группы» может проводиться на среднем и старшем этапах обучения. Преподаватель делит класс на две группы по разным признакам и снабжает их необходимой лексикой. Задачей групп является рассказ о преимуществах нахождения в этой группе. Цель этой игры –развить умение вести монологическое высказывание с использованием доводов и аргументов под контролем преподавателя.

Можно предложить игру «Граффити», в которой обучающимся предлагается нарисовать графическое изображение, которое ассоциируется у них с определенным словом. Например, если изначальное слово было «война», то с рисунком могут возникнуть такие ассоциации, как «агрессия», «битва», «конфликт», «разрушение». Если обучающиеся правильно отгадали первоначальное слово, затем назвали синонимы и ассоциации с этим словом, тогда происходит усвоение не только одной лексической единицы, а также других слов и их вариантов использования в различных контекстах.

Такие упражнения нацелены, в первую очередь, на употребление лексики в обстановке, приближенной к реальной, развитие речевой реакции и активизации речемыслительной деятельности обучающихся.

В качестве третьего этапа - закрепления изученной лексики - мы предлагаем использовать средства школьной театральной педагогики, которые способны сделать урок более эффективным, а общение учителя и обучающихся живым. Здесь умение коммуницировать является основополагающим, так как иностранный язык – это, в первую очередь, средство общения, а театральная педагогика решает такие проблемы как языковой и психологический барьеры.

Какими же средствами театральной педагогики можно пользоваться в школе на уроках иностранного языка? Самой распространенной формой данной технологии является этюд, выражающийся в таких действиях как выразительное чтение, инсценировка, ролевая игра. Более сложной категорией, включающей несколько приёмов театральной педагогики, является урок-спектакль.

Разновидностью группового этюда является инсценировка, которая включает такие упражнения, как, например, чтение по ролям или короткая инсценировка рассказа.

Инсценировка должна начинаться с перевоплощения в того героя, которого ребенок будет играть. Рассмотрим, какие игры можно для этого использовать:

1) “Волшебное зеркало”. Стоя перед большим зеркалом, ребенок закрывает глаза, в это время учительница-фея надевает на обучающегося маску и произносит фразу «абра-кадабра». Увидев, в какого животного или какой предмет ребенок превратился, он, имитируя движения и голос своего героя, говорит, кем стал, используя до этого изученную лексику. Например, «Я змея», «Я сильный лев».

2) “Волшебный мешочек”. Не глядя в мешочек, обучающийся достает маску, шапочку или игрушку, называет своего героя и играет в него.

Перед непосредственной инсценировкой на уроке, обучающимся следует отработать лексику из диалога. Для этого можно использовать упражнение «Проливной дождь». Учитель предлагает представить, что на улице только что закончился проливной дождь (в это время можно включить шум дождя), который смыл слова с афиши. Далее нужно вставить пропущенные слова и прочитать полученный текст по ролям, после чего следует приступить к самой инсценировке. Для эффективности работы можно объединять слабого и сильного обучающихся в пару. Также целесообразным со стороны учителя является присвоение главной роли обучающемуся, который в реальной жизни является ведомым, чтобы позволить ему почувствовать свою значимость, а его одноклассникам увидеть друга с иной стороны [3; с. 52].

Ролевая игра – это еще один прием театральной педагогики (парный или групповой этюды), который подразумевает речевую, игровую и учебную деятельность одновременно.

Например, прочитав текст комикса и выполнив задания, предлагаемые авторами учебника, учитель может предложить одним обучающимся сыграть роль героев комикса, а другим взять у них интервью. Причем “репортеры” могут задавать не только те вопросы, на которые есть ответы в тексте, но и любые другие. Предполагается, что обучающийся, исполняющий роль персонажа, проявит свою фантазию при ответах на вопросы.

В старших классах свободная ролевая игра подходит больше, чем контролируемая. Важно то, что обучающиеся сами могут выбрать лексику, используемую в диалогах, и то, как будет развиваться действие. Алгоритм работы очень простой: учитель дает тему игры, класс делится на две группы, которые сами составляют различные ситуации и распределяют роли.

Например, изучая тему “Спорт”, можно предложить обучающимся организовать пресс – конференцию с известными спортсменами по теме “Профессиональный спорт вреден для здоровья”. В течение 10 минут две группы работают над предложенной ситуацией, обсуждают ее, распределяют роли. Далее начинается сама игра, действие которой идет импровизированно.

Или при изучении темы “Животные” интересно будет провести ролевую игру по теме “Экзотические животные в семье: за и против”. Можно предлагать следующие роли: амбициозный бизнесмен, соседи этого бизнесмена, ветеринар, защитник животных, журналист. Дети могут в процессе обсуждения и подготовки предлагать другие роли. При необходимости учитель может заранее подготовить карточки – опоры.

Таким образом, обучение лексической стороне речи – это не самоцель, а средство обучения всем видам речевой деятельности. Обучение лексической стороне речи происходит в три этапа: ознакомление, тренировка и использование новых лексических единиц в речи. Для каждого этапа нами были предложены различные приёмы формирования лексических навыков обучающихся. Речевая иноязычная деятельность происходит успешно при условии грамотного использования различных методических приёмов преподавателем, создания интересных учебных материалов, которые мотивируют обучаемых на успешную деятельность и творчество.

Литература:

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. - М: Издательский центр "Академия", 2006.
2. Гальскова Н.Д. Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. - М: Академия, 2004.
3. Гербач Е.М. Театральный проект в обучении иностранному языку на начальном этапе. 2006 - №4.
4. Доржиева Э.А. Методические приёмы по формированию лексических навыков при обучении иностранному языку студентов неязыкового ВУЗа// Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ». 2013 -№ 4.
5. Ларионова О.В. Беспереводные способы семантизации иностранных слов. - Благовещенск : ДальГАУ, 2010 - №2.
6. Леонтьев А.А. Некоторые аспекты обучения иностранному языку. - М: МГУ, 1970.
7. Панфилова А.Н. Игровое моделирование в деятельности педагога. - Москва : Академия, 2000.
8. Рогова Г.В. Сахарова Т.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. - М: Просвещение, 1991.
9. Шамов А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения-основа семантической компетенции обучаемых // ИЯШ. 2007. - №4.

Voevodina Olga

Zelenova Julia

Rodzina Olga

super-voevodina@mail.ru

Penza State University

Penza, Russia

TEACHING LEXICAL SIDE OF SPEECH IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN SECONDARY SCHOOL

This article deals with the problems of lexical side of speech teaching in foreign language classes in secondary school. We show the role of vocabulary as one of the speech activity types, considering it with systematic approach. We explain such concepts as productive and receptive skills, describe the skills which are necessary for the successful learning of lexical units. Ways of formation and varieties of lexical minimum are being described. Usage of an active lexical minimum is necessary for the development of speaking and reading skills. Knowledge of the passive lexical minimum is good for the development of reading and listening skills. The stages of work on the lexical aspect of speech are defined. Various techniques can be found for each stage. For effective work the first stage can be characterized by using different methods of semantic lexical units. At the second stage there are certain exercises that influence the formation of the students` lexical skill positively. At the stage of studied vocabulary consolidation the use of a school theatrical pedagogy`s means are shown.

Keywords: *vocabulary; lexical aspect of speech; productive skills; receptive skills; lexical minimum; active lexical minimum; passive lexical minimum; stages of work on the lexical side of speech.*

ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ, ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА

УДК 81'25

Йожеф Горетить

доктор филологических наук
goretity.jozsef@arts.unideb.hu
Дебреценский университет
Дебрецен, Венгрия

АСПЕКТЫ НАРРАТОЛОГИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ

В данной статье обозначен ряд проблем художественного перевода современной русской прозы. Исследование имеет явно прикладной характер, хотя основной блок тезисов созвучен общей теории перевода. Авторский взгляд регламентирован корпусом нарратологии. Данный метод наиболее действенен при дешифровке и кодификации литературных текстов. Синтез теоретического (М. Бахтин, В. Виноградов, В. Шмидт, Б. Эйхенбаум) и практического действенен и актуален. Литературной базой работы являются произведения Александра Терехова и Людмилы Улицкой. Автор обозначает, что практический ряд сложностей перевода русскоязычной прозы связан с тем, что по ходу наррации меняется или дополняется не только голос повествователя/демиурга, также совмещаются в некую единую точку голоса всех героев, создается эффект общего полифонического звучания. Материалы работы будут полезны не только специалистам-переводчикам, они вызовут интерес у широкой читательской аудитории. Безусловно, контрпункты данного исследования привлекут практических переводчиков, специалистов в ряде смежных лингвистических областей. Объективация указанного вопроса, представленного в статье, требует дальнейшего изучения. Художественный перевод является одним из сложных процессов изучения и верификации.

Ключевые слова: современная русская литература; художественный перевод; авторский стиль; нарратология; читатель; сюжет; Александр Терехов; Людмила Улицкая; текст; полифония.

В своем основополагающем трактате «Кто рассказывает роман?» немецкий литературовед Вольфганг Кайзер в том числе писал и о том, что в повествовательных художественных текстах рассказчик (нарратор) является главным персонажем, так как если рассказчик умирает, умирает и сам роман. Кроме этого, немецкий исследователь утверждает и то, что рассказчик неотделим от прозаического художественного произведения, он является органичной частью романа, он не какое-то безликое и безличное существо, которое стоит вне фабулы и сюжета произведения, а «живой» персонаж, личность и речь которого во многом определяет форму и содержание данного произведения.

В первой половине 19-го века, особенно в французских романах так называемого «критического реализма» (в первую очередь произведениях Бальзака), вслед за позитивистскими идеями О. Конта, можно наблюдать такие стремления в

наррации, при которых автор как будто старался создавать нарратора, который рассказывает о своем мире совсем безлично, объективно, смотря извне на своих персонажей, от третьего лица единственного числа. Но мы, конечно, после работы Пьера Барбериса «Бальзаковские мифы» точно понимаем, что это не совсем так.

Потом, в середине 19-ого века, Гюстав Флобер в своих романах выработал повествовательный прием «*impassibilité*» (бесстрастие, холодность, бесчувственность), но это, как можно было бы полагать, вовсе не обозначает, что рассказчик относится к своим героям бесстрастно. В его произведениях мы иногда можем наблюдать повествовательную игру, которая ведет к смешным ситуациям, в которых и сами персонажи оказываются смешными. В романе «Мадам Бовари», например, в самом начале произведения ведет рассказ один из эпизодических персонажей романа, одноклассник Ш. Бовари, который никакого понятия не имеет даже о существовании Эммы Бовари, значит о главной героине произведения, зато он рассказывает о ее истории от первого лица единственного числа, что грамматически указывает на то, что рассказчик находится внутри истории, рассказываемой им, то есть он является «посвященным» в данную историю человеком. В то же время, как об этом писал голландский литературовед Мике Баль в своей статье об описании, с помощью приема «фокализации» выражена субъективность отношения к (вторичной) природе того персонажа (в данном случае Эммы Бовари), с точки зрения которого осуществляется описание.

В конце первой трети 19 века в русской литературе происходит совсем иной, противостоящий французскому процесс, при котором Пушкин и Гоголь выработали свои повествовательные приемы, который благодаря структуралистской литературоведческой терминологии распространялся как прием «сказ». Об этой повествовательной технике были написаны тысячи исследовательских работ (о них распространяться не будем), в данный момент мы хотели бы обратить внимание только на один аспект «сказа»: при использовании этого приема у Гоголя четко вырисовывается образ рассказчика, оказывающегося малообразованным человеком, непрофессиональным литератором и некомпетентным повествователем, который пользуется не литературным языком, а скорее народной, «подлитературной» устной речью. Совсем не удивительно, что такой рассказчик как будто хочет отказаться от своей главной, добровольно принятой на себя задачи, т.е. от повествования. В слишком пространственных предложениях он рассказывает о ненужных, лишних предметах и обстоятельствах, при этом теряется смысл и суть высказываемого. Так, например, когда в «Вечерах на хуторе близ Диканьки» рассказчик Рудый Панько приглашает в Диканьку на свой хутор своих будущих читателей, вместо того, чтобы объяснить им толком, как туда попасть, он начинает рассказывать о том, какие огромные и сладкие дыни растут в его огороде, и какие вкусные пироги печет его жена.

Во второй половине 19-ого века, как известно, Достоевским был выработан повествовательный прием, названный Михаилом Бахтиным «полифоническим». Об этом приеме тоже было написано немало научных трудов, но в этом месте нам хотелось бы обратить внимание лишь на то свойство «полифонии», при котором многоголосие осуществляется во внутреннем монологе рассказчика или героя романа. В таком монологе присутствуют, с одной стороны, саморефлексии говорящего, с другой стороны, разные диалоги с возможными собеседниками и рефлексии на возможные возражения возможных собеседников. Так, например, как это происходит в знаменитом письме матери Раскольникову к своему сыну, который читает это письмо про себя, возражает репликам матери, в которых слышится и голос сестры. В некоторых местах, видимо, и Дуня скрывал что-то от матери, и об этом догадывается не только Раскольников, но и его мать. Эта сложная повествовательная техника,

созданная Достоевским, очень сильно повлияла на повествование в современных романах.

В начале 20-го века, когда писатели-символисты развивали художественный прием «сказа», в романе Валерия Брюсова «Огненный ангел» выступает такой рассказчик, который нарочно обманывает своего читателя, делая вид, что он – издатель, переводчик и знаток эпохи доктора Фауста, но в примечаниях к повести главного героя Рупрехта он, выступая от имени самого автора, перечисляет все произведения, вышедшие в свет в связи с доктором Фаустом научные и художественные работы, начиная с работы Йоганна Шписса и заканчивая последними трудами начала 20-ого века – только он «забыл» о «Фаусте» Йоганна Вольфганга Гёте. Другой символист, Андрей Белый, в «Петербурге» использует рассказчика, оказывающегося балагуром, клоуном, который в прологе романа несет всякую чушь, а потом – из-за неточности своего рассказа – он постоянно вынужден исправлять самого себя.

Возвращаясь к Вольфгангу Кайзеру, представителю так называемой «интерпретационной школы», который утверждал, что при интерпретации повествовательного художественного произведения кроме определения жанра главную роль играет и определение рассказчика (нарратора), мы приходим к такому выводу, что – понимая, что художественный перевод является тоже интерпретацией, то есть результатом герменевтического процесса – переводческая работа должна начинаться с ответа на вопрос, «кто рассказывает роман?», «кто именно говорит?» от лица рассказчика.

В современной русской художественной прозе, по разным причинам, на этот вопрос дать точный ответ очень трудно. В дальнейшем на примерах произведений двух авторов современной русской литературы мы постараемся показать несколько повествовательных приемов, которые в своей нарративной сложности – на наш взгляд – очень характерны для современной русской литературы и причиняют значительные трудности при переводе на иностранный язык.

1. описание как наррация:
 - а) гипотипосис – на примере романа Александра Терехова «Каменный мост»
 - б) экфрасис – на примере романов Людмилы Улицкой «Лестница Якова» и Александра Терехова «Каменный мост»;
2. сказ (избыточность в рассказе) – на примере романа Людмилы Улицкой «Искренне Ваш Шурик»;
3. полифония – на примере романа Александра Терехова «Каменный мост» и романов Людмилы Улицкой «Даниэль Штайн, переводчик» и «Лестница Якова».

1. Описание как наррация

а) гипотипосис

В литературных произведениях, особенно прозаических, мы часто встречаемся с описанием природы, города, окружения, внешности героев и т.п. В описаниях часто даются «стоячие картины», в которых не наблюдается никакого движения, что выражается, в первую очередь, доминанцией употребления имен существительных и прилагательных. Возникает вопрос: в произведениях художественной прозы кто именно дает эти описания, относятся ли они к рассказчику – и таким образом к наррации – либо к какому-то объективному (авторскому?) голосу, не принадлежащему высказываниям конкретного рассказчика, кто – согласно мнению немецкого литературоведа Кайзера – в какой-то мере является персонажем литературного произведения.

Если, к примеру, возьмем из классической европейской художественной прозы такие знаменитые описания, как описание французского города Руана в романе Флобера «Мадам Бовари» – об этом подробно пишет в своей известной статье о взаимоотношении описания и наррации голландский исследователь Мике Баль – или описание Петербурга в романе Достоевского «Подросток», то должны заметить, что в этих описаниях, хотя они даются от третьего лица единственного числа, то есть как будто объективно, важнейшую роль играет точка зрения, или, употребляя термин Мике Баля, фокализация: Руан показывается с точки зрения Эммы Бовари, Петербург – с точки зрения подростка Долгорукого, то есть субъективно.

В романе «Каменный мост» Александра Терехова этот прием осуществляется особенным образом. Целый роман является специальным видом гипотипосиса. Главный герой, который является и рассказчиком, бывший эфэсбешник, начинает собственное расследование. Он хочет выяснить, что произошло на Большом каменном мосту 60 лет назад. В июне 1943 года на каменном мосту сын наркома из ревности убил дочь посла Уманского. Следователя не удовлетворяет эта информация, и он начинает собирать материал о деле. Это – отрывки из книг и мемуаров, выписки из газет, записи, протоколы, просто разговоры, слухи, сплетни, «искренние исповеди» полоумных стариков, ревнивых женщин, испуганных родственников, важничающих музейщиков. Словесный материал разного рода и жанра, который, в конечном счете, ни к какому результату не приводит. И следователь, и читатель должны воображать, представлять, что произошло на мосту, как выглядели персонажи этой истории, как жила сталинская элита до и во время войны. Читатель должен создать свою картину на основе неточного, неадекватного, обманывающего, фрагментарного языкового материала. А вообразить, представить себе какую-то картину на основе словесного описания – именно этот риторический прием называется гипотипосисом.

При переводе этого текста трудности возникают отчасти от того, что переводчик должен передать, во-первых, стиль этих разных, часто исключаящих друг друга фрагментов текста, во-вторых, он должен постоянно намекать и на то, что обо всем этом материале рассказывает главный герой и рассказчик с собственной и странной точки зрения.

б) экфрасис

В произведениях художественной прозы имеется еще один интересный случай, при котором подчеркивается взаимосвязь между литературой и живописью. Это – описание какого-то действительно существующего в мировой живописи полотна, либо придуманной автором данного литературного произведения картины. В литературоведении этот метод описания, как известно, называется экфрасисом. Из классической русской литературы на первый случай приводим в пример описание «Мертвого Христа в гробу» Ганса Гольбейна в романе Достоевского «Идиот», а на второй – описание портрета процентщика в повести Гоголя «Портрет». В этих случаях в описании тоже ставится на передний план так называемая фокализация: в первом примере описание картины ведется одновременно с двух противоположных друг другу точек зрения, князя Мышкина и Рогожина; во втором – с точки зрения молодого художника, Чарткова. Описание перестает быть объективным описанием, оно входит в контекст произведения, становится повествованием, то есть нарративом и, таким образом, получает совсем иное, зависящее от общей идеи литературного произведения значение. В конце концов, в этих произведениях русской классики экфрасис становится символом, значение которого определяется в сложной повествовательной и идейной структуре данного текста.

В романе Александра Терехова этот повествовательный прием осуществляется тоже очень сложно. Во главе романа «БКМ. Справка по делу» нарратор от третьего

лица единственного числа рассказывает о Большом Каменном Мосте: об истории его строения, о том, как менялся его вид в разных исторических эпохах, о том, как он выглядит сегодня. Для объективности описания рассказчик ссылается на архивные материалы и на художественные изображения моста. В то же самое время описание и рассказ сильно напоминают описание другого каменного моста, являющегося главным героем одного из шедевров мировой литературы, описание каменного моста на «Дрине у Вышеграда» в романе Иво Андрича. Благодаря этой интертекстуальной связи описание Большого Каменного Моста Терехова перестает быть объективным и исторически достоверным, так как – вопреки ссылкам на исторические документы – в нем присутствует и, может быть, доминирует другое литературное произведение, то есть с точки зрения исторической достоверности – фикция. Одновременно выясняется и то, что якобы объективное (как будто «авторское») описание Большого Каменного Моста происходит с одной единственной целью: показать место страшного убийства, совершённого Володей Шахуриным шестьдесят лет тому назад, которое расследует главный герой, значит описание БКМ происходит именно с его точки зрения, следовательно и в этом описании происходит фокализация.

В другом современном русском романе, в «Лестнице Якова» Л. Улицкой мы можем наблюдать еще один вариант этого повествовательного приёма. В 15-ой главе романа под названием «Неприкрашенный человек» речь идет о том, какую интерпретацию дает Нора (в образе которой, между прочим, очень много автобиографических элементов автора) «Королю Лиру», когда у нее открывается возможность поставить на сцене знаменитую пьесу Шекспира. Она описывает будущий спектакль, рисует декорации задуманного спектакля на основе того, к какому выводу она пришла при интерпретации пьесы: «Король Лир» в первую очередь говорит о Преображении, о том, как гордый, богатый, всевластный человек превращается в смиренного человека, который в конце концов понимает, что над ним существует власть: власть природы и высшая метафизическая сила. Процесс этого понимания в осуществимом спектакле выражается в том, что Лир постепенно освобождается от своей одежды и в самом конце произведения остается совсем голым. До этого момента в романе Улицкой происходит обыкновенный экфрасис – описание картины, другого художественного произведения, для выражения идей одного из персонажей романа. Но через несколько страниц, в 20-ой главе, в одном из писем Якова к Марусе, только так, между прочим, Яков пишет о том, что прочитал разные переводы на русский «Короля Лира», но его не совсем удовлетворяет ни один, ни другой, потому что в его интерпретации пьеса требует иного перевода, который он и сделал. И доказывает он это как раз с помощью отрывка, в котором говорится о голом человеке: «Ты неприкаянный человек, всего лишь бедное нагое двуногое животное! Прочь, прочь лишнюю одежду!» (стр. 241). Значит, в романе Улицкой описание спектакля происходит не только для того, чтобы проиллюстрировать мышление Норы, но с его помощью осуществляется и сложное переплетение (по спирали ДНК) исторических эпох, идей и судеб разных личностей.

2. Сказ (избыточность в рассказе)

В творчестве Людмилы Улицкой роман «Искренне Ваш Шурик» является, на наш взгляд, не самым удачным произведением, все-таки он оказывается важной вехой её литературного пути. Дело в том, что русская критика очень часто обвиняла предыдущие произведения автора («Сонечку», «Медю») в сентиментальности: мол, она сентиментально относится и к героям, и к окружающей их среде, и соответственно этому её стиль определили неосентиментальным. Людмила Улицкая отчасти призналась в правоте обвинения в сентиментальности, но она хотела доказать и

критикам, и читателям, что в некоторой степени она и превосходит сентиментализм. На наш взгляд всё это происходит именно в романе «Искренне Ваш Шурик» с помощью повествовательного приема, в котором она просто высмеивает неосентиментализм.

Уже при первом чтении романа бросается в глаза, что рассказчик очень многословен, он часто как будто болтает, рассказывает как какая-то старая сплетница. Некоторые критики даже обвинили Улицкую в неправильно употребленном русском языке, в недоработанном тексте, в том, что текст нуждается в сильном редактировании. Мы хотели бы привести в пример одно предложение (в романе похожие предложения встречаются довольно часто), которое, считаем, хорошо проиллюстрирует это утверждение (речь идет в нём о бабушке Шурика): «Выйдя замуж за Александра Николаевича, Елизавета вовсе отошла от всяких философий своей юности, закончила Педагогический институт и стала успешно заниматься педагогикой». Немного позже рассказчик добавляет, что бабушка часто кокетливо повторяла жалкий каламбур: «Я – язычница. Преподаю языки». Из всего этого выясняется, что Елизавета начала преподавать, таким образом выражение рассказчика («стала успешно заниматься педагогикой») не совсем точное определение деятельности бабушки, в нём даже находится некоторая избыточность слов. После того, как мы перевели произведение и почти дословно это предложение, выяснилось, что редактор издательства, ссылаясь на то, что переведенный текст должен быть правильным, точным и четким, исправил это предложение примерно так: она начала преподавать. Мы, конечно, начали с ним спорить, настаивали на своем переводе, утверждая, что если в данном случае Улицкая хотела бы сказать просто то, что бабушка преподавала, она, наверное, употребила бы именно этот глагол. Но вместо него она почему-то употребила это более сложное и менее четкое выражение. На наш взгляд это предложение указывает на особенное свойство рассказчика Улицкой. Выясняется, что рассказчик – такой же болтун, как и Елизавета, подражает – и вместе с этим высмеивает – сентиментально возвышенный язык бабушки. А так как в образе Елизаветы много автобиографичности, Людмила Улицкая высмеивает и свой прежний сентиментальный романский язык и стиль.

3. Полифония

Открывая роман Александра Терехова «Каменный мост», сразу бросается в глаза, что читать роман очень сложно, в том числе и потому, что длинные предложения часто прерываются, в скобках или между знаками «тире» много вставок, объяснений рассказчика, реплик одного или другого персонажа – иногда даже выделенных курсивом. Это обозначает, что в голосе рассказчика или какого-то персонажа прозвучат и голоса иных героев. Таким образом постоянно меняется точка зрения повествователя, в каждой реплике высказывается и возможный ответ возможного собеседника, то есть осуществляется то требование, о котором Михаил Бахтин писал по поводу романов Достоевского: и рассказчик, и персонажи должны относиться к какому-то герою не с третьего, а со второго лица, обращаться к нему не так, что «он – есть», а так, что «ты – еси», значит не говорить и утвердить о нём что-то, а вступить с ним в диалог. Вот в пример маленький отрывок из романа (говорит о себе Чухарев): « – Я понял (*ничего ты не...*). Хотел посоветоваться о другом. Вы – опытные люди. Умеете (*не находил он нужного*) менять жизнь (*не то!*), подчинять, а я не умею. Не успел у Вас научиться. Получается, больше не увидимся, и поэтому могу спросить, а так – стыдно. Короче. Треснула моя жизнь. Кажется – вся жизнь. Я люблю жену, – Чухарев убежденно произнес заклинание, начинавшее его разговоры с самим собой, ночные, жарко летние бреды пеших походов за короткими юбками, за жирными незнакомыми бедрами. – *Я люблю жену. Она – моя жизнь. Моя любимая. Она*

единственная. Мне больше никто не нужен. Мне с ней хорошо. Во всех отношениях. Она родила мне дочку – самую лучшую девочку на свете. Моя жена и моя дочь – это моя семья, мне другая семья не нужна. Пусть мы будем вместе *здесь*, и если *там* что-то есть, пусть и *там* – только вместе. Я люблю жену. Она самая красивая. Любит меня, никто не сможет так любить. – Все, что ему требовалось сейчас: помалкивайте. – Она у меня – первая, и я у нее – первый. Мне повезло: получил такую любовь, какую мечтал. Как у моих родителей. Как у всех наших. Любовь не бывает как-то по-другому. Я счастлив так, что даже страшно. – Это все, что он загрузил на одну чашку весов, пересчитал: все? Да, такая малость, но больше нечего, и что б ты хотел?» (стр. 731).

Все это, конечно, не монолог, как видится на первый взгляд, а несколько диалогов. Во-первых, диалог с рассказчиком, который и сам состоит в диалоге с главным героем, так как именно он высказывает критическое мнение героя о репликах Чухарева. Во-вторых, Чухарев спорит сам с собой, во всех его репликах чувствуется сомнение о правильности своих утверждений, высказанных им же самим. В-третьих, он вступает в диалог с Кулыгиным из «Трёх сестёр» Чехова, который постоянно доказывает, что он любит свою жену (хотя знает, что Маша изменяет ему). В монологе Чухарева высказывания Кулыгина почти дословно повторяются, хотя он (и остальные персонажи и читатели) знают, что Чухарев постоянно изменяет жене, даже и с проститутками. Вся эта повествовательная техника помогает в том, чтобы лучше и глубже узнавать героев, и с помощью диалогического отношения как можно больше обойти заблуждения в характеристике данного героя.

Таким образом, с точки зрения перевода передать на иностранном языке этот художественный прием – самая трудная задача. Не только потому, что постоянно меняется точка зрения повествования, меняются голоса, меняется стиль, но и потому, что все эти голоса переплетаются друг с другом и как будто звучат в один и тот же момент, совместно.

Литература:

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского // Бахтин М.М. Собрание сочинений в 7 т. М., 2000., т. 2.
2. Виноградов В.В. О языке художественной прозы. М., 1980.
3. Терехов А. Каменный мост. М., АСТ, 2013.
4. Тынянов Ю.Н. Поэтика. Теория литературы. Кино. М., 1977.
5. Улицкая Л. Даниэль Штайн, переводчик. М., Эксмо, 2006.
6. Улицкая Л. Искренне Ваш Шурик. М., Эксмо, 2006.
7. Улицкая Л. Лестница Якова. М., АСТ, 2015.
8. Шмидт В. Нарратология. М., 2003.
9. Эйхенбаум Б.М. Литература: Теория, критика, полемика. Л., 1927.
10. Bal M. Description as Narration. On Story-Telling. Essays in Narratology. Ed. David Jobling. Polebridge Press, Sonoma California, 1991.
11. Barbéris P. Balzac. Egy realista mitológia. Budapest, Gondolat, 1978.
12. Kayser W. Wer erzählt den Roman? Wiss. Buchges, 1965.

József Goretity

Ph.D.

goretity.jozsef@arts.unideb.hu

Debrecen University

Hungary, Debrecen

ASPECTS OF NARRATOLOGY IN TRANSLATION OF MODERN ARTISTIC PROSE

This article identifies a number of problems in the artistic translation of modern Russian prose. The study is clearly applied in nature, although the main block of theses is consistent with the general theory of translation. The author's view is governed by the corpus of narratology. This method is the most effective in deciphering and codifying literary texts. Synthesis of the theoretical (M. Bakhtin, V. Vinogradov, V. Schmidt, B. Eichenbaum) and practical effective are relevant. The literary base of the work are works of Alexander Terekhov and Lyudmila Ulitskaya. The author indicates that the practical range of Russian language prose translation is related to the fact that not only the voice of the narrator / demiurge changes or is complemented during the narration, they also combine into a single point of voice of all the characters, a general polyphonic sound effect is created. Materials of the work will be useful not only for translators, they will arouse interest among a wide readership. Of course, the counter points of this study will attract practical translators, specialists in a number of related linguistic areas. The objectification of this question presented in the article requires further study. Literary translation is one of the complex processes of study and verification.

Keywords: *modern Russian literature; literary translation; author's style; narratology; reader; plot; Alexander Terekhov; Lyudmila Ulitskaya; text; polyphony.*

УДК 82-94

Банченко Александра Витальевна
аспирант кафедры русского языка и литературы
a.banchenko@gmail.com
Университет им. Л. Этвеша
Будапешт, Венгрия

ЛЮБОВЬ ДОСТОЕВСКАЯ — ДОЧЬ ДОСТОЕВСКОГО И СНИТКИНОЙ

Доклад посвящен рассмотрению проблем, связанных с подходом к изучению творчества Л.Ф. Достоевской, выступающей в литературе как дочь Достоевского. Речь идет о конфликте с матерью, осмыслению которого автор посвящает свои художественные произведения. Формулируются наиболее важные темы в ее творчестве и намечаются аспекты их исследования. Рассматриваются возможные пути исследования ее творчества как неканонического автора, а также неприемлемость гендерного подхода для ее творчества. Вымысел в документальном жанре и автобиографичность в прозе, свойственные творчеству Л.Ф. Достоевской, приводят к созданию автором особого автобиографического субъекта творчества, который имеет отношение как к действительному, так и к вымышленному миру.

Ключевые слова: *Достоевский; Достоевская; автобиографичность; биография; неканонический автор; образ автора; гендерные исследования.*

Любовь Федоровна была впечатлительным, нервным и болезненным ребенком, гимназию не окончила по состоянию здоровья. М.А. Рыкачев¹ так писал об одиннадцатилетней дочери Достоевского в день смерти писателя: «Лиля была в ужасном волнении и удивительно все понимала. „Папа, папочка, всегда я буду помнить, что ты мне говоришь, всю жизнь мою ты будешь как бы при мне”» [4, с. 450]. Свою первую книгу — сборник рассказов «Больные девушки» (1911) — она посвящает отцу.

А.Г. Достоевская после смерти мужа занимается изданием его произведений и старается привлечь к своей работе дочь. Но Любовь Федоровна не разделяет ее интереса: «Я понимаю, что можно просить переслать забытые планы или документы, но заставлять выискивать ключи, открывать сундуки, перечитывать вороха писем, и все для того, чтобы доказать какому-то идиоту, что папа имел некоторое значение в России — право же унижительно, а по отношению ко мне жестоко. Я так занята и хозяйством, и устройством своей квартиры, что не нахожу времени что-либо прочесть» [10, с. 563]. Вообще в истории литературы представление о личности Л.Ф. Достоевской сложилось главным образом на основе характеристик, опубликованных в «Хронике рода Достоевского» (1933) М.В. Волоцкого. Основными чертами характера Любви Федоровны, по мнению родственников, являются болезненное самолюбие, высокое самомнение, корыстолюбие и недружелюбное отношение к окружающим [5, с. 130-131]. Интересно отметить, что среди доминирующих черт характера брата Любви Федоровны родственники и друзья отмечают подобные качества — самолюбие, тщеславие, трудность в общении с людьми [5, с. 130-131, 137-138], однако на сходство характеров брата и сестры никто не указывает. По мнению второй супруги Федора Федоровича, «его тяжелый характер скрашивался многими симпатичными свойствами» [5, с. 130], и здесь следует подчеркнуть, что дочь Достоевского всю жизнь была одинока и мы имеем свидетельства о ее личности тех людей, которые не находились с ней в хороших или близких отношениях.

Со слов М.Н. Стоюниной, подруги Анны Григорьевны, известно, что однажды, увидев похороны молодой девушки, та воскликнула «Зачем не мою дочь это хоронят!» [5, с. 129]: отношения между матерью и взрослеющей дочерью становятся все хуже. Когда в 1913 Л.Ф. Достоевская уезжает на лечение за границу, мать вычеркивает ее имя из завещания в пользу брата Федора [10, с. 569]. Они продолжают переписку, но начиная с осени 1917-го года письма матери не доходят до Любви Федоровны, и лишь в 1922 году через переписку с вдовой своего брата Любовь Федоровна узнает о том, что в 1918 году мать скончалась.

Дмитрий Андреевич Достоевский², приводя цитату из «Дневника писателя» о том, что семья создается «неустанным трудом любви» (1876, февраль, Гл. II, V Геркулесовы столпы), добавляет, что эта заповедь была особенно трудна для Анны Григорьевны, всецело посвятившей себя делу памяти мужа [10, с. 564]. Анна Григорьевна пытается всегда быть возле дочери, чем раздражает и Любовь Федоровну и Федора Федоровича. Дети не знали, что причиной этому была тревога за здоровье Любви Федоровны: с 1893 по 1899 год с ней случилось во сне пять эпилептических припадков, и Анна Григорьевна тайно занималась ее лечением. В «Хронике рода Достоевских» (2013 г) И. Волгина публикуется неотправленное письмо (от 26 января 1899 г.) А.Г. Достоевской к дочери, в котором она рассказывает о ее болезни и которое после смерти Анны Григорьевны должно было быть передано в руки ее сына.³

¹ Муж племянницы Ф.М. Достоевского Евгении Андреевны.

² Правнук писателя, член ученого совета Литературно-мемориального музея Ф.М. Достоевского в Петербурге.

³ См. публикацию письма: [4, с. 455-457].

«На протяжении всей своей жизни моя мать говорила о своем муже как об идеальном человеке, — напишет Л.Ф. Достоевская в книге воспоминаний, — и воспитывала своих детей в духе культа отца» [9, с. 121]. Д.А. Достоевский считает, что именно этот культ и вызывал сопротивление в юной Достоевской. По свидетельству М.Н. Стоюниной, Любовь Федоровна восклицала: «Неприятно быть дочерью такого славного человека, такого знаменитого отца! Все сейчас о нем говорят. Почему не я сама на первом месте!» [10, с. 564]. Не трудно понять, что слова эти больше отношения имеют к деятельности матери и высказаны были, скорее, против нее, чем против отца.

Впоследствии Л.Ф. Достоевская напишет, что истерия, «омрачавшая молодость» ее матери, прошла у нее к пятидесяти годам [8, с. 50]. Это относится к тому времени, когда Любовь Федоровна поселяется отдельно от матери и устраивает у себя на квартире литературный салон. Из этого можно заключить, что с ее стороны напряжение в отношениях происходило из того, что мать не давала ей свободы и не поддерживала, по всей видимости, ее литературных начинаний всерьез.

Двоюродный брат Л.Ф. Достоевской Андрей Андреевич «присматривал» за ней по просьбе Анны Григорьевны, и сообщал ей, что Любовь Федоровна «ни во что его не ставит» [10, с. 569]. Однако вряд ли Андрей Андреевич значил мало для Любви Федоровны. С ним она переписывается в конце 1890-х годов, пытается найти у него поддержку в организации литературных вечеров с своим салоне: «Вы пишете, что литературные собрания, мною задуманные, будут игрушкой, и что мы слишком стары и серьезны, чтобы ею играть. <...> Вы говорите, над нами будут смеяться, но скажите мне, было ли на свете хоть одно новое дело, над которым бы не смеялись, и стоит ли внимания этот смех?» [4, с. 459-460]. Возможно, мнение Андрея Андреевича, выпускника историко-филологического факультета, было особенно важно для Любви Федоровны, и она желала найти в его лице критика, которому бы доверяла. Андрей Андреевич позднее, уже готовя к изданию воспоминания своего отца, характеризовал Л.Ф. Достоевскую как умную, образованную, вдумчивую и мыслящую «иногда не без сарказма», а также отмечал, что издавать свои произведения она долго не решалась [4, с. 463.].

Художественные произведения Л.Ф. Достоевской (сборник рассказов «Больные девушки», романы «Эмигрантка»¹ и «Адвокатка»), вышедшие в Петербурге в 1911-1914 годах, не вызвали особенного интереса среди читателей и критики. «Характерной чертой творчества Л.Ф. Достоевской является концентрация внимания на вопросах наследственности и вырождения, главным образом на той идее, что психопаты, в интересах человечества, должны изолироваться от здоровой части общества и во всяком случае не должны производить потомства», — пишет в 1933 году М.В. Волоцкой. [5, с. 132]. А в 1992 С.В. Белов, разделяя это мнение, заключает: «Литературные достоинства ее произведений очень невысоки, и они интересны лишь тем, что их написала дочь Достоевского». [9, с. 7]. И только в 1999 году Б.Н. Тихомиров, сравнивая выразительность описаний у Л.Ф. Достоевской (в романе «Эмигрантка») с поздним Чеховым [16, с. 50-51].

Среди немногочисленных поклонников книги «Достоевский в изображении своей дочери»², вышедшей впервые на немецком языке в Мюнхене в 1920 году, был поэт Рильке, мыслям и переживаниям которого оказались созвучны слова Л.Ф. Достоевской о том, что большевизм нужен русским лишь для того чтобы запугать Европу, и придет время, когда это «пугало» она с себя скинет [1, с. 198]. В предисловии к советскому изданию 1922 года Г.А. Горнфельд представляет маниакальной идеей

¹ Роман «Эмигрантка» в 1916 г. вышел на английском языке в Лондоне в издательстве Constable&Co.

² „Vie De Dostoïewsky par sa fille”, была написана на французском языке.

стремление Достоевской «доказать» литовское происхождение их рода, а ее манеру объяснять поступки действующих лиц национальностью, голосом крови предков называет «националистическим бредом» [8, с. 5-6]. Книга действительно пронизана наблюдением над национальными чертами, субъективно выведенными автором (вроде таких замечаний, как «Шведки редко теряют почву под ногами» [8, с. 54] или «он вращал глазами, как это делают негры» [9, с. 80]). В ходе исследования произведений Л.Ф. Достоевской интерес в этом случае обращает на себя не только способ, но в особенности сам факт объяснения. Автор не просто дает оценки описываемым событиям и характерам, но и стремится вывести причинно-следственные связи. В художественной прозе Достоевской тоже встречается этот «прием», в большей степени наблюдения касаются «русского характера», словно она вступает в диалог (или полемику) со взглядами Ф.М. Достоевского.

По мнению Б.Н. Тихомирова литературная карьера Л.Ф. Достоевской не сложилась потому, что она не смогла отыскать своего места в литературной жизни эпохи, а также развить в своем творчестве тот «жанр», который ей удавался больше всего — путевые заметки [16, с. 51]. Однако, анализируя творческий и жизненный путь Л.Ф. Достоевской, наименее уверенно можно говорить о том, каково было ее отношение к литературе и ее инструменту — языку. Также трудно прийти к выводам о том, насколько Л.Ф. Достоевская имела желание писать. Из ее творчества (в высокой степени автобиографического) можно сделать более или менее полновесные выводы о ее отношении к женскому вопросу, вывести ее представления о православии и католичестве, о молодом и старшем современных ей поколениях, о воспитании и любви, но о литературе — особенно трудно.

Л.Ф. Достоевская пишет в то время, когда русская литература уже знает чеховский реализм. Она же стоит на позициях писателя как наблюдателя социальных феноменов, пытающегося выявить причинно-следственные отношения явлений, и понятие «типа», вышедшее из натуральной школы и уже у Достоевского обращающееся в его собственное, эстетически весомое, значительно сужает. Ее художественные произведения объединены подзаголовком «Современные типы», и, изображая типы больных девушек, Достоевская одновременно заимствует саму идею «типа» из художественной действительности Ф.М. Достоевского. «Мечтателя» и «деятеля» она переносит на женскую почву: «То были два разные типа: деятельница и мечтательница. Такие женщины никогда друг друга не поймут. Ляля любила и уважала свою тетку, но не в силах была рассказать ей ту сложную работу ума и сердца, которую в те дни переживала. <...> А Евдокия Сергеевна тем временем горестно думала, что ее племянница пустая и ленивая девчонка и невольно презирала ее» [6, с. 98].

Отца Л.Ф. Достоевская причисляет к мечтателям, а о матери пишет: «Мечтательность и восточная лень русских женщин были ей незнакомы; на протяжении всей своей жизни она была очень деятельным человеком... <...> Хотя у нее никогда не было широкого кругозора русских женщин, который делался еще шире благодаря многостороннему чтению, она обладала той практической сметкой, которой лишено большинство моих соотечественниц» [9, с. 104-105]. В этих строках нетрудно разглядеть осмысление Достоевской конфликта с матерью.

Вопреки мнению Волоцкого, главную тему художественных произведений Л.Ф. Достоевской невозможно свести к мысли о том, что психопаты «в интересах человечества» не должны иметь потомства¹. В предисловии к сборнику рассказов «Больные девушки» Л.Ф. Достоевская пишет: «В наше время, вследствие

¹ Эта мысль, скорее, принадлежала самому М.В. Волоцкому. В 1920-ые годы он был членом евгенического общества, обсуждающего методы принудительной стерилизации «наследственно дефективных», включая больных алкоголизмом и эпилептиков [2, 407-437].

ненормального положения женщин в обществе, число больных девушек увеличивается с каждым годом. К сожалению, люди мало обращают на них внимания. Между тем большинство таких девушек выходит замуж и заражают свою нервность и ненормальностью последующие поколения» [6, с. 6]. Но во всем сборнике лишь две героини страдают психическим расстройством, и обе — второстепенные. Главные же героини «заболевают» любовью или состраданием. Предисловие в этом смысле следует причислить к «ложной экспозиции» (термин Л. Гинзбург), так как в целом тексты посвящены теме любви и нравственного воспитания женщины. В романе «Эмигрантка» главная героиня Ирина, действительно, рассуждает о том, что природа «не хочет, чтобы потомство Ирины наследовало ее болезнь» [7, с. 195]. Однако чем же больна нравственно чистая, исповедующая старомодные взгляды Ирина? Ее болезнь определяет главный герой: «Вы больны отращиванием к действительной жизни, презрением к живым людям» [7, с. 99].

Усмотреть же в данной теме автобиографические переживания возможно. «Правда, тебе страшно выйти замуж из боязни иметь больных детей, — пишет А.Г. Достоевская в вышеупомянутом неотправленном письме дочери. — Но ведь до сего времени ты не вышла не потому, что думала об эпилепсии и предполагала в себе эту болезнь, а потому что не встретила человека по себе» [4, с. 457]. Из этого письма матери, а также из переписки в 1898 году с двоюродным братом Андреем Андреевичем известно, что Л.Ф. Достоевская намеревалась усыновить ребенка. Но стоит обратить особое внимание на то, что переживания, связанные с болезнями, у Л.Ф. Достоевской в художественной прозе прежде всего выражаются убеждением: болезни передаются по линии матери. Именно в такой формулировке следует говорить об одной из главных тем ее прозы. Таким образом Л.Ф. Достоевская отражает свой конфликт с матерью, о которой пишет в книге воспоминаний: «Она отличалась всегда слабым здоровьем, была малокровна, нервна, беспокойна и подвергалась часто нервным припадкам» [8, с. 50]. Б.Н. Тихомиров предполагает, что сама Л.Ф. Достоевская могла бессознательно относиться к своим произведениям как к личному исповедальному дневнику [16, с. 52], и к этому стоит добавить, что мать писательницы могла являться главным адресатом.

Книга «Достоевский в изображении своей дочери» была естественным образом воспринята с точки зрения биографии писателя и оценена как наименее достоверный источник. Книга С.С. Шаулова интересна именно своим несовпадением с господствующей традицией восприятия образа Ф.М. Достоевского.¹ На наш взгляд необходимо учитывать, что в заглавие книги автор вписывает свое имя или, вернее, свой статус — *дочь Достоевского*. В этой роли Любовь Федоровна выступает и в качестве героини в романе «Адвокатка», и в предисловии к сборнику «Больные девушки». Она выходит на литературное поприще как *дочь Достоевского* и невольным образом соединяет свою жизненную «роль» с литературной, тем самым привнося литературную эстетику в жизнь. Жизнь и искусство смешиваются, отсюда происходят автобиографичность, исповедальность в прозе и отсюда же проза теряет в художественности. Как автобиографические иногда цитируют строки из рассказа «Чары»: «Мой отец был удивительный человек. Такого ума, такого сердца, такой доброты я никогда потом не встречала. Он всегда говорил со мною, как с равной и не считал меня ребенком» [6, с. 9]. «Литературная роль» *дочери Достоевского* опосредуется всем творчеством Ф.М. Достоевского: ее читатель в первую очередь должен быть читателем Достоевского.

В 1913 году Л.Ф. Достоевская пишет из Парижа двоюродному брату о романе «Адвокатка»: «Десятую неделю работаю над двумя главами и никак кончить не могу.

¹ См. об этом: 18, с. 241-251.

Вообще моя Адвокатка потерпела такое же фиаско, какое потерпели все русские адвокатки в Гос<ударственном> Сов<ете>. Свою неудачу я объясняю тем, что взялась изображать тип несуществующий. Адвокатка и в Париже только 13 лет, а этого мало для создания типа» [4, с. 462]. Роман «Адвокатка», таким образом, разыгрывается на фоне «женского вопроса», который интересовал Л.Ф. Достоевскую не только в социальном контексте, но и как имеющий решительное влияние на личную жизнь женщины. Все героини Достоевской терпят от собственной высокой нравственности, которая была привита им воспитанием (однако большее негодование автора вызывает безнравственность общества, а не нравственность героинь).

Решая вопрос о том историко-литературном контексте, в который следует поместить творчество Л.Ф. Достоевской, мы предполагаем наиболее плодотворным рассмотреть ее наследие на фоне авторов, занимающихся в художественных произведениях «женским вопросом». Среди них обнаруживается большое число писательниц, не вошедших, как и Л.Ф. Достоевская, в литературный канон, а также и писателей, большинство из которых не приобрело статуса национального классика (Дружинин, Сенковский, Ефремовский, Кудрявцев). И. Савкина считает, что одним из первых рассказал *историю* женщины, в которой она приобретает социальный и «телесный» опыт, Достоевский в «Неточке Незвановой» [15, с. 131]. Очевидно стремление Л.Ф. Достоевской отразить художественную реальность Достоевского в мире женщин, продолжить «слово Достоевского» и сказать свое новое.

Творчество писательниц, не вошедших в канон, часто оказывается объектом гендерных исследований на том основании, что под т.н. «женской литературой» понимается *то, что написано женщинами* [17, с. 147] (хотя некоторым исследователям такое определение, основанное на «физиологической селекции», представляется опасным [13, с. 365]). Главной идеей гендерного литературоведения является поиск потенциально существующей женской эстетики письма, которую порождает *женский опыт*. По мнению Э. Сиксу, невозможно установить, что понимается под женским способом письма, пока не будет создана теория, фиксирующая все возможные положения на этот счет, но отсутствие теории, по ее мнению, не доказывает отсутствие женского способа письма [20, с. 422]. Проблемы гендерных исследований (попытка дать определение исследуемому объекту, стремление создать отдельную историю «женской литературы») схожи с проблемами изучения т.н. «наивной литературы»¹. Интересно, что подобны и некоторые аспекты обоих явлений: как «женская», так и «наивная» литература, во-первых, тяготеет к автобиографическим жанрам, а во-вторых, движима стремлением передать какой-либо *опыт*. М. Лурье задается вопросом, что объединяет «наивных» авторов в одну категорию, и приходит к заключению, что важнейшим критерием служит тот факт, что «наивные» авторы *не являются квалифицированными потребителями литературной продукции, находящимися в одном социокультурном пространстве с ее производителями* [12, с. 20].

Опыт чтения, таким образом, провоцирует в литературном процессе преобладание и борьбу, создание, поддержание и разрушение традиций, то есть является основным двигателем эволюции литературы. Однако представители гендерных исследований указывают на влияния со стороны «мужской» литературы на «женскую» как на отрицательный фактор, который мешает проследить процесс развития традиции чисто «женской литературы» [13, с. 367]. Кроме того, литературоведы, стоящие на позициях гендерного подхода, указывают на то, что авторы-женщины, как правило, находятся вне литературных направлений, не объединяются в группы и не участвуют в литературной борьбе [12, с. 370]. Что касается

¹ «Наивная литература» – условный термин, относящийся к текстам, написанным не «профессионалами» (автобиографии, родословные, хроники, этнографические очерки) [12, с. 18].

приверженности литературным направлениям, этот вопрос спорен, но тот факт, что авторы-женщины не объединяются в женские литературные группы и стремятся находиться не в своем собственном, а в общем литературном процессе, следует расценивать как явление естественное для сферы искусства.

Укажем еще на одно положение гендерных исследований, которое не должно распространяться на «все, что написано женщинами», а может лишь иметь отношение к отдельной категории литературы: некоторые представители гендерных исследований утверждают, что «авторство не может быть гендерно-нейтральной категорией» [11, с. 29]. К действительности, к законам искусства это не имеет отношения. В литературоведческой науке речь должна идти не о поле автора (в биологической, философской, эстетической его интерпретации), а об *особенностях задач*, которые художник перед собой ставит. Автор не всегда решает в своем творчестве исключительно художественные задачи, отчего произведение его и проигрывает. Примером может послужить женщина, пишущая от лица женщины, чей текст должен быть прочитан как «женский текст», то есть автор, который задается целью создать вместо литературного произведения автора этого произведения.

Но не только вследствие несостоятельности гендерного подхода и его методики «подрывного чтения текста», разрушения канона традиционного литературоведения [14, с. 211] следует отказаться от него как возможного для исследования творчества Л.Ф. Достоевской. Произведения Л.Ф. Достоевской не могут быть причислены к «женской литературе» в гендерно-обусловленном смысле термина, так как понятие «автор-женщина» (и «женщина» вообще) представляет собой обобщение и, следовательно, предполагает *типичность*, а это именно то, что чуждо Достоевской как автору. Роль дочери Достоевского уникальна, и если Достоевская склонна в своем творчестве решать не только художественные задачи, то связаны они именно с этой ролью.

По словам Б.Н. Тихомирова проза Достоевской во всей сложности автобиографических аспектов представляет «формы личного присутствия автора в своих произведениях» [16, с. 51-52]. При исследовании произведений Л.Ф. Достоевской категория авторства представляется нам наиболее интересной, так как тот общий автобиографический субъект письма, который она создает, существенно влияет и на абстрактного автора каждого отдельно взятого ее текста. Под абстрактным автором мы понимаем, вслед за В. Шмидом, реконструкт смыслового потенциала текста, возникающий в акте чтения, который является принципом вымышления нарратора; абстрактный автор не создается намеренно, он представляет собой синтез всего произведения [19, с. 42-58]. Это утверждение совпадает с наблюдениями В.В. Виноградова, который определяет «образ автора» как «концентрированное воплощение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур персонажей в их соотношении с повествователем - рассказчиком или рассказчиками и через них являющееся идейно-стилистическим средоточием, фокусом целого» [3, 118.]. Ясно, что автор произведения не принадлежит вымышленному миру, в отличие от нарратора, однако у Л.Ф. Достоевской стираются грани между действительным и вымышленным миром, нарраторы трех рассказов сборника «Больные девушки» ретроспективно представляют собой эволюцию одного повествователя, который, в свою очередь, должен быть сопоставлен с автором предисловия, представляющего собой «ложную экспозицию», вводящую читателя в заблуждение.

Литература:

1. Азадовский К.М. «Надеюсь, моя книга Вас заинтересует». Райнер Мария Рильке и Л.Ф. Достоевская. // Достоевский и мировая культура, № 24, СПб., Серебряный век, 2008. — С. 188-199.
2. Богданов Н.Н. Михаил Волоцкой и его «Хроника рода Достоевского». // Достоевский и современность. *Материалы XXI Международных Старорусских чтений 2006 г. Великий Новгород, 2007.* — С. 407-434.
3. Виноградов В. В. О теории художественной речи. М., Высшая школа, 1971.
4. Волгин И.Л. Хроника рода Достоевских. Родные и близкие. Под ред. Волгина И. Л. М., Фонд Достоевского, 2013.
5. Волоцкой М.В. Хроника рода Достоевского 1506-1933. Москва, Кооперативное издательство «Север», 1933.
6. Достоевская Л. Э. Больные дѣвушки. Современные типы. Типография П. П. Сойкина, СПб., 1911.
7. Достоевская Л. Э. Эмигрантка. Современные типы. Типография П. П. Сойкина, СПб., 1912.
8. Достоевская Л.Ф. Достоевский в изображении его дочери Л. Достоевской. Под ред. и с предисл. Горнфельда А.Г., Петроград, Государственное издательство, 1922.
9. Достоевская Л.Ф. Достоевский в изображении своей дочери. Вступ. ст. и прим. Белова С.В. СПб., «Андреев и сыновья», 1992.
10. Достоевский Д.А. Достоевские в XX веке. // Достоевский и XX век. Под ред. Касаткиной Т.А. Т.1., М., ИМЛИ РАН, 2007. — С. 560-585.
11. Коробейникова А.А. Женская литература как явление отечественной культуры. // Вестник ОГУ, 11/ноябрь, Оренбург, 2008. — С. 27-30.
12. Лурье М. О феномене наивного сочинительства. // «Наивная литература»: исследования и тексты. Сост. Неклюдов С. Ю. М., Московский общественный научный фонд, 2001. — С. 15-28.
13. Савкина И. Кто и как пишет историю русской женской литературы. // Новое литературное обозрение, 24., 1997. — С. 359-372.
14. Савкина И. Факторы раздражения: о восприятии и обсуждении феминистской критики и гендерных исследований в русском контексте. // Новое литературное обозрение, 86 (4), 2007. — С. 207-229.
15. Савкина И. История одной молодой женщины: повесть Ф.М. Достоевского «Неточка Незванова» в контексте развития русской женской литературы. // Ф.М. Достоевский в диалоге культур. Материалы международной конференции 25-29 августа 2009. Сост. Викторovich В.А. Коломенский государственный педагогический институт, Коломна, 2009. — С. 131-133.
16. Тихомиров Б.Н. Любовь Достоевская — дочь писателя. // Любовь Достоевская. С.-Петербург — Больцано. Больцано, Ассоциация «Русь», Prospero's Books, 1999. — С. 19-66.
17. Трофимова Е. И. 1998. Женская литература и книгоиздание в современной России. // Общественные науки и современность, 5, 1998. — С. 147-156.
18. Шаулов С.С. Необходимая недостоверность: миф о Достоевском в «Воспоминаниях» его дочери. // Достоевский и мировая культура, №29, СПб., Серебряный век, 2012. — С. 241-251.
19. Шмид В. Нарратология, М., Языки славянской культуры, 2003.
20. Showalter Elaine. A feminista irodalomtudomány a vadonban (ford. Kádár Judit), *Helikon*, 4., 1994 — pp. 417-442.

Alexandra Banchenko
a.banchenko@gmail.com
Eötvös Loránd University
Budapest, Hungary

LYUBOV DOSTOEVSKAYA — DAUGHTER OF DOSTOEVSKY AND SNITKINA

This article considers problems that arise with different approaches to the study of Lyubov Dostoevskaya's work, who in her literary activity primarily presented herself as the daughter of Fyodor Dostoevsky. It discusses Dostoevskaya's conflicted relationship with her mother, a subject to which she as author devotes all her artistic works. It elaborates the most important themes in Dostoevskaya's writing, as well as attempting to define existing research into her oeuvre. The article considers potential methods of research into her artistic output that bear in mind her status as a non-canonical author, and seeks to explain the unsuitability of gender approaches in her work understanding. Dostoevskaya's body of work, which includes both works of fiction that have non-fiction elements and writings of an autobiographical nature that include creative prose, has led to her being considered the creator of a unique autobiographical form, one that relates equally to the real world and to the fictional one.

Keywords: *Dostoevsky; Dostoevskaya; form of autobiography; biography; non-canonical author; implied author; gender studies.*

УДК 882

Ананьева Светлана Викторовна
кандидат филологических наук
svananyeva@gmail.com
Институт литературы и искусства имени М.О. Ауэзова
Алматы, Республика Казахстан

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В КАЗАХСТАНЕ: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ

Развитию русской литературы Казахстана посвящены изданные за последние годы коллективные научные труды и монографии ведущих литературоведов страны, в которых тенденции ее развития выявляются в контексте современного мирового литературного процесса и в русле ведущих трендов российской словесности. Русская литература Казахстана исследуется как часть общелитературного процесса мультикультурной среды республики и в то же время как самостоятельный творческий феномен, оказывающий существенное воздействие на духовную атмосферу страны, что, безусловно, актуализирует ее изучение.

Главными определениями современной литературы названы критическая, транзитная и диалогическая литература с расширением ее жанрово-стилевого диапазона и динамикой смены художественных ориентиров. Дискурсами современной литературы обозначены постмодернизм, неореализм, неосентиментализм, натурализм, соцреализм.

Методами исследования являются объективно-аналитический, историко-литературный и сравнительно-типологический.

Творчество современных мастеров художественного слова наследует тенденции разных художественных систем. Крупные художники слова не вмещаются в четко очерченные границы тенденций и литературных направлений. Явно виден интерес к мемуарному жанру, дневникам, письмам, записным книжкам писателей. На стыке жанров появляются интересные произведения Николая Раевского, Ивана Щеголихина, Дмитрия Снегина, Герольда Бельгера, Юрия Серебрянского и др. В прозе выходят на первый план роман-эссе, метажанр с преобладанием воспоминаний (ретроспективность, многоплановость, открытая авторская позиция, документальный «образ эпохи»).

В вузах Казахстана в бакалавриате преподается классическая русская литература, в магистратуре и аспирантуре – современная российская и русская литература Казахстана, успешно защищаются магистерские и кандидатские диссертации по проблемам и основным тенденциям развития русской словесности и по творчеству конкретных писателей и поэтов. Методология преподавания курсов по филологическим дисциплинам, разработанных автором данной статьи, нацелена на усвоение новейшей методики научного анализа художественного текста и раскрытие особенностей поэтики и стиля автора и произведения.

Ключевые слова: *проблематика; литературные стратегии; интерпретация; автор; национальные традиции; анализ текста; методика; творческий метод; стиль; поэтика.*

Основные тенденции развития литературного процесса Казахстана протекают в контексте мировых веяний и в то же время имеют свою специфику, что обусловлено исторически. На вопрос: «Что есть русский поэт (прозаик) в национальной республике?» предпринимал попытку ответить Н. Ровенский. Он четко акцентировал внимание на том, что работа русских писателей «не адекватна работе национальных художников... Не только несправедливо, но и принципиально неверно относиться к русским поэтам, живущим и работающим в республике, как к дублерам своих национальных коллег или почтительным подражателям московских, ленинградских или вологодских собратьев. Да, у них есть общие обязанности перед русской художественной литературой, но есть и свои задачи, дополнительные источники, способные обогатить их творчество» [17, с. 6]. Преимущество такого мастера слова Н. Ровенский видел в том, что он живет среди другого народа, а потому – «обладает тем дополнительным преимуществом, что может свободно пересекать этнографическую границу и становится обладателем ценнейших знаний, новых, ярких и поэтических образов» [17, с. 11].

В Институте литературы и искусства имени М.О. Ауэзова в 1980-е годы функционировал отдел русской литературы Казахстана (в результате реорганизации структуры Института и сокращения финансирования преобразованный в отдел аналитики и внешних литературных связей). Мы убедительно доказываем в своих исследованиях, что «русская литература в Казахстане богата знаковыми именами. Это и Дм. Фурманов, и Ю. Домбровский, и Н. Раевский, который именно в Алматы опубликовал свои знаменитые работы “Когда заговорят портреты” и “Портреты заговорили”» [5, с. 262].

Жизнь самого Николая Раевского, переплетение жизненных перипетий потомка старинного дворянского рода с судьбами потомков А.С. Пушкина – тема отдельного исследования. Писатель прошел две войны – Первую мировую и Гражданскую. В конце Великой Отечественной войны был арестован, провел три месяца в тюрьме. В 1945 году вновь арест и пять лет тюремного заключения. Затем высылка в Сибирь

вплоть до реабилитации. Написанные в тридцатые годы XX века и опубликованные в конце XX столетия очерки Н. Раевского «Добровольцы» и «1918 год» принадлежат перу молодого поручика, интеллигента, экстерном прошедшего курс обучения в военном училище, и раскрывают трагедию человека, пережившего революцию и Гражданскую войну: «Все кончено, все надежды разбиты, и мы, молодые, здоровые люди, чувствовали себя живыми покойниками. Ничего не хотелось делать... Стыдно было чувствовать себя русскими» [15, с. 124].

В 2014 году отмечалось 120-летие со дня рождения Н.А. Раевского. Старейший литературно-художественный журнал Казахстана «Простор» опубликовал в одном из номеров «Из Пражских дневников» Н. Раевского [16]. Публикацию дневника предваряет статья Ю. Цинговатого, отмечающего, что после «разгрома Врангеля и эвакуации Белой армии из Крыма Раевский несколько лет скитался по военным лагерям в Турции, Греции, Болгарии и, наконец, в 1924 году оказался в чешской столице Праге, где прожил до середины мая 1945 года» [22, с. 70].

Тема дневника Раевского, начатого 10 августа 1940 года, – «летопись жизни русского эмигранта» [22, с. 71]. Заботы о родных, оставшихся в России, «связь с которыми носит редкий и эпизодический характер. Имеются подробные записи о посещении Праги деятелями белого движения, их выступлениях перед публикой, впечатления от концертов Шаляпина, балерины Анны Павловой... Много места занимают описания природы, сделанные тонким наблюдателем и основательным специалистом. В некоторых записях Раевский предстает автором изящных новелл. Он доверяет дневникам собственные романтические увлечения и переживания» [22, с. 71].

Дневник начат Н.А. Раевским *10 августа 1940 года*. С 1940 по 1945 годы – подробное описание знакомства и дружбы с юной поэтессой Ольгой Крейчи (почешки – Крейчева), ставшей музой писателя в последние годы его эмиграции. Н.А. Раевский помогает юному дарованию издать в Праге поэтические сборники «На пороге» (1942) и «Новый путь» (1944).

Реальная жизнь реальных людей находит отражение на страницах «Пражских дневников» Н.А. Раевского. Свое будущее *31 декабря 1940 года* он видит темным и непонятным: «Единственная постоянная работа за 20 лет пребывания за границей – библиотека Эрнеста Денни закрыта уже два с половиной месяца... Ничего хорошего не ожидаю ни для мира, ни для собственной особы... Иногда кажется, что над головой стопудовая стальная доска и свалится она или нет – неизвестно» [16, с. 77].

И неожиданно в записи от *31 января 1941 года* появляются сведения о книге, над которой работает автор дневника: «Потерял за неделю три хороших урока, придется ехать в Германию, если не удастся что-то найти. Больше всего тогда будет жаль Пушкина. Придется бросать на полдороге книгу, над которой я столько уже поработал. Без здешней библиотеки я никуда ни шагу...» [16, с. 80].

Через год находим записи и о Д. Фикельмон. *4 октября 1942 года*: «Вчера, наконец, отправил свое послание князю Клари. Оно длинное – 5 страниц на машинке + письма графини и графа Фикельмон на отдельном листке + 2 фотографии почерка Пушкина (письма к Хитрово). Что мог, то сделал – дальше, может быть, не выйдет ничего... Шварценберг сообщил мне, что дядя “готов вам помочь своими материалами”. С нетерпением и волнением буду ждать ответа. Беда только в том, что архив Фикельмон мог попасть в Италию – внучка Dolly, дочь княгини Эдмея Клари и Алидринген, вышла замуж за графа Карла Robilant-Cereaglio, генерала и дипломата. Он умер в 1888 году в Лондоне, а сын его Mario Nicolis, генерал великой войны, может быть, еще жив (*1855). У него может, во всяком случае, оказаться портрет Dolly Ficquelmont. Все это вычитано из энциклопедий в большом зале университетской библиотеки» [16, с. 117-118].

Пражские дневники Н.А. Раевского приоткрывают завесу над тем, как был обнаружен дневник Д. Фикельмон, который он перевел с французского и первым ввел в научный оборот. В совершенстве знающий французский и английский языки, Раевский, как само собой разумеющееся, включает в русский текст французские слова да пишет названия и имена по-французски. Запись в дневнике от *3 июня 1944 года*: «Сегодня был у меня в гостях князь Ян Лобковиц, пожилой, очень приятный, великолепно говорящий по-французски господин. Просидели полтора часа. Я сделал маленькое expose о Пушкине, графине Фикельмон, дуэльной истории и об его предке князе Фердинанде, состоявшем секретарем посольства при Фикельмоне. Я нашел упоминания о нем в дневнике Олениной и “раздуваю кадила”. Князь обещал поискать переписку своего *augiere grand oncle*. Может быть, ничего не выйдет, а, может быть, и выйдет» [16, с. 129].

Автор дневника ироничен. «Завтра мне пятьдесят лет... Пятьдесят лет тому назад доктор, принимая меня, сказал папе, что у меня, мол, голова Сергея Юлиевича Витте. Предсказывал, кажется, что из меня выйдет большой человек. Ничего, собственно говоря, не вышло. Способный дилетант – естественник, артиллерийский офицер, политический оратор, мемуарист, беллетрист, пушкинист... Всего понемногу и ничего до конца. Впрочем, наша несчастная семейная черта – не умеем сами себя организовывать. ... Правда, за последнее время немало людей стало ко мне очень внимательно, но я в свое будущее не верил и раньше, а теперь и подавно. Какое будущее в пятьдесят лет? *12 июня 1944 года*» [16, с. 130].

Далее в этой же дневниковой записи: «Читаю долгожданные письма Dolly Fickelmont. Мне эту книгу самолично принес князь Лобковиц. Читаю с наслаждением – как умна, тонка и духовно изящна была эта женщина. Мне лично придется изменять свой доклад, написанный в прошлом году. Думать только, что Dolly обладала мягким, податливым характером. Ничего подобного – несомненно, была волевой женщиной. В прошлые годы страстно увлекалась политикой» [16, с. 130].

Работает над текстом дневника Д. Фикельмон Н.А. Раевский, несмотря на военную обстановку и вести с фронтов, с большим удовольствием: «Знойно-голые, расплавленные дни и новости, новости... Близятся времена и сроки, и я с удовольствием работаю над характеристикой графини Фикельмон, которая умерла восемьдесят лет тому назад... *23 августа 1944 года*» [16, с. 132]. Будущий пушкинист с мировым именем отчетливо осознает, как важен дневник графини и ее письма: «Без “Lettres” (писем) писать о графине было нельзя, а ведь писали. *3 сентября 1944 года*». Отчетливо осознавая, как важны найденные тексты, Николай Алексеевич торопится ввести их в научный оборот. Запись в «Пражских дневниках» *15 сентября 1944 года*: «Только что окончил переработку докладов о Пушкине и графине Фикельмон. Так бы хотелось, чтобы это не пропало... Работал все лето» [16, с. 132]. И завершающая его «Пражские дневники» заметка от *31 декабря 1944 года*, Прага: «В 50 лет столько рукописей готово и столько планов в голове» [16, с. 134].

Несмотря на многие жизненные испытания, которые ждут Н.А. Раевского в послевоенные годы, многим планам суждено будет сбыться. В трудах Н.А. Раевского, воссоздающих облик Н.Н. Гончаровой, Д.Ф. Фикельмон, П. Вяземского и самого Пушкина, – интрига и научный поиск, смелые предположения и гипотезы. Поиск продолжается современными исследователями.

В истории русской литературы выделяются два крупных проблемно-тематических блока: литература русского зарубежья и русская литература, создаваемая в России. Разрабатывая, в основном, проблематику русского литературного зарубежья, русской поэзии, говоря о логике развития русской литературы в XX веке – от «разделения, расщепления» до преодоления «насильственного раскола национальной

культуры» и возвращения в «естественные берега», отмечает К.К. Султанов [20, с. 68], А.И. Чагин с сожалением пишет о «резком сужении поля взаимодействия русской литературы с теми национальными литературами, культурами, которые на протяжении нескольких столетий были активнейшими участниками такого взаимодействия... литературы народов, живущих и в России, и на пространствах бывшего Советского Союза... Причины этому известны – они существуют и ввне литературы (прежде всего), они, вместе с тем, связаны и с особенностями того “промежутка”, той кризисной полосы, через которую проходит русская литература сегодня» [23, с. 571-572].

Этапным событием в изучении русской литературы в Казахстане считает издание коллективной монографии «Литература народов Казахстана», в которой впервые представлен раздел о русской литературе [6], В. Савельева, подчеркивая, что раздел «Русская литература» представляет собой «историко-литературный очерк идейно-тематического и жанрово-стилевого многообразия литературного творчества писателей за весь прошедший век» [18, с. 44]. В 2014 году по программе «Издание социально-важных видов литературы» Министерства культуры Республики Казахстан увидело свет второе издание коллективной монографии «Литература народов Казахстана» с дополненным разделом «Русская литература» [7].

Своеобразие художественной структуры и принципов организации сюжета, проблемы традиций и новаторства русской литературы Казахстана 20-х – 70-х годов XX столетия исследованы Б. Джолдасбековой в монографии «Русская литература Казахстана» [13], в которой анализируются произведения Юрия Домбровского, автобиографический роман Ивана Щеголихина «Не жалею, не зову, не плачу...», исповедальная проза Дм. Снегина «Сказать себя, или Пелым и его обитатели».

Художественные миры казахстанских писателей второй половины XX – начала XXI века изучаются в компендиуме «Художественный мир литературы Казахстана» под редакцией С. Абишевой [21]. Русская проза и поэзия Казахстана освещены в разделах В. Савельевой «Архетип «душа» в поэтической антропологии казахстанских поэтов», Л. Сафроновой «Казахстанская постмодернистская проза», Т. Чаплышкиной «Многих голосов переключка: мотивы и образы казахстанской поэзии», Л. Рыгаловой «Художественный мир прозы М. Симашко» и З. Поляк «Типология цитат в автобиографическом романе И. Щеголихина «Не жалею, не зову, не плачу...».

Автобиографическая память русского писателя Казахстана пытается воссоздать этапные моменты истории: «Четвертый Рим», «Дорога на Святую землю» Мориса Симашко, «Не стану искать побед», «Не жалею, не зову, не плачу...» Ивана Щеголихина, «Флами, или очарованные собой» Дмитрия Снегина, «Дом скитальца», «Туюк су», «Разлад» Герольда Бельгера и др. В научный оборот все активнее вводится транскulturация на переходе от большого модерна к постмодерну, от современности – к пост-современности. Художественный текст сближается с медиатекстом. При изучении новейшей литературы художественное произведение анализируется как «особый феномен смыслового целого» [12, с. 281].

В последнее десятилетие XX века прошлое в философской и эстетической концепции и его соотношение с настоящим раскрыто в произведениях И. Щеголихина «Не жалею, не зову, не плачу», «Любовь к дальнему», «Хочу вечности». Сложность общественных перемен в жизни вносит сумятицу и в жизнь героев повестей И. Щеголихина «Любовь к дальнему», выросшей из записных книжек автора, и «Хочу вечности». Для них характерны единство публицистики и философского начала, беспристрастная оценка автором-повествователем происходящего, который пытается переосмыслить облик России в своей душе. Он озабочен судьбой и ролью русского языка в современном обществе, ставя острые историко-политические, социальные, демографические и социологические вопросы.

Своеобразно в жанровом плане произведение И. Щеголихина «Мир вам, тревоги прошлых лет». Это «строго документальные публикации дневников с 1965 года». По признанию автора, он оставил «самое-самое», от ненужного избавился. Хлестко в автобиографических романах “Не жалею, не зову, не плачу...”, “Выхожу один я на дорогу” – о деградации человека, отсутствии воспитания в семье и школе, необратимых последствиях платной медицины, отрицательно влияющей на врачей (автор по образованию – врач) и медицинских работников. И о многом другом, актуальном, злободневном, о Родине, душе, языке – в последующих, во многом полемических романах» [2, с.297]. Старейшему русскому журналу Казахстана, который ранее назывался «Советский Казахстан», Дм. Снегин предложил новое название – «Простор», «емкое слово, образное, в нем и горный простор, и степной, и водный, если хотите, наши Арал и Каспий, Балхаш, Иртыш, Сыр-Дарья, да и небесный простор, космический, с нашего Байконура стартовал первый космонавт, – вот какое слово многозначное» [24, с. 122].

«Главное изобретение, творенье человека на Земле не города, не дворцы, не машины, а книга. Человек без книги – всего лишь тень, очертание» [24, с. 108].

Отличительной и характерной особенностью развития русской литературы Казахстана является ее обогащение традициями казахской литературы, что находит отражение в повествовательной манере русских писателей республики, в архитектонике произведений.

В определенной степени постмодернистскими можно назвать книги Дм. Снегина «Сказать себя, или Пелым и его обитатели» и «Флами, очарованные собой». В романе «Сказать себя...» два повествовательных пласта: внешний и внутренний. Внутренний существует в сознании, он более мистический и вбирает в себя чудесный мир души повествователя. Метафоры, символы, литературные реминисценции, хронологическая полифония – отличительная черта стиля романа. Жанр автор (он же лирический герой повести) определил как степная сказка. Повесть о романтическом приключении далекой студенческой поры, о том, что сбылась мечта героя встретить наяву свою жар-птицу, с нежным, теплым, розовым-розовым именем Флами (производным от фламинго). Повесть автобиографична, автор ведет своеобразный диалог с читателем, спорит с ним, убеждает, иногда иронизирует: «Все это выдумки! – возмутится иной читатель. – Такое бывает только в сказках. Верно: сказка – ложь, да в ней намек. Так считал и наш Великий Поэт. Таинственные, загадочные неожиданности подстерегают нас со дня рождения и не выпускают из своих сетей до последнего вздоха. Мы об этом не догадываемся, пока они не становятся мучительно сладкими воспоминаниями» [19, с. 13].

Изображение безбрежной степи раздвигает пространственные рамки повести, и появляется мотив вечности: «Безбрежность степи, мнилось, велика оттого, что воздух, ее оберегающий, серебрист и пронзительно прозрачен. Видна, как на ладони, каждая былинка, прильнувшая к миражно-отдаленному горизонту; беспрепятственно и незримо кочующие запахи и шорохи подчеркивают безмолвие и величие степи. Хочется упасть навзничь, раскинуть руки, смежить глаза и, отрешившись от роковых страстей времени, раствориться в *вечности...*» [19, с. 23]. И тут же следует авторская ремарка: «Над ней, слышал, время не властно...» [19, с. 23]. В поэтике сказки изобразительно-выразительные средства несут оттенок сказочного и даже былинного повествования: *удальская ширь, колдовские впадинки, извилистая стежка*. Яркость свечения степи *околдовывает* влюбленных; *колдовской дурман*; *колдовское* душевное очарование; *волшебное* утро и т.д. Степь, в которой изумрудно зеленеет *Царство Травы, околдовывает и чарует*. Герои попадают в эпицентр *вселенского* безлюдья и *вселенского* безмолвия. В сказочно красивой и ухоженной Рождественке казахи и

немцы живут мирно. На немецком языке звучат песни и прибаутки, вместе с пивом подается на стол молодой кумыс. В степи, как в сказке, разворачивается казахский дастархан, ароматный, сочный, вкусный.

Но на фоне поэтичных степных пейзажей писатель передает предчувствие надвигающихся перемен. Убогие аулы с плоскокрышими мазанками, самодельные очаги не очень вписываются в пасторальную картину. Мужчины преклонных лет с редкими – клинышком – бородками встречали и провожали студентов «длинными, налитыми вековой тревогой и терпимостью глазами» [19, с. 34]. Они принадлежали к верхам общества, владели гаремами и табунами коней, которых поставляли царскому военному ведомству. Угрюмое ожидание перемен к худшему витало в степном воздухе. Узун-кулак доносит: «Какие-то центровики затевают гибельный перегон всех овец нашей округи в южную пустыню под предлогом приблизить продовольственную базу к рабочему классу Караганды и Джекказгана... Быть всестепному мору» [19, с. 82].

Бег времени неумолим. «Шажки секундной стрелки по циферблату небесной сферы... меняют все сущее» [19, с. 93]. Протяжным блеянием сопровождается глубокими степными ночами «при скорбном посвечивании луны» перегон несчетного скопища овец. Меняется тональность степного пейзажа. Бело-розовая цветовая гамма уступает место рваным угрюмым теням, чадившим смрадом головешкам, дымному удушью: «Орошенная жидким свечением перезрелой луны немереная степная ширь вдруг обрела незнакомые, ограниченные до клочка шагреновой кожи, угловатые контуры. Она не казалась ровной и плоской, какой виделась днем; за нами бесшумно крались рваные угрюмые тени, волоча за собой чадившие смрадом головешки. По мере отдаления от царства розовых фламинго крепло дымное удушье от тлевшего на корню бурьяна» [19, с. 121].

Скупыми и точными фразами Дм. Снегин повествует о переменах в степи, в Рождественке и Алма-Ате. Степь словно уменьшается пространственно. В Алма-Ате отстранен от занимаемой должности под каким-то невразумительным предлогом общительный, темпераментный, энциклопедически образованный Ураз Джандосов. «Число разлук без расставания выросло еще на одну» [19, с. 121], – резюмирует автор. Повесть Дм. Снегина, одно из последних произведений известного русского писателя Казахстана, – поэтическое повествование о юности 30-х годов XX столетия. Жизнь познается юными героями во всем многообразии красоты и трагедийности, пока еще ими не осознаваемой.

В современной русской литературе Казахстана далекое и недавнее прошлое тесно переплетены в прозе и эссеистике Владислава Владимирова. Четвертый том его пятитомника так и назван «Лицом к лицу. Из прошлого – близкого и далекого». Поражает круг научных интересов автора, бережно возвращающего из небытия многое, незаслуженно забытое, изящно проводящего исторические параллели, его эрудиция и кругозор. О целине и целинниках в последние годы почти не пишут и не вспоминают. Тем ценнее произведения Вл. Владимирова, глубоко и достоверно раскрывающие многие факты Целинной Эпопеи. Целинники – люди особого склада и действий, со своим пониманием предназначения человека на земле. Очень важно расставлены акценты в документальном повествовании Вл. Владимирова «Оглянись не в досаде. Что такое Целина». Новоселов-целинников встретила «не прежняя колониальная окраина ..., а казахский народ, сам оказавшийся в лучших рядах первоцелинников. Казахстан для многих новоселов в самом прямом смысле оказался подлинной школой познания древней истории гостеприимного казахского народа, его обычаев и традиций, уклада жизни, школой коллективизма, товарищеского бескорыстия и духовного родства, второй родиной, какой Казахстан стал еще раньше для сотен тысяч зачастую не по своей воле появившихся здесь в разное время (иной раз, как, например, ссыльные

поляки, с 30-х годов XVIII-го столетия), уйгур, дунган, корейцев, представителей многих других народов, а для их детей и внуков – первой и единственной» [11, с. 33]. Молодые поколения казахстанцев должны помнить о героическом труде первоцелинников, преодолевавших многие трудности во имя процветания своей страны.

Особую нагрузку в современном литературном процессе «в условиях развития и углубления межкультурной коммуникации обретает рецепция национальных литератур как оригинальных моделей мышления» [14, с. 18]. С прозой и поэзией Ю. Серебрянского, автора книг «Мой Караваждо», «Рукопись, найденная в затылке», «Destination. Дорожная пастораль» знакомы в Казахстане, России, Польше и т.д. Главный редактор журнала польской диаспоры в Казахстане «Almatynskij Kurier Polonijnu», участник Форумов молодых писателей России (2007, 2008) Ю. Серебрянский печатается в «Дружбе народов», «Новой юности», «Знамени» и т.д. Является лауреатом Русской премии – 2010 в номинации «Малая проза» за повесть «Destination. Дорожная пастораль», включающую «Шведский стол», «Казбек», «Паром идет в Кабатач», «Невесомость», «Южный крест», «Прага 11» и др.

Проза Ю. Серебрянского в чем-то перекликается с прозой Я.Л. Вишневого, герои которого мобильны и открыты миру. «Искренне писать можно только о том, что пережил сам», – высказывает уверенность молодой писатель в беседе с автором данной статьи. В его прозе отражается опыт путешествий и профессиональная деятельность по линии ООН, прозаик позиционирует себя как продолжателя традиций советской культуры.

Русская проза и поэзия Казахстана широко представлена в изданиях России, Беларуси, стран дальнего и ближнего зарубежья. Николай Веревокин, Илья Одегов, Юрий Серебрянский, Павел Банников, Михаил Земсков и многие другие активно публикуются в антологиях прозы, на страницах литературных журналов, становятся победителями литературных конкурсов, Интернет-конкурсов, что способствует продвижению литературы Казахстана в мировом сообществе.

Все больше магистерских и докторских (Ph.D.) диссертаций в Казахском национальном университете имени аль-Фараби, Евразийском национальном университете имени Л.Н. Гумилева, Атырауском государственном университете имени Х. Досмухамедова, Казахском национальном педагогическом университете имени Абая и Восточно – Казахстанском государственном университете имени С. Аманжолова посвящается творчеству классиков русской литературы и писателей, поэтов XX века («Формирование авторской индивидуальности Г.Р. Державина в контексте русской художественной культуры второй половины XVIII и начала XIX веков» Ш.Б. Карибековой, «А.С. Пушкин в контексте казахской литературы» К.Н. Жаппаркуловой, «Система образов героев в повести А.П. Чехова “Дуэль”» Ж. Хизат, «Образ студента в русской литературе XIX века» А. Гимрановой, «Художественное своеобразие «Сорочьих» и «Русалочьих» сказок А.Н. Толстого» Е.Ж. Куанышбека, «Сравнительно-сопоставительный анализ перевода поэзии И.А. Бродского и Такахаси Синкити» М.Н. Канлыбаевой, «Фантастический мир братьев Стругацких» Б. Кикеновой и др.) и современных отечественных авторов («Урбанистические мотивы в творчестве М. Земскова» А.Б. Рысбаевой и др.).

Это очень важный факт в плане гуманитаризации образования, включения регионального компонента в новые образовательные программы и стандарты. Завершается работа докторантов Казахского национального университета имени аль-Фараби над диссертациями по творчеству Ивана Щеголихина, Герольда Бельгера, Николая Веревокина.

Творчество прозаика, переводчика, публициста, эссеиста, литературного критика и литературоведа Герольда Бельгера развивалось в контексте мирового литературного процесса, художественно переплавляя традиции немецкой, русской и казахской литератур. Многие обусловлено евразийским мировосприятием писателя, что позволяло соединять восточные (азиатские) и западные (европейские) культурные традиции. Русский язык его творчества, как и немецкий, и казахский, играл особую роль в социокультурном пространстве Евразии. Большую часть творческого пути Г. Бельгера три вида литературного творчества (переводческая деятельность, проза и публицистика) существовали параллельно.

Его проза эволюционирует от лаконичных новеллистических форм до развёрнутого повествования, от жизненного факта – к истории судьбы. Автобиографическое начало пронизывает всё творчество писателя. Романное мышление определяет последние по времени создания произведения. Идея нравственной памяти, сопричастности каждой отдельной личности судьбам всего народа – ведущая в романах «Дом скитальца», «Туюк су», «Разлад», «Зов». Дом скитальца – это его память. Концепты родины, памяти, дома, дороги – сквозные в его богатейшем наследии. Концепт исторической памяти является определяющим в романе «Туюк су», как и мотив пути.

В романах Г. Бельгера «Дом скитальца» и «Туюк су» сходятся воедино главные темы творчества. Это многоплановые произведения с разветвлёнными сюжетными линиями, обладающие стройной композицией, подводят своеобразный итог разрабатываемым ранее темам, поднимают их на новый уровень художественного обобщения. В них отражены целые пласты народной истории: репрессии, война, трудовая армия, послевоенное время и современная действительность.

Гарри, главный герой романа Г. Бельгера «Зов», размышляет о том, что такое литература. Безусловно, эти раздумья отражают точку зрения самого автора, всю жизнь посвятившего служению слову. «Литература – это то, чем болит душа, чем болит общество, это тот самый коржун людских бед, который литератор добровольно взвалил себе на плечи. Это клубок неразрешимых проблем. Это сплошные несчастья, которые ты тщетно пытаешься развеять, развесть руками. Это опять-таки напрасные потуги разбудить человека в человеке, разбудить его ум и сердце, сделать его благородным, сердобольным. Разве объяснишь, что такое душа, мечта, любовь, жизнь, небесный свет? Всё это и есть литература» [10, с. 394].

В процессе преподавания разработанных автором данной статьи курсов по романтизму в русской литературе, поэтике прозы Н.В. Гоголя, классическому и постнеклассическому анализу в литературоведении, казахстанской Пушкиниане, русской литературе Казахстана магистранты и докторанты усваивают материал и овладевают современной методикой анализа художественного текста, закрепляют навыки анализа художественных произведений А. Пушкина, М. Лермонтова, Н. Гоголя, других классиков русской литературы и современных писателей в аспекте новых архивных материалов по их творчеству, творческой лаборатории и с применением новейшей методики литературоведческого анализа. В итоге, по окончании курса, выпускники вузов владеют глубокими литературоведческими знаниями по интерпретации текста, ведущих направлениях поэтики и стилистики. Они умело встраивают анализ поэтики прозы и поэзии в контекст развития русской литературы XIX века, раскрывают образ автора и его отражение в художественном тексте, аргументированно выражают свое отношение к изучаемым произведениям как литературному явлению и раскрывают укорененность писателей и поэтов в национальной традиции, богатую образность стиля. Художественный текст каждого из

анализируемых мастеров словесности – цельный, законченный и живущий по собственным законам художественный космос.

По дисциплине «Классический и постнеклассический анализ в литературоведении» докторантам важно научиться выявлять своеобразие и особенности современного анализа текста в русле коммуникативных стратегий и новых литературных направлений (постструктурализм, этнопостмодернизм, модернистская критическая проза, anthropological turn, постконцептуализм и т.д.); уметь оперировать основными теоретико-литературными понятиями, пониманием текста как многоуровневой системы, которую необходимо интерпретировать в разных категориях сложности. Творческая индивидуальность писателя раскрывается в контексте триады современной компаративистики: глобализация – интертекст – диалог культур. Перечислим лишь некоторые темы лекций: «Современные литературные стратегии. Автор и герой в постмодернистской прозе»; «Цивилизационно-культурное пограничье как средство самостроения мирового историко-культурного процесса»; «Синергетика – постнеклассический анализ текста»; «Современный дискурс-анализ и его направления: прикладное исследование дискурса (angewandte Diskursforschung) и лингвистический дискурс-анализ (linguistische Diskursanalyse)»; «Эволюция современного сравнительного литературоведения к культурной компаративистике»; «Исследование закономерностей, формирующих конкретный литературный текст, в контексте мировой культуры» и др.

В процессе преподавания литературоведческих дисциплин в вузах страны востребованы коллективная монография «Современная литература народа Казахстана», в которой представлен раздел о русской литературе [8], монографии С. Ананьевой «Казахстанская Пушкиниана» [1] и «Морис Симашко. Опыт филологического прочтения» [3], книга С. Ананьевой и В. Вегвари «Русская литература в мировом пространстве» [9], раздел С. Ананьевой «Русская литература Казахстана: историография изучения» в коллективной монографии «Литературное трансграничье: русская словесность в России и Казахстане» [4] и другие.

На развитие русской литературы в Казахстане ее исследователи и преподаватели вузов смотрят как на процесс, выделяя его основные этапы и крупные периоды с точки зрения взаимовлияния русской и казахской литератур в рамках общих закономерностей и специфических, характерных особенностей мирового литературного процесса.

Литература:

1. Ананьева С.В. Казахстанская Пушкиниана. – Алматы: ИД «Жибек жолы», 2009. – 292 с.
2. Ананьева С.В. Русская проза Казахстана. Последняя четверть XX века – первое десятилетие XXI века. – Алматы: ИД «Жибек жолы», 2010. – 310 с.
3. Ананьева С. Морис Симашко. Опыт филологического прочтения. – Караганда: Ekozhan, 2014. – 220 с.
4. Ананьева С.В. Русская литература Казахстана: историография изучения // Литературное трансграничье: русская словесность в России и Казахстане / Отв. ред. В.И. Габдуллина. – Барнаул: АлтГПУ, 2017. – С. 163-180.
5. Ананьева С.В. Русская литература и русский язык в образовательном пространстве Казахстана // Русский язык и открытое образование в контексте многоязычия в России и за рубежом. Материалы круглых столов. Москва: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества 2017. – С. 259-264.
6. Ананьева С.В., Кривошапова Т.В. Русская литература // Литература народов Казахстана / Отв. ред. С.А. Каскабасов. – Алматы: НИЦ Ғылым, 2004. – С. 45-125.

7. Ананьева С.В., Кривошапова Т.В. Русская литература // Литература народа Казахстана. Изд. второе, дополненное / Отв. ред. С. Ананьева. – Алматы: КАЗАКПАРАТ, 2014. – С. 43-120.
8. Ананьева С.В., Савельева В.В. Русская литература // Современная литература народа Казахстана / Под ред. С. Ананьевой. – Алматы: Evo Press, 2014. – С. 70-158.
9. Ананьева С., Вегвари В. Русская литература в мировом пространстве. – Печ: V-Tesa Vt, 2017. – 116 с.
10. Бельгер Г. Зов // Бельгер Г. Избранные сочинения. В 10-ти т. Т.6. – Алматы: Балалар әдебиеті, 2011. – 400 с.
11. Владимиров Вл. Оглянись не в досаде. Что такое целина // Владимиров Вл. Избранное: Соч. в 5-ти т. Т.4. Лицом к лицу. – Алматы: Балалар әдебиеті, 2012. – С. 24-163.
12. Гей Н.К. Категория художественности и метахудожественности в литературе // Литературоведение как проблема. – Москва: Наследие, 2001. – С. 280-301.
13. Джолдасбекова Б. Русская литература Казахстана. – Алматы: Қазақ университеті, 2008. – 358 с.
14. Ломидзе Г., Мегрелишвили Т., Модебадзе И. Судьбоносные биографии. – Тбилиси: Издательство «Мцигиобари», 2011. – 237 с.
15. Раевский Н. 1918 год // Простор. – 2002. – № 5. – С. 123 – 131.
16. Раевский Н. Из Пражских дневников // Простор. – 2015. – № 4. – С. 75-135.
17. Ровенский Н.С. Пересекая этнографическую границу... // Ровенский Н.С. Портреты, обзоры, рецензии, литературные портреты. – Алма-Ата: Жазушы, 1983. – С. 5-18.
18. Савельева В.В. К историографии изучения русской литературы в казахстанском литературоведении второй половины XX века // Вестник КарГУ. Серия филологическая. – 2005. – № 5. – С. 36-44.
19. Снегин Дм. Флами, или очарованные собой. – Алма-Ата: Ана тілі, 1997. – 224 с.
20. Султанов К.К. А.И. Чагин. Пути и лица. О русской литературе XX века. М.: ИМЛИ РАН. 2008. 593 с. // Известия Российской Академии наук. Серия литературы и языка. Том 68. Номер 2. Март – апрель 2009. – С. 68-80.
21. Художественный мир литературы Казахстана. Компендиум / Под ред. С. Абишевой. – Алматы: КазНПУ им. Абая, 2009. – 212 с.
22. Цинговатов Ю. Юная поэтесса // Простор. – 2015. – № 4. – С. 70-74.
23. Чагин А.И. Пути и лица. О русской литературе XX века. – Москва: ИМЛИ РАН, 2008. – 593 с.
24. Щеголихин И. Выхожу один я на дорогу. – Алматы: Азия, 2006. – 320 с.

Ananyeva Svetlana Viktorovna
svananyeva@gmail.com
 Candidate of Philological Sciences
 Institute of Literature and Art named after M.O. Auevov
 Almaty, Republic of Kazakhstan

RUSSIAN LITERATURE IN KAZAKHSTAN: TRENDS AND TEACHING METHODOLOGIES

Russian literature in Kazakhstan is a widely researched area by the leading literary critics of the country. The identified trends of its development in recent years reflect the contemporary world literary processes and are in line with the leading trends in Russian literature in Russia. Russian literature of Kazakhstan is studied as part of the general literary process of the multicultural environment of the republic and at the same time as an

independent creative phenomenon that has a significant impact on the country's spiritual atmosphere, which makes its study important.

The main trends of modern literature are critical, transit and dialogical literature with the expansion of its genre and style range and the dynamics of changing artistic guidelines. The discourses of modern literature are postmodernism, neo-realism, non-sentimentalism, naturalism, socialist realism.

The methods of research are objective-analytical, historical-literary and comparative-typological.

Creativity of contemporary artists of the literary word is based on the inheritance of the tendencies of different historical artistic systems. Famous artists can not fit into clearly delineated boundaries of literary trends. There is a clear interest in the memoir genre, diaries, letters, notebooks of writers. At the junction of the genres appear interesting works by Nikolai Rayevsky, Ivan Shchegohikhin, Dmitry Snegin, Gerold Belger and Yuri Serebryansky. In novel prose novel-essay is gaining popularity, which is a meta-genre with a predominance of memories (retrospective, multidimensional, open author's position, documentary «image of the era»).

In the universities of Kazakhstan the classical Russian literature is taught on bachelor, master and doctoral levels. There is a number of successfully defended master's and doctoral dissertations on the problems and main trends in the development of Russian literature and the creativity of specific writers and poets. The methodology of teaching courses in philological disciplines, developed by the author of this article, is aimed to mastering the newest methods of scientific analysis of an artistic text and revealing features of poetics and author's style.

Keywords: *literary strategies; interpretation; author; national traditions; textual analysis; methodology; creative method; style; poetics.*

УДК 82, 82-1/9

Атанасова Радка Николова

кандидат филологических наук

radka_nikolova@abv.bg

Болгарская средняя школа имени Христо Ботева

Братислава, Словакия

МИР ФЭНТЕЗИ, ИЛИ О НОВЫХ СКАЗКАХ В XXI ВЕКЕ

Как отдельный жанр фэнтези начинает формироваться в конце XIX столетия, когда выходит роман английского поэта Уильяма Морриса „Колодец на краю света“. В России предпосылки возникновения фэнтези стали появляться в начале XX века и, как и в Англии, они были основаны на модернистском мифотворчестве. Среди фэнтези романов выделяется эпическая романная трилогия Джона Рональда Руэла Толкиена „Властелин колец“. В России исследователи причисляют к жанру фэнтези произведения Федора Сологуба, Валерия Брюсова, Александра Грина, М.А. Булгакова, А.Н. и Б.Н. Стругацких и т.д.

Мир фэнтези становится актуальной темой в литературе XXI века. Он существует параллельно с волшебными и традиционными сказками, превращается в притягательный центр для многих читателей.

В статье рассматривается специфика мира фэнтези (устройство, время, пространство, герои, квесты и ценности этого мира), подчеркивается разница между мифологическими существами народов мира, славянскими мифическими существами и героями фэнтези романов.

Ключевые слова: *специфика мира фэнтези; мифические существа; перемещение в другой мир.*

Мир фэнтези становится актуальной темой в литературе XXI века. Он существует параллельно с волшебными и традиционными сказками. Мир фэнтези превращается в притягательный центр для многих читателей со своими сверхъестественными существами и природой.

Как отдельный жанр фэнтези начинает формироваться в конце XIX столетия, когда выходит роман английского поэта Уильяма Морриса „Колодец на краю света“. В России предпосылки возникновения фэнтези стали появляться в начале XX века и, как и в Англии, они были основаны на модернистском мифотворчестве. Среди фэнтези романов выделяется эпическая романная трилогия Джона Рональда Руэла Толкиена „Властелин колец“. В России исследователи перечисляют к жанру фэнтези произведения Федора Сологуба, Валерия Брюсова, Александра Грина, М.А.Булгакова, А.Н. и Б.Н. Стругацких и т.д.

В новом словаре иностранных слов „фэнтези“ связывается со словом фантазия и объясняется следующим образом: „литературный жанр, примыкающий к научной фантастике, но в более свободной, „сказочной“ манере использующий мотивы перемещений в пространстве и времени, инопланетных миров, искусственных организмов, мифологию различных народов и др.“ [11, с. 720]

В статье „Проблема жанровой классификации фэнтези как вида приключенческой литературы“ И.В.Лебедев утверждает, что „жанр фэнтези является новым вариантом метажанра в части тех его жанровых модификаций, которые именуется в широком плане географическим или историческим приключением.“ [4, с. 111]

Жанр фэнтези напоминает волшебные сказки с их персонажами, волшебными существами и артефактами, с одной стороны, но, с другой, в нем действуют законы, которые напоминают устройство человеческого мира.

В своем словарном исследовании „Жанровые особенности фэнтези (на основе анализа словарных дефиниций фэнтези и научной фантастики)“ О.К. Яковенко подчеркивает следующие особенности фэнтези как жанра: „принадлежность произведений фэнтези к возможным мирам; наличие средневекового антуража; высокая степень фантастичности; ненаучность, иррациональность, обусловленная наличием магии.“ [14, с. 27]

По мнению К.Строевой, в мире фэнтези для русскоязычных авторов нет четкой разницы между Добром и Злом. Она утверждает: „нет разницы между Тьмой и Светом, оба они могут, в зависимости от ситуационного контекста, нести свое добро и свое зло, и на самом деле они между собой очень похожи.“ [12, с. 65]

С другой стороны, современный мир построен на основе оппозиции „добра-зла“, которая является неделимой частью модели существования человечества и формированием ценностей.

В статье „Генезис современного российского фэнтези“ И.В. Лебедев отмечает, что в каждом романе фэнтези присутствует определенный конфликт, а его разрешение происходит „не по законам реальной действительности, а в соответствии с условностями мира, в котором происходит действие.“ [3, с. 111]

Исследователь К. Строева утверждает, что в русскоязычных романах фэнтези XX века герой „не принадлежал душой и телом никакой великой Идее только потому, что эта идея — великая; чаще всего он занимал третью позицию — свою, личную.” [12, с .67]

С другой стороны, Т.А.Хоруженко объясняет специфику антропоцентрического мира. Она подчеркивает, что „для фэнтези характерен перенос внимания с человека на магических существ (представителей иных рас). Соответственно, возникает своеобразная тенденция к идеализации Чужого, будь он магом, эльфом или даже вампиром.” [13, с. 164]

В русской современной литературе выделяется мир фэнтези. В нем писатель увлекательным способом делает акцент на специфику сказочного мира, на устройство, время, пространство, персонажей и ценности.

Среди современных авторов фэнтези жанра - Франческа Вудворт, Анна Гаврилова, Екатерина Першакова, Екатерина Азарова, Наталия Мамлеева, Татьяна Абиссин, Алина Кускова, Елена Звездная, Александр Мазин, Виталий Зуков и т.д. В творчестве этих писателей наблюдается специфика русского фэнтези мира, например:

1) мир фэнтези – это мир, в котором живут разные мифологические существа. Природа всегда чистая, зеленая, как в сказках или во сне. В русском фэнтези все в этом мире напоминает эпоху Средневековья. Это первое отличие от современного мира, которое герой или героиня наблюдает, попадая в другой мир. В фэнтези местные жители живут в гармонии с природой.

2) В большинстве русских фэнтези романов герой, когда оказывается в другом мире, не может вернуться обратно, или в конце романа у него нет желания возвращаться в свой мир. В некоторых романах наблюдается временная специфика передвижения из одного мира в другой – своеобразная цикличность процесса (неделя, месяц, год). В мире фэнтези время идет быстрее, чем в современном мире, а жители этого мира долгожители.

В фэнтези жанре герои могут оказывать влияние на пространство. Они путешествуют разными способами: с помощью порталов (кристаллов, амулетов, колец, заклинаний) или со сказочными существами. Часто герой отмечает, что в современном мире нет магии, а люди путешествуют с помощью техники (самолетов, поездов, автомобилей). Линия времени меняется по горизонтали и вертикали. Она не является постоянной величиной.

В мире фэнтези существует магия. С ее помощью лечат, перемещаются в пространстве, отправляют письма и используют для общения между отдельными расами в этом чудесном мире. В отличие от земного мира в мире фэнтези счастливы, когда чувствуют магию. Для местных жителей магия – это богатство, которое им дает невероятные возможности.

На Земле магия присутствует, но воспринимается в отрицательном контексте. Имплицитно это связывается со Средневековьем в истории человечества. Именно тогда магия воспринималась как нечто хтоническое, нечистое, которое нужно уничтожить.

3) В русском фэнтези романе герой всегда привлекает внимание местных жителей. По законам жанра он является самым красивым, умным, талантливым, смелым, харизматичным. Все помогают ему при выполнении его квеста (миссии). Герой приобретает независимость. Для него не проблема получить уважение и всеобщее признание. В большинстве русских романов обычно появляется героиня, благодаря которой мир становится лучше, а те, кто общаются с ней, приобретают покой и счастье. Героиня становится частью аристократии (часто героиня становится принцессой, королевой, императрицей), и народ ее любит.

4) В фэнтези романах боги играют очень важную роль. Все местные жители подчиняются богам, а герой из современного мира или дружит с богами, или дает им советы, потому что не боится их. Одна из часто встречаемых богинь в русском фэнтези – это богиня Веста. В языковой картине мира Веста связана с новой жизнью, с пробуждением природы, с радостью.

Исследователь В. Антарин отмечает: „богиня Веста символизировала не только обретение Древней Мудрости Вышних Богов представителями Славянских и Арийских Родов, но и получение приятных, добрых вестей в каждом Роду Великой Расы.” [1, с. 12] Автор сравнивает богиню у славян и богиню у римлян. В римской мифологии эта богиня символизирует домашний очаг. В ментальности славянского народа сохраняется факт, что к богине Весте может обращаться только тот, у кого чистая совесть.

Мир фэнтези в творчестве современных русских писателей выдвигает на передний план мифологических существ, которые долгое время хранились в коллективной памяти человечества как отрицательные герои. Сверхъестественные и непонятные явления воспринимались как зло, с которым нужно бороться и уничтожать. Для современного человека магия не существует, поэтому он направляет свой взгляд в мире фэнтези. Попытаемся сравнить мифологические существа в мире фэнтези и их эквивалент в языковой картине мира.

1. Эльфы – это высокомерные, сказочно красивые существа, но одна часть из них – мошенники и воры. В фэнтези эльфы делятся на светлых и темных эльфов, которые не любят друг друга.

В германо-скандинавском и кельтском фольклоре эльфы [10, с.123] имеют способность мгновенно являться и исчезать. Они не любили воевать, жили в деревьях. Магия прячется в их волшебной одежде. Светлые эльфы занимались прядением и ткачеством, их нитки — летающая паутина; у них были свои короли, они вели войны и т. п. Темные эльфы — гномы, подземные кузнецы, хранящие в недрах гор сокровища. В языковой картине мира гномы – это существа, которые не мешают людям, а помогают им. В мире фэнтези гномы – это хранители сокровищ, но одновременно с этим они мстительные и обладают магией.

2. Вампиры – это красивые существа, которые быстро передвигаются в пространстве и питаются обычной пищей. Вампиры не боятся солнца и не спят в гробах. У них есть только одна суженая, которая пробуждает их сердце. Вампиры могут продлить жизнь суженой, обменявшись с ней кровью.

В мифологии вампир [5, с. 45] или упырь, или вурдалак - в низшей мифологии народов Европы - мертвец, по ночам встающий из могилы или являющийся в облике летучей мыши, сосущий кровь у спящих людей, насылающий кошмары. Упырь в славянской мифологии – это „живой или мертвый колдун, убивающий людей и сосущий из них кровь (иногда поедающий людскую плоть).” [2, с. 113] Упыри связаны с понятием „нечистых“ покойников.

I. Драконы в мире фэнтези бывают двух видов:

Первые: а/ Могут превращаться из людей в драконы; б/ Владеют магией; в/ Ментально общаются между собой; г/ Мудрые существа, которые берегут свои сокровища; д/ У них есть закрытые кланы.

Вторые: помощники людей, гордые, устанавливающие связь только с одним человеком.

Согласно древним текстам драконы выглядят следующим образом: „лапы собаки, голова льва и крылья птицы.“

В западноевропейской мифологии объясняется поведение дракона, который стремится найти и сохранить сокровище. Его враги - гномы, у которых сокровища скрыты в подземельях. Дракон [7, с. 47] не умеет дышать огнём и не летает.

В российском языковом мифопонимании встречается Змей Горыныч как первоисточник зла. Люди боятся, потому что в коллективной памяти народа сохранился факт, что Змей Горыныч это:

а/ огнедышащий дракон, имеющий несколько голов; б/ представитель злого начала в русских народных сказках и былинах; в/ Змей Горыныч живёт обычно в горах, нередко у огненной реки и стережёт „Калинов мост“, по которому попадают в царство мёртвых; г/ Змей Горыныч умеет летать.

II. Тролли в мире фэнтези – это существа с огромной силой (великаны), которые могут любить.

В германо-скандинавской мифологии тролли [9, с. 68] воспринимаются как злобные великаны. Они живут в недрах гор, где хранят свои сокровища и обладают огромной силой, вредят человеку, похищают его скот. Тролли необычайно уродливые и глупые существа, которые уничтожают лес, вытаптывают поля, разрушают дороги и мосты, занимаются людоедством.

III. Русалки в мире фэнтези - красивые существа, которые обычно помогают герою или героине. Они веселые и любят красивые вещи.

В западноевропейской мифологии русалки [8, с. 54] живут не только в воде, но и на деревьях.

В славянском миропонимании русалки - это существа „вредоносные“, в которых превращаются умершие девушки, преимущественно утопленницы и некрещёные дети.

Мир фэнтези в XXI веке уже воспринимается по-иному. Фэнтези жанр – это новые сказки в современном мире, они связаны с мечтой человека найти другие миры, вспомнить забытые ценности, приобрести новые возможности и способности, быть счастливым.

Литература:

1. Антарин, В. Богиня Веста у славян; [https:// antarin.ru/read/исторический-и-метафизический-экскурс/богиня-веста-у-славян](https://antarin.ru/read/исторический-и-метафизический-экскурс/богиня-веста-у-славян)
2. Артемов, В. Славянские мифические существа; М., 2014; https://www.e-reading.club/bookreader.php/1032037/Artemov_Slavyanskie_mificheskie_suschestva.html
3. Лебедев, И. В. Генезис современного российского фэнтези// Вестник Костромского государственного университета, 2015; <https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-sovremennogo-rossiyskogo-fentezi>
4. Лебедев, И. В. Проблема жанровой классификации фэнтези как вида приключенческой литературы// „Знание. Понимание. Умение“, ISSN Электронный: 2218-9238; DOI: 10.17805/Дри.2015.3.33; <https://cyberleninka.ru/journal/n/znanie-ponimanie-umenie/#/947891>
5. Мифологическая энциклопедия: Вампир; <http://myfhology.info/monsters/vampir.html>
6. Мифологическая энциклопедия: Гномы; <http://myfhology.info/monsters/gnom.html>
7. Мифологическая энциклопедия: Дракон; <http://myfhology.info/monsters/dragon.html>
8. Мифологическая энциклопедия: Русалки; <http://myfhology.info/monsters/rusalks.html>
9. Мифологическая энциклопедия: Троль; <http://myfhology.info/monsters/troll.html>
10. Мифологическая энциклопедия: Эльфы; Мифологическая энциклопедия: Эльфы; <http://myfhology.info/monsters/alfs.html>

11. Новый словарь иностранных слов (18046); <http://slovari.ru/search.aspx?s=0&p=3068&di=vsis&wi=18046>
12. Строева, К. Фэнтези-2004. М., 2004. Фэнтези-2005. М., 2004.// НЛЮ, 2005, № 71.
13. Хоруженко, Т. А. Фэнтези на стыке с научной фантастикой: формирование направления стимпанк-фэнтези// Вестник Пермского университета, Российская и зарубежная филология, 2014, Вып. 1(25)// <https://cyberleninka.ru/article/n/fentezi-na-styke-s-nauchnoy-fantastiko-y-formirovanie-napravleniya-stimpanyk-fentezi>
14. Яковенко, О. К. Жанровые особенности фэнтези (на основе анализа словарных дефиниций фэнтези и научной фантастики)// Вестник Иркутского государственного лингвистического университета, 2008; <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovye-osobennosti-fentezi-na-osnove-analiza-slovarnyh-definitсий-fentezi-i-nauchnoy-fantastiki>

Atanasova Radka Nikolova

Ph.D.

radka_nikolova@abv.bg

Bulgarian school Christo Botev

Bratislava, Slovakia

WORLD OF FANTASY OR ABOUT NEW FAIRY TALES IN THE 21ST CENTURY

The fantasy novel appeared as a separate genre in the 19th century with the novel of an English poet William Morris „Well at the World’s End“. Prerequisites for creating a fantasy as a genre in Russia started at the beginning of the 20th century. These prerequisites are based, like in England, on modern mythology. Among the phantasy novels one may distinguish John Ronald Ruel Tolkien's trilogy "The Lord of the Rings". In Russia researchers list as phantasy novels the works of Fyodor Sologub, Valery Bryusov, Alexander Grin, M.A. Bulgakova, A.N. and B.N. Strugatsky etc.

The world of fantasy becomes a topical theme in the literature of the 21st century. It exists in parallel with magical and traditional fairy tales. The world of fantasy novels becomes attractive to many readers. This article examines the specifics of fantasy world (its structure, time, space, heroes, quests and values of this world), emphasizes the difference between mythological creatures, Slavic mythical creatures and fantasy novels heroes.

Keywords: *specificity of the fantasy world; mythical creatures; moving to another world.*

УДК 826.161.1/82-1

Корнеева Людмила Леонидовна

кандидат философских наук

korneeva.lyudmila@gmail.com

Нежинский государственный университет им. Николая Гоголя

Нежин, Украина

КРОСС-ОПУСНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР: К ПРОБЛЕМЕ ТЕРМИНОЛОГИИ

В современной культуре стала особенно распространенной практика создания вторичных художественных произведений: экранизаций, адаптаций, римейков,

сиквелов и прочих подобных жанров. В юридическо-экономической сфере такая миграция сюжетов, героев и художественных миров из одного произведения в другое регулируется франшизой. Однако в искусствоведении и литературоведении отсутствует терминологическое обозначение подобной практики.

Для обозначения вариативного в формальном и содержательном плане художественного мира, который образуется на основе сюжета определенного первичного литературного произведения производными от него вторичными художественными текстами, предлагается термин «кросс-опусный художественный мир».

Если художественный мир оригинального произведения является неким авторским субъектным сообщением, то кросс-опусный художественный мир создается, прежде всего, как объект массовых запросов и ожиданий и в значительной степени отражает сознание массового реципиента и его понимание первичного текста.

Исследование кросс-опусных художественных миров, созданных на основе отдельных значительных произведений литературы, позволит определить уровень и характер понимания массовой публикой этих выдающихся шедевров. Это позволит в некоторых случаях существенно скорректировать акценты литературоведческой и искусствоведческой интерпретации первичных произведений.

Ключевые слова: *кросс-опусный художественный мир; вторичные тексты; массовая культура; медиафраншиза; экранизация; интерпретация.*

Специфические взаимосвязи между отдельными художественными текстами, когда на основе какого-либо известного произведения создаются другие («вторичные») художественные опусы, не являются исключительным явлением нашего времени. В истории культуры и прежде были довольно распространены особые взаимодействия между художественными артефактами и даже видами искусств, когда, например, на основе известного литературного произведения создавался драматический спектакль или писалось оперное либретто. Менее общеизвестным фактом является то, что в литературе прошлых столетий не так уж редко встречаются взаимосвязи между отдельными произведениями, которые в наше время подпадают под такие определения как римейк, сиквел, приквел и т. п. Можно также в этом контексте упомянуть о распространенной и ранее практике достаточно вольных поэтических переводов, часто определяемых как произведение «по мотивам ...».

С XX века подобные взаимосвязи между отдельными художественными текстами начинают встречаться гораздо чаще. Значительную роль в этом сыграло появление кинематографа и массовая практика экранизаций литературных произведений. Сетевая эпоха принесла новые тенденции и творческие возможности. Признаком нашего времени является не только снижение порога доступа к творчеству, но и широкие возможности обнародования его результатов, следствием чего является, среди прочего, феномен «нового фольклора», массовой любительской сетевой литературы, фанфикшн и тому подобные явления, которые существенно увеличивают продуцирование так называемых вторичных текстов.

Понятие вторичности часто имеет скорее негативные ценностные коннотации. Однако в данном случае понятие «вторичности» художественного текста само по себе вовсе не имеет оценочного значения, а является всего лишь хронологической или позиционной фиксацией. Нельзя также утверждать, что в прошлые времена в большинстве своем разного рода римейки, сиквелы, приквелы были, якобы, произведениями, равноценными оригиналу в художественном плане, а в наше время

подобные жанры превентивно заслуживают несколько пренебрежительного отношения. Ситуации и результаты встречаются довольно разные и в прежние времена, и сейчас. Например, шекспировская трагедия «Ромео и Джульетта», которая сама формально является римейком ряда более ранних произведений, по общему мнению, значительно превосходит оригинал/оригиналы. А действительно более слабые «реплики» иных классических произведений, созданные в прошлые века, малоизвестны именно по причине своего несовершенства.

Однако есть одно существенное различие между созданием и функционированием вторичных текстов в предыдущие исторические времена и в наши дни. В прежние эпохи практически вся профессиональная «высокая» художественная культура была демаркирована и достаточно отделена от культуры народной, от фольклора и адресно создавалась для менее или более широкой, но все же культурной элиты. В наше же время на авансцену культурной истории вышли массы с массовым запросом на свою массовую культуру. В результате на основе того или иного широко известного и популярного сюжета сейчас часто образуются сложные по видо-жанровой и, что особенно важно, качественной структуре комплексы художественных артефактов, в которые входит и классический первичный текст, и порой почти не уступающие ему в художественно-эстетическом отношении отдельные вторичные тексты, и большое количество разного уровня массовых адаптаций первичного текста в самых различных формах.

Итак, в современной художественной культуре и литературе существует и постоянно расширяется значительный массив своеобразных художественных форм и жанров (таких как экранизация, адаптация, пародия, стилизация, ремейк, сиквел, приквел и т. д.), особенностью которого является своего рода миграция или трансгрессия сюжетов, героев, художественных миров из одного произведения в другое. Эта во многом спровоцированная именно массовой культурой активизация межтекстовых взаимодействий в искусстве и увеличение количества вторичных текстов требует не только своего теоретического осмысления, но и обновления исследовательских стратегий, расширения терминологической системы. Как пишет О.Ю. Багдасарян, «... теория вторичных текстов до сих пор существует в основном в разрозненных вариантах изучения конкретных жанров и сталкивается с множеством проблем, одной из которых является вопрос «номинаций». Любой разговор о «вторичности» в искусстве в первую очередь сталкивается с очень гибкой, а порой и весьма туманной терминологией». [2, с. 130]

В юридическо-экономической сфере столь характерная для современной культуры повышенная мобильность тематических образных систем или художественных миров привела к появлению понятия и термина медиафраншизы (МФ). Под МФ имеется в виду интеллектуальная собственность на персонажей, художественный мир и торговую марку художественного произведения в целом. Ситуация МФ возникает в тех случаях, когда художественный мир какого-то известного произведения в целом или его отдельные составляющие предполагает использовать другой автор (авторы) в своем новом произведении. Такое происходит когда, например, экранизируется литературное произведение или по книге или фильму создается видеоигра, — то есть обычно при переходе сюжета из одного вида искусства в какую-то другую художественную форму. Под действие медиафраншизы часто попадают и такие явления, как приквел, мидквел, сиквел и подобные.

Следует заметить, что одно из базовых для МФ понятий «художественный мир» имеет в ней трактовку, принципиально отличающуюся от литературоведческой. В медиафраншизе художественный мир — это интеллектуальная собственность, некий товар, который можно продать, передать в собственность другому человеку и т.д., и

определяется он, соответственно, в юридически-экономических понятиях и нормах. Хотя юридическая практика МФ относится только к таким произведениям, на которые распространяются авторские права, однако по сути медиафраншиза дает толкование категории художественного мира без опоры на авторство (иначе права на художественный мир невозможно было бы отчуждать, т. е. передавать другому). Таким образом, МФ хотя и фиксирует практику повторного/многократного использования уже созданных сюжетов и художественных миров, но производит это в юридическо-экономическом, а не искусствоведческом или литературоведческом ракурсе.

В литературоведении же категория «художественный мир», как и близкие к ней понятия (внутренний мир, поэтический мир, образный мир) традиционно центрируется именно авторством. Но литературоведческая сфера, в отличие от юридическо-экономической, на данное время еще практически не фиксирует существование особенных не центрированных единым авторством художественных миров, образуемых совокупностью вторичных произведений. Иными словами, литературоведение не регистрирует терминологически, не описывает своими средствами, не исследует своей научной методологией особенности и трансформации художественного мира, которые происходят при повторном/многократном использовании некоего авторского художественного мира во вторичных произведениях.

По нашему мнению существующая издавна, но особенно распространенная с силу ряда причин в наше время творческая эксплуатация сюжетов и художественных миров известных произведений, в том числе и таких, на которые уже отсутствуют авторские права, требует своего самостоятельного искусствоведческого и литературоведческого теоретического осмысления и терминологического определения. Ведь вторичные тексты (например, экранизации или литературные римейки) нередко выступают в качестве текстов-посредников, через которые наши современники начинают знакомство с литературной классикой. Но при этом вторичные тексты не воспроизводят все детали, всю полноту художественного мира первичного, базового произведения. Вторичными текстами создается в той или иной мере отличающийся от оригинального художественный мир. Для обозначения вариативного в формальном и содержательном плане художественного мира, который образуется на основе определенного первичного литературного произведения производными от него вторичными художественными текстами, предлагается термин «кросс-опусный художественный мир».

Предлагаемый термин ни в коем случае не предназначен заменить или потеснить традиционную литературоведческую категорию «художественный мир», которая довольно широко используется в современном литературоведении. Это предложение демаркировать отдельный факт и результат творческой практики: близкий по локации к традиционной категории художественного мира, многим связанный с ней, — но не идентичный.

Как категория, определяющая своеобразие художественного произведения, художественный мир (в той или иной степени синонимичными к нему считаются понятия «поэтический мир», «внутренний мир» «образный мир» и некоторые другие) постепенно осознается по крайней мере с эпохи Ренессанса. В формирование этой искусствоведческой и литературоведческой категории внесли вклад Ф. Сидни, Дж. Паттенхем, В. фон Гумбольдт, Г.В. Гегель, а также А.А. Потебня, М.М. Бахтин, А.Ф. Лосев, Д.С. Лихачев, Ю. Бочаров, М. Гиршман, А. Жолковский, М. Гаспаров и многие другие. В результате довольно длительной истории научного становления и утверждения в последние десятилетия XX века категория «художественный мир» вошла в учебники, литературоведческие терминологические словари и энциклопедии.

При всей вариативности интерпретаций, исследователи преимущественно сходятся в том, что категория «художественный мир» касается внутреннего, содержательного плана отдельного литературного произведения или творчества отдельного автора, их существования как системного, целостного художественного организма, автономного относительно внешнего реального мира. То есть в традиционном его понимании «художественный мир», как мир отдельного литературного текста, центрируется именно автором, который выступает фактически субъектом своего произведения. В контексте понимания категории «художественный мир» характерно замечание М.М. Бахтина: «Автор — носитель напряженно-активного единства завершенного целого, целого героя и целого произведения, трансгredientного каждому отдельному моменту его. (...) Автор не только видит и знает все то, что видит и знает каждый герой в отдельности и все герои вместе, но и больше их, причем он видит и знает нечто такое, что им принципиально недоступно, и в этом всегда определенном и устойчивом *избытке* видения и знания автора по отношению к каждому герою и находятся все моменты завершения целого — как героев, так и совместного события их жизни, то есть целого произведения». [3, с.14]

Общеизвестным является положение, что из совершенного художественного организма нельзя исключить ни одной детали не нарушив тем его художественно-эстетическую целостность, совершенство формы и полноту идеи. Признанным является и то, что чем совершеннее художественное произведение, тем труднее передать его содержание средствами другого искусства.

Однако любые теоретические идеалы всегда уступают жизненной практике, в том числе и художественной. И эта реальная практика показывает, что медиафраншиза, с ее отличающимся от принятого в литературоведении пониманием художественного мира, демонстрирует нам лишь верхушку айсберга характерного для современности процесса, который можно назвать «размыванием авторства» или ослаблением авторских позиций.

Процесс этот готовился издавна и с нескольких направлений. Одно из них, чисто теоретическое, было определено еще герменевтикой с ее повышенным вниманием к интерпретации произведения. Произведение понимается герменевтикой как не только то, что создано автором, но как то, что интерпретировано. Структурно-семиотический подход продолжил своеобразное вытеснение авторства на периферию. Логическим завершением этого движения можно считать постструктурализм и идеи, изложенные в работах Р. Барта («Смерть автора», 1967) и М. Фуко («Что такое автор?», 1969).

Второй (уже практической) тенденцией, постепенно ведущей к ослаблению исключительной авторской позиции, была своеобразная «демократизация» отношений между художником и реципиентом художественного творчества. Прежние абсолютные права автора на судьбу его героев и созданный им художественный мир (и даже более позднее авангардистское «Я так вижу!») вполне логично завершились постмодернистской надеждой на взаимопонимание и концептуалистическим творческим сотрудничеством реципиента с автором.

Наконец, третьей предпосылкой ослабления авторских позиций стало технологическое и социальное развитие. Среди результатов этого процесса следует упомянуть массовый доступ к творчеству (по крайней мере любительскому), активизацию межвидовых взаимодействий в искусстве, десакрализацию художественных практик, трудности с обеспечением авторских прав в сетевом мире.

Мы сегодня часто сталкиваемся в художественной культуре с примерами, когда между определенным исходным текстом и производными от него произведениями возникают взаимоотношения, которые хотя и не соответствуют юридическим условиям

медиафраншизы, во многом подобны ей своего рода «миграцией» художественного мира и его героев. В таких случаях и возникает потребность искусствоведческого и литературоведческого терминологического определения того специфического мобильного, мигрирующего и вариативного по форме художественного мира, который образуется на основе первичного базового текста производными от него вторичными художественными текстами. Именно для общего определения подобных ситуаций предлагается применение термина «кросс-опусный художественный мир».

Формально-грамматически термин «кросс-опусный» образуется по аналогии с такими терминами как «кросс-культурный», «кросс-факторный» и другими подобными. Лексема «кросс» (от англ. cross — крест, перекрестье, скрещение, пересечение) широко используется в научных двухлексемных терминах именно в смысле пресечения как соединения, выделения общего, обобщения. Термин «опус» (от лат. opus — работа, произведение) традиционно используется для обозначения художественного или научного произведения. Очевидно, стоит заметить, что кросс-опусный художественный мир в определенном смысле является своего рода антонимом к термину «кроссовер», — такого артефакта, в котором сочетаются персонажи и/или локации разных произведений, или происходит смешивание двух различных художественных стилей (в последнем смысле он чаще используется в современной музыкальной индустрии). Некая условная антонимия, уточню, образуется в результате того, что в одном случае речь идет о едином базовом сюжете и героях, которые используется в различных произведениях (кросс-опусный художественный мир), в другом же случае, наоборот, происходит соединение различных сюжетов в одном произведении (кроссовер).

Возможно, не будет лишним заметить, что художественный мир на основе кросс-опусных связей сам по себе не является гипертекстом. Ведь единое целое здесь образуется не характерными для гипертекста перекрестными ссылками, а принципиально иным, скорее, вариативным образом. Возможно, тем не менее, что вопрос взаимной диспозиции кросс-опусного художественного мира и гипертекста потребует отдельного внимательного рассмотрения, поскольку сам процесс образования кросс-опусного художественного мира происходит, несомненно, под влиянием общекультурного гипертекста.

Как уже отмечалось, предлагаемый мною термин «кросс-опусный художественный мир» ни в коем случае не предназначен заменить или потеснить традиционную литературоведческую категорию «художественный мир». Еще раз подчеркну, что он предлагается для определения тех примеров и ситуаций, которые не входят в традиционные границы применения литературоведческого термина «художественный мир».

Производные, вторичные тексты, образующие кросс-опусный художественный мир, в большинстве своем являются текстами массовой культуры. Кросс-опусный художественный мир — это мир центрированный не автором, а массовым реципиентом как условным заказчиком этих вторичных текстов. Если художественный мир первичного текста является неким авторским субъектным сообщением, то кросс-опусный художественный мир формируется, скорее, как объект массовых ожиданий и массовых интерпретаций первичного текста. При этом художественный мир первичного базового произведения может иметь как различные научные интерпретации и трактовки, так и различное массовое понимание и восприятие. И кросс-опусный художественный мир можно считать в значительной части состоящим из своего рода творческих воплощений массовых трактовок первичного базового произведения. Следовательно, кросс-опусный художественный мир отражает не только особенности и специфику художественного мира первичного базового произведения, но в

значительной мере и самые разные особенности, свойства художественно-эстетического сознания массового реципиента. Иными словами можно сказать: художественный мир первичного произведения отражает индивидуальное сознание его автора, а кросс-опусный художественный мир создается прежде всего массовым запросом и в значительной степени отражает именно сознание массового реципиента.

Учитывая связь кросс-опусного художественного мира с массовым художественно-эстетическим сознанием, это понятие при введении его в научный оборот и использовании в исследовательских стратегиях создаст дополнительные ракурсы столь актуальных в наше время междисциплинарных и кросс-дисциплинарных исследований на пересечении литературоведения, искусствоведения, культурологии, социологии и ряда других научных сфер.

На мой взгляд, определенные дополнительные возможности может дать содержательное использование понятия кросс-опусный художественный мир и при изучении литературы в классическом образовательном процессе. Причем еще раз повторяю: хотя наиболее активно формирование сюжетно-тематических художественных миров по ряду причин происходит в современной культуре, они нередко создавались и в прошлом. Один из характерных примеров — кросс-опусный художественный мир «Песен Оссиана» Дж. Макферсона.

«Песни Оссиана», которые начали издаваться шотландцем Джорджем Макферсоном в 1760-х годах, сразу же были встречены ожесточенной полемикой в Британии. Причем ожесточенные споры велись не столько вокруг их литературно-художественного уровня, сколько вокруг вопросов об их подлинности. В стране оказалось довольно много людей, стремившихся истолковать этот текст как реальное доказательство высокого уровня древней культуры кельтов (что представлялось особенно важным после унии Англии и Шотландии 1707 года и сражения при Каллодене в 1746). Вместе с тем было не меньше и тех, кто (опять же, будучи мотивированным, скорее, политическими соображениями) придерживался противоположных взглядов относительно происхождения и значимости изданных текстов. Показательно, что очень положительно отзывался о «Песнях Оссиана» американский президент Томас Джефферсон, который имел по отцу валлийские (то есть кельтские) корни. Сам же Дж. Макферсон, приобретя специфический опыт в спорах вокруг подлинности поэм, вскоре начал активно заниматься политической деятельностью и публиковаться в дальнейшем как историк.

В Европе же «Песни Оссиана» начали вскоре появляться в своеобразных фрагментарных и не совсем точных переводах, или чаще даже пересказах, которые можно отнести к разряду вторичных текстов. В подобных ситуациях, когда не производится точный перевод, но создается вольный пересказ, допускающий избирательность и реинтерпретацию первичного текста, как правило, также появляется возможность формирования кросс-опусного художественного мира. Следует, возможно, заметить, что к формированию кросс-опусных художественных миров именно в ситуациях перевода по понятным причинам более склонна поэзия, с ее мерцающими образами и смыслами, нежели значительно более рациональная по своей формальной сути проза.

В европейских странах «Песни Оссиана» нашли существенно иные интерпретации, поскольку интерес к ним изначально был совершенно иначе мотивирован. За пределами Британии внутренние британские идеологические мотивации при восприятии и интерпретации этого текста отсутствовали, и потому проблемы историзма и верификации уступили место акцентам на сугубо эмоциональных и психологических моментах восприятия, характерных для европейского романтизма.

Довольно типичной для Европы стала гетевская презентация «Песен Оссиана» в его романе «Страдания молодого Вертера». Познакомившись с «Песнями Оссиана», Гете еще в 1771 году перевел на немецкий язык фрагмент «The Songs of Selma» из поэмы «Fingal» и отрывок из поэмы «Темога». Впоследствии Гете вставил этот свой фрагмент «Песен Сельмы» в эпистолярный роман «Die Leiden des jungen Werthers», приписав перевод его главному герою. «Оссиановский» текст оказывается близок сердцу Вертера актуальной для него темой любви и смерти, а также экзотикой далекой эпохи и культуры, что весьма значимо для героя, который стремился и к собственной «инаковости» и уникальности.

В одной из первых русскоязычных версий «оссиановских» текстов, — в «Поэме древних бардов» (1788) Александра Ивановича Дмитриева (брата поэта И.И. Дмитриева и друга Н.М. Карамзина), которая, как и многие другие «переводы», была скорее свободным пересказом небольшой части оригинала, содержатся фразы о преимуществах смерти в юном возрасте: «Блаженны умирающие в юности, в то время, когда еще молва имена их повсюду возглашает! Они не зрели друзей своих лежащих во гробе. Они не ощущали ослабления победоносной своей десницы. Человек слабый и робкий не узрит их стареющимися в их чертогах: не посмеется он видя дрожащие их длани. Память их прославляется в их песнях. Юные девы их оплакивают» [1, с. 22-23]. Этот фрагмент, который не имеет прямого соответствия в изданных Макферсоном «Песнях Оссиана», дает еще один пример общей специфической атмосферы реинтерпретации и пересказов оссиановских текстов в Европе. В целом можно заметить, что если художественный мир изданных Дж. Макферсоном «Песен Оссиана» создается идеалами героизма, мужества, верности, преданности, то европейские «перепевы» этого произведения, образующие кросс-опусный художественный мир «Песен Оссиана» из вторичных текстов, выводят на первый план тему любви и смерти.

Очень характерен пример формирования кросс-опусного художественного мира на основе романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина». Это произведение Толстого, несомненно, является одним из популярнейших текстов мировой литературы, и не удивительно, что оно вдохновило многих других писателей, режиссеров, композиторов, художников на создание множества вторичных текстов, среди которых инсценировки, экранизации, литературные и кинематографические римейки и сиквелы, оперы, балеты и даже комиксы. Все это многообразие вторичных текстов образует весьма отличающийся от романа Толстого кросс-опусный художественный мир «Анна Каренина».

Прежде всего следует заметить, что, хотя художественный мир романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина» центрирован и коррелирован особыми реалиями русской культуры XIX века, кросс-опусный художественный мир «Анна Каренина» довольно подвижен и изменчив в фоне основной сюжетной коллизии, которая воспроизводится во вторичных произведениях на довольно разнообразном временном и культурном материале.

Исходя из слов самого Льва Николаевича Толстого, в основе его романа — «мысль семейная». Т.е. любовь рассматривается Толстым в романе не в контексте романтической страсти (хотя страсть, безусловно, тоже присутствует), а в контексте взаимоотношений полов и духовно-религиозных аспектов этих взаимоотношений. Сюжет произведения состоит из двух основных линий: Анна — Вронский и Кити — Левин (своего рода «аккомпанемент» других сюжетных линий также важен, но все же не о них сейчас речь). Причем по значению в авторском замысле и его реализации образ Левина едва ли не главенствует. Однако одна из двух основных сюжетных линий романа Льва Толстого, а именно любовная линия Левин-Кити фактически не представлена в кросс-опусном художественном мире «Анна Каренина».

Д.С. Лихачев в своей известной публикации «Внутренний мир литературного произведения» пишет о сопротивлении среды как о качестве, свойстве литературного текста: «Но прежде всего объясню, что я имею ввиду под «сопротивлением среды» во внутреннем мире художественного произведения. Действия в произведении могут быть быстрыми или заторможенными, медленными. Они могут захватывать большее или меньшее пространство. Действие, наталкиваясь на неожиданные препятствия или не встречая препятствий, может быть то неровным, то ровным и спокойным (спокойно быстрым или спокойно медленным). Вообще в зависимости от сопротивления среды действия могут быть весьма разнообразными по своему характеру. Для одних произведений будет характерна легкость осуществления желаний действующих лиц при низких потенциальных барьерах, для других — затрудненность и высота потенциальных барьеров. Можем говорить поэтому о разной степени предсказуемости в отдельных произведениях, что чрезвычайно важно для изучения техники «интересности чтения». Такие явления, как турбулентность, кризис сопротивления, текучесть, кинематическая вязкость, диффузия, энтропия и пр., могут составлять существенные особенности динамической структуры внутреннего мира словесного произведения». [4, с. 79] За счет устранения контрапункта темы Левина «вязкость» разворачивания событий, о которой пишет Д.С. Лихачев, в кросс-опусном мире «Анна Каренина» заметно меньше, а скорость, соответственно, больше.

Будучи освобожденной от сопоставлений, история Анны разворачивается гораздо стремительнее. Не в последнюю очередь это определяется и свойствами формы многих компонентов кросс-опусного художественного мира. Естественно, что время в кинофильме, рассчитанном приблизительно на два-три часа просмотра, для зрителя даже объективно движется быстрее, нежели для читателя романа в несколько сотен страниц. То же касается оперы или мюзикла, разного рода визуальных артефактов. Стоит также отметить, что любовь-страсть, находящаяся в тематическом фокусе большинства произведений кросс-опусного мира «Анна Каренина», сама по себе является более подвижным, «скоростным» явлением в сопоставлении с более всеобъемлющим и глубоким в своем развитии чувством любви духовной, проблематика которой гораздо активнее поднимается в романе Льва Толстого. Основой кросс-опусного художественного мира «Анна Каренина» является тема любви именно в характерном для главной героини импульсивном, земном, плотском, естественном варианте; тема любви, вступающей в конфликт с социальными пожеланиями. Реинтерпретация любовной темы романа Толстого «Анна Каренина» современной массовой культурой приобретает достаточно выраженный романтический и мелодраматический характер. Это, кстати, очень характерно и для других кросс-опусных художественных миров. Современное массовое сознание, которое является заказчиком и потому, в значительной мере, сотворцом кросс-опусных художественных миров, явно тяготеет к романтизму и мелодраме.

Итак, кросс-опусный художественный мир всегда отражает не только свойства составляющих его целостность произведений, но, во многом, и свойства художественного сознания массового реципиента, его уровень. В этом факте вполне отражены процессы «демократизации», свойственные современной художественной культуре. Речь идет о том, что произведение искусства, которое в предыдущие эпохи было обязано своим бытием прежде всего автору, в настоящее время существенно смещает причину и условия своего бытия к реципиенту-интерпретатору. Если раньше правомерно было утверждение, что произведение искусства *есть*, поскольку оно *создано* как таковое, то в настоящее время произведение искусства *есть*, ибо оно *интерпретировано* как произведение искусства. Именно поэтому для, например, бытия романа «Анна Каренина» значимо авторство Льва Толстого, а для бытия кросс-

опусного художественного мира «Анна Каренина» значимы именно запросы публики как коллективного реципиента. Не следует забывать, что любой автор вторичного текста, из множества которых и образуется кросс-опусный художественный мир, прежде всего сам также выступает в роли читателя первичного оригинального произведения.

Конечно же, не каждое оригинальное произведение имеет свой кросс-опусный художественный мир. Его наличие является своего рода свидетельством статуса, значительности исходного, первичного текста, своеобразным аттестатом качества. С другой стороны, отдельные артефакты кросс-опусного художественного мира, являющегося некой условной наградой автору оригинала и его произведению, часто подвергаются довольно жесткой критике за то, что они искажают, упрощают, порой даже примитивизируют этот оригинал. Действительно, вторичные тексты легче, проще, доступнее. Но они самим своим наличием подтверждают статус оригинала, содействуют поддержанию его популярности, — и это важная функция кросс-опусного художественного мира.

Кроме всего прочего, выделение кросс-опусного художественного мира как отдельной проблемы научного исследования позволит в определенной степени сдвинуть цели этого исследования в более практическую плоскость. Так или иначе, бытие литературы и искусства в целом определяется не только великими авторами и их шедеврами, но и в значительной мере широкой публикой и читателями. Кросс-опусный художественный мир является пространством и способом сопряжения элитарного творчества и его массового восприятия. Думаем, что исследование кросс-опусных художественных миров, созданных на основе отдельных значительных произведений литературы, позволит определить уровень и образ понимания массовой публикой этих выдающихся шедевров. В дальнейшем это позволит существенно скорректировать в некоторых случаях акценты литературоведческой и искусствоведческой интерпретации первичных произведений (в том числе в образовательном процессе), делая их более близкими, доступными и понятными широкой публике.

Литература:

1. Поэмы древних бардов, перевел А. Д. – СПб, 1788. – 64 с.
2. Багдасарян О. Ю. Теоретические подходы к изучению вторичных текстов / Филологический класс, № 1 (35), 2014. – С. 130-139.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство. – 1979. – 424 с.
4. Лихачев Д. С. Внутренний мир художественного произведения // Вопросы литературы. — 1968. — № 8. — С. 74–87.

Kornieieva Liudmila

Ph.D. in Philosophy

korneeva.lyudmila@gmail.com

Nezhyn Gogol State University

Nezhin, Ukraine

TO THE PROBLEM OF TERMINOLOGY: CROSS-OPUS ARTISTIC WORLD

The practice of secondary artistic works creating (adaptations, remakes, sequels and other similar genres) has become especially widespread in modern culture. In the legal and economic sphere such migration of subjects, heroes and artistic worlds from one work to

another is regulated by a media franchise. However, in artistic criticism and literary criticism, there is no terminology for this practice.

The term "cross-opus artistic world" is proposed for designating a variably artistic world that is formed on the basis of a plot of a certain primary literary work by secondary artistic texts.

If the artistic world of the original work is a kind of author's subjective message, the cross-opus artistic world is created primarily as an object of mass inquiries and expectations, and largely reflects the consciousness of the mass recipient and his understanding of the primary text.

The study of cross-opus artistic worlds, which created on the basis of certain significant works of literature, will allow to determine the level and image of the mass audience's understanding of these outstanding masterpieces. This will allow in some cases to significantly adjust the emphasis of literary and artistic primary works interpretation.

Keywords: *artistic world; cross-opus artistic world; secondary texts; secondary forms; media franchise; mass culture; screen adaptation; interpretation.*

УДК 800.1

Барбазюк Вера Юрьевна

кандидат филологических наук

vera087@mail.ru

Военный университет

Москва, Россия

**СЛОВО КАК ЗЕРКАЛО ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА В ПЕРЕВОДЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПЕРЕВОДОВ РОМАНА И.С.
ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО»)**

Статья посвящена вопросу рассмотрения слова как важной единицы перевода, значение которой очень часто недооценивается. Автором предпринята попытка обосновать важность роли семиотического подхода к слову. Утверждается, что именно семиотический аспект рассмотрения слова существенно расширяет представление о данной единице языка. Делается вывод о том, что такой подход позволит переводчику уменьшить языковую и понятийную асимметрию картин мира и убедить читателя в том, что выбранный им эквивалент наиболее полно отражает содержание оригинала.

Отмечается, что контекст является «необходимой» средой, которая помогает раскрыть «содержание» слова. Особенно важным это становится в тех случаях, когда переводчику приходится работать с художественными текстами. Поскольку именно художественный контекст по праву можно назвать разовым, уникальным или окказиональным.

В качестве материала исследования выступили переводы фрагментов произведения И.С. Тургенева «Дворянское гнездо», сделанные двумя разными переводчиками. Проведен общий анализ различий в используемых переводчиками выразительных средствах с целью демонстрации того, как каждый из них (переводчиков) по-своему видит и раскрывает индивидуальный авторский стиль текста оригинала.

Ключевые слова: *слово; перевод; художественное произведение; семиотика; сопоставительный анализ; текст оригинала; текст перевода; словарное соответствие.*

Теория перевода прошла длительный путь развития, тем не менее, остается ряд вопросов, требующих постоянного уточнения и переосмысления, окончательное решение которых до сих пор не найдено. К числу дискуссионных относится проблема единицы перевода, выделение которой непосредственно связано как с самим процессом перевода, так и с переводческими соответствиями в исходном языке и языке перевода. «Единица перевода – это сложная подсистема в целостной системе процесса перевода, строящаяся в своем внешнем проявлении на основе единицы ориентирования, но включающая в себя одну или несколько единиц эквивалентности, соотносящих понятия исходного текста с соответствующими формами текста перевода» [2, с. 263]. Различные подходы к выделению единиц перевода связаны, прежде всего, с различными задачами, стоящими перед переводчиком, с жанром текста, с дискурсом, с пониманием способов достижения эквивалентности и адекватности текста, опытом переводчика.

Тем не менее, не секрет, что слово является одной из базовых единиц измерения текста и, соответственно, перевода. В работах, посвященных теории перевода, роль и значение слова рассматриваются по-разному. Например, Я.И. Рецкер отмечал, что, «хотя слово и не является “единицей перевода”, оно, это злополучное слово, которому некоторые лингвисты даже отказывают в праве на самостоятельное существование, сможет сконцентрировать, как в фокусе, все усилия переводчика» [6, с. 27]. Объяснял он это тем, что слово в разных языках неодинаково зависит от предложения.

Проведенный нами анализ работ по данной проблематике позволяет говорить о том, что тема эта хоть и является актуальной, но не изучена в полной мере.

В своих исследованиях Б.М. Гаспаров указывает на то, что стабильные языковые объекты для адресата и адресанта представляются сквозь призму ассоциаций, эмоциональных реакций, воспоминаний, оценки партнера. А всякий акт коммуникации можно рассматривать как непрерывно движущийся поток человеческого опыта. «В этом своем качестве он вбирает в себя и отражает в себе уникальное стечение обстоятельств, при которых и для которых он был создан: коммуникативные намерения автора, всегда множественные и противоречивые и никогда не ясные до конца ему самому» [3, с. 5].

Все вышесказанное позволяет говорить о таком явлении как лингвокультурная интерференция, которая может проявляться в неточных ассоциациях, неверных оценках, в неправильной интерпретации коммуникативных интенций. Это касается и процесса перевода, т.к. в разных языках есть свои собственные особенности ассоциативных связей, относящиеся к поиску адекватного соответствия единицам исходного языка.

Таким образом, рассмотрение слова как знака, включающего совокупность ассоциаций, оценок, представлений, может оказаться особенно продуктивным в теории перевода, и, в частности, при рассмотрении особенностей художественного перевода.

С уверенностью можно утверждать, что словарное соответствие не может быть единственной опорой для переводчика, т.к. оно не является точным видением того, что же подразумевал автор, когда создавал то или иное произведение. Лексикографические толкования лишь частично отражают специфику, стоящую за теми или иными лексемами. На это обстоятельство указывал еще А.А. Потебня: «Мы можем сказать, что говорящие на одном языке при помощи данного слова рассматривают различные содержания этого слова под одним углом, с одной точки зрения. При переводе на другой язык процесс усложняется, ибо здесь не только содержание, но и представление

различны. Если слово одного языка не покрывает слова другого, то тем менее могут покрывать друг друга комбинации слов, картины, чувства, возбуждаемые речью; соль их исчезает при переводе...» [5, с. 263]. Зачастую такое отчуждение ощущается в переводном тексте именно в связи с интуитивным представлением о нарушении привычных норм картины мира или каких-либо ее элементов.

Рассмотрение переводов художественных произведений подтверждает, что словарное соответствие нередко оказывается несоответствующим потому, что в переводящей культуре может отсутствовать опыт и представление, которое помогло бы воссоздать текст адекватно с учетом ассоциаций и представлений, формирующих определенный аспект исходного художественного концепта.

Вслед за Т.А. Казаковой [4, с. 95] мы полагаем существенным для перевода, что номинативная функция слова основывается на способности формировать в информационно-речевой памяти человека (тезаурусе) относительно устойчивый комплекс ассоциаций, связывающих саму форму слова и представления о свойствах объекта именованного, в частности, включая его отношения с другими словами и объектами.

Такое представление о слове позволяет говорить о том, что важным аспектом в понимании и интерпретации языковых знаков становится контекст. Именно он является источником дополнительной информации. (К сожалению, словари не могут зафиксировать все значения и потенциальные смысловые функции многих слов, т.к. вариативность контекстов не ограничена).

Переводчику художественных текстов приходится иметь дело с контекстами особого типа, т.к. такие тексты уникальны, что в значительной степени затрудняет поиск соответствий в переводе.

Исследования, связанные с изучением процессов сохранения уникальности оригинального текста, продолжаются уже много лет. К сожалению, идеальный способ перевода, который не содержал бы никаких потерь, еще не найден. «Текст никогда не может быть переведен до конца, ибо нет потенциально единого текста текстов. Событие жизни текста, то есть его подлинная сущность, всегда развиваются на рубеже двух сознаний, двух субъектов». [1, с. 300] Тем не менее, переводчик всегда стремится к адекватной и наиболее точной и полной передаче авторского своеобразия текста.

Зачастую возникает и другая проблема. Не всегда автор произведения осознает символическую глубину выбираемых слов. Иногда символическая глубина приписывается переводчиками данного текста.

Соответственно, один и тот же текст может совершенно по-разному интерпретироваться и переводиться. В качестве отправной точки сравнительно-сопоставительного анализа были рассмотрены фрагменты вариантов перевода романа И.С. Тургенева «Дворянское гнездо» (см. табл. 1).

Таблица 1

Фрагменты вариантов перевода романа И.С. Тургенева «Дворянское гнездо»

Пример	Оригинал	Перевод К. Гарнетт	Перевод В.Ролстона
1	Дворянское гнездо	A house of gentlefolk	Liza or “A nest of nobles”
2	Весенний, светлый день клонился к вечеру; небольшие розовые тучки стояли высоко в ясном небе, и, казалось,	A bright spring day was fading into evening. High overhead in the clear heavens small rosy clouds seemed	A beautiful spring day was drawing to a close. High aloft in the clear sky floated small rosy clouds, which seemed

	не плыли мимо , а уходили в самую глубь лазури.	hardly to move across the sky but to be sinking into its depths of blue.	never to drift past , but be slowly absorbed into the blue depths beyond.
3	Состояние у ней было весьма хорошее, не столько наследственное , сколько благоприобретенное мужем.	She had a considerable fortune, not so much from her own property as from her husband's savings.	She had a handsome income, the greater part of which was derived from her late husband's earnings, and the rest from her own property.
4	Это ты, батюшка , оттого говоришь, что сам женат не был.	You say that, my good sir , because you have never been married yourself.	You only say that, batyushka , because you have never been married.
5	Пожалуй, можно приноравливаться к существующему народному быту; это наше дело, дело людей... (он чуть не сказал: государственных) служащих ; но, в случае нужды, не беспокойтесь: учреждения переделают самый этот быт	Of course there may be adaptation to the existing national life; that is our affair – the affair of the official (he almost said " governing ") class . But in case of need don't be uneasy. The institutions will transform the life itself.	To be sure, one may make some allowance for the existing life of the nation; that is our business , the business of the people who are (he all but said " statesmen ") in the public service ; but if need arises, don't be uneasy. Those institutions will modify that life itself.

Рассмотрим представленные примеры подробнее. Прежде всего, стоит подчеркнуть, что целью анализа не является выявление лучшего варианта перевода. В рамках анализа была предпринята попытка сопоставить лексические единицы двух переводов с целью подтверждения выдвинутого выше положения о том, что один и тот же текст может совершенно по-разному интерпретироваться и переводиться.

Итак, для анализа мы взяли пять произвольных фрагментов текста оригинала и перевода. Прежде всего стоит отметить, что оба переводчика тщательно проработали весь материал, стараясь бережно передать авторское своеобразие текста. Тем не менее, уже в переводе названия романа можно наблюдать различия. В переводе К. Гарнетт название звучит как «A house of gentlefolk». В переводе же В. Ролстона можно видеть два названия - «Liza or “A nest of nobles”». Не совсем понятно, почему В. Ролстон дает «свое» название романа. Данный вариант перевода является проявлением видения текста переводчиком. Перевод Гарнетт гораздо более понятен англоязычным читателям. Тем не менее, название «A nest of nobles» точнее отражает идею, которую вложил в произведение И.С. Тургенев, т.к. nest – это ‘a comfortable home; a place of rest, retreat, or lodging’¹ (комфортный дом; место отдыха, убежища или проживания). Nest символизируют место, в котором собрались близкие люди разных поколений, где старшие воспитывают и оберегают младших. Поэтому nest имеет более глубокую смысловую нагрузку, чем house – ‘a building in which people, usually one family, live’² (здание, в котором живет, как правило, одна семья).

¹ <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/nest>

² <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/house>

Второй пример связан с описание природы. Как отмечалось выше, говорить об «удачности» перевода можно очень относительно, как и о сохранении художественного и эстетического своеобразия. Оба варианта перевода отличаются высокой образностью, и при этом достаточно точно передают авторский стиль И.С. Тургенева. Анализ позволяет заключить, что перевод Гарнетт более поэтичен (*fading into* (растворяться, исчезать); *heavens* (небеса); *sinking* (тонушие)), чем перевод Ролстона. Лексические единицы *drawing to a close, sky, to drift past* являются менее образными.

Третий пример интересен тем, что два варианта немного отличаются по смысловой нагрузке. Перевод Гарнетт ближе к идее исходного текста, чем перевод Ролстона, в котором используется вариант «*the rest from her own property*». Данная фраза искажает текст оригинала, в котором имеется в виду отсутствие собственного дохода одного из персонажей романа.

В четвертом примере В. Ролстон идет по пути сохранения «чужезычности» в переводе посредством транскрипции (*batyushka*), однако этот прием лишает текст легкости, которая в той или иной мере должна быть в художественном тексте. К. Гарнетт оказалась приверженцем «сглаживающего» перевода, используя приемы, которые ориентируются на язык перевода (*my good sir*).

Анализ пятого примера позволил выделить несколько моментов, которые в некоторой степени «искажают» текст оригинала. Например, фраза «можно приноравливаться» у Гарнетт в переводе идет как *may be adaptation* (букв. «может быть адаптация»), у Ролстона мы видим *may make some allowance* (букв. «может быть снисходительным»). Вариант Гарнетт точнее отражает идею оригинала. Не менее интересно, как переводится фраза «служащие люди»: *official class* (у Гарнетт) и *people who are in the public service* (у В.Ролстона). Более того, анализ англоязычных словарей показал, что словосочетания *official class* не зафиксировано и, тем самым, не является широко употребляемым.

Итак, проведенный общий анализ подтверждает выдвинутый выше тезис о том, что часто расхождение между оригиналом и переводом имеет место из-за различия между культурой автора текста и культурой переводчика данного текста. В такой обстановке текст представляет собой двойное восприятие систем взглядов по принципу «свой-чужой».

Более того, можно сделать вывод, что каждый переводчик по-своему подходит к сохранению художественного и эстетического своеобразия текста. Более того, сравнение представленных переводов романа И.С. Тургенева «Дворянское гнездо», выполненных двумя разными переводчиками, позволило найти различия в используемых ими выразительных средствах.

Проведенный анализ также показывает, что переводы разнятся, потому что каждый переводчик по-своему видит и раскрывает индивидуальный авторский стиль. Различие состоит в том, что каждый из них вкладывает в перевод что-то свое, уникальное. Подтверждением является неповторимый подбор изобразительных средств.

Следовательно, говоря о качестве переводов, необходимо оценивать не только количество удачно переданных фрагментов оригинала, но и то, насколько переводчику удалось добиться единства содержания и формы.

Литература:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.
2. Гарбовский Н. К. Теория перевода: учебник. М.: Изд-во МГУ, 2004.

3. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: «Новое литературное обозрение», 1996.
4. Казакова Т. А. Художественный перевод. Теория и практика: учебник. – СПб.: ООО «Инъязиздат», 2006.
5. Потебня А. А. Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976.
6. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. М.: ИМО, 1974.
7. Тургенев И. С. Дворянское гнездо // Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. М.: Наука, 1981. Т. 6. С. 5–158.
8. Turgenieff I. S. Liza or “A nest of nobles” (translated by Ralston, William Ralston Shedden). New York: Henry Holt and company, 1873. Turgenev I. S. A House of Gentlefolk (translated by Constance Garnett). CreateSpace Independent Publishing Platform, 2017.

Barbazyuk Vera

Ph.D. in Linguistics

vera087@mail.ru

*Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation
Moscow, Russia*

**WORD AS A MIRROR OF THE WORLD’S ARTISTIC PICTURE IN
TRANSLATION
(ON THE MATERIAL OF ENGLISH TRANSLATIONS OF THE NOVEL “A HOUSE
OF GENTLEFOLK”)**

The article is devoted to the question of considering a word as an important unit of translation, value of which is very often underestimated. The author has made an attempt to substantiate the importance of the role of the semiotic approach to the word. It is stated that semiotic aspect of the consideration of the word essentially expands the notion of a given unit of a language. It is concluded that such an approach to the consideration of the word will allow the translator to reduce the linguistic and conceptual asymmetry of the pictures of the world and convince the reader that the equivalent chosen by him fully represents the content of the original.

It is noted that the context is a "necessary" environment that helps to disclose the "content" of a word. This becomes especially important when translators have to work with artistic texts. Since the artistic context can rightly be called unique or occasional.

As a material of the study, translations of the fragments of the novel “A house of gentlefolk” (made by two different translators), have been taken. A general analysis of the differences in expressive means used by translators to demonstrate how each of them (translators) in his own way sees and reveals the individual author's style of the original text have been conducted.

Keywords: *word; translation; artistic work; semiotics; comparative analysis; the text of the original; text of translation; dictionary match.*

Жофия Месарош
zsofi-m@hotmail.com
Университет им. Лоранда Этвеша
Будапешт, Венгрия

**КУЛЬТ В.В. МАЯКОВСКОГО В ВЕНГРИИ В 1949–1989 ГГ.
(ПО МАТЕРИАЛАМ УЧЕБНИКОВ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ)**

Исследование призвано ответить на вопросы, почему венгерскому населению известны именно более поздние, политически ангажированные, но с художественной точки зрения более слабые произведения Владимира Владимировича Маяковского, почему в венгерском общественном мнении до сих пор наблюдается только сильно политизированный образ поэта.

В статье культ поэта рассматривается на материале учебников по литературе двух разных эпох венгерской истории: эпохи Ракоши (с 1949 по 1956гг.) и эпохи Кадара (с 1956 по 1989гг.). Исследование включает в себя типологизацию разных биографических нарративов о поэте, а также описание общих характеристик анализа его стихотворений в учебниках.

Рассматривая учебники разных эпох и разных типов учебных заведений, мы делаем вывод о том, что культ В.В. Маяковского в Венгрии был отражением культа поэта в СССР, который сочетал в себе революционную традицию с действительностью государственного социализма. При отсутствии у венгерского населения живой связи с революционной традицией России культ поэта воспринимался как чужое, отчасти навязанное явление.

Ключевые слова: *В.В. Маяковский; культ; учебники по литературе; эпоха Ракоши; эпоха Кадара; революционная традиция.*

В данной статье культ определяется как общественный институт, как коммуникационный канал, «... через который культурная элита «приручает» общество и старается гомогенизировать его...» [22, с. 297]. Всеобщее обучение считается такой областью, которая занимает одно из наиболее значительных мест в формировании разных культов, поскольку здесь существенные для элиты ценности и идеологии передаются в организованном виде, и образование индивида в большой степени определяет процессы его социализации [2, с. 427-458]. Поэтому учебники по литературе оказываются идеальными для исследования литературного культа В.В. Маяковского.

Культ Маяковского в СССР

Образ Маяковского в Венгрии невозможно трактовать независимо от образов поэта в СССР: как и во многих других областях, в эпоху социализма делались активные попытки «пересадки» советской практики в венгерскую действительность. Именно поэтому надо упомянуть о нескольких особенностях формирования культа Маяковского в СССР.

Отношение поэта к политическому строю страны серьезно обострилось в последние годы его жизни. Революционное вдохновение Маяковского постепенно снизилось в связи с несовпадением ожиданий и реальности сталинизма. В 1930 году, за

несколько месяцев до его смерти, советское руководство и РАПП¹ бойкотировали его 20-летний поэтический юбилей [20, с. 296]. Самоубийство Маяковского РАПП толковал как выражение сложности борьбы со старым миром и с индивидуализмом старого мира [20, с. 301]. Не издавался некролог с подписями партийного руководства, и никто из самых влиятельных политических деятелей не присутствовал на похоронах поэта [21, с. 239].

Можно считать, что формирование культа началось с письма Лили Брик к Сталину. Она жаловалась на то, что хотя люди интересуются поэтом, его сборники не издаются. Сталин, реагируя на это, фактически поручил создать культ в письме к Николаю Ежову и описал Маяковского как «лучшего, талантливейшего поэта нашей советской эпохи».²

С тех пор пароходам, школам, театрам, и даже подводным лодкам присваивалось имя поэта, а его произведения издавали миллионными тиражами [21, с. 241]. Культ был создан весьма быстро, поскольку политическая система нуждалась в иконе, которая могла бы служить образцом для писателей и художников, показывать, как следует подчинить себя и свое искусство служению государству [19]. Создающийся культ оказался похожим на советский культ Ленина: оба были предназначены для сочетания революционной традиции с советской действительностью 1930-х годов (и следующих десятилетий) [19]. При создании культа была фактически переписана биография поэта и переосмыслена его поэзия. Как писал Юрий Карабчиевский, в то время Маяковского изучали не по Маяковскому, а по учительнице в классе и по вожатой в лагере, по транспаранту в заводском цехе и по плакату в паспортном отделе милиции [1].

Культ Маяковского в эпоху Ракоши

До прихода к власти Ракоши имя Маяковского в Венгрии было известно только по двум источникам: с одной стороны, его стихотворения издавались в журнале венгерских авангардистских художников (например, в журнале *Ma*) [10, с. 22], с другой стороны, некоторые из его произведений исполнялись путём хоровой декламации на мероприятиях рабочего движения [14, с. 87-89]. Можно с уверенностью сказать, что большинство из числа венгерского населения познакомились с именем поэта в эпоху Ракоши, именно поэтому образ Маяковского, созданный тогда, сильно повлиял на общественное мнение в Венгрии того времени и продолжает влиять до сегодняшнего дня. Этот образ целиком определялся идеологией правящей партии, его самыми существенными моментами являлись революция и «построение социализма».

Перед обращением к материалу исследования надо заметить, что набор учебников по литературе обеих эпох считается широким. В венгерской системе образования основа учебного материала, так называемого начального уровня (5-8 класс) и среднего уровня (9-12 класс), обычно одна и та же. Разница между двумя уровнями в том, что на среднем уровне материал учат более глубоко, соответственно возрастным особенностям учащихся. При этом учебный материал неодинаков в разных типах средних учебных заведений, в профессиональных училищах и гимназиях.

Во всех рассматриваемых школьных и училищных учебниках эпохи можно найти материал о Маяковском, а в учебниках для гимназистов его совсем нет. Появление поэта в учебном материале совпадает с общим трендом периода, при котором советские поэты и писатели становились частью учебного материала и постепенно вытесняли западных классиков. Анализируя разницу между разными уровнями и типами учебных заведений, можно сделать вывод, что элита считала

¹ Российская ассоциация пролетарских писателей.

² Цитирует Акош Силади [21, с. 239-241].

важным ознакомление самых молодых и будущих рабочих (тех, кем проще всего манипулировать) с Маяковским-трибуном и связанным с ним идеологическим содержанием.

Ввиду того, что Маяковский был новым персонажем в учебном материале, необходимо было обосновать значение его творчества. С этой целью цитировалось мнение о нём различных известных политических личностей, где он сравнивался с теми венгерскими поэтами, которых признавал своим новым политический строй, например, с Аттилой Йожефом или Шандором Петёфи. Из девяти учебников, в которых присутствовала фигура Маяковского, в пяти можно было прочитать знаменитые слова Сталина о поэте, которые цитировались выше [5, с. 359; 6, с. 298; 18, с. 260].¹

Маяковский считается в учебниках советским и нередко соцреалистическим поэтом. Очень типично то, как его характеризуют в начале его биографии. В «культовой манере речи» [3, с. 132] используются не поддающиеся проверке выражения, суперлативы, и пафос, например: «*Маяковский был поэтом великой социалистической революции советских народов...*»² или «*Молодая советская страна росла и крепла. Совместно со страной рос и креп огромный талант поэта, обогащалось его творчество*» [6, с. 302]. Посредством характеристики Маяковского славится страна, и не только в общественном или политическом смысле, но даже эстетически.

В большинстве биографий жизненный путь поэта сравнивается с развитием компартии и событиями революции. Из его детства всегда упоминается скромное семейное происхождение и революция 1905г. Переселение в Москву считается важным моментом, потому что Маяковский в столице встретился с коммунистическими идеями и в 1908г. даже вступил в партию (о том, что он не остался там на долгое время, никогда не говорилось) [5, с. 353; 6, с. 299]³. За нелегальную деятельность его «*преследовали и репрессировали*» [6, с. 299], он несколько раз сидел в тюрьме. Но, согласно нарративу в учебниках, он всё же остался верным ленинскому пути, и в конце концов революция создала идеальное для него общество. При создании «идеального общества» он много работал, создавал плакаты.

После смерти Ленина он написал свою «самую значительную и наилучшую поэму» [6, с. 302], в которой ощущается пылкая любовь поэта и всего советского народа к вождю [5, с. 357]. Здесь наблюдается взаимная легитимация: чувствуется, что поэма является самой значительной, потому что она про Ленина, но сам поэт своей поэмой способствует изображению всемирно-исторической, гигантской, но всё же человеческой фигуры Ленина.

Обычно пишется о поездках Маяковского на Запад, причем этот нарратив сочетается со «*Стихами о советском паспорте*». Поездки характеризуются как разочарование в империалистическом Западе, где существует эксплуатация рабочих и поддерживается система огромного социального неравенства⁴.

Смерть Маяковского окружается молчанием. В одном из учебников для школьников пишется: «*Подлые нападения троцкистов и врагов народа, также как тяжёлая болезнь, вызвали раннюю смерть поэта в 1930г.*» [6, с. 304]. Хотя

¹ Magyar irodalom az általános iskolai levelező oktatás számára. Budapest, 1954. (с. 142) Magyar könyv az általános iskolák VIII. osztálya számára. Budapest, 1950. (с. 241)

² Magyar könyv az általános iskolák VIII. osztálya számára. Budapest, 1949. (с. 278)

³ Magyar irodalom az általános iskolai levelező oktatás számára. Budapest, 1954. (с. 142) Útmutató az általános gimnáziumi levelező oktatás számára. Magyar irodalom 4. osztály. Budapest, 1954. (с. 45)

⁴ Kiegészítő az általános iskolai VIII. osztályos magyar könyv anyagához a nevelők számára. Budapest, 1955. (с. 58).

психическая болезнь и нападения действительно были, но не троцкисты и враги народа боролись с поэтом, а РАПП и партия. Учебники не могли признать, что Маяковский совершил самоубийство, ибо это не совпадало с образом революционера или нового советского человека.

Список стихотворений Маяковского в учебниках не представляет всю широту спектра стилей и тематики искусства поэта. В большинстве случаев упоминаются только те произведения, которые были написаны после революции 1917 года, могут быть связаны с социализмом и соответствуют идеологическим соображениям периода. Можно было прочесть отрывки из следующих 6 стихотворений: «Хорошо», «Рассказ литейщика Ивана Козырёва о вселении в новую квартиру», «Стихи о советском паспорте», «Владимир Ильич Ленин» (отрывок называется «О Партии») и «Комсомольская» (где содержатся знаменитые крылатые слова: «Ленин - жил, Ленин - жив, Ленин - будет жить.»), «Разговор с товарищем Лениным». О произведениях и о поэте говорится в превосходной степени, например, используется выражение «грандиозная поэма»¹.

При анализе творчества Маяковского доминируют содержательные и идеологические точки зрения, обычно пересказывается содержание стихотворения. Тексты толкуются дословно, без ссылки на существование лирического «Я», без ссылки на фантазию, поэтические приёмы и т.п. Уникальным случаем является анализ стихотворения «Рассказ литейщика Ивана Козырёва о вселении в новую квартиру», который используется как способ направить внимание на актуальные жилищные условия. Среди вопросов после стихотворения можно найти следующие: «Представьте себе, какие могли быть жизнь и квартира литейщика Ивана Козырёва в царской империи?»². За вопросами следует параграф о жилищных условиях эпохи Ракоши, вывод из которого следующий: венгерские рабочие наконец-то имеют нормальные квартиры.

Можно сказать, что действительного образа Маяковского в этот период учащиеся не видели. Был создан искусственный образ с помощью пропуска одних и преувеличения других деталей, а также с помощью некоторой степени воображения, чтобы он совпадал с идеалом революции и построения социализма. Согласно этому образу, Маяковский был аскетом, исполненным революционного пыла, изо всех сил служащий социализму, в конце концов он выглядел односторонней, скучной фигурой. Между тем в тот период и в той системе такими казались все культовые фигуры: никогда не говорилось об их личной жизни и реальных чертах характера³. А те характерные черты, о которых говорилось, служили изображению и прославлению общих ценностей [3, с. 151].

Культ Маяковского в эпоху Кадара

Исторический период с 1956 по 1989г. назван именем Яноша Кадара. Для него характерна консолидация после репрессий, последствий революции 1956г. Складывались нормальные по сравнению со временем диктатуры Ракоши и положением в других социалистических странах условия жизни. Новый режим можно характеризовать девизом «жить и дать жить другим» [17, с. 425]. Культ личности вообще и вместе с ним культы революции, Ленина и Маяковского постепенно становились менее грубыми, напряжёнными. Ближе к концу эпохи представлялось все больше и больше возможностей публичного проявления тех идей, которые отступали от официальной партийной идеологии. С формированием плюрализма мнений авторы

¹ Magyar könyv az általános iskolák VIII. osztálya számára. Budapest, 1950. (с. 233)

² Magyar könyv az általános iskolák VIII. osztálya számára. Budapest, 1950. (с. 237)

³ О Ракоши так пишет Балаж Апор [3, с. 150].

учебников могли переосмыслить официальный образ политических, общественных и литературных деятелей, в том числе и образ Маяковского.

В это время включение Маяковского в учебники становилось общей практикой: из 27 проанализированных учебников он отсутствовал только в 4¹.

В начале периода встречаются биографии и характеристики поэта, построенные по схеме предыдущего режима, например *«величайший революционный поэт советской народной литературы»* [8, с. 175]. Появляется эпитет «народный», который считается новым источником легитимации в венгерской среде, поскольку здесь народность как литературное направление имеет позитивные коннотации со времени Шандора Петёфи. Также характерно, что вместе с советской национальностью появляется и русская, которая после некоторого времени оказывается доминирующей [7, с. 175]. Но в это время Маяковский уже не только советский, русский, революционер или социалист, но и художник, который *«повлиял на прогрессивных поэтов Запада»* [11, с. 203] и является *«всемирно признанной фигурой советской поэзии»* [13, с. 277]. В связи с его путешествием на Запад больше не говорят об ужасах капитализма, но только о том, как поэт распространял идеи коммунизма за границей [4, с. 22-23]. Наблюдается тренд интернационализации учебного материала наряду с исчезновением сталинской изоляционистской политики.

В начале периода в учебниках для школьников находятся такие же биографические мотивы, как и раньше [8, с. 175]. Но ситуация изменилась в 1970-х годах. С тех пор фигура и жизненный путь Маяковского совсем исчезают, остаются лишь его стихотворения. О нём пишут только следующее: *«Он самый большой поэт советской литературы»* и *«Он уже в детстве любил литературу и много читал»*, и что он объездил Европу и Америку [9, с. 180]. В училищных учебниках всей эпохи образ Маяковского остался почти неизменным, но он несколько взвешеннее образа в эпоху Ракоши. Тем не менее анализ стихотворений в учебниках двух типов показал, что передавали идеологию кадаризма даже тогда, когда в учебниках для гимназистов появилось совсем новое содержание.

Изменения в учебниках для гимназистов произошли в 1980-х годах. Маяковский появляется как частное лицо, как новатор поэзии, как «герой любви»². В учебнике 1984г. пишут о любви и дружбе поэта с Лилей Брик, авторы сравнивают это с отношением Эндре Ади к Леде [4, с. 24]. Биография Маяковского больше не сочетается с историей революции, его интересуют не только общество и социализм, но и человеческие отношения, в том числе отношения мужчины с женщиной. Это отношение, *«как и весь мир - он хотел бы видеть более красивым, ясным, достойным человека»* [4 с. 25]. В некоторых случаях открыто говорится о его смерти, признавая, что он сам решил уйти из жизни, и одной из причин этого решения было трагическое окончание любви [13, с. 278]. В то же время в других нарративах личность поэта представляется в негативном свете, например, учебники характеризуют его как болезненно чувствительного человека [16, с. 46]. В этом смысле разрушение культа Маяковского началось уже перед сменой общественного строя.

Переплетение культа поэта с культом Ленина долгое время оставалось неизменным, но в последнее десятилетие эпохи из учебников исчезают цитаты из

¹ Перечень проанализированных учебников, в которых отсутствовал Маяковский: Bóka László, Dallos György, Megyer Szabolcs, Szilágyi Péter. Magyar irodalomtörténet. 3. rész. Az általános gimnáziumok 4. osztálya számára. Budapest, 1957.; Szabolcsi Miklós. Szöveggyűjtemény a mai magyar irodalomból az általános gimnáziumok 4. osztálya számára. Budapest, 1961.; Holeczka Gyula. Irodalmi olvasókönyv. Magyar könyv az általános iskolák 8. osztálya számára. A mezőgazdasági tanulóképzés könyvei. Budapest, 1962.; An. Tanterv a magyar nyelv és irodalom tanításához az ipari és a mezőgazdasági technikumok számára. Budapest, 1957.

² Например в 1984 году издавался сборник писем Маяковского Лиле Брик.

произведений Ленина и параллели с ним. Маяковский в этот период не строитель культа Ленина, а пытающийся оберегать вождя от обоготворения. Вместе с тем значение поэта обосновывают не политически, а с художественной точки зрения.

В учебниках для школьников можно найти следующие 5 стихотворений: «Октябрь», «Стихи о советском паспорте», «Прозаседавшиеся», «Левый марш» и «Разговор с товарищем Лениным». Хотя авторы учебников делают акцент на содержании и идеологии произведений, но в данную эпоху появляется и анализ поэтических приёмов, например «Поэт как бы в фильме показывает нам в быстро изменяющихся картинах великолепные события 25 октября» [8, с. 178]. «Стихи о советском паспорте» больше не являются способом ругать империалистов: в анализе говорят о поэтическом типе чиновника, а не о его отвратительности [9, с. 180].

Учебный материал для гимназистов включает намного больше стихотворений Маяковского, чем раньше, появляются даже те, которые никогда не входили в учебники. Это ранняя поэзия и любовная лирика поэта. В 80-е годы появляются такие тексты, как «Облако в итанах», «Лиличка!» или «Порт». Это важно, потому что они никак не могли быть представлены как лирика соцреализма, особенно «Порт», который со своей умеренно эротической тематикой нарушил пуританизм, диктуемый соцреализмом.

Поэтические аспекты становятся доминирующими при анализе стихотворений в гимназиях: целые страницы пишутся о стиле, о стихосложении и языке [12, с. 37-39]. В целом профессиональный анализ занимает все больше учебного материала вместо биографии поэта, совсем исчезают идеологические мотивы.

В сравнении с предыдущей эрой, образ Маяковского становится более тонким, личным. Поэт не только строитель социализма, но и обычный человек. Прямо накануне смены общественного строя Маяковский представляется гимназистам как лирик, вождь футуристов, который не стесняется бичевать недостатки раннего советского строя. Конечно, 30-летнюю эпоху нельзя считать гомогенной, лучше говорить о ней как о континууме.

Подведение итогов

Подводя итоги надо отметить, что из-за ясно выраженных политических взглядов Маяковского советской, и позже венгерской, политической элите представлялась возможность сформировать его образ так, чтобы посредством его творчества можно было «передать идеологические проповеди». Его культ в Венгрии являлся прямым «переносом» советского. Однако судьба культа в Венгрии совсем не такая, как в России. На родине поэта можно было переосмыслить его значение, а в Венгрии - нет.

Хотя во время смены общественного строя наблюдались попытки снова представить поэта в свете ценностей новой системы, но в предыдущем режиме образ Маяковского был настолько политически детерминирован, во многих оставил настолько неприятное чувство из-за навязанности культа, что все попытки окончились неудачей¹. Об этом свидетельствует резолюция 2013г. Венгерской академии наук о наименовании общественных мест, улиц и площадей. Документ должен был решить споры о тех наименованиях, которые остались от предыдущих эпох: улица Ленина, Красной армии и даже Свободы. Здесь академики характеризуют Маяковского как поэта, «творчество которого имеет всемирное значение», но всё же как человека, который «принял участие в основании, построении и сохранении советского

¹ Как пишет Лайош Лакнер: если культ создается только на политико-идеологических основаниях, то он не будет долговечным [15, с. 9].

самодержавия»¹. Они не предлагают ни использование, ни устранение имени поэта, но ощущается осуждающий тон оценки. Некоторые выражения вызывают воспоминания о словоупотреблении в учебниках времен Ракоши и Кадара, только с противоположным знаком, и это не случайно: как большинство населения Венгрии, нынешние академики познакомились с Маяковским по тем текстам, которые были проанализированы выше и которые не отражают объективного образа поэта.

Приложение

Перечень проанализированных учебников и учебных пособий:

1. A magyar nyelv és irodalom tanmenete az általános iskolák 8. osztálya számára. Budapest, 1960.
2. Irodalmi olvasókönyv a mezőgazdasági technikumok 2., 3. és 4. osztálya számára. Budapest, 1950.
3. Kiegészítő az általános iskolai VIII. osztályos magyar könyv anyagához a nevelők számára. Budapest, 1955.
4. Magyar irodalom az általános iskolai levelező oktatás számára. Budapest, 1954.
5. Magyar könyv az általános iskolák VIII. osztálya számára. Budapest, 1949.
6. Magyar könyv az általános iskolák VIII. osztálya számára. Budapest, 1950.
7. Magyar nyelv és irodalom a dolgozók általános iskolája esti és levelező tagozata hallgatói számára. 8. osztály. Kísérleti tankönyvpótló jegyzet. Budapest, 1961.
8. Tanterv a magyar nyelv és irodalom tanításához az ipari és a mezőgazdasági technikumok számára. Budapest, 1957.
9. Útmutató az általános gimnáziumi levelező oktatás számára. Magyar irodalom 4. osztály. Budapest, 1954.
10. Balogh Márta. Irodalmi olvasókönyv a dolgozók általános iskolája 8. osztálya számára. Kísérleti tankönyv. Budapest, 1966.
11. Bóka László, Dallos György et. al. Magyar irodalomtörténet az általános gimnáziumok 4. osztálya számára. Budapest, 1952.
12. Blatt György, Kelecsényi László Zoltán. Irodalom a szakmunkások szakközépiskolája III. osztálya számára. Budapest, 1983.
13. Blatt György, Dr. Vasy Géza. Irodalom a szakközépiskolák 4. osztálya számára. Budapest, 1984.
14. Bóka László, Dallos György, Megyer Szabolcs, Szilágyi Péter. Magyar irodalomtörténet. 3. rész. Az általános gimnáziumok 4. osztálya számára. Budapest, 1957.
15. Czibor János. Magyar könyv a gimnáziumok 4. osztálya számára. Budapest, 1951.
16. Csabai Tibor, Ebergényi Tibor et. al. Magyar könyv az általános iskolák 8. osztálya számára. Budapest, 1954.
17. Diószegi András, Lakits Pál. Irodalomtörténet III. rész. A gimnáziumok IV. osztálya számára. Budapest, 1963.
18. Dr. Dobcsányi Ferenc. Irodalmi olvasókönyv az általános iskola 8. osztálya számára. Budapest, 1983.
19. Dr. Horváth Gedeonné, Margócsy József, Pálmai Kálmán. Magyar irodalmi olvasókönyv az általános iskolák 8. osztálya számára. Kísérleti tankönyv. Budapest, 1960.
20. Dr. Horváth Gedeonné, Vörös József. Irodalmi olvasókönyv az általános iskolák 8. osztálya számára. Budapest, 1970.

¹ MTA. Összefoglaló a XX. századi önkényuralmi rendszerekhez köthető elnevezésekkel összefüggő szakmai vizsgálatról. URL: http://mta.hu/data/dokumentumok/hatteranyagok/akademiai_szabalyozasok/osszefoglalalo__XX._szazadi_onkenyuralmi_rendszerek_b.pdf (дата обращения: 01.07.2018.)

21. Dr. Horváth Gedeonné, Vörös József. Irodalmi olvasókönyv az általános iskolák 8. osztálya számára. Budapest, 1980.
22. Dr. Makay Gusztáv. Útmutató a gimnáziumok levelező tagozata számára. Magyar nyelv és irodalom. IV. osztály. Budapest, 1969.
23. Holeczka Gyula. Irodalmi olvasókönyv. Magyar könyv az általános iskolák 8. osztálya számára. A mezőgazdasági tanulóképzés könyvei. Budapest, 1962.
24. Kamocsay Dezsőné, Solt Andorné, Szabolcsi Miklós, Szilágyi Péter. Irodalmi olvasókönyv a szakközépiskolák számára. 2. rész. Budapest, 1960.
25. Kanizsai-Nagy Antal. Magyar irodalom. A szakérettségi tanfolyamok jegyzetei. Budapest, 1951.
26. Kanizsai-Nagy Antal. Magyar irodalom. Irodalomtörténet III. a gimnázium IV. osztálya számára. Budapest, 1974.
27. Kanizsai-Nagy Antal. Magyar irodalom. Irodalomtörténet III. a gimnáziumok IV. osztálya számára. Budapest, 1986.
28. Kanizsai-Nagy Antal. Magyar könyv. Irodalomtörténet 2. Az ipari és mezőgazdasági technikumok 4. osztálya számára. Budapest, 1961.
29. Kanizsai-Nagy Antal, Lux Lászlóné, Szabolcsi Miklós, Szilágyi Péter. Irodalmi olvasókönyv az ipari technikumok levelező tagozata számára. 2. rész. Budapest, 1959.
30. Kerékgyártó Imre. Irodalmi olvasókönyv az ipari-intézetek 1-3. osztálya számára. Budapest, 1960.
31. Kéry László. Szöveggyűjtemény a XX. (huszadik) század világirodalmából az általános gimnáziumok 4. osztálya számára. Budapest, 1960.
32. Kovács Júlia. Irodalmi szöveggyűjtemény a gimnáziumok 4. osztálya számára. Budapest, 1982.
33. Miklósvári Sándor. Tananyag a dolgozók általános iskolái számára. 8. osztály. Budapest, 1960.
34. Molnár János. Irodalmi szöveggyűjtemény IV. a dolgozók gimnáziuma IV. osztálya számára. Budapest, 1983.
35. Molnár János. Magyar irodalom IV. a dolgozók gimnáziuma számára. Magyar irodalom IV. Irodalomtörténet III. Budapest, 1973.
36. Molnár János. Magyar irodalom IV. a dolgozók gimnáziuma számára. Magyar irodalom IV. Irodalomtörténet III. Budapest, 1982.
37. Solt Andor. Irodalmi olvasókönyv az ipari tanuló iskolák számára. Budapest, 1953.
38. Szabolcsi Miklós. Szöveggyűjtemény a mai magyar irodalomból az általános gimnáziumok 4. osztálya számára. Budapest, 1961.
39. Szilágyi Péter. Világirodalmi olvasókönyv. A szakérettségi tanfolyamok könyvei. Budapest, 1953.

Литература:

1. Карабчиевский Юрий. Воскресение Маяковского. М., 2008. URL: <http://lib.ru/POEZIQ/MAYAKOWSKIJ/karabchievsky.txt> (Дата обращения: 01.07.2018.)
2. Andorka Rudolf. Bevezetés a szociológiába. Budapest, 2006.
3. Apor Balázs. Hagyógráfia és kommunista vezérkultusz. Rákosi Mátyás életrajzai. // Mindennapok Rákosi és Kádár korában. Szerk. Horváth Sándor. 132-153. Budapest, 2008.
4. Blatt György, Dr. Vasy Géza. Irodalom a szakközépiskolák 4. osztálya számára. Budapest, 1984.

5. Bóka László, Dallos György et. al. Magyar irodalomtörténet az általános gimnáziumok 4. osztálya számára. Budapest, 1952.
6. Csabai Tibor, Ebergényi Tibor et. al. Magyar könyv az általános iskolák 8. osztálya számára. Budapest, 1954.
7. Diószegi András, Lakits Pál. Irodalomtörténet III. Rész. A gimnáziumok IV. osztálya számára. Budapest, 1963.
8. Dr. Horváth Gedeonné, Margócsy József, Pálmai Kálmán. Magyar irodalmi olvasókönyv az általános iskolák 8. osztálya számára. Kísérleti tankönyv. Budapest, 1960.
9. Dr. Horváth Gedeonné, Vörös József. Irodalmi olvasókönyv az általános iskolák 8. osztálya számára. Budapest, 1970.
10. G. Komoróczy Emőke. "Dolgoztam bár nem hagyták hogy dolgozzam": Kassák és a magyar avantgárd mozgalom. Budapest, 1995.
11. Kamocsay Dezsőné, Solt Andorné, Szabolcsi Miklós, Szilágyi Péter. Irodalmi olvasókönyv a szakközépiskolák számára. 2. rész. Budapest, 1960.
12. Kanizsai-Nagy Antal. Magyar irodalom. Irodalomtörténet III. a gimnázium IV. osztálya számára. Budapest, 1974.
13. Kéry László. Szöveggyűjtemény a XX. (huszadik) század világirodalmából az általános gimnáziumok 4. osztálya számára. Budapest, 1960.
14. Kővágó Sarolta. Szavalókórusok a magyar munkásmozgalomban (1926-1933). // Párttörténeti Közlemények, 26 (1980/2): 87-89.
15. Lakner Lajos. Irodalmi kultusz és hagyomány. // Hagyomány és eredetiség: tanulmányok. Szerk. Wilhelm Gábor. 7-23. Budapest, 2007.
16. Madocsai László. Irodalom IV. a dolgozók gimnáziuma és szakközépiskolája IV. osztálya számára. Budapest, 1987.
17. Romsics Ignác. Magyarország története a XX. században. Budapest, 2005.
18. Solt Andor. Irodalmi olvasókönyv az ipari tanuló iskolák számára. Budapest, 1953.
19. Sundaram Chantal. "The stone skin of the monument": Mayakovsky, Dissent and Popular Culture in the Soviet Union. // Toronto Slavic Quarterly (2006/2). URL: <http://sites.utoronto.ca/tsq/16/sundaram16.shtml> (дата обращения: 01.07.2018.)
20. Szántó Gábor András. A költő halála, avagy Majakovszkij, Gorkij és a többiek. // Mítosz és utópia. Irodalom- és eszmetörténeti tanulmányok. Szerk. Illés László, József Farkas. 268-303. Budapest, 1995.
21. Szilágyi Ákos. Bengt Jangfledt Majakovszkij tanulmánya elé. // Medvetánc (1983/4-1984/1): 233-243.
22. Takáts József. A kultusz kutatás és az új elméletek. // Az irodalmi kultusz kutatás kézikönyve: tanulmánygyűjtemény. Szerk. Takáts József. 289-299. Budapest, 2003.

Zsófia Mészáros
zsofi-m@hotmail.com
 Eötvös Loránd University
 Budapest, Hungary

THE CULT OF V.V.MAYAKOVSKY IN HUNGARY FROM 1949 TO 1989 (BASED ON TEXTBOOKS AND STUDY MATERIALS)

The study was inspired by the following questions: why are Hungarians more familiar with politically committed, but artistically weaker works of Vladimir Vladimirovich Mayakovsky, and why does a strongly politicized image of the poet exist to this day in Hungary?

These questions may be answered by studying the cult of the poet. The cult of Mayakovsky is examined through literature textbooks from two different eras of Hungarian history: from the Rákosi era (1949-1956) and from the Kádár era (1956-1989). The study includes the differentiation of several types of biographical narratives of the poet, as well as the description of general characteristics of his poems` analysis in literature textbooks.

Having studied textbooks from different eras and intended for different types of educational institutions, it can be concluded that the Hungarian cult of Mayakovsky was the direct translation of the poet's cult in the USSR, which was intended to connect the revolutionary tradition to the reality of state socialism. The Hungarian population, however, did not have a living connection with the revolutionary tradition, hence the poet's cult was received as a strange, forced phenomenon.

Keywords: *Vladimir Vladimirovich Mayakovsky; cult research; literature textbooks; Rákosi era; Kádár era; revolutionary tradition.*

УДК 81'255.811.162.4

Будникова Леся Томашевна

кандидат филологических наук

lesiabud@gmail.com

Ужгородский национальный университет

Ужгород, Украина

ПЕРЕВОД ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАЦКОГО, РУССКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье рассматриваются проблемные вопросы, касающиеся перевода словацкой экономической терминологии на русский и украинский языки. Приводятся примеры терминов-словосочетаний, обращается внимание на трудности перевода некоторых терминов, которые не имеют эквивалентов или их значение сложно передать в русском и украинском языках.

Ключевые слова: *экономический термин; словосочетание; перевод; значение; грамматическая модель; компонент; имя существительное; имя прилагательное; глагол.*

Перевод экономической литературы в последнее время становится очень востребованным в связи с интенсивными торговыми отношениями со Словакией. Поэтому большую популярность приобретают тексты экономического характера, которые нужно переводить со словацкого языка на русский или украинский, что иногда вызывает немало трудностей.

Экономическая терминосистема динамично развивается, находится в тесном контакте с жизнью и развитием общества, реагирует на изменения языковой ситуации, передает научную информацию.

Экономический термин – это слово или словосочетание, выражающее понятие из экономической сферы общественной жизни и имеющее дефиницию в экономической литературе [3, с. 38].

В соответствии с положениями «Энциклопедического экономического словаря» экономические термины делятся на две разновидности по признаку "понятности" для

той или иной части населения: 1) общезначимые термины характеризуются тем, что они используются в повседневной жизни и понятны всем; к этой группе терминов относятся, например: *spotřebitel'* (рус. *потребитель*, укр. *споживач*), *predaj* (рус. *продажа*, укр. *продаж*), *trh* (рус. *рынок*, укр. *ринок*); 2) специально-технические термины отображают область специальных знаний – техники, экономики, медицины и т.д. (эти термины должны быть понятны экономисту), например: *doba návratnosti* (рус. *срок возврата капиталовложения*, укр. *термін повернення капіталовкладення*), *príkazová ekonomika* (рус. *командная или плановая экономика*, укр. *командна або планова економіка*) [1, с. 24].

Все термины по своему строению делятся на: простые, состоящие из одного слова; сложные, состоящие из двух слов и пишущиеся слитно или через дефис; термины-словосочетания, состоящие из нескольких компонентов [2, с. 35].

Поскольку среди экономических терминов преобладают термины-словосочетания, именно они и создают основную проблему при переводе экономического текста.

Рассмотрим проблемные вопросы, возникающие при переводе терминов-словосочетаний со словацкого языка на русский и украинский языки.

В обоих языках термины-словосочетания можно разделить по типу синтаксического строения словосочетания на такие грамматические модели:

1) **имя прилагательное + имя существительное**: *peňažný kapitál* – рус. *денежный капитал*, укр. *грошовий капітал*;

2) **имя существительное + имя существительное**: *poistenie osôb* – рус. *страхование лиц*, укр. *страхування осіб*;

3) **глагол + имя существительное**: *poskytovať služby* – рус. *оказывать услуги*, укр. *надавати послуги*.

В словацком языке наиболее часто представлена модель **имя прилагательное + имя существительное**, которая на русский и украинский языки переводится с соблюдением подобной структуры, например, *daňová sadzba* – рус. *налоговый тариф*, укр. *податковий тариф*, *daňový úrad* – рус. *налоговая инспекция*, укр. *податкова інспекція*, *úverová banka* – рус. *кредитный банк*, укр. *кредитний банк*, *bankové spojenie* – рус. *банковские реквизиты*, укр. *банківські реквізити*, *cenová politika* – рус. *ценовая политика*, укр. *цінова політика*.

Трудности возникают при переводе на русский и украинский языки терминов-словосочетаний с компонентом **obchodný**: *obchodný register*, *obchodná spoločnosť*, *obchodné meno*, *obchodný zákoník*. Например, термин *obchodný register* в большинстве словацко-русских словарях переводится как *торговый реестр*. Такой перевод можно увидеть в «Slovensko-ruskom právnicko-ekonomickom slovníku» [4], что не полностью соответствует значению термина. Уже в «Slovensko-ukrajinskom právnicko-ekonomickom a politologickom slovníku», автором которого является Штефан Ураз, *obchodný register* переводится как *комерційний реєстр*, *єдиний державний реєстр*, что уже точнее передает суть термина [7]. По нашему мнению, этот термин лучше переводить на русский язык как *реестр хозяйствующих субъектов* или как *реестр субъектов малого и среднего предпринимательства*, а на украинский язык как *реєстр суб'єктів господарювання*, поскольку он более понятен русскому или украинскому пользователю. Подобная ситуация возникает и с переводом термина *obchodná spoločnosť*, который «Slovensko-ruský právnicko-ekonomický slovník» [4] переводит как *торговое общество*, что тоже не полностью передает значение этого термина. Лучший перевод находится в «Slovensko-ukrajinskom právnicko-ekonomickom a politologickom slovníku» [7], где он переводится на украинский язык как *комерційне товариство*, *господарське товариство*. Мы считаем, что лучше переводить этот термин на русский язык как

хозяйственное общество, а на украинский язык как *господарське товариство*, что подтверждается и законом Украины «Про господарські товариства», в котором регулируется понятие обществ: «Господарським товариством є юридична особа, статутний (складений) капітал якої поділений на частки між учасниками. Господарськими товариствами цим Законом визнаються підприємства, установи, організації, створені на засадах угоди між юридичними особами і громадянами шляхом об'єднання їх майна та підприємницької діяльності з метою одержання прибутку. До господарських товариств належать: акціонерні товариства, товариства з обмеженою відповідальністю, товариства з додатковою відповідальністю, повні товариства, командитні товариства»¹. Подобное определение можно найти и в Гражданском кодексе РФ, которое гласит, что «Хозяйственными товариществами и обществами признаются корпоративные коммерческие организации с разделенным на доли (вклады) учредителей (участников) уставным (складочным) капиталом. Хозяйственные товарищества могут создаваться в организационно-правовой форме полного товарищества или товарищества на вере (командитного товарищества). Хозяйственные общества могут создаваться в организационно-правовой форме акционерного общества или общества с ограниченной ответственностью»². Определение хозяйственного общества в русском и украинском кодексах совпадают с дефиницией в словацком кодексе: «Obchodná spoločnosť (ďalej len „spoločnosť“) je právnickou osobou založenou za účelom podnikania. Spoločnosťami sú verejná obchodná spoločnosť, komanditná spoločnosť, spoločnosť s ručením obmedzeným, akciová spoločnosť a jednoduchá spoločnosť na akcie»³.

Термин *obchodné meno* словацко-русский словарь переводит как *фирменное наименование, наименование фирмы* [4]. В «Slovensko-ukrajinskom právnicko-ekonomickom a politologickom slovníku» [7] этот термин переводится как *скорочене комерційне, фірмове найменування*. По нашему мнению, термин *obchodné meno* лучше переводить на русский язык как *фирменное наименование*, а на украинский язык как *комерційне найменування*, поскольку на основании данных электронной энциклопедии на Украине «комерційне найменування – засіб індивідуалізації, що дозволяє відрізнити одну особу з-поміж інших. «Світоч», «Славутич» або «Оболонь» – все це комерційні найменування підприємств, які виробляють певну продукцію або надають послуги»⁴. В Словакии понятию *комерційне найменування* соответствует понятие *obchodné meno*. «Obchodné meno (staršie *firma*) je názov, pod ktorým podnikateľ vykonáva právne úkony pri svojej podnikateľskej činnosti»⁵. В зависимости от контекста *obchodné meno* еще можно переводить как *найменування підприємства* или *товариства*. Такой перевод можно использовать при переводе договоров, например, *obchodné meno a sídlo spoločnosti – найменування та місцезнаходження товариства*. По закону Украины «Про господарські товариства» найменування товариства повинно містити відомості про його організаційно-правову форму (вид товариства), назву, а також інші відомості, передбачені законом»⁶.

По-разному переводится и термин *obchodný zákonník*. Например, «Slovensko-ruský právnicko-ekonomický slovník» [4] переводит этот термин как *кодекс законов о торговле*, что не совсем точно передает его значение. В «Slovensko-ukrajinskom právnicko-ekonomickom a politologickom slovníku» [7] *obchodný zákonník* переводится

¹ <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1576-12>

² http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/af9c217566e2bae31e80cfe60ed8a77228c779b7/

³ http://www.sz.k.sk/content/szk/_files/legislativa/513_1991_zz_20170101.pdf

⁴ https://uk.wikipedia.org/wiki/Комерційне_найменування

⁵ https://sk.wikipedia.org/wiki/Obchodné_meno

⁶ <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1576-12>

как *комерційний кодекс, господарський кодекс*, что уже точнее передает его смысл. Поскольку в Словакии до 1991 года *obchodný zákonník* имел название *hospodársky zákonník*, на украинский язык этот термин лучше переводить как *господарський кодекс*, так как этот термин сейчас активно используется на Украине. По данным электронной энциклопедии на Украине вместо коммерческого кодекса был принят Хозяйственный кодекс (укр. *Господарський кодекс*), объединяющий регулирования коммерческой и некоммерческой хозяйственной (профессиональной экономической) деятельности. С начала разработки кодекса он имел комплексное название Хозяйственный (коммерческий) кодекс. На стадии принятия кодекса его двойное название было признано нецелесообразным. На русский язык термин *obchodný zákonník* можно перевести как *хозяйственный кодекс*.

Часто термины-словосочетания, которые в словацком языке представлены моделью **имя прилагательное + имя существительное**, на русский и украинский языки могут переводиться термином с другой структурой, чаще всего это **имя существительное + имя существительное**, например, *cenové pasmo* – рус. *пояс цен*, укр. *пояс цін*, *cenové rozpätie* – рус. *интервал цен*, укр. *інтервал цін*, *cenová relácia* – рус. *соотношение цен*, укр. *співвідношення цін*, *poistné druhy* – рус. *виды страхования*, укр. *види страхування*, *poistné podmienky* – рус. *условия страхования*, укр. *умови страхування*, *rozpočtový deficit* – рус. *дефицит бюджета*, укр. *дефіцит бюджету*, *predajná cena* – рус. *цена продажи*, укр. *ціна продажу*.

Трудности при переводе вызывают термины-словосочетания с компонентом **živnosť** i **živnostenský**. Проблемно переводить названия понятий, которые в России и на Украине не используются (*koncesovaná živnosť, ohlasovacia živnosť, viazaná živnosť, voľná živnosť*). «Slovensko-ruský právnicko-ekonomický slovník» [4] вообще не переводит эти термины. В «Slovensko-ukrajinskom právnicko-ekonomickom a politologickom slovníku» [7] эти термины переводятся описательно: *koncesovaná živnosť* – *концесійна підприємницька діяльність*, *ohlasovacia živnosť* – *дрібне підприємництво, здійснюване в повідомному порядку, дрібне підприємництво, що підлягає реєстрації в ліцензійному управлінні*, *viazaná živnosť* – *ліцензоване дрібне підприємництво*, *voľná živnosť* – *вільне дрібне підприємництво*, что является одним из лучших способов перевода этих терминов. По нашему мнению термин *koncesovaná živnosť* лучше переводить как укр. *ліцензійний вид підприємницької діяльності*, рус. *лицензионный вид предпринимательской деятельности*, который более понятен носителю русского или украинского языка. Поскольку по данным «Krátkeho slovníka slovenského jazyka» термин *концессия* имеет следующее значение: «*koncesia – úradné povolenie na oprávnenie vykonávať istú činnosť, licencia*» [5], в таком случае *koncesovaná živnosť* можно переводить как *лицензионный вид предпринимательской деятельности*.

Подобные трудности возникают и при переводе терминов *živnostenský list, živnostenské oprávnenie, živnostenský úrad, živnostenský zákon*. «Slovensko-ruský právnicko-ekonomický slovník» [4] эти термины переводит описательно: *živnostenský list* и *živnostenské oprávnenie* (подаются как один и тот же термин) – *лицензия (на занятие определённым видом деятельности), предпринимательское свидетельство или разрешение*, *živnostenský úrad* – *ведомство по предпринимательской деятельности*, *živnostenský zákon* – *закон о малом предпринимательстве или мелкой торговле*. В «Slovensko-ukrajinskom právnicko-ekonomickom a politologickom slovníku» [7] эти термины переводятся также описательно (*živnostenský list* – *ліцензія на здійснення (дрібного) підприємництва, на здійснення підприємницької діяльності*, *živnostenské oprávnenie* – *ліцензія на здійснення (дрібного) підприємництва, на здійснення підприємницької діяльності*, *živnostenský odbor* – *відділ дрібного підприємництва*,

živnostenský úrad – відомство, управління дрібного підприємництва, *živnostenský zákon* – закон «Про підприємництво»), что уже точнее передаёт значение данных терминов.

Вторая модель **имя существительное + имя существительное** среди экономических терминов-словосочетаний в словацком языке представлена в меньшей степени, чем модель **имя прилагательное + имя существительное**. Термины преимущественно переводятся подобной моделью в русском и украинском языках, например, *akumulácia kapitálu* – рус. *накопление капитала*, укр. *накоплення капіталу*, *držiteľ licencie* – рус. *владелец лицензии*, укр. *власник ліцензії*, *kataster nehnuteľnosti* – рус. *кадастр недвижимости*, укр. *кадастр нерухомості*, *likvidácia podniku* – рус. *ликвидация предприятия*, укр. *ліквідація підприємства*, *del'ba práce* – рус. *разделение труда*, укр. *поділ праці*, *základ dane* – рус. *основа налога*, укр. *основа податку*. Но такие термины как, например, *majiteľ šeku*, *majiteľ zmenky* на украинский язык переводятся композитом *чекоотримувач*, *векселедержатель* и на русский тоже - *векселедержатель* [6, с. 154].

Проблемным является также перевод термина *konateľ spoločnosti*. «Slovensko-ruský právnicko-ekonomický slovník» [4] переводит этот термин как 1. *исполнитель*; 2. *директор-менеджер*: *konateľ akciovej spoločnosti* директор-менеджер акционерного общества. В «Slovensko-ukrajinskom právnicko-ekonomickom a politologickom slovníku» [7] термин *konateľ* переводится как *представник*, *агент*, *секретар*: *konateľ akciovej spoločnosti* – *статутний представник акціонерного товариства*. Термин *konateľ* в различных видах обществ приобретает разное значение. Например, в словацких обществах с ограниченной ответственностью «*štatutárnym orgánom spoločnosti je jeden alebo viac konateľov. Ak je konateľov viac, je oprávnený konať v mene spoločnosti každý z nich samostatne, ak spoločenská zmluva neurčuje inak*»¹. В украинском проекте «Закону України про товариства з обмеженою та додатковою відповідальністю» отмечается, что «*виконавчий орган товариства здійснює управління поточною діяльністю товариства. Виконавчий орган товариства є одноосібним. Назвою одноосібного виконавчого органу є "директор", якщо статутом не передбачена інша назва. Статутом може бути встановлено, що виконавчий орган товариства є колегіальним, та визначено його кількісний склад. Назвою колегіального виконавчого органу є "дирекція", а його голови "генеральний директор", якщо статутом не передбачені інші назви*»². В этом случае *konateľ* можно перевести только как *директор*.

Третья модель **глагол + имя существительное** в словацкой экономической терминологии представлена мало. Имеющиеся термины, такие как *poskytovať služby* – рус. *оказывать услуги*, укр. *надавати послуги*, *poskytovať zľavu* – рус. *предоставлять скидки*, укр. *надавати знижки*, *nadobúdať majetok* – рус. *наживать имущество*, укр. *наживати майно*, *obchodovať s akciami* – рус. *торговать акциями*, укр. *торгувати акціями*, *obnoviť rokovania* – рус. *возобновить переговоры*, укр. *відновити переговори* переводятся на русский и украинский языки одинаковой моделью.

Таким образом, при переводе экономических терминов следует принимать во внимание значение самого понятия, обращать внимание на сферу употребления конкретного термина, подбирать эквиваленты таким образом, чтобы это было понятно носителю языка, на который переводится соответствующий текст.

Литература:

1. Коваленко А.Я. Общий курс научно-технического перевода: Пособие по переводу с английского языка на русский. Киев: ИНКОС, 2003. – 320 с.

¹ <http://www.zakonypreludi.sk/zz/1991-513>

² http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=59093

2. Реформатский А.А. Термин как член лексической системы языка // Проблемы структурной лингвистики. Москва: Наука, 1968. – с. 103-125.
3. Татаринов В.А. Теория терминоведения: В.З.т. Т.1. Теория термина: история и современное состояние. Москва: Московский лицей, 1996. – 311 с.
4. Grigorjanová T., Kollár D. Slovensko-ruský právnicko-ekonomický slovník. Bratislava: SPN, 2000. – 255 s.
5. Krátky slovník slovenského jazyka. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV, 2003. -
6. Kredátusová J. Odborný preklad v praxi. Učebnica s cvičeniami pre ukrajinistov. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011. – 171 s.
7. Uraz Š. Slovensko-ukrajinský právnicko-ekonomický a politologický slovník. Bratislava: Herba, 2015. – 324 s.

Lesia Budnikova
Candidate of Philology
lesiabud@gmail.com
Uzhgorod National University
Uzhgorod, Ukraine

**TRANSLATION OF ECONOMIC LITERATURE
 (ON THE MATERIAL OF SLOVAKIAN, RUSSIAN AND UKRAINIAN
 LANGUAGES)**

The article deals with problematic question about the translation of Slovak economic terminology into Russian and Ukrainian languages. Examples of terms-phrases are given, attention is drawn to the difficulties of translating certain terms, which are hard to translate into Russian and Ukrainian.

Keywords: *economic term; word combination; translation; meaning; grammatical model; component; noun; adjective; verb.*

УДК 81Г25

Леринц Юлианна
доктор филологических наук
jel2ster@gmail.com
Университет им. Яноша Шэйэ, Комарно, Словакия
Университет им. Кароя Эстерхази, Эгэр, Венгрия

**ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА АРХАИЗМОВ И КУЛЬТУРНО–СПЕЦИФИЧЕСКИХ
 СЛОВ В ИСТОРИЧЕСКИХ БАЛЛАДАХ ЯНОША АРАНЯ**

По мнению многих специалистов по переводоведению, архаизмы и реалии непереводаемы на иностранный язык. Тотальных переводов действительно нельзя создать, но можно создать такие варианты на языке перевода, которые являются функциональными вариантами текста-оригинала.

Автор в своем докладе сопоставляет текст исторической баллады Пажи Сонди Яноша Араня и ее русский литературный перевод. В своем переводе исторической баллады Л. Самойлов использовал такие грамматические формы и семантические варианты слов и разные обороты русского языка, которые

способствуют характеристике речи персонажей, далее описанию данной эпохи. Переводчик создал функциональный вариант венгерского текста.

Ключевые слова: *архаизмы; реалии; адаптация; функциональный вариант текста.*

В настоящей работе мы анализируем перевод архаизмов и реалий исторической баллады Пажи Сонди Яноша Араня. Архаизмами называются устаревшие слова, которые не употребляются в современном языке и в повседневной речи, а если они и употребляются, то в другом значении. Основные виды архаизмов:

1. Лексико-фонетические архаизмы: напр. *галстух/галстук*
2. Лексико-словообразовательные архаизмы (отличающиеся в морфологическом составе): напр. *дружество/дружба*
3. Собственно лексические архаизмы (устаревшие слова): напр. *дабы/чтобы*
4. Грамматические архаизмы (устаревшие формы слов): *на бале* (а не на балу)
5. Семантические архаизмы (устаревшие значения слов, не существующих в современном русском языке). Напр: *позор, позорище* в значении 'зрелище, обычно постыдное'. [7]

Чуркан-Дрожка настаивает на том мнении, что эти элементы языка являются главными носителями информации текста. Далее они имеют и стилистическую функцию: воспроизведение речи персонажей. Их важная стилистическая функция - выражение образной системы текста. [8, с. 106–117]

Архаичность стиля текстов появляется в разных языковых элементах:

- в орфографии,
- в употреблении слов,
- в формальных вариантах слов,
- в структуре предложений. [14]

В разных языках часто нет эквивалентов архаизмам и исторических реалий, поэтому переводчику приходится искать какое-либо решение для перевода таких языковых элементов, виды разных компенсаций. «О компенсации можно говорить, когда переводчик осознает неизбежные потери в процессе перевода, и он старается передавать потерянные значения другими языковыми средствами в остальных частях текста. Классические типы компенсации: передача индивидуальных средств – диалектных или разных говоров – средствами языка перевода: диалектизмами, сленгом, неправильным правописанием и т.п. – этот метод называется **локальной компенсацией**». [12, стр. 96] А если языковые средства текста-оригинала невозможно передать на том же месте текста перевода, где они были в тексте-оригинале, переводчик компенсирует языковые (и неязыковые) средства функционально адекватными языковыми (и неязыковыми) средствами в другом месте текста перевода. Этот метод называется **глобальной компенсацией**. [12, стр. 98]

Большинство учёных, специализирующихся в области переводоведения, советуют переводить тексты, содержащие архаизмы, стилистически неокрашенными современными языковыми элементами, а реалии текста-оригинала передавать умеренно, с помощью транскрибирования и описательного перевода, не перегружая ими текст. [1, с. 187; 5]

Бэата Сирти, анализируя переводы итальянских диалектизмов, отметила, что переводчики при переводе диалектов или транслитерируют диалектизмы повседневными языковыми формами, или сохраняют их в оригинальной форме, т.е. употребляют их как реалии. [15] По нашему мнению, эти методы можно употребить и при переводе архаизмов и исторических реалий.

Марек Маршалек, исследуя перевод на польский язык диалектизмов в произведении «Тихий Дон» М. А. Шолохова, отметил следующие способы перевода, некоторые из которых могут быть употребимы и при переводе архаических языковых элементов:

1. перевод обиходно-разговорной лексикой,
2. перевод при помощи транслитерации,
3. использование приема стилистической компенсации,
4. перевод стилистически немаркированной лексикой. [3, с. 22]

Перевод архаизмов текста зависит и от того, к какому типу они относятся: к фонетическим, морфолого-синтаксическим, лексическим, семантическим и т.п.

Архаизмы в балладах Яноша Араня.

За подавлением венгерской освободительной борьбы 1848–1849 гг. последовал десятилетний период, названный эпохой Баха по имени австрийского императора. Арань в эту эпоху написал много исторических баллад. В этих балладах много архаизмов и исторических реалий, которые свойственны венгерской истории и культуре, поэтому их перевод на иностранные языки затруднителен.

Янош Арань в своих исторических балладах использовал, в первую очередь, грамматические, лексические и семантические архаизмы. Архаизмы, далее исторические реалии, - культурные элементы текста, главным образом были использованы Аранем для описания данной эпохи или в речи персонажей. [13]

О структуре и образной системе баллады Пажи Сонди.

Эллипсис является характерным для жанра баллады. В балладе Араня имеются следующие типы фигуры эллипсиса:

1. Страшные детали гибели Сонди, капитана Дрегеля, читатель узнает только из ссылок в описаниях разных персонажей.
2. В тексте имплицитно говорится, что сам Сонди дал деньги Али, чтобы похоронить его и взять себе пажей. Поэтому читателю внушается благородность Али, что является исторической «неверностью», поэтической свободой автора.
3. О героической гибели Сонди и его верности Родине узнаем только по ссылкам в описаниях пажей. [9, с. 23–34]

Основной фигурой баллады Араня является антитеза. В балладе Пажи Сонди грамматические и семантические типы антитезы исполняют разные функции. Основными видами антитезы в анализируемом тексте является контраст

1. прошлого и настоящего
2. христианства и мусульманства (язычества)
3. света и тени
4. победы и поражения
5. ясности и хмурости.

В тексте баллады структурную роль играют и когнитивные метафоры пространства, функция которых - выражение противоположности конкретных объектов, субъектов и отвлеченных понятий, особенно ощущений и морали. Когнитивные метафоры пространства адекватно переводятся русским переводчиком Самойловым: напр. *зеленая вершина ↔ в глубине долины*. Адекватно выражается и контраст между вербально не выраженной тишиной у могилы Сонди и празднованием победы Али и его шумной рати.

*„Felhőbe hanyatlott a drégeli rom, Rá
visszasüti a nap, ádáz tusa napja;
Szemközt vele nyájas, szép zöld*

*«Сокрылась в тучах Дрегеля руина,
И солнце жарких битв косится на нее.
Стоит вблизи зеленая вершина,*

hegy-orom,
Tetején lobogós hadi kopja.”

Где вьется флаг, надетый на копье». (стр. 1)

„Felhőbe hanyatlott a drégeli rom,
Két ifju térdel, kezökben a lant,
A kopja tövén, mintha volna feszület.
Zsibongva hadával a völgyben alatt
Ali győzelem-ünnepet ület.”

«Держа в руках две лютни, как распятыя,
Там двое юношей склонились до земли.
А в глубине долины шумной ратью
Свою победу праздноует Али.» (стр. 2)

Контраст между венгерскими и турецкими нарративами передается адекватно. Например, метафора юных певцов, в описании которых имплицитно выражается и гомосексуальная ссылка: *соловьиных роз небесных два куста, жемчужные уста.*

„Mért nem jön a Szondi két dalnoka, mért?
Bülbül-szavu rózsák két mennyei bokra?
Hadd fűzne dalokból gyöngysorba fűzért,
Odaillót egy huri nyakra!»

«Где ж отроки, что перед Сонди пел
Где соловьиных роз небесных два куста?
Пусть песнь, как ожерелье райских пери,
Сплетают их жемчужные уста.» (стр. 3)

Методы перевода архаизмов в баддале

1. Лексико-фонетические архаизмы

„Két ifju térdel, **kezökben** a lant «Держа **в руках** две лютни,» (2 стр.)
Ott zöldel az **ormó**, fenn zöldel a hant Там, на холму, где вождь, **избегнув плена**,»
Zászlós kopiával a gyaur basa sírján” **Лежит в сырой земле под копьём и флагом**» (4 стр.)

В русском варианте текста пропуском грамматического архаизма *ormó* ‘вершина, гребень горы’ и вставкой слов и синтагм *избегнув плена* и *лежит в сырой земле* переводчик изменил значение текста. В следующей части переводчик пропустил разговорную народную форму инфинитива и вместо него вставил в текст похожую на оригинальную стилистическую форму:

„Rusztem maga volt ő!... «Он был, как сам Рустем!. . .
s hogy harcola még, Сей гордый витязь.

Ali majd **haragunni** fog érte.” Прогневаем Али, **того гляди!**» (стр.16)

2. Грамматические архаизмы

В языке перевода часто нет эквивалента архаизма, в таком случае переводчик или пропускает оригинальное слово или выражение, или переводит их обиходной лексикой. В 17 строфе Арань использовал омонимы с целью употребления аллитерации: *hulla*. 1.архаическая глагольная форма (praes. historicum) *hullott/hullt* ‘падал, погиб’. 2.существительное *hulla* ‘труп’. В результате пропуска оригинальных омонимов в переводе изменяется и просодия, и стилистическое значение текста-оригинала:

„Mint **hulla** a **hulla!** veszett a pogány,
Ő **áll**a halála vérmosta fokán,
Diadallal várta be végét.
торжеством».

«Как басурмане падали в сраженье!
Убитые лежали, как каменя (вместо:
‘он стоял на кровавом гребне
своей жизни’)
А он ждал смерти с гордым торжеством».

В тексте проклятия поэт тоже употребил архаические глагольные формы. Самойлов не перевел эти грамматические архаизмы, поэтому эта часть текста является

прагматической адаптацией текста-оригинала. Надо отметить, что венгерский поэт создал архаический текст проклятия, но библейские мотивы и ссылки были знакомы венгерским читателям, и они поняли их.

„*Apadjon el a szem, mely célba vevé,
Száradjon el a kar, mely őt lefejezte;
сил!*

*Irgalmad, oh Isten, ne légyen övé
Ki miatt lőn ily kora veszte!*

«*Будь проклят он, кто слал снаряды!
Пусть очи высохнут, рука лишится*

*О господи, не дай ему пощады
За то, что он героя поразил!»*

(стр. 19)

3. Семантические архаизмы

В венгерском тексте слово *marha* 'скот' употребляется в значении 'сокровище', но в русском текстовом варианте нет точного семантического эквивалента этого слова, может быть поэтому переводчик опустил его:

„*A vár piacára ezüstöt, aranyt,*

Sok nagybecsű marhát máglyába kihordat.» *К огромному костру, который все пожрет.»*

«*Несут на площадь злато и каменья*

4. Перевод реалий

Для понятия реалий в специальной литературе существует много определений.

«Реалия – предмет, вещь, материально существующая или существовавшая. <...>

В лингвистике и переводоведении реалиями называют слова и выражения, обозначающие эти предметы, а также устойчивые выражения, содержащие в себе такие слова.» [6] В практике перевода часто употребляются следующие способы перевода реалий:

1. транслитерация,
2. транскрипция,
3. калька
4. семантический неологизм,
5. уподобляющий перевод,
6. контекстуальный перевод,
7. гипонимический перевод,
8. замена реалии исходного языка на реалию языка перевода,
9. передача чужой для исходного языка и языка перевода реалии,
10. опущение реалии. [6] [4]

При переводе безэквивалентной лексики и грамматических структур в переводческой практике употребляются следующие способы перевода:

1. Нулевой перевод: грамматическая безэквивалентная единица опускается или компенсируется при помощи какой-либо лексической реалии;

2. Приближенный перевод, при котором безэквивалентная грамматическая единица частично передана в переводе;

3. Трансформационный перевод, при котором грамматическая безэквивалентная единица передается при помощи различных грамматических трансформаций. [2] [16]

В переводе турецкой (персидской) метафоры певцов – реалий – переводчик использовал метод калькирования и описательного перевода. Таким образом удалось передать содержание в тексте перевода, но культурно-языковой колорит оригинала ослабился.

5. Передача значения синонимом

*Bülbiül-szavu rózsák két mennyei bokra?
куста?*

Hadd fűzne dalokból gyöngysorba fűzért,

«*Где соловьиных роз небесных два*

Пусть песнь, как ожерелье райских

нери,» Odaillót egy huri nyakra!»
уста.»

«Сплетают их жемчужные

Восточные метафоры пажей в переводе являются функциональными эквивалентами текста-оригинала.

6. Калька и транслитерация

При переводе заманчивых восточных продуктов Самойлов употребил кальки и транслитерацию.

„Serbet, füge, málna, sok déli gyümölcs”
ароматы,»

«Шербет, инжир, мускат и

(стр. 8)

*„Szép úrfiak! a nap nyugvóra hajolt,
Immár földi vállát bíborszínű kaftán,*

*«О, юноши, уж солнце напоее,
И в пурпурный кафтан закуталось оно.*

(стр. 10)

7. Разъясняющий, дословный перевод

Контраст христианских и мусульманских ценностей адекватно выражается в тексте-оригинале и в тексте перевода, создавая фигуру антитезы.

*„Eh! vége mikor lesz? kifogytok-e már
Dícséretiből az otromba gyaurnak?
Eb a hite kölykei! vesseje vár
És börtöne kész Ali úrnak.”*

*«Кончайте! Хватит славу петь гяуру!
Вы, жалкие щенки, лишились ума!
Скорей! Не то Али с вас спустит шкуру,
Есть у него и розга и тюрьма!»*

(стр. 18)

Вербальная агрессия оригинала адекватно выражается и в тексте перевода. Выражение *лишились ума* является вставкой в русском тексте. Этой вставкой и вставкой следующей части *«Кончайте! Хватит славу петь гяуру!»* усилилось ощущение угрозы в тексте-оригинале.

При переводе архаизмов и культурно-специфических слов и выражений (реалий) баллады Яноша Араня переводчик Самойлов употребил разные методы:

- транслитерацию,
- калькирование,
- разъясняющий, дословный перевод,
- пропуск,
- приближенный перевод стандартной лексикой. [4]

Переводчики часто выбирают стратегии, которыми обеспечивается передача того влияния на читателя текста перевода, которое оказал текст на читателя текста-оригинала. [10, с. 61–75] По мнению Кинги Клауди, переводчики употребляют гипотезу асимметрии при перекодировании реалий. [11, с. 177–184]

Судя по форме баллады Пажи Сонди и ее русского варианта можно сказать, что Самойлов строго следил за прозодическими элементами: длиной строчек, ритмикой текста, рифмами и т.п. А при переводе архаизмов есть модификации в тексте перевода, но русский текстовый вариант является адекватным функциональным вариантом баллады Араня.

Хотя архаизмы и реалии нельзя полностью перевести на язык перевода, но можно создать такие их варианты, которые являются функциональными вариантами текста-оригинала как инварианта. Но для того, чтобы текстовую инвариантную инфомацию художественного текста-оригинала можно было передать в тексте

перевода, переводчику надо употребить разные виды компенсаций для смягчения разных грамматических и семантических потерь при переводе.

Литература:

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. Учебное пособие для студентов филологических и лингвистических факультетов высших учебных заведений. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2004. стр. 187.
2. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых. М.: ЧеРо, 1999.
3. Маршалек М. Проблемы перевода донских диалектизмов на польский язык. Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, 1999. стр. 22.
4. Прочанова Е.А. Проблемы перевода культурно-специфической лексики с русского языка на немецкий в художественном тексте (на примере романа М.А.Шолохова «Тихий Дон»). Язык, коммуникация и социальная среда. №10. Халле, 2012. стр. 193.
5. Симонова М.В. Лингвостилистический анализ переводов романа М. А. Шолохова «Тихий Дон» на испанский язык. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Работа выполнена на кафедре иберо-романского языкознания филологического факультета ФГОУ ВПО. Москва: «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова». www.philol.msu.ru/~ref/avtoreferat2010/simonova.pdf (20.06.2016)
6. Феденко И.С.: Реалия как объект перевода. <http://study-english.info/article075.php#ixzz5K5MjU5KI> (30.06.2018)
7. Федоров А.В. Уточнение вопроса о переводимости и понятие полноценного (адекватного) перевода. In: Основы общей теории перевода (Лингвистические проблемы). Для институтов и факультетов иностранных языков. Москва: Издательский Дом «Филология три», Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2002.
8. Цуркан-Дрожка Элона. Ведущие стратегии перевода диалектизмов на польский язык на примере стихотворений Сергея Есенина. Acta Universitatis Lodzianis. Folia Linguistica Rossica 10., 2014. 106–117. http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.hdl_11089_10122/c/10-105_114-Curkan-Drozka.pdf. (14.06.2017.)
9. Fűzfa Balázs. Kommunikáció, (homo)erotika és magatartás-szimbólumok Arany János néhány balladájában. In: Arany János, a „nyelvrontó”. Tanulmányok Arany János költészetéről. Kézjegy. Szombathely: Savaria University Press, 2014. стр. 23–34. (30.06.2018)
10. Heltai Pál. Kulturálisan kötött kifejezések visszafordítása az Under the Frog című regényben. Fordítástudomány 2008. X. évf. 2. szám, 2008. стр. 61–75.
11. Klaudy Kinga. Az aszimmetria hipotézis. In: Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 68. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2007. 177–184.
12. Klaudy Kinga–Simigné. Fenyő Sarolta Angol-magyar fordítástechnika. A fordítás lexikája és grammatikája 2. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000. стр. 96–98.
13. Lőrincz Julianna. Szimmetrikus és aszimmetrikus jelenségek a műfordításban. In: „Érték, minőség és versenyképesség – a 21. század kihívásai“ / „Hodnota, kvalita a konkurencie schopnosť – výzvy 21. storočia“. A Selye János Egyetem 2017-es Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete / Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho 2017. Komárom: Selye János Egyetem, 2017.

14. Szikszainé Nagy Irma. Magyar stílisztika. Budapest: Osiris, 2007.
15. Szirti. Beáta. A kortárs olasz dialektális irodalom idegen nyelvű fordításai – határok, lehetőségek, távlatok. ELTE BTK Irodalomtudományi Doktori Iskola. Budapest: ELTE, 2008. doktori.btk.elte.hu/lit/szirtibeata/tezis.pdf (20-06-2016)
16. https://studopedia.ru/10_142245_sposobi-perevoda-slov-realiy.html (05. 06.2018)

Источники:

Arany János. Össze művei. Budapest: Szépirodalmi Kiadó, 1982.

Арань Янош. Баллады. Под редакцией Агнессы КУН. Будапешт: Корвина, 1962

Julianna Lőrincz

Ph.D.

jel2ster@gmail.com

Univerzita J. Selyeho, Komárno, Slovak Republic

Eszterházy Károly Egyetem, Eger, Hungary

DIFFICULTIES IN ARCHAISMS AND REALIA TRANSLATING IN JÁNOS ARANY'S HISTORICAL BALLADS

Archaisms and realia are difficult to translate from one language to another. It is quite natural that there is no complete translation, but translators can find/create text versions/variants which are functional target language text versions of the invariant source language text. In the article the author compares Russian translation of Szondi with the original. The ballad was translated by Samojlov L. with the help of various methods of compensation and grammatical forms. Applying semantic variants and different adequate linguistic elements he created Russian target language version of the original Hungarian text.

Keywords: *archaisms; realia; adaptation; adequacy; functional variants of the texts.*

УДК 81`25

Эржебет Ч. Йонаш

доктор филологических наук

csjonase@gmail.com

Ниредьхазский Университет

Ниредьхаза, Венгрия

ВЕНГЕРСКИЙ ГОЛОС ЕСЕНИНА (20 ЛЕТ ТОМУ НАЗАД УМЕРЛА ПОЭТЕССА И ПЕРЕВОДЧИК ЖУЖА РАБ)

Существует лишь несколько областей, в которых можно наблюдать сосуществование понимания, использования и социализации языка, одна из них - перевод литературных произведений. Использование языка оригинального произведения и переводчика изучается стилистикой перевода. Понятность в переводе означает, что перевод представляет собой опыт для читателя, который основан на его/ее собственном культурном опыте. Существование общества в переводе измеряется тем, признается ли работа переводчика широкой публикой. В конце 20-го

века богатая и обширная работа Жужа Раб в области перевода русской литературы не могла получить заслуженного признания.

Ключевые слова: использование языка; общество; понятность; стилистика перевода; стилистические элементы.

Поэтесса и переводчик

Жужа Раб (Rab Zsuzsa, 3 июля 1926 года - 5 марта 1998 года), венгерский поэт, прозаик, переводчик, родилась в 1926 в Папе. Окончила Будапештский университет (1949). Автор сборников стихов, первый из которых «Навстречу свету» (Fény felé) появился в 1943 году. Затем последовало «Золотое воскресенье» (Aranyvasárnap, 1968) и другие. Больше десяти лет работала сотрудником журнала «Жизнь и литература» (Élet és Irodalom) (1971–1984). Она переводила с ранних школьных лет поэзию и прозу, в основном с русского языка. Перевела Пушкина, Толстого, Фета, Куприна, Бунина, Чехова, Горького, Есенина, Ахматову, Цветаеву, Заболоцкого, Мандельштама и других русских поэтов, а также произведения башкирской, грузинской, эстонской литературы. Дважды она была лауреатом венгерской литературной премии «Аттила Йожеф» (1963, 1973), получила российские награды и другие призы («Орден Горького» 1972, «Орден Дружбы Народов» 1985, а перед смертью «Орден Дружбы»). Она умерла в Будапеште в 1998 году.

Вдохновенный переводчик русской поэзии и поэт, Жужа Раб в школьные годы жила в городе Папа. Отец её был директором реформатской мужской гимназии, он воспитывал дочку в свободном духе, как своих воспитанников. Жужа занималась литературой вместе с гимназистами школы отца, ходила на охоту с отцом в горы. Она жила свободно, как сама вспоминает, даже попробовала сигареты, что было запрещено и неприлично для девушек в 40-ых годах. Жужа училась отлично и с детства интересовалась стихами. У отца она научилась латинскому метрическому стихосложению, сама начала сочинять стихи в 17 лет, а скоро её первый скромный том был опубликован в местном издательстве.

Жужа решила заниматься литературой дальше, но не дома, в провинциальном городке, а в столице. Она хотела жить жизнью литераторов, её тянула бурная жизнь Будапешта. Так Жужа поступила в университет на отделение венгерского и русского языков. С русским языком она познакомилась ещё дома, во время Второй мировой войны. Её отец после Первой мировой войны 7 лет был в русскоязычном плену и там довольно хорошо выучил русский язык. Он переводил советским солдатам, а дочка постепенно тоже начала понимать русскую разговорную речь. В университете она на русском читала русских классиков [4], особенно любила Есенина, который в 50-е годы был в России и Венгрии под запретом. Она сначала начала переводить его только «в стол», но язык Есенина влиял на неё как ворожба, особенно его поэзия пейзажа. Этот пейзаж был близок душе девушки ещё с того времени, когда в детстве они с папой бродили по задунайским полям и горам. По стихотворениям Есенина Жужа как бы сразу увидела русские равнины, русский пейзаж, похожий на родной край.

Жужа Раб со студенческих лет всю энергию отдавала переводам. Любимое её стихотворение Есенина «*Не бродить, не мять в кустах багряных...*». Она рассказывала репортёру о том, что во время перевода этих стихов посадила под своим окном берёзку, чтобы та напоминала ей Есенина, чтобы дала атмосферу, настроение русского края. Берёзы в Венгрии растут плохо, но эта маленькая берёзка укоренилась и росла у неё охотно. В студенческие годы, когда Жужа сдавала зачёт по Пушкину и Лермонтову, она показала профессору свои переводы. Он был удивлён, таких переводов русских поэтов он раньше не видел. Профессор посоветовал продолжать переводческую работу.

С тех пор Жужа Раб перевела почти 150 томов русской литературы, двести рассказов Чехова, шестьдесят – Горького, почти все работы Есенина и многих других авторов.

Её переводческую деятельность высоко оценил среди прочих поэт и прозаик Иштван Кормош (Kormos István), её первый муж.

Стилистика перевода и риторические фигуры: метафоризация

Риторические или стилистические фигуры – это система исторически сложившихся способов синтаксической организации речи, применяемых преимущественно в пределах фразы и реализующих экспрессивные (главным образом эмоционально-императивные) качества высказывания. Стилистические фигуры используются в речи как нехудожественной (в обиходно-бытовом и газетно-публицистических стилях), так и художественной (особенно в поэзии). Фигуры выражаются, прежде всего, адаптацией, другой образностью языка, с одной стороны, характеризующей данного автора, данную культуру (определённую эпоху), а с другой стороны, характеризующей данного переводчика и его арсенал языкового восприятия мира. Неконкретные содержательные уровни стилистических фигур и метафор всегда дают возможность для новой интерпретации художественного текста переводчиками. Пейзажной метафоризацией, музыкальностью и образностью маркируется вся поэзия Есенина.

Сергей Есенин *Не бродить, не мять...*

Один из лучших представителей русской литературы эпохи модерна в начале 20-го столетия – Сергей Есенин (1895–1925). Покидая родное село Константиново, Сергей Есенин мысленно прощался не только с родителями, но и с любимой девушкой. Позже супруга поэта Софья Толстая признается, что в юности Есенин был тайно влюблен в свою односельчанку Анну Сардановскую. Однако признаться ей в своих чувствах он так и не сумел, хотя впоследствии очень сожалел об этом, отмечая, что в его жизни была по-настоящему большая и светлая любовь. Именно этой девушке Есенин в 1916 году посвятил свое стихотворение «*Не бродить, не мять в кустах багряных...*». В нем он прощается со своей избранницей навсегда и словно бы предчувствует ее скорую гибель. Действительно, в 1918 году Анна Сардановская вышла замуж, и поэт навсегда потерял ту, которую любил. А в 1921 году молодая женщина скончалась во время родов, о чем Есенин узнал лишь через несколько лет.

<p>Сергей Есенин</p> <p>«НЕ БРОДИТЬ, НЕ МЯТЬ В КУСТАХ БАГРЯНЫХ...»</p> <p>Не бродить, не мять в кустах багряных Лебеды и не искать следа. Со снопом волос твоих овсяных Отоснилась ты мне навсегда.</p> <p>С алым соком ягоды на коже, Нежная, красивая, была На закат ты розовый похожа И, как снег, лучиста и светла.</p> <p>Зерна глаз твоих осыпались, завяли,</p>	<p>Перевод Жужи Раб: Szergej Jeszenyin</p> <p>BOKRAINK KÖZT</p> <p>Bokraink közt már az ősz barangol, kóró lett a fényes laboda. Zizegő, szép zabkéve-hajadról nem álmodom többé már soha.</p> <p>Arcod haván bogyók bíbor vére – szép voltál, te kedves, illanó! Szelíd, mint az alkony puha fénye, s fehérén sugárzó, mint a hó.</p> <p>Szemed magvai kihulltak régen,</p>
--	---

Имя тонкое растаяло, как звук, Но остался в складках смятой шали Запах меда от невинных рук. (...) (1916)	neved, a törékeny, messze szállt. Gyűrött sálam őrzi már csak híven fehér kezed hársméz-illatát. (...) (1978)
---	---

Для сравнения цитируем два новых перевода на венгерском языке:

Перевод Арпада Галгоци Szergej Alekszandrovics Jeszenyin	Перевод Яноша Эрдейи З. Szergej Jeszenyin
„MIT BOLYONGJAK...” Mit bolyongjak, bíbor bokrok alját Mit tiporjam? Eltűnt, mint a nyom; Dús hajad zabkéve-zuhatagját Vissza már hiába álmodom! Mint hamvas bogyók pirosuló nedve, Bőrödön úgy tetszett át a vér, Szép voltál, mint színes naplemente, S mint a hó, sugárzó és fehér. Szemed magva mind kipergett, összeszáradt, Finom, halk neved elolvadt, mint a hang, De a sálamból mézillat árad: Szűzi két kezéd nyomán fogant. (...) (2002)	„BIBOR CSERJE KÖZT NE JÁRJ HIÁBA...” Bíbor cserje közt ne járd hiába, labodának nyomát sem leled. Kéve-hajad zabszín ragyogása mindörökre tovatűnt veled. Bőrödön bogyók piros levélvel oly varázsos voltál, kedvesem, mint az alkony rózsaszínű fényben, s mint a szűz hó, tiszta sejtelem. Kipergett szemednek gyémánt magva, halk neved felitta sűrű csend, ám még sálam ráncába takarva kis kezéd mézilló illata leng. (...) (2014)

Метафоризация пейзажа в поэзии Есенина

В стихотворении Есенина центральную роль играет метафоризация протекания времени. Это в когнитивной стилистике называется структурной, концептуальной метафорой. Протекание времени показывается как изменение природы во времена года: весны, лета, осени и зимы. В стихотворении Есенина любовь к девушке постепенно стихает, а время идёт, как после лета следует осень и зима. Следы лета напрасно искать в осеннем краю, они забываются. Образ любимой девушки показывается у Есенина средствами метонимии через явления летней природы: волосы её как овсяные снопы, кожа как алые ягоды, как розовый закат; включается вдруг и природа зимы, когда поэт сравнивает кожу со свежим снегом. Это неслучайно, ведь в жизни русского человека из-за климатических условий зима имеет важное значение, намного важнее, чем в Венгрии; глаза как спелые зерна – все приметы лучистого плодотворного лета.

Впечатлительность и чувствительность действительности даёт новые перспективы читателю для точного восприятия внутреннего и внешнего мира человека [5, с. 211–214]. Восприятие поэтического образа - это пульсация тождественности и нетождественности. Подчёркиваются эмотивно и не конкретно физические группировки сигналов и знаков, которые находятся в синтаксической связи, но

семантически не совместимы друг с другом. («*Не бродить, не мять в кустах...*» не имеет конкретного значения, а выражает «не стоит вспоминать о прошлом». Так получают образы новое, эмоциональное значение, они обогащают процесс восприятия и влияют на формирование значения в сознании читателя [6, с. 33–35].

Стилистические особенности перевода Жужи Раб

Перевод Жужи Раб многие лингвисты и литераторы анализировали, подчёркивая, прежде всего, его поэтическую гармонию, тождественность мироощущения поэта и переводчика [8, с. 149–154]. В переводе уже в начале есть ключевые слова, которых у Есенина нет, но они целенаправленно помогает читателю в понимании метафоризации: «*В кустах уже бродит осень / стебелем стал светлый лист лебеды./ Шуршащий, красивый сноп волос твоих овсяных / мне не снится больше никогда*». Олицетворение осени (*бродит осень*), антитеза в обороте «*стебелем стал светлый лист*» усиливает поэтическое содержание. Строчка «*Отоснилась ты мне навсегда*» в венгерском переводе показывается с другой перспективы концептуальной ситуации «со временем всё забывается» словами: «*Мне не снится больше никогда*». Другие венгерские переводы не могут так точно, логично и ясно описать концептуальную ситуацию уже в начале стихотворения, что играет центральную роль в семантизации содержания в сознании читателя.

Кроме концептуальной метафоризации у Жужи Раб имеет особое значение и музыкальность текста, звукоподражание и звуковая символика. Уже в начале стихотворения мы видим аллитерацию, специальное повторение в нескольких словах высказывания согласных «Б» и «Д» для выразительности ритмики шагов, изобразительности осени в первых строках «*Не бродить, не мять в кустах багряных/ Лебеды и не искать следа*», это только у неё остаётся неизменным: «*Bokraink közt már az ősz barangol,/ kóró lett a fényes laboda*».

Эта музыкальность характеризует у Жужи Раб и её собственную лирику. Основа этой поэтической образованности восходит к школьным годам, когда у отца она систематически занималась греческими и латинскими авторами, античными формами стихосложения. Жужа могла отождествляться не только с мышлением Есенина, но даже в его поэтической структуре дальше развивать семантическую тему; она могла делать Есенина своим знакомым для венгерского читателя через колорит лексического и звукового состава и музыкальность текста.

Выводы

Эквивалентность художественного перевода на уровнях способа выражения, синтаксических конструкций, а также языковых знаков, грамматических средств отчасти зависит от передачи стилистических фигур и метафор такими же средствами стилистики на целевом языке. Несомненно, это высшее требование к переводу, которое полностью, наверное, едва ли достижимо, но отчасти может реализоваться через особые маркеры стиля оригинального текста. Художественный перевод - это особый вид интерпретации и передачи в художественном тексте специфической атмосферы иноязычного оригинала, герменевтическая рефлексия является необходимым условием процесса этой интерпретации. Жужа Раб вполне соответствовала этим требованиям, она смогла стать достойным венгерским голосом Сергея Есенина.

Литература:

1. «Кругозор» 1990 – Репортаж радиопередачи без автора 1990:9 <http://pishi-stihi.ru/ne-brodit-ne-myat-v-kustah-bagryanyh-esenin.html>.

2. Романова Н.Н., Филиппов А.В. *Стилистика и стили*. Москва: Флинта, 2012.
3. Русова Н.Ю. *От аллегории до ямба. Терминологический словарь-тезаурус*. Москва: Флинта-Наука, 2004.
4. Albert Zsuzsa: *Legenda Rab Zsuzsáról*. *Forrás* 2006: 01, 75–89. <http://www.forrasfolyoirat.hu/0601/albert.pdf>
5. Fónagy I. 1999. *A költői nyelvről*. Budapest: Corvina Kiadó.
6. Kemény G. 2002. *Bevezetés a nyelvi kép stilsztikájához*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
7. Kormos István: *Sárkányölő Magyar Műhely* 1965. III. évf. 12. sz. <http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/KORMOS/kormos00001/kormos00150/kormos00150.html>
8. Szigethi András: *A szellem anyajegyei – Lermontovtól Ulickájáig. Родинки души –от Лермонтова до Улицкой*. Budapest: Protea Kulturális Egyesület.
9. Veres Miklós *Az orosz líra századai Tiszatáj* 1965. 7. sz. 583–585. http://tizataj.bibl.u-szeged.hu/3775/1/tizataj_1965_007_583-585.pdf

Источники:

Перевод Арпада Галгоци (Galgóczy Árpád): In: Galgóczy Árpád, *A Volga felett. Válogatás a XIX–XX. századi orosz költészetből*. Budapest, Eötvös József Kiadó, 2002: 221.

Перевод Жужи Раб (Rab Zsuzsa): In: E. Fehér Pál – Lator László szerk. *Klasszikus orosz költők II*. Budapest, Európa Könyvkiadó, 1978:554–555.

Перевод Яноша Ердейи З. (Erdélyi Z. János): In: Szergej Jeszenyin ---kéklő holdas fénytükörben. Сергей Есенин ... в этот отсвет лунный, синий. *Válogatott versek Erdélyi Z. János fordításában. Избранные стиховорения в переводе Яноша Ердейи З.* Eger, 4 pont Nyomda Kft, 2014: 66–67.

Сергей Есенин *Не бродить, не мять...* <http://pishi-stihi.ru/ne-brodit-ne-myat-v-kustah-bagryanuh-esenin.html> (Letöltve: 2017-07-04)

Erzsébet Cs. Jónás

Ph.D.

csjonase@gmail.com

Nyíregyháza University

Nyíregyháza, Hungary

'THE HUNGARIAN VOICE' OF SERGEY YESENIN (ZSUZSA RAB, POET, TRANSLATOR DIED 20 YEARS AGO IN 1998)

There are only a few areas where coexistence of language usage-society-comprehensibility can be observed - one of them is translation of literary work. The language usage of the original work and the translator is highlighted and examined by translational stylistics. Comprehensibility in translation means that the translation represents an experience for the reader, which is built on his/her own cultural background. The existence of society in translation is measured by whether or not the translator's work is recognised and acknowledged by the public. At the end of the 20th century Zsuzsa Rab's lifelong rich and extensive work in the translation of Russian literature could not get the well-deserved acknowledgement at all.

Keywords: language usage; society; comprehensibility; translational stylistics; stylistic elements.

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

УДК 81.374

Синелева Анастасия Васильевна

доктор филологических наук

sinstasi@mail.ru

Национальный исследовательский

Нижегородский государственный университет им.Н.И.Лобачевского

Нижний Новгород, Россия

АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД ИНТЕРПРЕТАЦИИ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ ЛАКУН

В статье рассматриваются возможности использования результатов ассоциативного эксперимента для семантико-стилистического анализа межъязыковых лакунарных единиц. Анализ результатов ассоциативного эксперимента осуществляется фреймовым методом. Фреймовые структуры представляют собой систематизированную психологическую модель памяти человека и его сознания и наиболее эффективны для структурного описания сложных понятий, поэтому они представляются достаточно результативными при анализе данных ассоциативного эксперимента.

Ключевые слова: *ассоциативный эксперимент; ассоциативно-семантическое поле; денотат; десигнат; лакуна; коннотат; парадигматические связи; синтагматические связи; фрейм.*

Описание языковой картины мира является одним из самых актуальных направлений современной лингвистической науки. В целях экспериментального исследования ассоциативно-семантических полей слов, зафиксированных в сознании конкретного человека, для отражения наиболее важных синтагматических и парадигматических связей в сознании «усредненного» носителя языка, дающих в том числе возможность сформировать лексическую базу, которая может и должна использоваться при составлении словарей-минимумов для иностранцев, в психолингвистике используется метод ассоциативного эксперимента.

Изучение ассоциативных связей связано с задачами межкультурной коммуникации, со стремлением постичь национальную ментальность, с пониманием необходимости изучения взаимодействия языковых и культурных категорий и в этой связи вскрытием механизма накопления культурной информации в слове.

Психологические и психолингвистические варианты ассоциативного эксперимента были разработаны Дж. Диге и Ч. Осгудом. В отечественной психолингвистике методика ассоциативного эксперимента получила развитие в экспериментальных исследованиях А.Р. Лурии, О.С. Виноградова, Л.В.Сахарного и др.

Результаты ассоциативного эксперимента могут быть использованы, прежде всего, в разных областях лингвистики, в том числе, конечно, в теории и практике преподавания русского языка как иностранного.

Особенную ценность представляют результаты ассоциативного эксперимента при изучении иностранного языка, если имеет место явление лакунарности.

Учёные расходятся во мнении, какие лексические единицы можно считать лакунарными. В.Л. Муравьев пишет: «...мы будем считать лакунами лишь те иноязычные слова (устойчивые словосочетания), которые выражают понятия, не закреплённые в языковой норме данного языка и для передачи которых в данном языке требуются более или менее пространные перифразы – свободные словосочетания, создаваемые на уровне речи» [3, с. 6]. Несмотря на значительное количество определений лакунарных единиц, большинство лингвистов сходятся во мнении, что лакуна – это отсутствие в языке лексической единицы, обозначающей понятие, предмет, явление, для передачи которых в этом языке приходится прибегать к свободным словосочетаниям, предложениям, иногда текстам.

З.Д. Попова и И.А. Стернин называют такие признаки лакунарности лексической единицы:

- развернутая объяснительная дефиниция слова в двуязычном словаре (возможно указание - «в России», «в США» и т.п.);
- объяснение слова в переводном словаре перечислением синонимического ряда;
- наличие номинации за пределами литературного языка (в жаргоне, профессиональном подязыке, диалекте, вульгарной лексике) при отсутствии единицы в литературном языке (в этих случаях будет идти речь о стилистической лакуне) [4, с. 19].

Существуют различные классификации, основанные на разных принципах, но единой, универсальной классификации пока не существует. Приведём наиболее общепринятые типы лакун. Многие исследователи делят все лакуны на лингвистические (выявляемые при сопоставлении языков или единиц внутри языка) и экстралингвистические (этнографические, культурологические), а также лингвокультурологические; лингвистические лакуны подразделяются на межъязыковые (отсутствие лексической единицы в одном из языков при ее наличии в другом) и внутриязыковые (отсутствие слова в языке, выявляемое на фоне наличия близких по семантике слов внутри той или иной лексической парадигмы). Нас интересуют, прежде всего, межъязыковые лакуны.

По классификации И.А. Стернина межъязыковые лакуны делятся на мотивированные и немотивированные. Мотивированные лакуны в языке объясняются отсутствием соответствующего предмета или явления в действительности и национальной культуре, немотивированные лакуны не могут быть объяснены отсутствием явления или предмета.

По типу номинации выделяют стилистические и номинативные лакуны. Стилистические лакуны отличаются от номинативных стилистической характеристикой. В.Л. Муравьев считает, что «...стилистические лакуны выделяются на основании отсутствия в одном из языков слова (фразеологизма), имеющего ту же стилистическую окраску, что и слово с идентичным значением другого языка...» [3, с. 65], такие лакуны обнаруживаются, если какие-нибудь два слова языка по тем или иным причинам оказываются несопоставимыми в стилистическом плане.

Кроме того, выделяют коннотативные лакуны, когда языковая единица в одном языке может не передавать функциональных и оценочных компонентов единицы другого языка либо передавать их с некоторой разницей, и близкие к ним ассоциативные, которые выделяют в результате отсутствия стойких ассоциаций, закреплённых за словом в одном языке и отсутствующих в другом.

Приведем пример возможностей использования результатов ассоциативного эксперимента и их интерпретации для установления парадигматических и

синтагматических связей слов внутри семантического поля в аспекте вопроса освоения лакунарной лексики иностранными учащимися.

При описании ассоциативного эксперимента часто используется термин ассоциативно-вербальная сеть - «научная модель знания языка, основанная на массовом ассоциативном эксперименте, и представляющая собой сложное пересечение прежде всего парадигматических и синтагматических отношений слов» [1, с. 44]. В ассоциативно-вербальной сети запечатлены особенности менталитета и национального характера носителей языков, а «способ фиксации ассоциативно-вербальной сети, лежащей в основе языковой способности носителя языка...» Ю.Н. Караулов видит в ассоциативном тезаурусе [5].

Представление ассоциаций в виде ассоциативно-вербальной сети позволяет проводить анализ результатов ассоциативного эксперимента фреймовым методом интерпретации информации [6].

В основу данной фреймовой структуры положен треугольник Фреге, дополненный до квадрата с учетом того, что компонент треугольника *мысль* может состоять из понятия и коннотата. Понятие – общее для всех носителей данного языка, а коннотат – ассоциативное, эмоционально-чувственное, индивидуальное значение, возникающее у каждого человека. Можно предположить, что в случае репрезентативной выборки слова-реакции с той или иной степенью полноты должны отразить денотативные, сигнификативные и коннотативные связи, поэтому результаты ассоциативного эксперимента могут быть интерпретированы в виде фреймовой структуры. Фрейм, будучи структурой данных для представления некоторого концептуального объекта, обычно соответствует представлению общего понятия, имеющего классификационную иерархическую структуру, т.е. фрейм имеет стандартную структуру, которая может быть по-разному наполнена. По определению М. Минского [2], фрейм представляет собой сеть, состоящую из узлов и связей между ними. «Верхние уровни» фрейма четко определены, поскольку образованы такими понятиями, которые всегда справедливы по отношению к предполагаемой ситуации. На более низких уровнях имеется много особых вершин-терминалов или «ячеек» (субфреймы), которые должны быть заполнены характерными примерами или данными.

Можно предположить, что в случае репрезентативной выборки слова-реакции с той или иной степенью полноты должны отразить денотативные, сигнификативные и коннотативные связи, поэтому результаты ассоциативного эксперимента могут быть интерпретированы в виде фреймовой структуры, т.е. набор «верхних» уровней фреймов, который всегда справедлив по отношению к объекту описания – любому слову-стимулу, составляют совокупности слов-реакций, содержащих сигнификативное значение, денотативное и коннотаты. Во всех трех группах можно выделить два подмножества на основе структурных отношений: слова-реакции, связанные со словом стимулом парадигматическими отношениями, и слова-реакции, связанные со словом стимулом синтагматическими отношениями.

Таким образом, десигнаты – это слова-реакции, дающие представление или в той, или иной степени раскрывающие понятие слова-стимула, которые присутствуют в толковых словарях или тесно с ними связаны (например, синонимическими или антонимическими отношениями, каким-то видом логической связи, как то: причинно-следственной, родо-видовой, видо-родовой и др.). Денотаты – это слова-реакции, соотносящие слово-стимул с каким-то предметом или прецедентным явлением. Коннотаты – это слова-реакции, содержащие субъективную эмоционально-экспрессивную оценку.

Представляем результаты свободного ассоциативного эксперимента. В качестве объектов анализа (слов-стимулов) были выбраны лексемы *баба* и *мужик*, которые мы рассматриваем в качестве стилистических лакун. В качестве респондентов выступили носители русского языка, пропорционально представляющие разные биосоциальные группы, возраст испытуемых от 18 до 75 лет (приводятся только первые реакции, слова-ассоциаты расположены по мере убывания их частоты, которая указывается в круглых скобках, реакции с одинаковой частотой упорядочены по алфавиту, последняя цифра – общее количество респондентов).

Лексему *баба* можно отнести к стилистической лакуне, поэтому анализ ассоциативно-семантического поля, закрепленного в сознании современного носителя русского языка, представляется необходимым для понимания иностранным учащимся чувственного эмоционально-оценочного комплекса смысловых составляющих. Кроме того, эта лексема имеет достаточно высокую частоту функционирования: по текстам Национального корпуса русского языка она составляет 10 597 словоупотреблений, зафиксированных в 2850 документах.

Баба - мужик (14), женщина (14), Яга (13) снежная (5), дед (5), 0 (4), сила (3), воз (3), базар (3), пироги (3), дура (3), с возу (3), хозяйка (2), русская (2), толстая (2), деревенская, деревня, белье, бита, большая грудь, ведра, ведро, ведьма, грубость, грудь, дети, дура, Дуся, есть женщины в русских селеньях, жена; и в огонь и в воду; квашня квашней, коромысло, кочерга, красная, крестьянка, мать, мороз, не человек, огород, платье, Плюшкин, просто, разнузданность, ромовая, ругань, русская женщина, рынок, рязанская, с ведром, снег, сплетни, сплетница, страшная тетка, сытость, тетька, толстая, торговка, труженица, тяжесть, украинская женщина, фартук, юбка, ягодка (131).

Группу десигнатов в данном случае составляют следующие реакции: *мужик (14), женщина (14), снежная (5), дед (5), русская (2), деревенская, деревня, жена, крестьянка, мать, ромовая, русская женщина, рязанская, украинская женщина*. К парадигматическим ассоциациям относятся реакции *мужик (14), женщина (14), дед (5), деревня, жена, крестьянка, мать, русская женщина, украинская женщина*, к синтагматическим – *снежная (5), русская (2), деревенская, ромовая, рязанская*. В парадигматических отношениях можно выделить группу антонимов *мужик (14), дед (5)*, содержащих указание на возраст и социальный статус, группу синонимов, указывающих на социальный статус, это реакции *женщина (14), жена, крестьянка, мать*, и группу локативов – *русская женщина, украинская женщина*. В синтагматических отношениях также выделяется группа локативов – *русская (2), деревенская, рязанская*, и группа относительных характеристик – *снежная (5), ромовая*.

Таким образом, иностранный учащийся должен усвоить сочетаемость лексем *баба* и *мужик*, *баба* и *дед* – это указание на возраст, разный в этих парах, и социальный статус – простая, необразованная деревенская женщина (словарное значение), *русская, рязанская, украинская* – относительные прилагательные, указывающие на национальность и место, *снежная* – человеческая фигура из снега (устойчивое сочетание), *ромовая* – кондитерский продукт славянской кухни, синонимы *женщина, крестьянка, жена, мать* – также отражают возраст и социальный статус, показывающий семейное положение и положение в обществе.

Группа денотатов: *Яга (13)* – сказочный персонаж, *Дуся* – указание на возраст в сочетании с именем собственным – бабушка, *есть женщины в русских селеньях* – прецедентный текст, *воз (3), базар (3), пироги (3), деревня, белье, бита, ведра, большая грудь, ведро, грудь, дети, коромысло, кочерга, мороз, огород, платье, рынок, с ведром, снег, сплетни, фартук, юбка* – предметы, формирующие образ на основе синтагматических связей, которые можно рассматривать как свернутые модели,

существующие в сознании носителей языка, состоящие из двух или более ключевых слов: *баба на базаре*, *торгует на базаре*; *баба печет пироги*, *баба живет в деревне*, *баба с коромыслом*. Интересна связь *баба с ведром*: с одной стороны, она может отражать соотнесенность предметов в действительности, а с другой – народную примету как очень характерный элемент национального сознания и восприятия действительности (*баба с пустым ведром – к неудаче*). Интересна также связь со словом *воз*: она может фиксировать синтагматическую связь, отраженную из действительности (*баба на возу*, *на возу с сеном* и т.д.), или это элемент пословицы (*баба с возу - кобыле легче*), тем более что в следующей группе есть ассоциат *с возу*. Лексема *воз* также представляет интерес, причем не только с точки зрения семантики. Существительное образовано безаффиксным способом от соответствующего глагола движения, и для изучающих русский язык может представить интерес парадигма *возить (везти) – возящий (везущий) – воз*. Кроме того, существительное *воз* может иметь количественное значение (*воз дел*), конечно, маркированное стилистически. Можно также отметить, что с лексемой *воз* соотносится слово *ноша*, образованное от глагола движения *носить*, но оно имеет не количественное значение, а качественное, иногда с абстрактным значением *тяжелая ноша* – о жизненных трудностях, и можно рассмотреть цепочку слов *носить – ношенный – поношенный (заношенный) – ноша*.

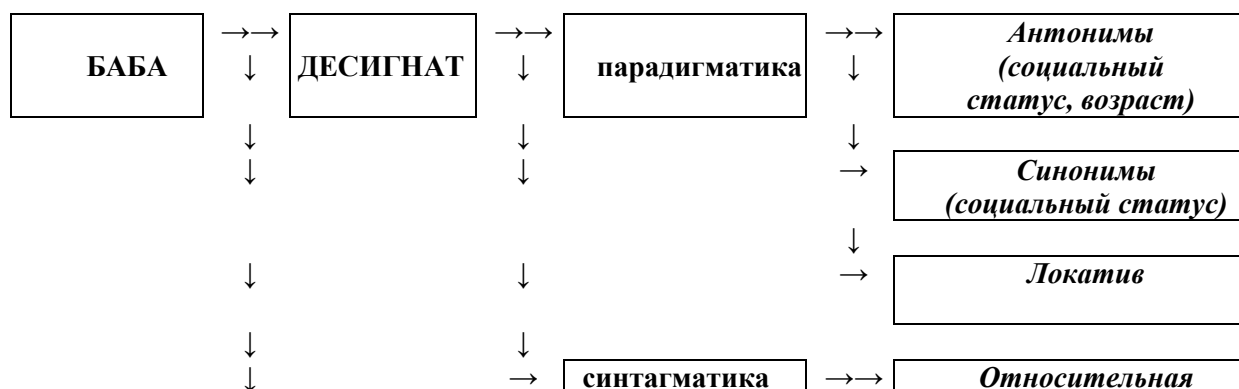
Таким образом, парадигматические отношения формируют группы: образ - *воз (3)*, *пироги (3)*, *белье, ведра, ведро, большая грудь, грудь, коромысло, кочерга, платье, фартук, юбка*, локативы - *базар (3)*, *деревня, огород, рынок*, семья – *дети*, персоналии - *Яга (13)*, *Дуся*, и время - *мороз, снег*.

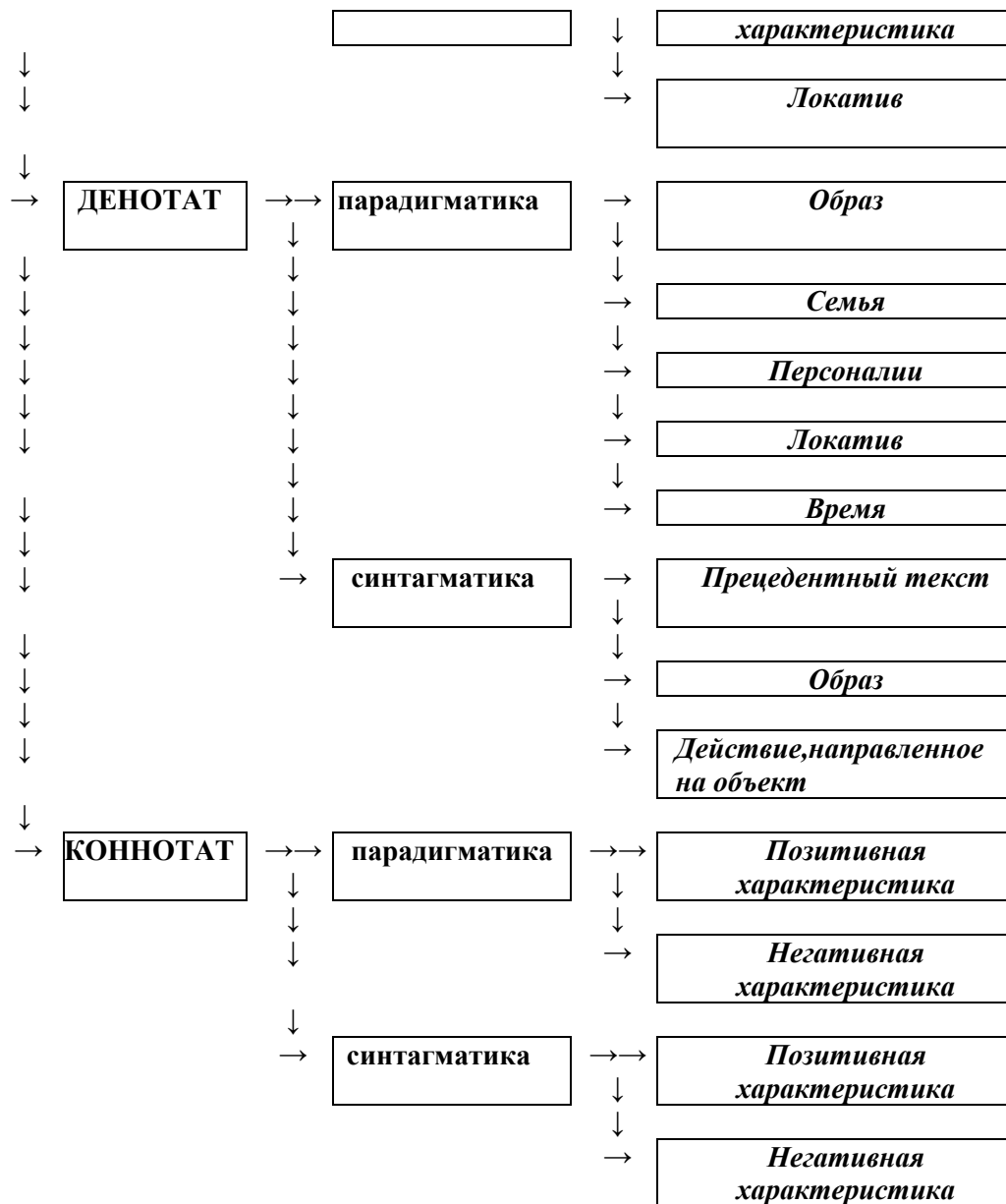
К синтагматическим отношениям относится предложение *есть женщины в русских селеньях* (прецедентный текст), словоформа *с ведром* (образ), и причастие *бита* (действие, переходящее на объект).

Группа коннотатов: *сила (3)*, *дура (4)*, *хозяйка (2)*, *толстая (2)*, *ведьма, грубость; и в огонь, и в воду; квашня квашней, красная, не человек, Плюшкин* – прецедентный образ, оценка мужчины с женской моделью поведения (словарное значение), *просто, разнузданность, ругань, сплетница, страшная тетка, сытость, тетенька, толстая, торговка, труженица, тяжесть, ягодка*.

Парадигматические отношения формируют негативные характеристики *дура (4)*, *толстая (2)*, *ведьма, грубость, квашня квашней, не человек, Плюшкин, разнузданность, ругань, сплети, сплетница, страшная тетка* и позитивные - *сила (3)*, *хозяйка (2)*, *труженица, тяжесть, ягодка*. Синтагматические отношения составляют позитивная характеристика *и в огонь, и в воду* и негативная – *толстая (2)*, *красная, просто*.

Можно предположить, что с увеличением количества респондентов, эта группа также будет увеличиваться, но главное для иностранного учащегося – это понимание доминирования негативной окраски. Ассоциативно-семантическое поле лексемы *баба* может быть представлено в виде следующего фрейма.





Лексему *мужик* также можно отнести к стилистической лакуне, эта лексема тоже имеет высокую частоту функционирования: по текстам Национального корпуса русского языка она составляет 15693 словоупотребления, зафиксированных в 3513 документах.

Мужик - баба (15), 0 (10), деревня (5), дядька (4), крестьянин (4), работник (4), борода (3), грубый (3), лапти (3), мужчина (3), поле (3), пьяный (3), работяга (3), сила (3), большой (2), грязный (2), дикарь (2), дяденька (2), женщина (2), козел (2), простой (2), работа (2), телега (2), топор (2), Алвазов, алкаш, богатырь, бутылка, в поле, грубость, деревенский, деревенщина, дерево, дубина, жирный, здоровый, земля, и медведь, кулаки, лапотник, медведь, мешок, муж, мужлан, настоящий, необразованный, нос картошкой, оброк, оглобля, отец, очки, парень, пахать, перегар, печник, пиво, портянки, потертая рубаха, пушка, раб, рабочий, рабочий, рубаха, сволочь, силач, сказка, солнце, соха, труженник, улица, хозяин, холоп (134).

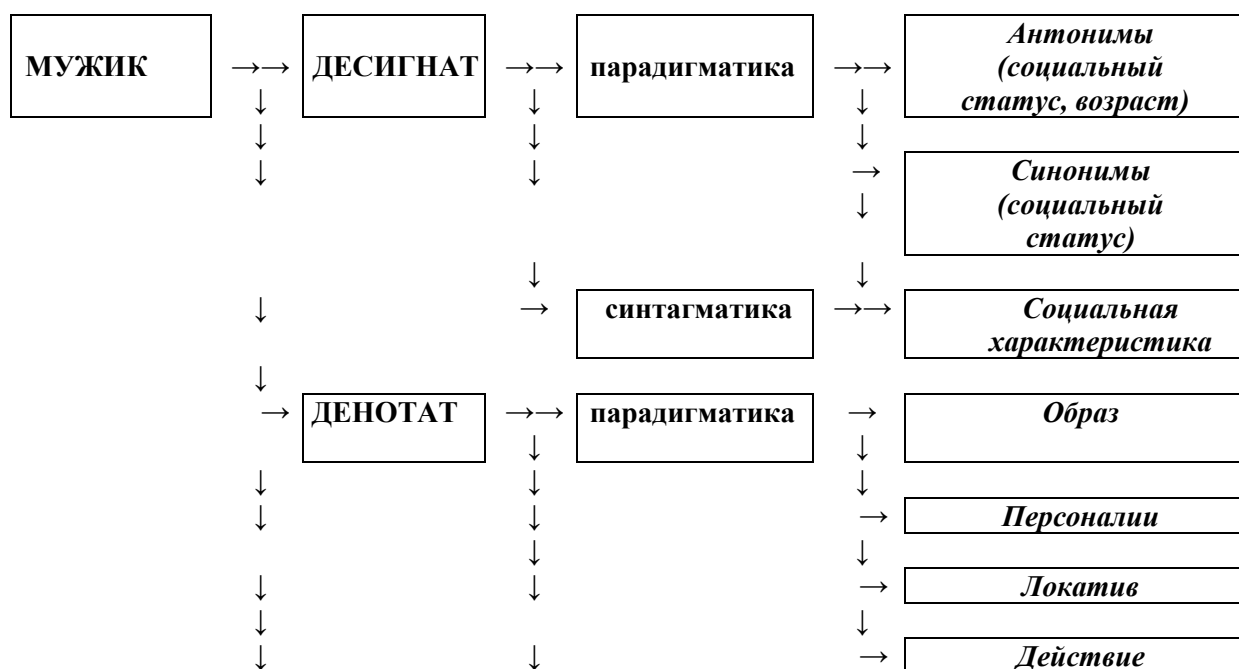
Группу десигнатов в данном случае составляют следующие реакции: баба (15), дядька (4), крестьянин (4), работник (4), мужчина (3), дяденька (2), рабочий (2), женщина (2), простой (2), деревенский, лапотник, муж, необразованный, отец, холоп.

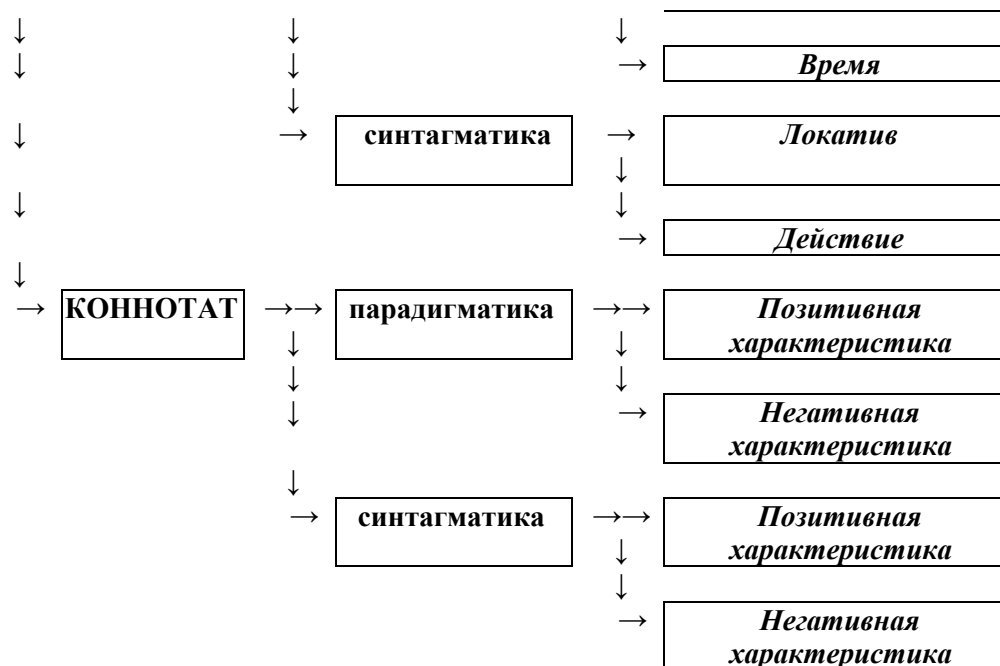
К парадигматическим ассоциациям относятся реакции *баба (15), дядька (4), крестьянин (4), работник (4), мужчина (3), дяденька (2), рабочий (2), женщина (2), муж, отец, холоп*, к синтагматическим - *простой (2), деревенский, необразованный*. В парадигматических отношениях можно выделить группу антонимов *баба (15), женщина (2)*, содержащих указание на возраст и социальный статус, группу синонимов, также указывающих на возраст и социальный статус, - это реакции *дядька (4), крестьянин (4), работник (4), мужчина (3), дяденька (2), рабочий (2), лапотник* (тот, кто ходит в лаптях, крестьянин (словарное значение)), *холоп*. В синтагматических отношениях выделяется группа, характеризующая социальную характеристику - *простой (2), деревенский, необразованный*.

Подмножество денотатов: *деревня (5), борода (3), лапти (3), поле (3), работа (2), телега (2), топор (2), Алваторов, бутылка, в поле, земля, и медведь, кулаки, мешок, нос картошкой, оброк, оглобля, очки, пахать, перегар, печник, пиво, портянки, потертая рубаха, пушка, рубаха, сказка, солнце, соха, улица*. Парадигматические отношения формируют группы: образ - *борода (3), лапти (3), телега (2), топор (2), бутылка кулаки, мешок, нос картошкой, оброк, оглобля, очки, перегар, пиво, портянки, потертая рубаха, пушка, рубаха, соха, улица*, локативы - *деревня (5), поле (3), земля, сказка, улица*, действие - *печник, работа (2)*, персоналии - *Алваторов, и медведь*, и время - *солнце*. Синтагматические отношения составляют группы локатива - *в поле* и действие - *пахать*.

Группа коннотатов: *грубый (3), пьяный (3), работага (3), сила (3), большой (2), грязный (2), дикарь (2), козел (2), алкаш, богатырь, грубость, деревенщина, дерево, дубина, жирный, здоровый, медведь, мужлан, настоящий, раб, сволочь, силач, труженик, хозяин*. Парадигматические отношения формируют негативные характеристики *дикарь (2), козел (2), алкаш, грубость, деревенщина, дерево, дубина, медведь, мужлан, раб, сволочь*, и позитивные - *работага (3), сила (3), богатырь, силач, труженик, хозяин*. Синтагматические отношения составляют позитивная характеристика *большой (2), здоровый, настоящий* и негативная - *грубый (3), пьяный (3), грязный (2)*.

Ассоциативно-семантическое поле лексемы *мужик* может быть представлено в виде следующей фреймовой структуры.





Можно заметить, что фреймовая структура ассоциативно-семантических полей обеих лексем сходна, т.е. можно предположить, что эти две лексемы воспринимаются в сознании носителей русского языка в совокупности, на что также указывают слова-реакции *баба*, *мужик*, входящие в ядро. Примечательно, что в реакции на оба слова-стимула входят реакции *хозяйка (хозяин)*, *труженица (труженик)*, *сила*, что также подчеркивает близость лексем. С другой стороны, словосочетание *настоящий мужик* имеет положительную оценку, оно встречается в текстах Национального корпуса русского языка в 56 документах 69 раз, в отличие от *настоящая баба*, имеющего негативную окраску и встречающегося очень редко, хотя оценочный профиль лексемы *мужик* также преимущественно негативный (*грубый (3)*, *пьяный (3)*, *грязный (2)*, *дикарь (2)*, *козел (2)*, *алкаш*, *грубость* и др.).

Таким образом, анализ ассоциативно-семантического поля, закрепленного в сознании современного носителя русского языка, представляется необходимым для понимания иностранным учащимся не только чувственного эмоционально-оценочного комплекса составляющих, но и смысловых составляющих. Данные ассоциативного эксперимента дают возможность выявить наибольшее количество актуальных для современного носителя языка коннотативных признаков и разного вида грамматических, логических, смысловых связей слов, а также увидеть связи, существующие в концептуальной системе носителей языка. Возможно, при формировании словника ассоциативного словаря имеет смысл включать в него большее количество лакунарных единиц, чтобы расширить его практическое использование. Также возможна группировка слов-стимулов, например, по тематическому признаку и создание мини-словаря, отражающего определенный «кусочек» или образ действительности.

Литература:

1. Жербило Т.В. Словарь Лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010. 487 С.
2. Минский М. Фреймы для представления знаний. М: Энергия, 1979. 152 С.
3. Муравьев В.Л. Лексические лакуны. Владимир: Вл. пед. ин-т, 1975. 97 С.
4. Попова З.Д. Лакуны и концепты в аспекте национальной специфики языка и мышления. / З.Д. Попова, И.А. Стернин, М.А. Стернина // Русский язык как

- иностранный: Теория. Исследования. Практика. / Санкт-Петербург. 2004. № 7. -С. 8-23.
5. Русский ассоциативный словарь: в 3-х ч., 6 кн. / сост. Ю.Н.Караулов и др. Кн. 1, 3, 5. Прямой словарь: от стимула к реакции. – М.: Институт русского языка РАН. – 1994-1998.
 6. Синелева А.В. Опыт фреймового метода представления содержательных аспектов словарных статей терминологического словаря // Информационно-измерительные и управляющие системы. 2013. Т. 11. № 7. с. 024–028.

Anastasia Sineleva

Doctor of philological sciences

sinstasi@mail.ru

N.I. Lobachevsky National Research Nizhny Novgorod State University

Nizhny Novgorod, Russia

ASSOCIATIVE EXPERIMENT AS A CROSS-LANGUAGE GAPS METHOD FOR INTERPRETATION

The article discusses the possibility of using the results of an associative experiment for semantic and stylistic analysis of interlanguage lacunar units. The analysis of associative experiment results is carried out by the frame method. Frame structures are systematic psychological modes of human memory and consciousness and they are most effective for the structural description of complex concepts, so they are quite effective in the analysis of associative experiment data.

Keywords: associative experiment, associative-semantic field; denotation; designatum, lacuna; connotation; paradigmatic relations; syntagmatic relations; frame.

УДК 81'373

Баско Нина Васильевна

кандидат филологических наук

ninabasko@mail.ru

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

Моригути Кэнто

стажер филологического факультета

darykakeru@gmail.com

МГУ имени М.В. Ломоносова

Токио, Япония

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ И ЯПОНСКИХ СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ЦЕЛЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ

Статья посвящена сравнительному анализу русских и японских соматических фразеологических единиц в целях преподавания русского языка японским студентам. Объектом анализа являются соматические фразеологизмы с компонентом «рука» в русском и японском языках. Актуальность темы исследования обусловлена повышением интереса к сопоставлению разных языков и культур в современной лингводидактике. В процессе лингвистического анализа использовались такие методы исследования, как сопоставительный, описательный, лингвостатистический и метод компонентного анализа. Авторы статьи делают вывод о том, что сравнение единиц

родного языка и русского языка повышает эффективность обучения японских учащихся русскому языку.

Ключевые слова: *фразеологическая единица; соматический фразеологизм; компонент фразеологизма; сравнение; обучение иностранцев; эффективность обучения.*

В настоящее время среди ученых-лингвистов и методистов растет интерес к изучению национально-культурной специфики языков, к выявлению сходства и различия в номинации предметов окружающего мира и в использовании языковых средств разных языков в условиях типичных ситуаций общения. Обучение языку как средству коммуникации представителей разных народов и культур является актуальной задачей преподавания русского языка как иностранного. Впервые в отечественной лингводидактике определение термина «межкультурная коммуникация» было сформулировано академиком В.Г. Костомаровым: «Межкультурная коммуникация – это адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [2, с. 26]. Среди вербальных средств, обеспечивающих межкультурную коммуникацию, особое место занимают фразеологические обороты, которые наряду с пословицами, поговорками, устойчивыми метафорами, крылатыми словами входят в фоновое знание русских. Фразеологизмы являются языковым материалом, ярко демонстрирующим особенности представления носителей языка об окружающем мире. Трудности в понимании фразеологизмов иностранцами связаны с идиоматичностью, «скрытым» значением этих особых языковых единиц, которое понимают носители языка, но которое непонятно иностранцам. Это создаёт коммуникативные барьеры при общении иностранцев на русском языке, что ведет к нарушениям в межкультурной коммуникации. Поэтому в процессе обучения русскому языку иностранцев важно целенаправленное и углубленное изучение русской фразеологии.

Помимо высокой коммуникативной ценности фразеологизмы обладают также культурологической ценностью, поскольку отражают стереотипы национально-культурного видения мира: обычаи, традиции народа, детали быта, исторические события. В процессе коммуникации фразеологизмы предстают яркими выразителями национально-культурной семантики и знакомят иностранных учащихся с особой национальной картиной мира русских людей, отличной от картины мира иностранцев.

В данной статье рассматриваются и сопоставляются наиболее употребительные в речи русские и японские соматические фразеологизмы с компонентом «рука», характеризующие человека, его состояние и его действия. Сравнительный анализ проводится в целях формирования у японских студентов коммуникативной компетенции с использованием фразеологических оборотов. Он позволяет выявить черты сходства и различия фразеологических оборотов двух языков, лучше понять природу языковых явлений, выявить семантические и грамматические трудности, с которыми японские студенты могут столкнуться при изучении русской фразеологии, то есть прогнозировать межъязыковую интерференцию. При этом «единицы изучаемого иностранного языка точнее усваиваются не как эквиваленты единиц родного языка, а в наиболее типичных контекстах и нормах употребления, свойственных данному языку» [4, с. 43]. Это в полной мере относится к фразеологическим оборотам, поскольку важной особенностью фразеологизмов как особых языковых единиц является закрепленность их за определенной ситуацией общения. Ситуация, в которой обычно используется тот или иной фразеологический оборот, как бы предусматривает возможность или невозможность, уместность или неуместность употребления

фразеологизма в определенных социальных условиях коммуникации. «При этом учитывается социальный статус участников коммуникации: их положение в обществе, занимаемая должность, разница в возрасте и др., или социальные роли, выполняемые одним и тем же человеком: руководитель, деловой партнер, друг, глава семьи и др.» [1, с. 22]. Преподавателю следует помнить о том, что окружающая действительность в разных языках представлена по-разному, и языковое мышление особое у носителей каждого языка. Таким образом, сравнительный анализ фразеологизмов двух языков, проводимый в целях повышения эффективности преподавания русского языка как иностранного, может способствовать полноценной межкультурной коммуникации на русском языке японских студентов.

В условиях современной глобализации, когда мир, благодаря Интернету, предстает как единое медийное пространство, интерес к функционированию образных выражений, имеющих структурную или семантическую аналогию в разных языках, вполне закономерен и объясним. «Нынешнему обществу интереснее процесс познания как таковой, его сходство и различие у разных народов, нежели родные традиции общения. Лингвокогнитивизм, – культурология, – страноведение подавляют старое доброе языкознание с его вниманием к собственному языку, его звукам, грамматическим формам, происхождению и развитию значений слов. В нынешней социальной сосредоточенности людей на познавательной стороне общения любознательность переносится с содержания текстов на их этнические, культурные, поведенческие различия» [3, с. 62].

Соматическими (от *сома* / < греч. *some* – тело) принято называть фразеологические обороты, содержащие в своем составе компоненты, называющие части тела или органы человека. Соматические компоненты являются одной из наиболее продуктивных лексических групп в формировании фразеологизмов в различных языках, поскольку собственное тело для человека ближе всего, с ним сравнивают, когда говорят о чем-то хорошо знакомом. Широкое употребление компонентов-соматизмов в составе фразеологизмов в значительной степени обусловлено тем, что соматизмы входят в ядро основного состава словарного фонда разных языков. Поэтому одной из причин широкой употребительности соматических фразеологизмов в разных языках является их универсальность, в то же время они демонстрируют своеобразие конкретного языка, впитавшего национальные традиции и способы осмысления человеком явлений окружающей действительности. Иначе говоря, при всей универсальности соматических фразеологизмов окружающий мир отражается в них по-разному и зависит от национальной культуры, от национальной картины мира. Соматические фразеологизмы образуются с помощью переноса названий частей тела или органов человека на объекты действительности. Основным видом переосмысления является метафора: **золотые руки, ветер в голове, смотреть сквозь пальцы, правая рука**. Метафора используется в качестве средства образного и оценочного наименования явлений и предметов действительности, а также характеристики человека и его деятельности в социальной среде.

В данной статье проводится сравнительный анализ русских и японских фразеологизмов со структурным компонентом «рука» в целях развития речи на русском языке и формирования коммуникативной компетенции у японских студентов, изучающих русский язык. Слово «рука» показывает наиболее высокую частотность употребления в качестве компонента фразеологического оборота – устойчиво воспроизводимого в речи образного выражения. Это связано с тем, что руки человека играют неопределимую роль в его повседневной деятельности. Именно развитие ручного труда позволило первобытному человеку превратиться в человека разумного. И в нашей современной жизни фразеологизмы со словом «рука» органично вплетены в

разговоры людей. Они делают речь более яркой и выразительной. Чтобы дать иностранным учащимся представление о фразеологическом богатстве русского языка достаточно вспомнить, что в нём существует более пятидесяти устойчивых выражений со словом «рука».

Среди русских фразеологизмов с компонентом «рука» наиболее распространены в речи следующие единицы: *держатъ руку на пульсе* «контролировать ситуацию или процесс», *держатъ себя в руках* «уметь контролировать свои действия, поступки», *золотые руки* «о человеке, который мастерски выполняет любую работу», *махнуть рукой* «перестать обращать внимание на что-либо и заниматься чем-либо», *на скорую руку* «быстро, с минимальными затратами сил», *не покладая рук* «с большим усердием, не прерываясь на отдых, работать», *нечист на руку* «о нечестном человеке, способном обмануть, украсть», *положа руку на сердце* «совершенно искренне, чистосердечно, откровенно», *правая рука* «первый, главный помощник», *приложить руку* «быть причастным к какому-либо делу, часто недоброму», *протянуть руку помощи* «помочь кому-либо в трудной ситуации», *рука об руку* «вместе, дружно, сообща», *сидеть сложа руки* «ничего не делать, бездельничать» и другие.

Среди наиболее употребительных в речи фразеологизмов японского языка с компонентом «рука» можно выделить следующие единицы [6]: 手の内を見せる (букв. *показать открытую руку* «открыть мысли и планы, которые скрыты в глубине души»), 手の平を反す (букв. *вернуть руку* «неожиданно изменить своё отношение к кому-либо, чему-либо»), 手を染める (букв. *красить руку* «приниматься за какое-либо дело»); 手を貸す(差し伸べる (букв. *дать (протянуть) руку* «помочь кому-либо»), 手に汗を握る (букв. *брать пот в руку* «о состоянии сильного волнения в напряженной ситуации»), 手を焼く (букв. *обжечь руку* «не справиться с чем-нибудь, быть в состоянии растерянности»), 喉から手が出る (букв. *рука выходит из горла* «о сильном желании получить что-либо»), 腕が鳴る (букв. *звучит рука* «о желании проявить свои способности и воодушевиться»), 右腕 (букв. *правая рука* «главный, самый надёжный подчиненный, доверенное лицо») и другие.

Анализ русских и японских соматических фразеологизмов с компонентом «рука», характеризующих человека и его действия, показывает, что среди них можно выделить несколько лексико-семантических групп.

1) Действия, поведение человека.

Фразеологизмы русского языка: *держатъ руку на пульсе* «контролировать ситуацию или процесс», *махнуть рукой* «перестать обращать внимание на что-либо, переставать заниматься чем-либо»; *нагреть руки* «нечестно обогатиться», *взять себя в руки* «усилием воли восстановить контроль над своими чувствами»; *прибрать к рукам* «самовольно забрать себе, присвоить что-либо»; *протянуть руку помощи* «помочь кому-либо», *сидеть сложа руки* «ничего не делать, бездельничать», *ударить по рукам* «договориться с партнёром о заключении сделки», *умывать руки* «снимать с себя ответственность за какие-либо действия», *чужими руками загребать жар* «пользоваться плодами чужого труда для достижения своих целей». Данная семантическая группа русских фразеологизмов представлена фразеологическими оборотами глагольного типа, главным структурным компонентом которых является глагол. В предложении русские фразеологизмы данной группы выполняют функцию предиката.

Фразеологизмы японского языка: 手の内を見せる *показать открытую руку* «открыть мысли и планы, которые таятся в глубине души», 手の平を反す *вернуть руку* «неодобр. неожиданно изменить своё отношение к кому-либо, чему-либо»,

手を染める *красить руку* «приниматься за какое-либо дело»; 手を貸す(差し伸べる) *дать (протянуть) руку* «помочь кому-либо».

2) Чувства/состояния человека.

Фразеологизмы русского языка: *держат себя в руках* «контролировать свои действия, поступки», *разводить руками* «выражать удивление», *рука не поднимается* «об отсутствии решимости сделать что-либо (обычно предосудительное)» и др.

Фразеологизмы японского языка: *брать пот в руку* 手に汗を握る «о состоянии сильного волнения в напряженной ситуации», 手を焼く *обжечь руку* «быть в состоянии растерянности, не справившись с чем-либо», 喉から手が出る *рука выходит из горла* «о сильном желании получить что-либо», 腕が鳴る *звучит рука* «о желании проявить свои способности, о состоянии воодушевления».

3) Характеристика человека.

Русские фразеологизмы: *золотые руки* «о человеке, который мастерски, профессионально выполняет любую работу», *мастер на все руки* «о человеке, искусном в любом деле», *нечист на руку* «о нечестном человеке, способном обмануть, украсть», *правая рука* «главный помощник, главное доверенное лицо» и др. Можно заметить, что в этой группе большинство русских фразеологических оборотов характеризует отношение человека к труду, к работе и связано с его профессиональным статусом.

В японском языке тоже есть фразеологический оборот 右腕 *правая рука* «главный, самый надёжный помощник, подчиненный», который связан с профессиональным статусом человека.

4) Характеристика действия, совершаемого человеком.

В этой группе представлены лишь фразеологические обороты русского языка: *на скорую руку* «быстро, с минимальными затратами сил», *не покладая рук* «с большим усердием, не прерываясь на отдых, работать», *положа руку на сердце* «совершенно искренне, чистосердечно, откровенно», *рука об руку* «вместе, дружно, сообща». Фразеологизмы русского языка, входящие в данную группу, являются наречными по своей семантике, в предложении они обычно выполняют функцию обстоятельства образа действия.

Сравнение русских и японских соматических фразеологизмов, с компонентом «рука» свидетельствует о том, что, во-первых, в русском языке фразеологизмов данной структуры в количественном отношении представлено больше, чем в японском языке. Это касается не только состава, но и количества самих лексико-семантических групп: в японском языке отсутствует группа соматических фразеологизмов с компонентом «рука», обозначающих характеристику действия, совершаемого человеком (группа 4). Во-вторых, в группе русских соматических фразеологизмов с компонентом «рука» преобладают единицы со значением действия, поведения человека и характеристики человека, тогда как в японском языке доминируют соматические фразеологизмы, выражающие различные чувства и эмоциональные состояния человека.

Выделенные лексико-семантические группы позволяют выявить как общие черты соматических фразеологизмов русского и японского языков, так и их специфические особенности. Например, полными структурными и семантическими эквивалентами в русском и японском языках являются такие единицы, как *правая рука* «главный помощник, главное доверенное лицо», *дать (протянуть) руку* «помочь кому-либо». В процессе обучения русскому языку такие фразеологические единицы не представляют в семантическом отношении трудностей для японских студентов, обозначая знакомые для них понятия и действия. А те фразеологические обороты русского языка, в основе которых лежит незнакомый, «чужой» метафорический образ,

могут вызывать определенные трудности у японцев, изучающих русский язык. Например, *золотые руки, нечист на руку, держать себя в руках, рука не поднимается* и другие.

Фразеологические обороты являются образным отражением действительности и выразительным средством отражения эмоций, чувств, поэтому семантика соматических фразеологизмов всегда содержит оценочность. Оценка выражает зафиксированное отношение коллектива людей, говорящих на данном языке, к тому или иному объекту. По мнению известного учёного-фразеолога В.Н. Телия, оценочное значение – это «информация, содержащая сведения о ценностном отношении субъекта речи (того, кто использует данное слово) к определенному свойству обозначаемого». [5, с. 36] Отрицательная, положительная, или нейтральная оценочность – это один из признаков фразеологизма. Например, положительную оценочность (и, соответственно, положительную коннотацию) имеют русские фразеологизмы *взять себя в руки, золотые руки, мастер на все руки* и японские фразеологизмы *правая рука, дать (протянуть) руку, красить руку* и др. Отрицательную оценочность (и, соответственно, отрицательную коннотацию) имеют русские фразеологизмы *махнуть рукой, нагреть руки, сидеть сложа руки, нечистый на руку* и японские фразеологизмы *повернуть руку, обжечь руку*. Нейтральную оценочность имеют русские фразеологизмы *держатъ руку на пульсе, на скорую руку, ударить по рукам, разводить руками* и японские фразеологизмы *показать открытую руку, брать пот в руку, рука выходит из горла*. Иностранцам учащимся важно знать и учитывать оценку, которую содержит русский фразеологический оборот, при использовании его в ситуациях реального общения на русском языке.

При обучении русской фразеологии иностранных учащихся необходимо не только объяснить иностранным студентам значение того или иного русского фразеологизма, сравнить его семантику и оценочную характеристику с аналогичным образным выражением родного языка, но и показать его лексическую сочетаемость и грамматическую характеристику, а также по возможности раскрыть историю его происхождения. Например, объясняя значение русского фразеологизма *правая рука* «главный помощник, доверенное лицо» необходимо подчеркнуть, что этот фразеологический оборот употребляется только в единственном числе с существительными со значением лица: *человек, коллега, сотрудник... правая рука кого? директора, президента, руководителя...; чья? моя, его, ваша... правая рука*.

Объясняя значение русского фразеологизма *приложить руку* «быть причастным к чему-либо предосудительному», следует отметить негативную оценку, содержащуюся в семантике этого фразеологизма, подчеркнуть, что этот оборот употребляется только при подлежащем со значением лица, также можно рассказать студентам об истории происхождения этого фразеологизма. Оказывается, во времена, когда многие русские люди были неграмотными, они вместо подписи прикладывали к документу палец, оставляя свой индивидуальный отпечаток. Отсюда и появилось в русском языке выражение «приложить руку».

Учет родного языка учащихся при обучении русской фразеологии должен реализовываться в продуманной системе упражнений, организованных по лексико-семантическим темам, что позволит отобрать нужный учебный материал и методически грамотно организовать его подачу. «Зная специфику родного языка учащихся сравнительно с русским и возможные трудности, преподаватель должен излагать тему в такой последовательности и с таким подбором упражнений, которые помогут быстро и легко преодолеть эти трудности» [4, с. 46].

В заключение можно сделать вывод о том, что тесная взаимозависимость преподавания русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации

очевидна: каждое занятие по русскому языку как иностранному фактически представляет собой диалог культур, практический опыт межкультурной коммуникации, чему способствует сравнительный анализ языковых единиц разных языков. Поэтому проблема обучения иностранных студентов русской фразеологии в сравнении с фразеологией родного языка представляется важной в общем курсе обучения современному русскому языку.

Литература:

1. Баско Н.В. Специфика фразеологизма как средства коммуникации. – В кн.: Русский язык и культура речи: актуальные проблемы обучения: сборник статей / Отв. ред. Л.С. Крючкова. - М.: ИИУ МГОУ, 2016. С. 20-24.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение и преподавание русского языка как иностранного. М.: Златоуст, 1990, 269 с.
3. Костомаров В.Г. Язык текущего момента: понятие правильности. – МПБ.: Златоуст, 2014, 220 с.
4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1984, 159 с.
5. Телия В.Н. Механизмы экспрессивной окраски языковых единиц. – В кн.: Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности. Коллективная монография / Ин-т языкознания. Отв. ред. В.Н. Телия. М.: Наука, 1991, с. 36-42.
6. 松村 明三省堂 スーパー大辞林 Akira Matsumura. Kenkyusya Japanese-Russian dictionary. Japan, Kenkyusya, 2000, 860 p.

Basko Nina Vasiljevna

PhD in Philology

ninabasko@mail.ru

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russia

Moriguti Kento

trainee at Philological Faculty

darykakeru@gmail.com

Lomonosov Moscow State University

Tokyo, Japan

COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND JAPANESE SOMATIC IDIOMS IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGNERS

The article is devoted to the comparative analysis of Russian and Japanese somatic phraseological units in order to teach Russian language to Japanese students. The object of the analysis is somatic phraseological units with the component "hand" in Russian and Japanese languages. The relevance of the research topic is due to the increased interest in the comparison of different languages and cultures in modern linguodidactics. In the process of linguistic analysis, such research methods as comparative, descriptive, linguistic and component analysis methods were used. The authors of the article conclude that comparing the units between native and Russian languages improves the efficiency of teaching Russian to Japanese students.

Keywords: *phraseological unit; somatic phraseology; component of phraseology; comparison; training of foreigners; learning effectiveness.*

Астахова Яна Алексеевна
кандидат филологических наук
yana_ast87@mail.ru
Московский педагогический
государственный университет
Москва, Россия

Михалькова Ольга Владимировна
ov.mikhalkova@mpgu.su
Московский педагогический
государственный университет
Москва, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЦВЕТОВОЙ ЛЕКСИКИ В КУРСЕ РКИ

В статье рассматривается вопрос о применении методов филологического анализа текста при изучении цветовой лексики на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: *цветовая лексика; филологический анализ текста; метафора.*

Многие исследователи отмечают важность цветовой символики для любой культуры и языка, поэтому понимание особенностей функционирования лексики, называющей цвета, является важной частью коммуникативной компетенции. Лингвистическое осмысление цветowych номинаций (колоративов) способно помочь не только расширить и углубить понимание цвета как категории культуры, но и открыть перспективы изучения цветообозначений, которые могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного, русской литературы, страноведения. Лингвист А.И. Белов считает, что «анализ цветowych этноэдем — ключ к познанию психологии народа. Овладение ими позволит глубже проникнуть в смысл текста, и прежде всего поэтического. Знание этноэдем сокращает дистанцию между коммуникантами, активно содействуя преодолению «культурологического дальтонизма» [1, с.49-58].

Окружающий мир окрашен в самые разнообразные цвета, поэтому окружающая человека палитра красок классифицируется различными народами неоднородно, что находит отражение в языке. Структурно-семантические различия в области наименований цвета связаны с различиями в картинах мира представителей разных культур, со сложившимися историко-культурными, религиозными, климатическими и другими особенностями. Символика цвета в разных культурах имеет как универсальные черты, так и национально-культурные особенности.

Лингвоцветовая картина мира каждого конкретного языка является динамичным образованием, подвергающемся непрерывным изменениям, и существует не в одной, а в нескольких разновидностях, обусловленных сферой применения цветовой лексики. Материал, проанализированный в данной статье, предполагает возможность его использования в практике преподавания курсов русского языка как иностранного, общего языкознания, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации, филологического анализа текста, стилистики.

Для русского языка характерны не только способность цветowych прилагательных иметь переносные значения и перефразистический способ называния цветов, но и метафоры, содержащие в себе элементы лексико-семантического поля «цвет». При обучении русскому языку очень важно сформировать представление о богатых выразительных возможностях лексико-семантического поля «цвет», поэтому

обращение к анализу художественного текста может быть очень востребованной и продуктивной стратегией.

В данной работе нам бы хотелось обратиться к анализу метафоры «цвет времени». Хотя НКРЯ¹ фиксирует только 8 примеров употребления (самый ранний 1919 год в «Дневниках» М.М. Пришвина и самый поздний в 1990-2000 в «В границах нежности» В.С. Золотухина), такое название было дано циклу передач об искусстве, который прошёл на канале «Культура» в 2008-2010 году. Данный факт, на наш взгляд, может свидетельствовать о том, что данная метафора ощущается как интуитивно понятная широкой аудитории. Таким же образом было переведено на русский язык название американского фильма 2012 года “Color of Time”.

Рассматриваемая метафора устроена достаточно сложно и формирует представление о времени как о некоторой статичной сущности, что нехарактерно для русской языковой картины мира (подробнее см. А.Д. Шмелёв, А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина). На наш взгляд, употребление лексемы «*время*» в генитивной конструкции в сочетании с лексемой «*цвет*» редуцирует многозначность и сужает значение «*время*» до значения «*эпоха*». Любопытно отметить, что в НКРЯ зафиксирован один пример употребления «цвет эпохи» (у Андрея Белого), а «аромат времени» и «аромат эпохи» распределены равномерно (5 и 6 примеров употребления соответственно).

Помимо представления о времени как о некоторой конечной статичной сущности, как нам кажется, в данной метафоре очень важно представление о целостности и единстве, так как цвет является недискретной сущностью, то способность времени иметь какой-то определённый цвет предполагает его единство, но некоторая произвольность в выборе конкретного цвета для какой-либо эпохи (метафора далеко не всегда употребляется с конкретной цветовой номинацией) не позволяет судить о составляющих этого единства. Цвет времени — это идейная, эмоциональная, социальная, политическая, культурная ситуация? Или их совокупность?

Для прояснения содержания данной метафоры и анализа особенностей использования цветовой лексики необходимо, как нам кажется, обратиться к стихотворению В.Я. Брюсова «Фонарики» (1904 год), так как оно является не только выдающимся произведением, но и демонстрирует практически все типы номинации цвета в русском языке.

Столетия — фонарики! о, сколько вас во тьме,
На прочной **нити времени**, протянутой в уме!
Огни многообразные, вы тешите мой взгляд...
То яркие, то тусклые фонарики горят.
Сверкают, **разноцветные**, в причудливом саду,
В котором, очарованный, и я теперь иду.
Вот пламенники **красные** — подряд по десяти.
Ассирия! Ассирия! мне мимо не пройти!
Хочу полюбоваться я на твой **багряный** свет:
Цветы **в крови**, трава **в крови**, и в небе **красный** след.
А вот гирлянда **желтая** квадратных фонарей.
Египет! сила странная в неяркости твоей!
Пронизывает глуби все твой беспощадный **луч**,
И тянется властительно с земли до хмурых туч.
Но что горит высоко там и что слепит мой взор?
Над озером, о **Индия**, застыл твой **метеор**.
Взнесенный, неподвижен он, в пространствах — брат звезде,

¹ Дата обращения – 30.10.2018г.

Но пляшут отражения, как змеи, по воде.
Широкая, свободная, аллея вдаль влечет,
Простым, но ясным светочем украшен строгий вход.
Тебя ли не признаю я, святой **Периклов век!**
Ты ясностью, прекрасностью победно мрак рассек!
**Вхожу: все блеском залито, все сны воплощены,
Все краски, все сверкания, все тени сплетены!**
О **Рим**, свет ослепительный одиннадцати чаш:
Ты — **белый**, торжествующий, ты нам родной, ты наш!
Век Данте — блеск таинственный, зловеще золотой...
Лазурное сияние, о **Леонардо**, — твой!..
Большая лампа **Лютера** — луч, устремленный вниз...
Две **маленькие звездочки, век суетных маркиз...**
Сноп молний — Революция! За ним громадный шар,
О ты! **век девятнадцатый, беспламенный пожар!**
И вот стою ослепший я, мне дальше нет дорог,
А сумрак отдаления торжественен и строг.
К сырой земле лицом припав, я лишь могу глядеть,
Как вьется, как сплетается огней мелькнувших сеть.
Но вам молюсь, безвестные! еще в ночной тени
Сокрытые, не жившие, грядущие огни!

Мы можем видеть в данном тексте усложнение метафоры «цвет времени». История не имеет единого цвета, так как складывается из сверкания «разноцветных» эпох. С одной стороны, В.Я. Брюсов характеризует каждую эпоху через определённый цвет, с другой стороны, время представляется как «нить, натянутая в уме», а столетия — как «фонарики», т. е. овеществление времени выражено более ярко, чем в «цвете времени» и дополнительно усилено комплексом значений, связанных со светом. В данном стихотворении также заслуживает внимание стратегия номинации исторических эпох. Некоторые эпохи обозначаются географическими названиями, некоторые — именами людей, определивших основные процессы того периода, некоторые — названиями ключевых событий. Но стратегия цветовых номинаций не поддерживает данное деление: например, мы можем наблюдать перифрастическое наименование в ряду эпох, названных географическими понятиями (Индия — метеор), и прямую цветовую номинацию, усиленную метафорическим эпитетом, «зловеще золотой» применительно к «веку Данте».

В стихотворении В.Я. Брюсова мы видим как устойчивые переносные употребления цветов и ассоциативные ряды, характерные для русского языка (красный — кровь, жёлтый — луч), так и индивидуально авторские номинации, опирающиеся как на семантическую структуру языка (метеор, светоч, звёздочки, пожар, сноп молний), так и на знание определённых реалий внеязыковой действительности (зловеще золотой, лазурное сияние).

Таким образом, изучение специфики цветообозначений является достаточно перспективным, так как описание, предложенное в данной статье, не является исчерпывающим. Возможно описание особенностей цветообозначений на материале детской речи, монографическое изучение особенностей коннотаций в художественных текстах определённого литературного течения, проведение экспериментальных исследований, направленных на выявление активных процессов, происходящих в обыденном варианте лингвоцветовой картины мира, изучение особенностей цветовой лексики в научной литературе и т.д. Как справедливо отметила Е.В. Рахилина, «лексика

этой зоны «заслужила» тот огромный поток исследований, который ей посвящён. Но она заслужила и большего» [7, с.38].

Литература:

- 1.Белов, А.И. Цветовые этноэидемы как объект этнопсихолингвистики // Этнопсихолингвистика. — М.: Наука. 1988. — С. 49-58.
- 2.Зализняк, Анна А., Левонтина, И. Б., Шмелев, А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. — М.: Языки славянской культуры. 2005. — 544с.
- 3.Корнилов, О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. — М.: Издательство «КДУ». 2011. 350 с.
- 4.Красных, В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. Курс лекций. — М.: «Гнозис». 2002. — 284 с.
- 5.Кульпина, В.Г. Лингвистика цвета. — М.: Московский Лицей. 2001— 472 с.
- 6.Прохоров, Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев— М.: Педагогика - Пресс. 1996. — 215 с.
- 7.Рахилина, Е.В. О семантике прилагательных цвета // Наименование цвета в индоевропейских языках: системный и исторический анализ / Отв.ред. Василевич А.П. — М.: КомКнига, 2007. — С. 29-39.
- 8.Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М.:Слово / Slovo. 2000. — 624 с.
- 9.Уфимцева, Н.В. Языковое сознание и образ мира славян // Языковое сознание и образ мира / Отв. ред. Н. В. Уфимцева. — М.: Институт языкознания. - 2000. — С. 207-217.

Astakhova Yana A.
Ph.D. in Philology
yana_ast87@mail.ru
Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia

Mikhalkova Olga V.
ov.mikhalkova@mpgu.su
Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia

THE APPLICATION OF PHILOLOGICAL ANALYSIS OF THE TEXT METHODS IN COLOR VOCABULARY STUDYING AT RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The article deals with the application of philological analysis of the text methods in color vocabulary studying at Russian as a foreign language classes.

Keywords: *basic color terms; analysis of the text; metaphor.*

Орос Арпад

кандидат филологических наук

Orosz.Arpad@uni-bge.hu

Будапештский экономический университет

Будапешт, Венгрия

ПОДЛЕЖАЩЕЕ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ ЧЛЕН ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ЕГО РОЛЬ В ПОЯВЛЕНИИ ИЛИ ИСЧЕЗНОВЕНИИ СТРАДАТЕЛЬНОГО ЗАЛОГА В РАЗЛИЧНЫХ ЯЗЫКАХ

В севернорусском диалекте, как и в других славянских, балтийских и финно-угорских языках, распространенных на берегу Балтийского моря, диатезные отношения недостаточно разграничены. Конструкции типа У Саши выкрашено стену свидетельствуют о том, что, с одной стороны, существуют ограничения на то, слова с какими значениями могут выступать в функции подлежащего, но, с другой стороны, объект как семантическая категория тяготеет к синтаксической функции прямого дополнения. Данную проблематику возможно исследовать как с точки зрения ареального языкознания, так и культурологии, так как заслуживает внимания вопрос о мировоззренческих различиях, лежащих в основе разных требований к подлежащему и прямому дополнению. Поскольку интересующее нас явление характерно для языков, распространенных севернее, а не восточнее центра Европы, возникает вопрос о языковом субстрате.

Ключевые слова: севернорусский диалект; языки, распространенные на берегу Балтийского моря; ареальная лингвистика; историческое языкознание; пассив; подлежащее; винительный падеж.

Подлежащее как синтаксическая категория и субъект как семантическая категория, как правило, совпадают в действительном залоге. Субъект определяется как производитель действия. Однако на некоторых стадиях развития языка, а также в некоторых экзотических языках мы наблюдаем тенденцию к избеганию употребления подлежащего. Например, в предложениях *Лодку унесло водой, Крышу сорвало ветром, Корову раздавило танком, Военного ранило пулей/*капитаном* производитель действия не является лицом, поэтому не способен контролировать ситуацию ([8] и [9]) и стоит в падеже, отличающемся от именительного. Иными словами, отсутствуют средства морфологического кодирования подлежащего [7]. В то же время объект действия имеет винительный падеж. В корейском языке референт подлежащего должен быть способен контролировать событие или состояние, описываемое в предложении хотя бы в такой мере, как и любая другая часть предложения. Поэтому в предложениях со значениями 'Собака укусила мальчика' или 'Человек беспокоится из-за нехватки времени' в данном языке слова со значениями 'собака' и 'время' никогда не могут выступать в функции подлежащего. Если корейский язык находится на одном конце спектра, то на другом мы видим, например, английский язык. В данном языке в предложении со значением, например, 'Миллионы умирают от рака ежегодно' слово со значением 'рак' выступает как подлежащее. По-видимому, литературный русский язык расположен между крайними точками спектра. Не вызывает сомнения, что для формирования страдательных структур подлежащее как самостоятельное и довольно отвлеченное

грамматическое понятие, независимое от понятия субъекта или агенса как понятия семантического, должно выделяться в самостоятельную категорию.

В русской и зарубежной лингвистической литературе особое внимание уделяется севернорусскому диалекту, который считается одним из языков, распространенных на берегу Балтийского моря. Хотя Храковский [4] анализирует и сравнивает конструкции русского литературного языка и упомянутого диалекта как конструкции одного и того же языка, этот подход, исходя из значительного количества грамматических различий, представляется не самым оптимальным. Изучая пассивные конструкции упомянутого диалекта русского языка, исследователь должен сделать вывод, что для данного диалекта, как и для других языков ареала, характерно употребление структур, в которых диатезные отношения недостаточно разграничены. Иначе говоря, ни субъект, ни объект не выступают в падеже, характерном для типичного подлежащего или дополнения в литературном русском языке или в других европейских языках. В то время как причастия на *-н/-т* однозначно трактуются в литературном русском языке как страдательные, данная характеристика может показаться менее убедительной в отношении севернорусских говоров. Кузьмина и Немченко [1] приводят довольно большое количество примеров из разных севернорусских говоров. Конечно, описываемое явление могло бы объясняться исключительно диахронными языковыми изменениями. Ведь в то время как причастия на *-н/-т*, наряду со своими эквивалентами в родственных (славянских) и балтийских языках, являются однозначными маркерами страдательного залога (или хотя бы отсутствия действительного залога), в истории польского языка существовал такой период, когда данные причастия могли получать как страдательную, так и действительную интерпретацию [12, с. 363]. Однако при изучении данных структур в их историческом развитии, очевидно, что речь идет о явлении более сложном: перед нами явление ареальное. В севернорусском диалекте мы имеем дело с широким диапазоном страдательных структур:

(1) *У нее сварено каша*; (2) *У неё сварено кашу, У батьки у твоего сажено березку, У меня было подзаработано стажу* [1, с. 65]; (3) *Редко какая ночь и спана, (мы) не спаты ночь* (там же, с. 26); (4) *У их приехано гостей* (там же, с. 18); *Мною езжено* [4, с. 15]. Последний тип является весомым доказательством того факта, что недостаточное разграничение диатезных отношений даёт возможность пассивизации непереходных глаголов [3]. В литовском языке встречаемся со следующими структурами:

(5) *Savo žemę mylėta* [5, с. 376] и [12, с. 370].

своя страна: ACC.SING любить: PART.PRAET.PASS:NOM.SG.NEUT

'Люди любили свою страну'

(6) *Mano vaihščiota* [4, с. 15]

я GEN ходить PART.PRAET.PASS.NOM.SG.NEUT

'Я ходил(а)'

В латышском языке вспомогательный глагол выступает в форме действительного причастия прошедшего времени в страдательном предложении:

(7) *Māja ir tikusi (uz)celta* [5, с. 369]

дом: Nom.SING быть PRES.3 AUX.PART.PRAET.ACT.NOM.SG.FEM строить: PART.PRAET.PASS.NOM.SG.FEM

'Дом построен'

В польском языке объект действия также выступает в винительном падеже при форме страдательного причастия прошедшего времени:

(8) *Kiedy analizowano szczegółowo zdjęcia satelitarne, odkryto małą wyspę* [10, с. 170] [12, с. 370].

когда анализироватьPART:PRAET.PASS подробно картинаPL.ACC спутниковойPL.ACC открытьPART:PRAET.PASS маленькийSG.ACC островSG.ACC

’Когда спутниковые картины были подробно проанализированы, был открыт небольшой остров.’

В белорусском языке встречаются конструкции с причастием на *-н/-т* от непереходных глаголов:

(9) *Тут скацінай паходжана* [12, с. 375].

здесь скотинаINSTR.SH ходитьPART:PRAET:PASS.NEUTR

’Здесь бывала скотина’

Исследователи пытаются объяснить вышеизложенное явление по-разному. По мнению Jung [6, с. 137], носители севернорусского диалекта начали использовать страдательное причастие прошедшего времени с перфектным значением в действительных структурах после того, как категория времени глаголов подверглась упрощению и единственным способом выражения прошедшего времени остались глагольные формы на *-л*. Таким образом, перфектное значение заслонило залоговое значение в данном диалекте. Однако это может объяснить развитие страдательных структур лишь в славянских языках. Группа ученых, например, Holvoet [5, с. 374] придерживается мнения, что притяжательная структура (предлог *у* и имя в родительном падеже), обнаруживающаяся и в вышеприведенных предложениях (1) и (2) севернорусского диалекта, и в латышском, и эстонском языках (там же), указывала на настоящую притяжательность так, как предложения с перфектным значением в английском языке. Подобные предложения с переходными глаголами в немецком и французском языках первоначально выражали притяжательность, а потом структура, состоящая из вспомогательного глагола *have, haben, avoir* соответственно и причастной формы глагола, постепенно приобрела перфектное значение. Согласно данной гипотезе все это произошло под влиянием северногерманских, т.е. скандинавских языков в начале средних веков. Однако Seržant [12, с. 374–377] подвергает эту гипотезу сомнению. Главной причиной этого сомнения является наличие структур со страдательным причастием от непереходных глаголов, см. выше пример (8), взятый из этой же работы. Как будет изложено ниже, мы согласны с сомнением насчет влияния скандинавских языков на севернорусские говоры, однако не исключаем влияния какого-нибудь другого языка на языки данного региона.

Как следует из подхода, изложенного в работе Jung [6], цитированной выше, бытует довольно распространенное мнение, согласно которому вышеприведенные предложения севернорусского диалекта (1) и особенно (2) стоят ближе к активу, чем к пассиву, а конструкция *у* и имя в родительном падеже представляет собой подлежащее. (В отличие от этого мнения, Кузьмина и Немченко считают [1, с. 18], что данная конструкция не входит в предикативную основу предложения). Seržant [12] в своей работе описывает этапы данного языкового процесса. На первом этапе развития, когда конструкция обладала исключительно стательным значением и говорилось о результате [2], причастие на *-н/-т* являлось одновалентным, поскольку результативное значение не совместимо с производителем действия. На следующей стадии развития, когда конструкция приобрела перфектное значение и выдвинулось акциональное значение, или скорее, истолкование, наряду со стательным, производитель действия выдвинулся на передний план, так как в случае перфекта мыслится уже не только результат действия или процесса, а также само предшествующее действие. Как нами было отмечено раньше [3, с. 273] и [11, с. 811] и как это следует из упомянутого исследования Seržant [12], говорить о страдательном значении как таковом, как о его акциональном, так и о его стательном истолковании, невозможно было до появления акционального истолкования. Итак, как в

севернорусском диалекте, так и других языках обозначенного региона (насколько мы можем судить, интерпретируя языковые данные) производитель действия, т.е. субъект выдвинулся на передний план в сложившемся перфектном значении и появилось акциональное истолкование пассива, так как носители этих языков не были способны отделить понятия субъекта и подлежащего с одной стороны и, если посмотреть на примеры (2), понятия объекта и прямого дополнения с другой. Это связано с тем, о чем уже упоминалось в начале настоящей статьи: языки и, как мы видим, диалекты отдельных языков, выдвигают разные требования к тому, слова с каким семантическим содержанием могут выступать в функции подлежащего. Иначе говоря, языки имеют тенденцию к собственному «онтологическому оформлению» подлежащего. Seržant приводит примеры, свидетельствующие о последнем этапе развития, происходящем в настоящее время, на наших глазах, в другой работе [13, с. 297]: подлежащее в родительном падеже, сочетающееся с предлогом *у* может выступать и – очевидно при наличии определенных прагматических критериев – в именительном падеже, являющемся характерным и типичным для подлежащего вообще. Это встречается в разговорном варианте севернорусского диалекта. Наряду с конструкцией (2) *У него армию не отслужено*, в трактуемом диалекте находим: (10) *А он – еще армию не отслужено*.

На наш взгляд есть еще два аспекта излагаемой проблематики, которые нуждаются в детальном и как можно более исчерпывающем изучении. В специальной литературе гораздо меньше внимания уделяется норвежскому языку. Правда, в этом языке, как и в германских языках вообще, падежи имен существительных и прилагательных не маркируются при помощи эксплицитных суффиксов, а фиксированный порядок слов, в частности, синтаксическая позиция объекта за глаголом, указывает и на его синтаксическую функцию [Орос 2017, с. 272]:

(11) *Det ble skutt en ulv* [14]

плеонастическое местоимение связкаPRAET стрелятьPART.PRAET>PASS
неопр. артикль волкSG.ACC

’Волк (был) застрелен.’

Итак, страдательное причастие прошедшего времени сочетается со словом в (абстрактном) винительном падеже. Норвежский язык сходен в этом отношении с севернорусским диалектом (2), литовским (5) и польским (8) языками.

С другой стороны, заслуживает внимания вопрос о культурных, точнее мировоззренческих, различиях между носителями языков и языковых групп, легших в основу грамматических различий, в частности, различных требованиях к подлежащему как грамматической категории. Вопрос о том, в какой мере референт подлежащего должен быть способен контролировать ход событий или состояние, говорит о мышлении носителей языка или диалекта.

Если посмотреть на географическую карту, то видно, что страны, где живут носители языков, упомянутых в начале статьи, расположены вдоль воображаемой линии, идущей с востока на запад, а Россия находится между Кореей и Англией. Однако возможно также считать регион, расположенный на берегу Балтийского моря, местом на оси, проходящей с севера на юг. Ведь севернорусский диалект отличается от литературного русского языка и тем, что его носители живут севернее центра России. Это важно потому, что, хотя конструкция, состоящая из причастия на *-н/-т* и прямого дополнения в (эксплицитном или имплицитном) винительном падеже, сама по себе не является архаизмом, но «склонность» языка или диалекта к тому, что объект продолжает стоять в винительном падеже, а субъект вновь приобретает синтаксическую функцию подлежащего, и в итоге находится в именительном падеже, как в (10), может отражать архаичное мышление носителей языка. Северные части

Европы, где плотность населения намного ниже, чем на юге континента, оказались способными сохранить большее количество архаичных языковых и, может быть, иных типов явлений, чем густонаселенные регионы. Таким образом, возникает вопрос о возможности существования древнего народа или древней группы народов, язык которого или которой оказал влияние на славянские, германские и финно-угорские языки, которое предопределило их отличие от других языков Европы в настоящее время.

Литература:

1. Кузьмина И.Е., Немченко Е.В. Синтаксис причастных форм в русских говорах. М. 1971.
2. Неद्याлков, В.П.–Яхонтов, С.Е. Типология результативных конструкций // Типология результативных конструкций Под ред. В.П. Неद्याлкова Л., 1983, С. 7 – 35.
3. Орос, А. Ареальные вопросы страдательного залога в языках Северной Европы и в севернорусском диалекте //Вестник Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания No 31 Будапешт. 2017, С. 270–275.
4. Храковский, В.С. Пассивные конструкции. // Типология пассивных конструкций: Диатезы и залого. Л., 1974, С. 5 – 45.
5. Holvoet, A., Impersonals and passives in Baltic and Fennic. //: Dahl, O' ., Koptevskaja-Tamm, M. (Eds.), The Circum-Baltic Languages: An Areal-Typological Approach. Volume 2: Grammar and Typology. 2001. pp. 363–390.
6. Jung, H., Internally conditioned language change: the development of the North Russian -no/-to perfect. Russian Linguistics 31, 2007. pp. 137–156.
7. Keenan, E.L., Towards a universal definition of 'Subject'. In: Li, C.N. (Ed.), Subject and Topic. Academic Press, New York, 1976. pp. 303–333.
8. Klaiman M.H. Affectedness and control: a typology of voice systems // ed. by M. Shibatani, Passive and Voice Amsterdam/Philadelphia, 1988, pp. 25 – 83.
9. Klaiman M.H. Grammatical Voice. Cambridge University Press, 1991.
10. Orosz, Á. A szenvedő szerkezetek dinamikus és statikus értelmezése az orosz nyelvben, a magyar és az angol nyelv tükrében [Акциональное и статальное истолкование страдательных конструкций в русском языке, в зеркале венгерского и английского языков] кандидатская диссертация Eötvös Loránd Tudományegyetem. 2002. Budapest
11. Orosz, Á., A szenvedő szerkezetek kialakulásáról. Összhangban a gondolkodás változásával [О формировании страдательных конструкций. В взаимосвязи с изменением мышления]// Élet és tudomány [Жизнь и наука]. 2012 No 26., pp. 809-811.
12. Seržant, I.A. The So-called possessive perfect in North Russian and the Circum-Baltic rea. A diachronic and areal account. Lingua 122, 2012, pp. 356–385.
13. Seržant, I.A. Rise of Canonical Subjecthood//: Seržant, I.A., Kulikov L. (Eds.) The Diachronic Typology of Non-Canonical Subjects. Language Companion Series 140. 2013, pp. 283–310.
14. Wagener, T. – Устное сообщение, 2001.

Árpád Orosz

Ph.D.

orosz.arpad@uni-bge.hu

Budapest Business School

Budapest, Hungary

THE GRAMMATICAL SUBJECT AS AN INDEPENDENT SYNTACTIC CATEGORY AND ITS ROLE IN THE APPEARANCE OR DISAPPEARANCE OF THE PASSIVE VOICE IN DIFFERENT LANGUAGES

In the Northern Russian dialect, just as in other Slavic, Baltic or Finno-Ugric languages spoken in the Circum-Baltic area, the diathesis relationships are not sufficiently distinguished or elaborated. Structures of the type У Саши выкрашено стену show, on the one hand, that there are restrictions as to words with which meaning can function as subject of a sentence, and on the other hand that words with the semantic roles of patient or theme prefer to fulfil the syntactic role of direct object. The issue can be approached from the perspectives of both areal linguistics and studies on culture. It is also worth doing research into the differences of outlooks on the world that gave rise to the different requirements for the syntactic categories of subject and direct object. As the linguistic phenomenon under discussion characterizes languages spoken to the North, and not necessarily to the East of the centre of Europe the question of linguistic substratum also arises on the horizon.

Keywords: *North Russian dialect; Circum-baltic languages; areal linguistic; historical linguistics; passive voice; subject; accusative case.*

УДК 81.13

Безруков Андрей Николаевич

кандидат филологических наук

in_text@mail.ru

*Башкирский государственный университет, Бирский филиал
Бирск, Россия*

СТИЛЬ И ДИСКУРС: ТИПОЛОГИЯ РАЗЛИЧИЙ

В статье актуализирована проблема дифференциации поэтического стиля и художественного дискурса. Исследование выполнено в рамках когнитивной лингвистики, структурализма, рецептивной эстетики, герменевтики. Стиль и дискурс рассматриваются в регламенте функций. Именно действенно-процессуальный характер данных категорий лингвистики позволяет объективно их соотнести и выявить принципиальные отличия. В статье также говорится о связности стиля и дискурса собственно с самим естественным языком. Система знаков не только определяет номинацию, но и верифицирует, выстраивает смысл текста. Практический анализ осуществлен на примере художественного дискурса, литературно-художественного письма. Сделан вывод о том, что можно говорить о сферической форме дискурса, подчеркивая тем самым индивидуальный аспект стиля. Таким образом, дискурс начинает формироваться, опредмечиваться под воздействием стилевых примет. В практике художественного письма происходит смешение идиостилей, хотя это и есть диалог эстетических сознаний.

Ключевые слова: *язык; поэтический стиль; художественный дискурс; автор; читатель; внутренняя форма слова; эстетическая коммуникация; текст; идиостиль.*

По природе практической реализации естественный язык есть деятельность – ситуативная, функциональная, смыслоформирующая, эстетическая. Следует отметить, что язык, как никакой другой феномен социального порядка, не может столь масштабно реализовать сверхзадачу общества, то есть познание окружающего мира и человека в пространстве онтологических связей. Замещение собственно языка другими формами познания метафизического космоса ограничивает человека или лишает его перспективных связей. Осознание и принятие языка как сверх важной сферы мыслепотока организует реальную действительность существования человека.

Создание максимально удобных правил проявления наличного в мире и есть языковая компетенция. Научный диалог, связанный с разграничением таких категорий лингвистической мысли как *стиль* и *дискурс*, на современном уровне представляется, пожалуй, самым актуальным. В первую очередь, это связано с тем, что теория лингвистических учений вновь закрепляет методологически верный, на наш взгляд, тезис Фердинанда де Соссюра о структурном или иерархическом строении языковой системы, трансформирующейся по ряду позиций: «язык как особая система независимых символов подвержен изменения» [8, с. 92].

В современной лингвистике все более четко выражается мысль о том, что стиль есть лишь атрибут текста/дискурса. Это некое свойство, определяющее развитие/становление наличной структуры языка, независимое буквально от воли создателя или автора языкового конструкта. Функциональная стилистика порой подходит к данной проблеме только ситуативно, без учета индивидуально-авторских интенций, которые, следует полагать, и могут позиционировать *стиль*, в отличие от *дискурса*, более сложным образованием. Вслед за работами В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, М.Н. Кожинной и ряда других исследователей можно предположить, что стиль – не набор элементов, не тип/способ создания текста, не общепризнанная норма, он шире, объемнее, значимее. На наш взгляд, под стилем следует понимать особый склад деятельных, вероятностных процедур: сознательных, бессознательных, коннотативных, денотативных, собственно лингвистических и экстралингвистических. Стиль организует наличный состав языка в матрицу комбинаторных моделей.

Яркое свидетельство срабатывания указанного комплекса очерчено в практике художественного письма. Именно творческая работа писателя/скриптора позволяет не столько опредметить (визуализировать) мир наличной действительности, сколько придать языковой картине действенный, процессуальный, дискурсивный статус. Постигание законов сущностного изменения реальности посредством языка известно в должной мере еще с античности. Слово – природно-диалогическая форма, оно рассматривалось в древности как культурно-исторический концепт (например, важность слова достаточно очевидна в мифе). Хотя «основная проблема, постоянно возникающая при языковом описании, заключается в экспликации единой системы правил, на базе которой разные носители одного языка могут связывать один и тот же речевой сигнал с одним и тем же смысловым сообщением» [9, с. 145]. В слове знаково отражена мировидческая позиция человека, его мировоззренческий комплекс и страсть к со-существованию с целым/неделимым, одновременно с этим, стремление преодолеть форму и достигнуть естественности мыслепотока. Соответственно, интенциональная природа слова/текста и сращивает действительность мира с формой/языком. Социальная задача *текста* как комбинации знаков – целенаправленное действие во временном срезе, его сверхактивность – модусная реализация в сознании говорящего/пишущего.

Художественный дискурс и дискурс собственно языковой отличаются, в первую очередь, тем, что последний существеннее очерчен, либо бытийно формализован. Об этом говорит то, что языковая среда (минус явление образности) не дает буквально

расширить границы смысла слова/фразы, ибо будет потерян основной (ведущий) план воспроизведения (понимания). Утратив связь с «реальностью», наличный языковой дискурс потеряет, по определению, свое первичное предназначение – передачу информации. Анализ коммуникативных единиц требует ракурсного видения.

Языковой факт, принятый за точку отсчета, вслед за Ф. де Соссюром, Э. Сепиром, Л. Ельмслевым, да и другими теоретиками, дифференцирован на собственно языковое оформление (*langue*) и речевую подачу (*parole*) [6, с. 224]. Базисной в указанной позиции оказывается коммуникативная среда, формируемая совмещением указанных граней: автор (отправитель сообщения) соотносится с фигурой получателя (рецептивная сторона), сферой же наибольшего взаимодействия (контакта) становится дискурсивная, текстовая практика (вариант, парадигма), с характерными приметам иерархии (деиерархии), в зависимости от ситуации «диалога», формами (приемами) реализации указанного процесса. Как отмечал Луи Ельмслев, и с этим сложно не согласиться, «в акте речи не может содержаться ничего, что не было бы предусмотрено узусом» [4, с. 173]. Следовательно, именно такой дискурсивный оборот можно анализировать как фактурно-сложившееся целое, наделенное смыслом, и, одновременно с этим, имеющее координационную квази-точку, условное ядро со спектром вариаций преломления рецептивного пути.

Собственно в художественном дискурсе говорит особый слой – воплощение *внутренней формы* (А.А. Потебня), ее реализация в модели контакта: «автор – текст – читатель». Данная модель позволяет как воспринять текст, так и оживить его, дать возможность целостного (дальнейшего) движения в литературном процессе. Соответственно, составляющей парадигмальной коммуникации в дискурсе языковом является не предполагаемая ситуация перспективного диалога (автор – читатель), но непосредственный контакт конструкций (текст – текст, знак – знак), и наоборот – дискурс художественный, помимо связи «текст – текст», расширяет мыслимое поле до «текст – сфера культуры – реципиент», где и автор, и читатель являются значимыми доминантами смысловой реализации языка. Текстовый анализ в современном понимании, сближаясь с интерпретативными процедурами, ориентирован на изучение готового знака (произведения) и процессов его порождения. Наиболее адекватным для текстового анализа является движение по *наличной структуре организованного языка*. На практике постмодернистского письма язык определяется игровым характером знаков и представлений; подвижностью связей между означающим и означаемым; возникновением новых, контекстных значений; раскрытием смысловой структуры произведения в культурное поле.

Авторский идиостиль и поэтический дискурс писателей (в частности, конца XX века, постмодернистов) балансирует одновременно на грани точки сближения/расторжения *личного* и дискурсивно-текстологического, *общего*, недетерминированного. Демиургическая авторская фигура порой нивелируется, стирается контур ее предметного существования. Сам язык, речевая разверстка языка, художественное слово принципиально работают на формирование некоей концептосферы, некоего образования массового, общестатусного порядка. Семантическое зияние, смысловой шум, эффект вероятностного рождения нового текста определяется *событием дискурса*, либо текстовой жизни: «Discourse (Foucault), or more precisely a discursive formation, is a system of dispersion for statements. It is not a structure existing on a level different from statements; discursive formation is simply the regularity of the irregular distribution of statements» [11, p. VI]. Сохраняя порядок языка, соблюдая правила речевой активности, писатель не только помнит о читателе/реципиенте, он стремится предугадать исход желаемого. Результатом активной читки, принятия для себя текста становится выход к смысловому

многообразию, событию претворения смысла. «Событийность – это важный нарративный феномен и полезная нарратологическая категория, однако она не является объективным инструментом, попросту применимым к анализу текстов. Событийность – это и категория герменевтическая, подразумевающая, по крайней мере по некоторым параметрам, некую интерпретацию и зависящая от субъекта и контекста» [10, с. 13]. В свою очередь, рождаемая условная реальность произведения, иллюзия и есть авторский дискурсивный эксперимент.

Художественная наррация зависит от онтологически свободной деятельности писателя. Авторский выбор методов и приемов создания условной миромодели позволяет читателю проецировать свое видение не только на индивидуальную стилистическую манеру, но и устанавливать главенство рецепции дискурса, растворяя тем самым эмпирику *индивидуального* в имманентном. «Стиль литературы не исчерпывается художественным языком, не сводится к речевому стилю, он охватывает все элементы формы литературного произведения в их обусловленности содержательными факторами» [7, с. 195]. На наш взгляд, авторский стилиобразующий код способствует намеку на проекцию читательского сознания, является в условиях письма также и способом восприятия наличного текста. Рождение дискурсивной фазы происходит в результате креативного и рецептивного взаимосцепления, создающего (определяющего) и воспринимающего (формирующего). Коммуникативно-функциональная составляющая в данной модели зависимостей и становится разграничителем *стиля* и *дискурса*.

Продолжая развивать идеи М.Н. Кожинной, Н.И. Клушиной, Г.Я. Солганика и ряда других авторов-теоретиков о соотношении понятий стиля и дискурса в русле собственно лингвистического подхода, можно говорить о том, что стиль и дискурс соотносимы по принципу дробного и системного, точного и объемного. Следовательно, ракурс трактовки говорит не о плоскостно-линейной модели развития/становления стиля и дискурса, но о некоем их сферическом начале, влияющем на транспозицию восприятия коммуникации. Не случайно Эмиль Бенвенист отмечал, что «язык, когда он проявляется в речи, используется для передачи “того, что мы хотим сказать”. Однако явление, которое мы называем “то, что мы хотим сказать”, или “то, что у нас на уме”, или “наша мысль”, или каким-нибудь другим именем, – это явление есть содержание мысли; его весьма трудно определить как некую самостоятельную сущность...» [3, с. 104]. Таким образом, звеньевой состав языкового контакта формально может быть разбит на роли/функции, или *модели поведения*. Дифференциация стиля и дискурса, вероятно, может быть очерчена транс/металингвистическими вариациями: «метакоммуникация в самых общих чертах составляет ту часть общения, которая направлена на самое себя, на общение в целом и его различные аспекты: языковую ткань дискурса, его стратегическую динамику, структуру обменов и трансакций – фаз интеракции, смену коммуникативных ролей, представление тем, взаимодействие с контекстом...» [5, с. 197].

Структурно-лингвистическое описание дискурса предполагает его фрагментацию и направлено на освещение наличных текстовых особенностей. Имеются в виду содержательно-формальная *связность* дискурса, способы *трансформации* темы, *модальные* ограничители, большие и малые текстовые блоки, дискурсивный полилог как общение одновременно на нескольких уровнях сферы текста. Дискурс как когнитивно-семантическое явление может изучаться в виде фреймов, сценариев, ментальных схем, когниотипов, т.е. различных моделей репрезентации общения. Все указанные грани рассмотрения, так или иначе, касаются наличной структуры, структуры-факта: «при таком подходе погруженность в текстовый объем с приближением к смыслу высказывания (может даже рецепции

стиля) остается за кадром» [2, с. 57–58]. Следовательно, целесообразной позицией анализа дискурса является не столько наблюдение за налично-знаковой и структурно-организованной схемой, сколько идентификация процесса моделирования. Наглядно-зримо, на наш взгляд, соотношение стиля и дискурса может быть очерчено параметрическими свойствами с дополнительным включением категории *текст*.

ТЕКСТ	ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ДИСКУРС	СТИЛЬ
<i>Формален</i>	<i>Потенциально множествен</i>	<i>Конкретен</i>
<i>Объективен</i>	<i>Не объективирован</i>	<i>Субъективен</i>
<i>Имеет системный характер</i>	<i>Сферически организован</i>	<i>Асистемная организация</i>
<i>Наличен</i>	<i>Процессуален</i>	<i>Ситуативен</i>
<i>Номинально ограничен</i>	<i>Стремится к формату проекции смысла</i>	<i>Образует единое целое мысле потока</i>
<i>Имеет кодовый статус</i>	<i>Имеет знаковую природу</i>	<i>Перспективно кодируется</i>

Таким образом, можно предположить, что стиль – это способ организации авторской мысли в зависимости от ситуативной раскладки. Стиль связан с дискурсом типологически, замещение ролевых составляющих одного и другого явления в адресности. Дискурс, в отличие от стиля, иерархически упорядочен, т.к. в подобном балансе его сдерживает язык, язык как сфера контаминаций. Следовательно, можно говорить и о сферической форме дискурса, подчеркивая тем самым индивидуальный аспект стиля. М.М. Бахтин в свое время отмечал, что «понимание живой речи, живого высказывания носит активно-ответный характер (хотя степень этой активности бывает весьма различной); всякое понимание чреват ответом и в той или иной форме обязательно его порождает...» [1, с. 169]. На наш взгляд, дискурс начинает формироваться, опредмечиваться под воздействием стилевых примет, факторов языка, или под превалированием диалогической природы самого *слова*. Опредмечивая смысл, автор расширяет поле рецепции за счет контекстуальных связей. Коннотация стиля труднее поддается декодированию, срабатывает индивидуальный аспект, но и дискурс, онтологически открытый деятельной обработке, формирует постоянный процесс актуализации представлений и верификаций. Думается, что проблема соотношений стиля и дискурса, художественного дискурса и литературного текста, дискурса и речи перспективна для постижения специфики и метафизики естественного языка.

Литература:

1. Бахтин М. М. Собр. соч.: В 7-ми т. Т. 5. Работы 1940-х – начала 1960-х годов. М.: Русские словари, 1997.
2. Безруков А. Н. Рецепция художественного текста: функциональный подход. Wrocław: Фонд «РПИ», 2015.
3. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Под ред. Ю. С. Степанова. М.: Издательская группа «Прогресс», 1974.
4. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка: Пер. с англ. / Сост. В. Д. Мазо. – М.: КомКнига, 2006.
5. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003.

6. Сепир Э. Язык // Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 2002. С. 223–248.
7. Соколов А. Н. Теория стиля. М.: Искусство, 1968.
8. Соссюр Ф. де. Заметки по общей лингвистике: Пер. с фр. / Общ. ред., вступ. ст. и коммент. Н.А. Слюсаревой. М.: Издательская группа «Прогресс», 2000.
9. Философия языка / Ред.-сост. Дж. Р. Сёрл: Пер. с англ. Изд. 2-е. М.: Едиториал УРСС, 2010.
10. Шмид В. Событийность, субъект и контекст // Событие и событийность: Сборник статей / под ред. В. Марковича и В. Шмида. М.: Издательство Кудагиной – Intrada, 2010. С. 13–23.
11. Discursive analytical strategies: Understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann / Niels Åkerstrøm Andersen. Bristol: Policy Press at the University of Bristol, 2003.

Andrei Bezrukov

Ph. D. in Philology

in_text@mail.ru

Bashkir State University (Branch) in Birsk

Birsk, Russia

STYLE AND DISCOURSE: TYPOLOGY OF DIFFERENCES

The article actualizes the problem of differentiation of poetic style and artistic discourse. The study was carried out within the framework of cognitive linguistics, structuralism, receptive aesthetics, hermeneutics. Style and discourse are considered in the function rules. It is the effective and procedural nature of these categories of linguistics that allows to objectively correlate them and identify fundamental differences. The article also refers to the connectedness of style and discourse with the natural language itself. The system of signs not only determines the nomination, but also verifies, builds the meaning of the text. The practical analysis is carried out on the example of artistic discourse, literary and artistic writing. It is concluded that we can talk about the spherical form of discourse, thus emphasizing the individual aspect of the style. Thus, the discourse begins to form, supremacists under the influence of the style will. In the practice of artistic writing, there is a confusion and confusion of idiostyle, although this is a dialogue of aesthetic consciousness.

Keywords: *language; poetic style; artistic discourse; author; reader; inner form of the word; aesthetic communication; text; idiostyle.*

Эва Чак

кандидат филологических наук

csakevacklara@gmail.com

Будапештский экономический университет прикладных наук

Будапешт, Венгрия

К ВОПРОСУ АНГЛО-НЕОЛОГИЗМОВ ПОСЛЕДНЕГО ДЕСЯТИЛЕТИЯ В РУССКОЯЗЫЧНОМ КОНТЕКСТЕ

В настоящей статье предпринята попытка обзора истории исследования неологизмов в России, в Германии и Венгрии, а также их классификаций с разных точек зрения. Ставится цель рассмотреть некоторые наиболее активно употребляемые неологизмы английского происхождения в сфере оздоровительного и активного туризма последнего десятилетия. В анализе подробно поясняются как семантическое содержание выбранных англо-неологизмов, так и варианты орфографии, частотность появления, продуктивные образцы словообразования, возможные синонимы и дублиеты, процессы ассимиляции в русскоязычном контексте.

Ключевые слова: *неологизмы; англицизмы; процессы ассимиляции; синонимы; новообразования.*

Вследствие изменений в определённых языковых сообществах возникают новые явления, предметы, реалии, а также новые виды деятельности. Наблюдается постоянный интерес лингвистов к изменению речи, в том числе к становлению неологизмов и к проблемам заимствования из иностранных языков. Значительный слой новой русской лексики составляют лексемы, заимствованные из того или иного варианта английского языка. Возникает вопрос, обуславливается ли проникновение нового иноязычного слова в русскую лексику необходимостью заполнить семантические пустоты или признанием более модной стилистической окраски наименования.

Исследование неологизмов в истории русского языкознания восходит к 1927 году, когда В.И. Истрин, сотрудник отделения русского языка и словесности Академии Наук СССР, вёл пристальную работу по отбору новых слов, новых словообразований и новых значений старых слов. Время от времени выпускались добавления к актуальному словарю, содержащие в себе все вошедшие в литературный язык за определённый промежуток времени неологизмы. Эти добавления наглядно показывают языковые изменения в зеркале общества и культуры [1].

В немецкой лингвистике исследования на научной основе с целью пополнения словарного запаса неологизмами начались в пятидесятые годы на восточной территории страны в Академии Наук ГДР. Деятельность российских лингвистов служила примером как для восточно-германских, так и для западно-германских исследователей. Опираясь на советские лексикографические традиции, вышел в свет *Wörterbuch der DDR-Neologismen* [4]. После переселения Герберга в воссоединённую Германию, этот выпуск являлся исходной точкой для расширенной работы исследовательской группы Института немецкого языкознания (*Institut für Deutsche Sprache, IDS*) которая занималась словарным составом немецкого языка в годы политического переворота [5].

В истории культуры венгерской речи неология присутствует уже целые столетия. Разделение венгерских неологизмов разработано в выдающейся «Настольной книге по культуре венгерской речи» [3]. Лингвист Карой Минья придерживается мнения, что венгерский язык должен заимствовать и ассимилировать значительное количество слов, особенно в специальных языковых слоях. С тех пор как вышел в свет его том *Mai magyar nyelvújítás («Венгерская неология сегодня»)*[7], им постоянно набираются и обрабатываются неологизмы текущего десятилетия [8, 9].

Классификации неологизмов показывают разрозненную картину и являются почвой для широкой международной дискуссии. Академическая грамматика РАН отличает уже вошедшие в язык и ставшие общеупотребительными неологизмами слова от индивидуальных новообразований (окказионализмов), появляющихся в речи и нередко потом входящих в словарный состав языка в общем потоке неологизмов.

Сотрудники Института немецкой лингвистики выделяют следующие группы неологизмов:

- новая лексема, напр. *Allzeittief*;
- новая фразеологическая единица, напр. *Bis der Arzt kommt*;
- новое значение, напр. *abhängen < to hang out*.

Особый слой англо-неологизмов в немецком языке составляют новые семемы собственно немецких слов, прикрепляющиеся к денотатам под влиянием синонимических английских лексем: *abhängen < to hang out* (= тусоваться, встречаться с людьми для пассивного развлечения) [6, с. 1].

Карой Минья [7] проводит грань между

- понятными неологизмами, напр. *részesedés*;
- неологизмами в значении, напр. *üzemel*;
- формально-грамматическими неологизмами, напр. *azt nyilatkozta*, когда

непереходный глагол становится переходным. По цели возникновения им предлагается разделение на необходимые неологизмы и стилистические неологизмы, к которым относятся индивидуальные новообразования, т.е. окказионализмы.

В.И. Максимов [2, с. 45] старается описать систему новых лексических единиц более дифференциально. Новые лексические единицы разделяются как по оформленности, так и по происхождению следующим образом:

Неологизмы по оформленности:

- отдельные слова, напр. *арендаторство*;
- составные наименования, напр. *черта бедности*;
- фразеологические неологизмы, напр. *включить печатный станок* (начать дополнительно печатать бумажные деньги, необеспеченные товарным производством).

Неологизмы по происхождению:

- заимствования (не только из американского варианта английского языка, но и из социальных диалектов);

- собственно русские (образованные на русской почве).

- суффиксальный способ, напр. *долларизация*;
- префиксальный способ, напр. *дебюрократизация*;
- суффиксально-префиксальный способ, напр. *доперестроечный, рыночному*;
- бессуффиксальный способ, напр. *межрегионалы*;
- сложение, напр. *политтусовка*.

В дальнейшем нами рассматривается необходимость обозначения возникших реалий в области оздоровительного и активного туризма.

Возникают следующие вопросы:

- Какие англо-неологизмы, характеризующие деятельность в области оздоровительного и активного туризма, вошли в лексику за последнее десятилетие?

- Какое семантическое содержание покрывается этими номинациями, в основном, существительными?

- Какие новые словообразовательные способы служат обозначению средств для совершения действия?

- Появляются ли собственно русские лексические единицы (синонимы или дублиеты), употребляемые для обозначения новых явлений?

Прибегнем к различным методам корпусной лингвистики. Электронная справочная библиотека (Das Deutsche Referenzkorpus / DeReKo) (<https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/>), основанная на эмпирических исследованиях Немецкого института лингвистики, представляет собой сборник нескольких немецкоязычных корпусов с текстами в 31,68 млрд. слов. Данные можно рассмотреть с помощью поисковика COSMAS II. Обновлённый онлайн-словарь стал доступен в 2014 году для самой широкой аудитории, интересующейся языковыми изменениями. Национальный корпус русского языка (<http://www.ruscorpora.ru>) и национальный корпус венгерского языка «Magyar Nemzeti Szövegtár» (<http://mnsz.nytud.hu>) также доступны для поиска новых слов и новых значений старых слов; кроме этого в нашем распоряжении находятся индивидуально составленные корпуса текстов русского языка для специальных целей.

Семантический анализ неологизмов, вошедших в состав русского языка в сфере оздоровительного туризма.

Ниже рассматриваются несколько примеров и даются ответы, заданные в начале исследования.

Глэмпинг (194000) / **глемпинг** (13800¹) (англ. glamping: glamour + camping).

Контаминация, созданная из двух слов – *кэмпинг* и *гламурный*. Слово сочетает в себе отдых на природе в палаточном лагере со всеми удобствами цивилизации. Пятизвёздочный кемпинг, в категорию которого могут попадать и африканские сафари-лоджи, и дизайнерские юрты в монгольских степях, и шатры в американских прериях. Иногда глэмпингом могут называть обычные кемпинги с долей дизайна.

Примеры из корпуса:

Отдыхать на природе любит каждый, а кто не любит – просто боится на время лишиться таких удобств как горячая вода и душ, электричество, удобный туалет, мягкая кровать. (<http://businessmens.ru/article/glemping-chto-eto-i-kak-sdelat-na-etom-biznes>)

«Глэмпинг — это новый вид экотуризма, отдых «все включено» на природе. Глэмперы получают все походные прелести без походных лишений». (<https://www.skyscanner.ru/news/glemping-v-rossii-i-za-granitsei>)

Синонимы и производные слова со словообразовательными суффиксами распространились в английском языке и проникаются в русский, напр.: *глэмперы*. Наиболее продуктивен словообразовательный образец новообразований прилагательных посредством суффикса *-овый/овая/овое/овые*: *глэмпинговый*. Дублиеты или синонимы к слову *глэмпинг* пока не появились в речевом сообществе носителей русского языка.

Аквасайклинг (1160) (англ. aquacycling: лат. aqua + англ. cycling).

Слово обозначает катание на современном сайкле под водой. Велотренажёр позволяет изменять сопротивление воды и, таким образом, снимает нагрузку с позвоночника.

¹ Частотность в web-корпусах

Пример из корпуса:

Аквасайклинг - одно из направлений аква - аэробики. Водный велосипед развивает мышцы ног и ягодиц, подтягивает живот и талию. Преимущество этой тренировки - активная борьба с целлюлитом. (http://www.vladelez-salona.ru/slovar_salonnykh_terminov.php)

Само спортивное средство *велотренажёр* прижилось в речи, уже на ранней стадии ассимиляционного процесса заменило заимствование *сайкл* и приобрело большую степень регулярности. Словообразовательный тип новообразований посредством суффикса *-овый/овая/овое/овые* – *аквасайклинговый* – употребляется с высокой частотностью.

Нордик-волкинг (2230) / **скандинавская ходьба** (557.000) (англ. nordic walking) - ходьба по-скандинавски или скандинавская ходьба – это ходьба с палками, похожими на лыжные. Вид спорта активно разминает руки, плечи и пресс. Палки для скандинавской ходьбы помогают распределить нагрузку равномерно. Включены все мышцы организма – вреда никакого, а результат быстрый. Сама ходьба и ее необычные скандинавские палки невероятно популярны во всем мире.

Пример из корпуса:

Нордическая ходьба, или nordic walking, как ее называют во всем мире, подходит даже абсолютно нетренированным людям – с ее помощью они смогут легко привыкнуть к физическим нагрузкам, постепенно наращивая их объем, повысить выносливость. (www.aif.ru)

Неологизм вписывается в современный русский язык в форме словосочетаний и синонимов: *скандинавская / нордическая ходьба, ходьба по-скандинавски*. Русскоязычные дублеты создались в момент возникновения нового явления в речи.

Нордик-блейдинг (288), **нордик блейдинг** (387), **роликовые лыжи** (7870000) (англ. nordic blading) – групповая или одиночная гонка по трассе с асфальтовым покрытием с использованием лыжных палок.

(http://spox.ru/ru/classificator/skates.roll_skates.in_line_skates/nordic_blasting.html)

Пример из корпуса:

Nordic Blading сегодня переживает бум популярности и представляет собой совершенно новый способ развития физических качеств. (<http://kroha.dn.ua>)

Русскоязычный дублет *роликовые лыжи* обозначает разновидность спорта *нордик блейдинг*, он создавался параллельно с возникновением нового явления в речи. Новообразования от слова *нордик-блейдинг* пока не употребляются в русскоязычном пространстве.

Геокэшинг (17.300.000), **геокечинг** (31), **геологический тайник** (109000) (англ. geocaching - греч. γηο Земля + англ. cache тайник) - туристическая игра с применением спутниковых навигационных систем, состоящая в нахождении тайников, спрятанных другими участниками игры. Российский геокешинг немного отличается от своего западного аналога.

Пример из корпуса:

Предлагаю обменяться идеями, где в Москве можно было бы создать геологические тайники (earthcaches), которые, скажем так, с большой вероятностью пройдут спецревьюеров на сайте. (<https://geocaching-ru.livejournal.com/357719.html>)

Первоначально игру предлагалось назвать *geostashing* (русское произношение геостэшинг). Однако, был предложен вариант лучше, который и закрепился. Разнообразные синонимические словосочетания встречаются в корпусах, как например: *тайник-загадка, пошаговый тайник, виртуальный тайник* и т.п. Однако, новообразования от слова *геокешинг* не выявляются.

Кайтлифтинг (467) (англ. kitelifting – kite: воздушный змей + lifting: подъём) - разновидность кайтинга – полёт на воздушном змее над поверхностью воды. В кайтинге воздушный змей используется в качестве движущей силы, которую можно использовать как для передвижения по земле, снегу или воде, так и для прыжков и непродолжительных полетов.

Пример из корпуса:

Занимаясь кайтлифтингом, много людей получили серьезные повреждения. (http://kiteshop.kiev.ua/about/kiting_types.htm)

Поскольку *кайтлифтинг* является чрезвычайно новым феноменом и наблюдаются разнообразные подтипы спорта *кайтинг*, русскоязычные эквиваленты и новообразования от слова *кайтлифтинг* пока не нашлись в корпусах, лишь имя прилагательное – *кайтинговый* – от имени существительного *кайтинг*.

Каньонинг (408000) (англ. canyoning – canyон: каньон), **каньониринг** (239) (англ. canyoneering: то же, что каньонинг) – сплав по горным рекам и водопадам в гидрокостюмах без применения плавсредств с использованием различной техники преодоления сложного водно-скального рельефа: скалолазание, спуск по веревке, прыжки в воду, плавание.

Пример из корпуса:

Каньонинг по самому простому маршруту занимает 1,5 часа. Около 3 часов уходит на сборы и дорогу. Дети допускаются с 14 лет. Высота скал для прыжка 3-8 метров с возможностью спуститься вниз по верёвке. (<http://salzburg-guide.ru/ekskursii/kanoning-canyoning-pokhod-po-ushchelyam>)

В корпусе встречается производное слово *каньонинговый*, но исключительно только в сочетании с именем существительным *маршрут*. Исконно русские синонимы к слову *каньонинг* пока не распространились, но наблюдается тенденция к употреблению описания вида спорта с целью объяснения деятельности, как например *спуск по каньону горной реки пешком или вплавь*.

Beerbike (11400), **велобар** (3940), **пивной велосипед** (206000) — это своеобразный передвижной бар, которым управляет один непьющий человек, выполняющий также функции гида. Туристов возят по городу, показывают достопримечательности, а в это время они попивают пиво и, конечно, тоже крутят педали.

Пример из корпуса:

При желании можно заказать beerbike с караоке, а вместо пива попросить вино или крепкие напитки. (<https://www.pravda.ru/travel/24-08-2010/1046161-beerbike-0/>).

Англо-неологизм *beerbike* вписывается в современный русский язык в форме словосочетания *пивной велосипед*. Русскоязычный дублет создан сразу в момент возникновения нового явления в русскоязычном сообществе.

Итак:

- в контексте русского языка несколько орфографических вариантов англо-неологизмов живут параллельно вместе;
- новые заимствованные словосочетания английского происхождения пишутся в большинстве случаев слитно, а не раздельно;
- на ранних стадиях процесса ассимиляции англо-неологизмов трудно предсказать, какая форма орфографии внедрится в головы носителей языка и, впоследствии, в живую речь;
- наиболее частой производной формой словообразования является словообразование прилагательных с суффиксом *-ов(ый)*;

- новообразования от англо-неологизмов могут возникать быстрее в том случае, когда один словесный элемент нового словосочетания стал привычным как часть другого ранее вошедшего в язык англицизма;
- синонимы или варианты исконно русских дублетов создаются сразу в момент возникновения нового явления в речи.

Литература:

1. Котёлова, Н. З., Сорокин, Ю.С. Новые слова и значения. М., Советская Энциклопедия., 1973. – 542 с.
2. Максимов, В.И. Типы неологизмов в современном русском языке. //Русский язык за рубежом. – 2001. – № 3. – С. 45-51.
URL: <http://www.russianedu.ru/magazine/archive/viewnumber/2001/3.html> (Дата обращения 20.04.2017).
3. Grétsy L., Kovalovszky M. Nyelvművelő kézikönyv II. Budapest. Akadémiai Kiadó., 1985. – 1292 с.
4. Herberg, D. Ein Wörterbuch der DDR-Neologismen. Tübingen. Niemeyer. Symposium on Lexicography IV. Proceedings of the Fourth International Symposium on Lexicography April 20-22, 1988 at the University of Copenhagen., 1988. – С. 143-162.
5. Herberg, D. Neues im Wortgebrauch der Wendezeit. Zur Arbeit mit dem IDS-Wendekorpus. //Teubert, Wolfgang (Hrsg.) Neologie und Korpus. Tübingen. Gunter Narr Verlag. (Studien zur deutschen Sprache 11)., 1998. – С. 43-47.
6. Herberg, D., Kinne, M., Steffens, D. Neuer Wortschatz. Neologismen der 90er Jahre im Deutschen. //Schriften des Instituts für Deutsche Sprache. Bd. 11. Eichinger, L., Wiesinger, P. (Hrsg.) Walter de Gruyter. Berlin. New York., 2004. – 393 с.
7. Minya K. Mai magyar nyelvújítás. Tinta Könyvkiadó. Budapest., 2003. – 236 с.
8. Minya K. Új szavak I. Tinta Könyvkiadó. Budapest., 2007. – 180 с.
9. Minya K. Új szavak II. Tinta Könyvkiadó. Budapest., 2014. – 142 с.

Источники:

Академическая грамматика РАН <http://rusgram.narod.ru>
 Дьяков, А.И. Словарь англицизмов русского языка <http://anglicismdictionary.dishman.ru>
 Национальный корпус немецкого языка Das Deutsche Referenzkorpus / DeReKo
<https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/>
 Национальный корпус русского языка <http://www.ruscorpora.ru/>
 Национальный корпус венгерского языка «Magyar Nemzeti Szövegtár»
<http://mnsz.nytud.hu>

Éva Csák

Ph.D.

csakevakarta@gmail.com

Budapest Business School

University of Applied Sciences

Budapest, Hungary

**ANGLO-NEOLOGISMS OF THE LAST DECADE IN RUSSIAN LANGUAGE
CONTEXT**

This article attempts to review the history of neologisms study in Russia, Germany and Hungary, as well as their classifications from different points of view. The goal is to consider some of the most actively used neologisms of English origin in the field of health tourism and active tourism of the last decade. The analysis explains in detail the semantic content of the selected Anglo-neologisms, spelling variations, frequency of appearance, productive patterns of word formation, possible synonyms, furthermore, assimilation processes in the Russian-speaking context.

Keywords: neologisms; anglicisms; assimilation processes; synonyms; new word formations.

УДК 81'42

Ливия Лукшик

кандидат филологических наук

luskik.livia@uni-bge.hu

Будапештский экономический университет

Будапешт, Венгрия

РЕКЛАМА КАК ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН

Данная статья посвящена рассмотрению рекламы как интертекстуального феномена. Проблема интертекстуальности в современной науке основывается на представлении о постоянном взаимодействии текстов, в результате которого тексты «вбирают в себя» предшествующий литературный и культурный опыт. Создатели рекламных слоганов используют интертекстуальные элементы для частичной «переконцептуализации» картины мира реципиента. Знания, хранящиеся в сознании человека, претерпевают контекстуальную трансформацию.

Ключевые слова: интертекстуальность; реклама; контекстуальная трансформация; прецедентный текст.

С конца XX века реклама стала неотъемлемой частью жизни человека и превратилась в средство сильнейшего воздействия на общественное и индивидуальное сознание. Как полагает С.Г. Тер-Минасова, «реклама – особый регистр сферы деловой деятельности, ей позволено быть яркой, неординарной; в рекламе можно использовать любые способы: языковые, визуальные – лишь бы она выполнила свои функции, лишь бы она работала» [5, с. 229]. В процессе анализа феномена рекламы непреходящим является вопрос о том, чем обусловлена его побудительная специфика, что является движущей силой воздействия, производимого рекламой на человека.

В современных лингвистических исследованиях рекламного дискурса внимание фокусируется на когнитивном подходе, связанным с «интерпретационными свойствами» текстов СМИ [2, с. 11]. Органичным средством реализации этих свойств выступает интертекстуальность как феномен межтекстовых отношений, предполагающий открытость текста. Реклама как поликодовая структура сочетает в себе как вербальные (заголовок, слоган, основной рекламный текст, эхофраза), так и иконические (изобразительные) средства, которые направлены на реализацию главной цели – мотивировать реципиента к приобретению товара или услуги. Важным звеном при этом выступает не только составление рекламного текста, но и его дискурсивная

актуализация. Процесс понимания дискурса построен на умозаключениях адресата речи, который использует знания языка для выхода за сам язык с целью прояснить смыслы, буквально не выраженных в языковых формах. Другими словами, язык рекламы – это не только система лингвистических и экстралингвистических средств выражения, но и языковая структура, формирующая восприятие информации реципиентом с учетом лингвокультурологических, психолингвистических особенностей языковой среды, в которой он существует. По мнению канадского филолога, исследователя массовой коммуникации М. Маклюэна, для большей эффективности необходимо создать рекламу, которая опиралась бы на опыт реципиента [6, с. 87]. Одним из способов достижения этой цели может служить использование интертекстуальных включений, отсылающих к предыдущим текстам.

Исследование текста на основе концепции диалога, разработанной М.М. Бахтиным, выступает важнейшим источником теории интертекстуальности: «Текст живет, только соприкасаясь с другим текстом (контекстом). Только в точке этого контакта текстов вспыхивает свет, освещающий и назад, и вперед, приобщающий данный текст к диалогу» [1, с. 369]. Текстовый смысл является амбивалентным, открытым для взаимодействия с новыми смыслами, которые возникают в ходе диалога автора и реципиента («полифонизм» текста). Авторы постоянно обращаются к культурному фонду, чтобы переструктурировать его феномены, соотнося их с новым контекстом. То есть любое высказывание может рассматриваться как диалог автора, реципиента и письма, порожденный культурным контекстом, и представляет собой бесконечное множество комбинаций и сцеплений элементов. Так, например, в рекламном слогане французского автоконцерна «Citroën» *Liberté, égalité, Strassenlagé Citroën C5*. (Der Spiegel 13/2008) (ср. рус. Свобода, равенство, «держит дорогу») примечательным является тот факт, что в начале текста приведены на французском языке лозунги Великой французской революции *Liberté, égalité* в сочетании с окказионализмом *Strassenlagé* («держит дорогу»). Смена языкового кода используется для того, чтобы вызвать ассоциации с прецедентной ситуацией: появление на рынке новой модели французского автомобиля «Citroën» означает технологический прорыв, подобный событиям Французской революции.

Интертекстуальные включения отсылают реципиента к прецедентным текстам, т.е. к текстам, широко известным в той или иной языковой среде и имеющим когнитивно-эмоциональную окрашенность. Прецедентным текстом может стать «любой отвечающий жизненной идеологии эпохи текст» [3, с. 76]. В качестве иллюстрации к сказанному выше приведем следующий пример: Bei Urlaub: Ich bin ein Air Berliner. (Готовлюсь к отпуску – выбираю авиакомпанию «Air Berlin». Прецедентным текстом слогана немецкой авиакомпании „Air Berlin” выступают завершающие слова речи, произнесенной президентом США Дж.Ф. Кеннеди 26 июня 1963 года у Берлинской стены в Западном Берлине: «Все свободные люди, где бы они ни жили, граждане Берлина, и, следовательно, я как человек свободный с гордостью произношу слова «Ich bin ein Berliner» [7]. Речь президента стала переломным моментом в истории Холодной войны, поскольку Дж.Ф. Кеннеди, выразив солидарность с жителями Западного Берлина, укрепил в сознании немцев стремление к свободе. Спустя более сорока пяти лет изначальный контекст утратил свою идеологическую составляющую и употребляется в качестве клише.

При использовании произведений художественной литературы в качестве источников аллюзии, в первую очередь, актуализируются аргументативная и экспрессивная функция интертекстуальности: заимствованные образы обладают высокой эстетической ценностью, что способствует повышению эффективности рекламного сообщения: *Вокруг света за один день! Выставка туризма и путешествий.*

Реклама международной выставки туризма в Гамбурге „Hamburger Reisesmesse” содержит аллюзию, прецедентным текстом которой выступает название приключенческого романа французского писателя Ж.Верна «Вокруг света за восемьдесят дней». Восклицательный знак в конце слогана усиливает степень категоричности утверждения: посещая различные выставочные стенды, Вы словно участвуете в кругосветном путешествии.

Использование цитаты в рекламе сопровождается введением нового смысла, содержащегося на имплицитном уровне. Обладая определенным значением, цитата приобретает большее содержание, продиктованное нестереотипным, неконвенциональным контекстом. При дословном воспроизведении текста-источника под влиянием контекста отдельные элементы (слово, словосочетание) цитаты, получая наибольшую смысловую нагрузку, служат средством обнаружения скрытого смысла. Цитаты из Библии представляют собой гномические (назидательные) цитаты, которые «понятны и без привлечения библейского контекста и характеризуются образностью выражения» [4, с. 22]. Смысловая многоуровневая структура библеизма сохраняется при дискурсивном перемещении и способствует его переосмыслению, например: «*Кто имеет уши слышать, да слышит!*» от Марка 4:9. Цитата из Библии помещена в рекламу комплекта акустики для домашнего кинотеатра «Divina musica» и не маркирована кавычками в силу своей общеизвестности. Выполненные из дуба колонки имеют форму пирамид, препятствующую образованию вихревых потоков воздуха, что обеспечивает высокий уровень шумоподавления и значительно сокращает акустические потери. Фоновые знания активизируют в сознании реципиента переосмысление цитаты, порождая дополнительные коннотации: акустическая система с насыщенным ярким и динамичным звучанием предназначена для тонких ценителей музыки.

Как представляется, прагматическому воздействию на реципиента цитат из кинофильмов способствует тот факт, что в их восприятии существенную роль играет образ актера, исполнившего ту или иную роль. Так, например, в рекламе лазерного центра офтальмологии „Euroeyes” обыгрывается цитата из фильма Касабланка: „Schau mir in die Augen, Kleines” (Я смотрю на тебя, малыш!). Лирические слова, прозвучавшие в фильме из уст главного героя Рика (его роль исполняет любимый многими поколениями актер Х.Богарт), должны помочь пациентам центра снять внутреннее напряжение перед посещением офтальмолога.

Изложенный выше материал показывает, что при использовании интертекстуальных включений в рекламе формируется новый концепт текста, новое текстовое образование. В рекламном дискурсе интенция автора выдвигается на первый план и имеет четкую прагматическую направленность. Использование той или иной формы проявления интертекстуальности, по нашему мнению, будет обоснованным лишь в том случае, если подчиняется продуманной стратегии подачи информации.

Если рассматривать рекламу как интертекстуальный феномен, необходимо учитывать следующий факт: провести моментальный, «любительский» анализ текста, вычленив из него цитату, соотнести ее с оригиналом и сделать вывод о предлагаемом товаре уже с точки зрения этих знаний может только человек, который обладает определенным культурным кодом.

На наш взгляд, проявление интертекстуальности в рекламе обеспечивает соответствие данной формы массовой коммуникации культурно-семиотической среде речевого сообщества. Опираясь на различного рода прецедентные тексты, рекламные сообщения апеллируют к когнитивной базе реципиента, порождая желаемые ассоциации в его сознании.

Литература:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: «Искусство», 1979. – С. 369
2. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов. – М., 2005. – С.11
3. Немец Г. П., Скрипникова Н. Н. Прецедентный текст и языковая игра как аспекты современной речевой практики // Акценты. Новое в массовой коммуникации. Альманах. Выпуск 7-8. Воронеж, 2003. С. 75-77.
4. Полубиченко Л. В., Кузнецова Е. В. Топология библеизмов как часть английской литературной традиции // Вестник МГУ. – Сер. 9 «Филология», № 6. – 1987. С. 20-26
5. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: Учеб. пособие – М.: Слово, 2008 – С.229
6. McLuhan, M. Understanding Media: The Extensions of Man. The MIT Press; 1964. 392 p
7. www.librioom.net/slovar-sovremennyx-citat/

Livia Luksik

Ph.D.

luksik.livia@uni-bge.hu

Budapest Business School, University of applied sciences

Budapest, Hungary

ADVERTISEMENTS AS INTERTEXTUAL PHENOMENON

The subject described in the article is the discussion of advertisements as intertextual phenomenon. Today's scientific researches intertextuality is based on the vision that there is a constant interrelationship between text and as a result texts „cumulate” formal literary and cultural experience. The authors of advertising slogans are using intertextual elements in order to change partly the linguistic world-image of recipients'. Knowledge stored in our mind will be transformed getting into a new context.

Keywords: *intertextuality; advertising; contextual transformation; precedent text.*

УДК 81'371, 81'322.3

Сильвия Сабарине Хегедюш

hegaszilvi@gmail.com

Сегедский университет

Сегед, Венгрия

ПЕРЕНОСНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ БЕСПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются бесприставочные глаголы движения русского языка в переносном значении. Во-первых, представлены глаголы движения с точки зрения лексической типологии. Важно отметить, что лексическая типология представляет собой современный подход в лингвистических исследованиях. Во-вторых, трактуются бесприставочные глаголы движения русского языка в первичном значении, дается их характеристика, обращается внимание на их относительное

многообразии в выражении движения. В-третьих, перечисляется небольшой список глаголов в переносном значении, составленный на основе учебника для венгерских студентов, изучающих русский язык. В-четвертых, данные элементы подвергаются сверке с материалами Национального корпуса русского языка, чтобы сопоставить первичное и переносное значения с точки зрения сочетаемости глаголов с предлогами. В конце статьи подводятся результаты исследования и обрисовываются планы на дальнейшее изучение данной темы.

Ключевые слова: глаголы движения; корпус; лексическая типология; переносное значение; предлоги; путь движения; семантика; сочетаемость; способ движения; языки «сателлитного типа».

В настоящей работе будут изучаться бесприставочные глаголы движения русского языка в переносном значении. Для полного анализа они будут сопоставлены с глаголами движения в первичном значении.

Работа состоит из 5 частей. В первой части трактуются глаголы движения с типологической точки зрения. Во второй представляются глаголы движения в первичном значении. В третьей излагаются глаголы движения в переносном значении. В четвертой применяется сверка данной группы. В пятой части подводятся итоги относительно исхода проверки в корпусе.

Глаголы движения

Движение сопровождает каждый момент нашей жизни. Глаголы движения занимают очень важную роль и в грамматике, поэтому лингвисты с давних пор занимаются изучением этой темы. В наше время данная тема исследуется и с точки зрения лексической типологии, выдающимся представителем которой является Л. Талми. Он выделяет языки «глагольного типа» и языки «сателлитного типа» [9].

Исходя из этого подхода, Фортис [4, с. 7] классифицирует русский язык как язык «сателлитного типа», в котором *способ* движения выражается многообразными средствами, а *путь* движения с помощью префиксов и предлогов.

В связи с этим нужно объяснить выражения, характеризующие движение.

Хаско [6, с. 198] подчеркивает, что основное событие перемещения состоит из четырех компонентов: *движение*, *фигура* (которой выполняется движение), *фон* (относительно чего перемещается субъект) и *маршрут* или *путь* (по которому осуществляется движение).

Нессет [8, с. 344] указывает на то, что глаголы движения русского языка имеют три слоя:

- *способ* (выражается в корне глагола);
- *направление* (выражается с помощью суффиксов);
- *путь* (выражается префиксами).

Вышеупомянутое указывает на то, какую многообразную информацию могут выражать глаголы движения.

Бесприставочные глаголы движения в первичном значении

В качестве исходного пункта дается список бесприставочных глаголов движения, который включает в себя 14 пар глаголов в первичном значении. Они показаны в следующей таблице [2, с. 169-170]:

Однонаправленность	Неоднонаправленность
идти	ходить
бежать	бегать

ехать	ездить
лететь	летать
плыть	плавать
тащить	таскать
катить	катать
нести	носить
вести	водить
везти	возить
ползти	ползать
лезть	лазить (и лазать)
брести	бродить
гнать	гонять

Глаголы таблицы отличаются друг от друга по признаку направленности и по способу движения. Сочетаемость этих глаголов с предлогами является относительно свободной. Например глагол «идти» может отвечать на 3 вопроса, тем самым может выражать дирекциональное и локальное движение. Таким образом, движение выражается по отношению к трем направлениям, с помощью аблятива («откуда?»), локатива («где?») и латива («куда?») [7, с. 89]:

откуда: Я иду из университета.

где: Я иду по коридору университета.

куда: Я иду в университет.

Бесприставочные глаголы в переносном значении

Круглякова и Рахилина [1, с. 241] выделяют среди задач лексической типологии изучение свободных словосочетаний. Это является важным для нашей работы, так как в ней мы стараемся анализировать несколько глаголов движения в переносном значении с точки зрения свободной сочетаемости с предлогами.

В дальнейшем дается список бесприставочных глаголов в переносном значении из учебника [5, с. 380–381].

Глаголы типа однонаправленности:

идти

идет работа / урок / собрание / дискуссия / обсуждение / спор / соревнование / экзамен;

идет дождь / снег / град;

идет время;

идет пьеса / фильм / картина / спектакль;

идет (кому-то) шляпа / костюм / платье / причёска;

идет речь идёт (о чём);

Как идут [твои] дела?

Часы идут [точно].

вести

ведёт себя [хорошо, плохо]

ведёт переговоры / спор / кампанию / войну;

ведёт занятие / кружок;

везти

кому-л. везёт

кому-л. не везёт

нести

несёт ответственность за что-то

несёт обязанности

несёт потери

бежать

бежит время

лететь

летит время

Глаголы типа неоднаправленности:

водить

водит за нос

носить

носит фамилию / имя/ название;

носит очки /шляпу/ причёску;

носит характер

Хартман [5, с. 380] отмечает, что бесприставочные глаголы движения в переносном значении (в отличие от приставочных глаголов движения в этом значении) не образуют пар. Это значит, что глагол типа одинаправленности имеет иное значение, чем глагол типа неоднаправленности. Иными словами, парность одинаправленности- неоднаправленности в переносном значении исчезает. Чем это может объясняться? Возможное объяснение: речь идёт уже не о собственном движении, так как только конкретное движение имеет направление, иными словами, начальную и конечную точку. Следует уточнить, что речь идёт об устойчивых словосочетаниях.

В ходе настоящего анализа элементы этого списка подвергались сверке с материалами Национального корпуса русского языка по следующему методу:

Каждое переносное значение из списка глаголов запрашивается в корпусе. В большинстве случаев получается много результатов, поэтому мы учитываем 10 первых. Внимание сосредотачиваем на предложных конструкциях. Запрошенные выражения выделяются подчёркнутым шрифтом.

Анализ проведен для поиска ответов на следующие вопросы:

- Осуществляется ли вариативность сочетаемости, как это характерно в случае прямого значения глаголов движения?

- Правда ли, что в большинстве случаев, предлоги не используются с глаголом движения в переносном значении?

Запросы в Национальном корпусе русского языка

В корпусе даются результаты на следующие выражения.

Глаголы типа одинаправленности:

идет работа

идет работа как:

Что происходит в лаборатории? Как идет работа? Что делает Марков? [Василий Гроссман. Жизнь и судьба, часть 3 (1960)]

идет работа над чем-н.:

Что касается других проектов, то уже четыре года идет работа над энциклопедией «Русский художественный паркет начала XVII– начала XX века» [На том стоим (2002) // «Домовой», 2002.02.04].

идет работа по чему-н.:

Говорили, что в Германии, в Японии и даже в Италии идет работа по выращиванию смертоносных бактерий [Ю. О. Домбровский. Хранитель древностей, часть 2 (1964)].

идет работа на чем-н.:

Идет работа и на других направлениях: московские предприниматели уже имели возможность познакомиться со своими коллегами из Читинской области; [Марина Ленская. Приглашаем в Забайкалье! (2002) // «Вечерняя Москва», 2002.06.13].

идет работа (в чем-н.):

[Марго, жен] А у нас уже идет работа в данном направлении [коллективный. Почему в школах установили терминалы (2015.01.28)].

идет урок

идет урок:

– Вот этого я и боялся. *** Идет урок в школе. – Коля, – говорит учительница, сколько будет 2*2? [Коллекция анекдотов: Вовочка (1970-2000)].

идет урок (чего-н.):

На втором этаже идет урок танцев, мальчики танцуют сиртаки [Лариса Залесова-Докторова. Прогулка по Павловску с Сергеем Гутцайтом // «Звезда», 2003].

идет урок по чему-н.:

Вот идет урок по математике, а Клава, положив на колени книгу о Гарибальди или о Спартаке, всецело поглощена чтением, и нет для неё сейчас никого на свете: ни учителя, ни классной доски, ни соседей по парте [А. И. Мусатов. Клава Назарова (1958)].

идет собрание

идет собрание (кого-н.):

А на лопате не написали! *** Идет собрание офицеров части [Коллекция анекдотов: армия (1970-2000)].

идет собрание (где-н.):

Застойные времена. Идет собрание в погребальной конторе. Повестка дня: экономия [Коллекция анекдотов: СССР (1956-1993)].

идет спор / дискуссия / обсуждение

идет спор о чем-н.:

У Достоевского в «Легенде о Великом инквизиторе» идет спор о свободе [Светлана Алексиевич. Время second-hand // «Дружба народов», 2013].

идет спор между кем-н.:

Как я понял, идёт спор между фанами 3 команд-ЦСКА, Локомотив и Спартак, название темы никакого значения не имеет [Футбол-3 (форум) (2005)].

идет соревнование

идет соревнование между кем-н.:

И между ними тоже идет соревнование – кто покруче! [Аркадий Хайт. Монологи, миниатюры, воспоминания (1991-2000)].

идет соревнование кого-н.:

Здесь можно узнать, как идет соревнование доярок, ферм, кто каких результатов добился [Ф. Фтодосьев. Центр политической работы // «За коммунистический труд» (Калязинский р-н Калининской обл.), 1962].

идет соревнование за что-н.:

Редакция газеты просила Нюшу Ветлугину написать статью о работе первой в стране женской тракторной бригады и рассказать, как идет соревнование за восемьсот гектаров [А. И. Мусатов. Земля молодая (1960)].

идет экзамен

идет экзамен (по чему-н.):

В одном из вузов идет экзамен по логике [Коллекция анекдотов: институт (1970-2000)].

идет дождь

Если на Федора идет дождь, будет хороший урожай хлебов и льна [Незабудка // «Огонек», 2015].

идет снег

Если в морозный день идет снег – к потеплению. [Незабудка // «Огонек», 2013].

идет град

И мы слышали, как спелые плоды падают в траву. Будто идёт град. Соблазн протянуть руку и сорвать несколько плодов был так велик, что многие из нас не удержались [Людмила Сеницына. Жена тополя (1999) // «Дружба народов», 1999.04.15].

идет время

Потом долго лежали обнявшись, слушали, как, подталкивая стрелки часов, идет время. [Николай Дежнев. Принцип неопределенности (2009)].

идет фильм

По телевидению на одном канале идет фильм, где «красные» бьют «белых», а на другом – храбрые «белые» бьют «красных» [Светлана Алексиевич. Время second-hand // «Дружба народов», 2013].

идет спектакль

Хочется повесить табличку: «Тихо! Идёт спектакль!» Входишь крадучись [Николай Крышук. Отступление // «Звезда», 2003].

речь идет

речь идет о чем-н.:

[happy lo, жен] Здесь речь идет не только о любви, но и о смысле жизни [коллективный. Форум: комментарии к фильму «Все будет хорошо» (2008-2011)].

часы идут

– Доброе утро. Ваши часы идут правильно. Сейчас действительно половина восьмого! [Марианна Баконина. Школа двойников (2000)].

вести себя

Разумеется, ребёнок должен учиться вести себя прилично и сообразно обстоятельствам, однако вспомните Пушкина: «И пусть у гробового входа младая жизнь будет играть» [Евгения Власова. Дети и смерть (2002) // «Домовой», 2002.08.04].

вести переговоры

вести переговоры с кем-н.:

После недолгого совещания вести переговоры с ними было поручено Амброджо [Евгений Водолазкин. Лавр (2012)].

вести переговоры о чем-н.:

В резолюции отвергалась идея возобновления переговоров по поводу совместной обороны Шпицбергена и выражалось согласие лишь вести переговоры о ревизии Парижского договора 1920 года [Алексей Комаров. Шпицбергенский вопрос в советской внешней политике // «Знание-сила», 2012].

вести спор

вести спор о чем-н.:

Бог весть, научимся ли мы когда-нибудь вести спор о самых острых проблемах с достоинством, подобающим гражданам своего отечества [Лев Овруцкий. Не бросая тени на живых и не отнимая чести у мертвых // Библиотека «Огонек», 1989].

вести кампанию

вести кампанию с кем-н.:

– Вечером ко мне приходил милый большевик Николай Смоленский, потом подошёл Топтыгин (мне, не большевику, вообще легче вести кампанию с большевиками, у них есть бодрость и радость), мы устроили пир: Топтыгин

засучивал рукава, готовил и пёк вкуснейшие оладьи [Б. А. Пильняк. Три брата (1923-1928)].

вести кампанию за что-н.:

Многие наши друзья за рубежом считали необходимым вести кампанию за бойкот Олимпиады – в знак протеста против арестов и преследований инакомыслящих и других серьезных нарушений прав человека в СССР [А. Д. Сахаров. Воспоминания (1983-1989)].

вести кампанию против кого-н.:

Почему именно понадобилось им вести кампанию против меня? [В. Н. Коковцов. Из моего прошлого / Части 5-7 (1933)]

вести кампанию против чего-н.:

Я ему сказал, что приехал за границу вести кампанию против провокаций [В. Л. Бурцев. Борьба за свободную Россию. Мои воспоминания (1923)].

вести войну

вести войну с кем-н.:

Если Россия решит вести войну с соседями, то без крупного бизнеса тут не обойтись [Екатерина Григорьева, Елена Загородняя, Игорь Моисеев. Кремлевская мечта. Четыре президента сочинили новый экономический союз (2003) // «Известия», 2003.02.24].

вести войну где (на что) -н.:

Кроме того, в случае войны она могла отвлечь часть российских войск – крайне заманчивая перспектива для Берлина, учитывая необходимость для Германии вести войну на два фронта и план Шлиффена, предполагавший разгром Франции до окончания российской мобилизации [Геворг Мирзаян. Прагматик и мечтатель // «Эксперт», 2014].

ведёт занятие

Виктор приезжал из Риги рано утром и мчался с вокзала на каток ЦСКА в надежде посмотреть, как ведёт занятие Тарасов [Евгений Рубин. Пан или пропал. Жизнеописание (1999-2000)].

ведёт кружок

Кроме прочего, он ведёт кружок детского рисунка и придает этой деятельности значение не меньшее, чем основной профессии [Валерий Писигин. Письма с Чукотки // «Октябрь», 2001].

везёт / не везёт кому-н.

[DKNY, pick] Мне с ними по жизни не везет) карма, видимо, у меня такая) в прошлой жизни, наверно, поиздевалась над ними) [коллективный. Форум: Универ (институт) VS школа. Плюсы и минусы. Где в итоге лучше и почему? (2011)].

Но в любом случае, если кому-то очень в жизни везёт – в этом нет ничего плохого. Нельзя осуждать людей, которым везёт. – Ты как раз, наверное, из них [Елена Голованова. День победы Виктории (2002) // «Домовой», 2002.08.04].

нести ответственность

нести ответственность за что-н.:

Речь идет о том, что коллектив должен нести ответственность за результаты своей деятельности и выступать продавцом своих услуг на рынке [Ирина Мельникова. Школа выживания (2003) // «Итоги», 2003.02.11].

нести ответственность за кого-н.:

«Я не готов нести ответственность за Валерия Николаевича, – провозгласил депутат, в прошлом журналист Мустафа Найем [Павел Шеремет. Кабинет с иностранным акцентом // «Огонек», 2014].

нести ответственность перед кем-н.:

По каждому обращению проводится проверка, в компании говорят, что готовы нести ответственность перед клиентами за каждый литр реализованного топлива [Георгий Алексеев. Топливные элементы // «Эксперт», 2014].

несет обязанности

нести обязанности кого-н.:

В этом случае лицо, которому сдана находка, приобретает права и несет обязанности лица, нашедшего вещь [Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть первая (1994) // 2004].

нести потери

Банку под него придется создавать дополнительные резервы, а значит, нести потери [Семен Данилюк. Рублевая зона (2004)].

Чечня готовится к выборам президента, федеральные силы продолжают нести потери в столкновениях с боевиками, в Москве чеченские террористы-самоубийцы взрывают бомбы [Михаил Бергер. Чеченская повестка (2003) // «Еженедельный журнал», 2003.07.29].

бежит время

Вот как бежит время, жаль, не видит моего счастья моя любимая мамочка [Майя Кучерская. Тетя Мотя // «Знамя», 2012].

летит время

И опять фигура моего папы, чем дальше летит время, тем вырастает все крупнее и весомее [Людмила Гурченко. Аплодисменты (1994-2003)].

Глаголы типа неоднаправленности:

водить за нос

На самом деле он был человеком самовлюбленным и эксцентричным, его легко было водить за нос и легко повергнуть в страх [Борис Носик. «Кто ты? – Майя» // «Звезда», 2001].

носит фамилию

После замужества моя дочь носит фамилию Чапорова [А. В. Суперанская. Из истории фамилий // «Наука и жизнь», 2009].

носит имя

В этом отеле каждый номер носит имя композитора, кто-то живёт в «Бахе», кто-то в «Генделе», в «Вагнере» [Сати Спивакова. Не всё (2002)].

носит название

4. Соединение нигилистического морализма с противокультурной тенденцией и есть то, что носит название народничества [И. И. Петрункевич. Интеллигенция и «Вехи» (вместо предисловия) (1910)].

носит очки

Носит очки – они ему солидности придают (хотя, на самом деле, на мой взгляд – не очень) [Звони давай! (2004) // «Хулиган», 2004.08.15].

носит шляпу

– А как думаете, какую он носит шляпу? [К. К. Вагинов. Труды и дни Свистонова (1928-1929)]

носит причёску

Каждый человек ходит в своей одежде, носит причёску, какую хочет [Юрий Феклистов. Глоток свободы, или пять часов в голландской тюрьме (1991) // «Огонек». № 41, 1990].

носит характер

Поэтому наша зрительская задача (реализуемая через актеров) носит характер поэтического и музыкального расчета [Светлана Васильева. Вернется ли ласточка? (два этюда о литературе и театре) // «Октябрь», 2003].

Выводы

Целью анализа было получение ответов на 2 вопроса:

1. Варьируется ли сочетаемость вышеперечисленных глаголов движения в переносном значении в такой мере, как это наблюдается в случае глаголов движения в первичном значении?

Данные, полученные в Национальном корпусе русского языка, свидетельствуют о том, что (согласно предварительным ожиданиям) эта свободная сочетаемость существенно ограничивается. Кроме того, как кажется, сочетаемостью управляет уже не глагол, а имя существительное. Таким образом, в подобных случаях глагол часто подчиняется имени существительному.

Это можно пронаблюдать на следующих примерах:

идет работа над чем-н.:

Что касается других проектов, то уже четыре года идет работа над энциклопедией «Русский художественный паркет начала XVII – начала XX века» [На том стоим (2002) // «Домовой», 2002.02.04].

идет работа по чему-н.:

Говорили, что в Германии, в Японии и даже в Италии идет работа по выращиванию смертоносных бактерий [Ю. О. Домбровский. Хранитель древностей, часть 2 (1964)].

идет работа на чем-н.:

Идет работа и на других направлениях: московские предприниматели уже имели возможность познакомиться со своими коллегами из Читинской области [Марина Ленская. Приглашаем в Забайкалье! (2002) // «Вечерняя Москва», 2002.06.13].

идет работа (в чем-н.):

[Марго, жен] А у нас уже идет работа в данном направлении [коллективный. Почему в школах установили терминалы (2015.01.28)].

[ЮЛЯ К, жен] А у нас уже идет работа в данном направлении.

2. Вторым вопросом был следующий: сочетаются ли перечисленные глаголы движения в переносном значении с предложениями.

Нам кажется, что ответ на первый вопрос предполагает ответ и на этот. Поскольку само имя существительное сочетается с предложением, то и глагол тоже.

Данные Корпуса ярко показали очень интересные факты. Изучение на более широком диапазоне данных может выявить дальнейшие нюансы. В качестве будущей работы автор предполагает анализ – насколько это возможно – полного списка глаголов движения в переносном значении.

Литература:

1. Круглякова В. А., Рахилина Е.В. Глаголы вращения: лексическая типология. 2010. Электронный ресурс: <http://www.dialog-21.ru/media/1663/38.pdf>.
2. Национальный корпус русского языка. Электронный ресурс: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 06.05.2018).
3. Пете И. Морфология русского языка в сопоставлении с венгерским (2-ое испр. изд.). Будапешт: «Танкёньвкиадо», 1991.
4. Fortis J.-M., Fagard B. Space in Language. Leipzig Summer School on Linguistic Typology (August 14-28, 2010). Part III. The Typology of Motion Events. 2010.

<http://htl.linguist.univ-paris-diderot.fr/laboratoire/membres/fortis> (дата обращения: 30.04.2017).

5. Hartman Lászlóné, Horváth Lászlóné Dr., Dr. Kun László Orosz nyelvtan gyakorlatokkal. Budapest: Tankönyvkiadó, 1988.
6. Hasco V. Semantic compositions of motion verbs in Russian and English: In: New Approaches to Slavic Verbs of Motion. Studies in Language Companion Series. Ed. by Victoria Hasko; Rene Perelmutter. 2010. 115: 197–224.
7. Martsa Sandor A mozgáskifejezés szemantikai sajátosságainak és valóságképének néhány összefüggése a magyar és az orosz nyelvben. Pécs: A Pécsi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei, 1982.
8. Nessel T. Metaphorical walking: New Approaches to Slavic Verbs of Motion. In: New Approaches to Slavic Verbs of Motion. Studies in Language Companion Series. Ed. by Victoria Hasko; Rene Perelmutter. 2010.115:343-359.
9. Talmy L. Path to Realization: A Typology of event conflation. In: Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society: General Session and Parasession on the Grammar of Event Structure. 1991. 480-519.

Szilvia Szabariné Hegedűs

hegaszilvi@gmail.com

University of Szeged

Szeged, Hungary

FIGURATIVE MEANINGS OF UNPREFIXED MOTION VERBS IN RUSSIAN

In the article unprefixated motion verbs of Russian are studied in figurative meaning. Firstly, motion verbs are presented from the point of view of lexical typology. It is important to note that lexical typology is a modern approach in linguistic research. Secondly, unprefixated motion verbs are treated in their primary meaning; their characteristics are given, drawing attention to their relative diversity in the expression of motion. Thirdly, a small list of verbs with figurative meaning is listed, compiled based on a textbook for Hungarian students studying Russian. Fourthly, these elements are tested in the Russian National Corpus in order to compare the primary and figurative meanings in terms of the compatibility of verbs with prepositions. At the end of the article, a conclusion is drawn about the results of the study and plans for further study of this topic are outlined.

Keywords: *verbs of motion; corpus; lexical typology; figurative meaning; prepositions; path of motion; semantics; compatibility [combination of linguistic elements]; manner of motion; satellite-framed languages.*

Наталья Сергеевна Гнездилова

natal-gnezdilova@yandex.ru

*Национальный исследовательский Томский государственный университет
Томск, Россия*

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ И СИМВОЛИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ОБРАЗА КАМНЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА¹

Представленное в статье исследование выполнено в рамках лингвокультурологического подхода к изучению образности языка, которая основана на метафорическом и символическом переосмыслении феноменов окружающей действительности и внутреннего мира человека. В статье описаны аспекты метафорической и символической интерпретации концепта «Камень», представленные в русской лингвокультуре и выраженные образными средствами русского языка. По данным толковых словарей и текстовой базы Национального корпуса русского языка изучаются семантика и дискурсивное функционирование образных слов и выражений, несущих символику камня. В результате описаны когнитивные модели, для которых концептуальная сфера «Камень» является исходной и служит источником метафорической характеристики явлений других концептуальных сфер-мишеней: «нерушимость – это камень», «стабильность – это камень», «вечность – это камень», «долговечность – это камень», «бессмертие – это камень», «орудие наказания – это камень» и др.

Ключевые слова: *лингвокультурология; русский язык; концепт «камень»; когнитивная метафора; символ; языковая картина мира.*

Культура имеет символическую природу, и это находит своё отражение в языке. Язык, в свою очередь, хранит и передаёт информацию, закреплённую в культуре, выражает картину мира того или иного народа. Взаимосвязь языка и культуры является предметом изучения лингвокультурологии, где особое внимание уделяется исследованию символов, поскольку культурная семантика носит преимущественно символический характер. По мнению О.В. Вовка, «символ может быть отнесён к стереотипизированным явлениям, характерным для любой культуры. Для лингвокультурологии важным в символе является то, что его содержание соотносится с передаваемой им культурной информацией» [1, с. 157]. «Словарь философских терминов», предлагает следующее определение: «символ (от греч. *symbolon* – знак, опознавательная примета) – идея, образ или иной объект, имеющий как собственное непосредственное содержание, так и одновременно выражающий некоторое иное опосредованное содержание. То, что фигурально представляет другую вещь на основании аналогичных свойств или качеств. Например, дерево – символ мудрости (*древо познания*)» [4, с. 142].

Рассматривая символические значения камня в русской лингвокультуре, следует отметить, что камень как природный феномен обладает значимыми символическими смыслами во многих культурах мира, выражая идеи стабильности, продолжительности, надёжности, бессмертия, нерушимости, вечного, неуничтожимости, статичности, чего-

¹Исследование выполнено в рамках реализации гранта Российского научного фонда № 18-18-00184 «Образная система русского языка в полидискурсивном пространстве современных коммуникаций».

либо священного, целебного натурфакта; камень символизирует природу, лечебную магию, стержень мира, а также небесную твердь [1, с. 99 – 100; 2, с. 138; 5, с. 138; 3, с. 448].

Представим результаты исследования фрагмента русской языковой картины мира, связанного с метафоризацией и символизацией концепта «Камень». С этой целью были проанализированы лексические и текстовые репрезентации метафорического переосмысления образа камня в русском языке. Актуальность описания образа *камня* и его языковых репрезентаций обусловлена широким распространением данного образа в культуре, литературе, различных видах искусства, а также частотностью употребления в семантике метафор, фразеологизмов, пословиц, поговорок, идиом русского языка.

В числе образных репрезентантов концепта «Камень» рассматриваются следующие языковые единицы, основанные на его метафорическом и символическом переосмыслении с целью выражения представлений о различных объектах реального мира:

1) языковые метафоры – например, **камень** ‘тяжёлое, гнетущее чувство, вызванное сознанием своей неправоты, вины в чём-л. или сознанием невозможности изменить что-л., помочь в чём-л. (обычно со словами: «на душе», «на сердце», «с души», «с сердца»)’ – *Вот не было от тебя писем, и прямо **камень на сердце*** (Г. Бакланов); *В трудные минуты жизни кажется, что **на сердце давит камень**, а когда на сердце легко, все органы и системы организма работают, как часы* («Знание – сила», 2003); **каменный** ‘неподвижный, застывший, безжизненный’ – *Так он и сидел перед ней – большой, серо-желтый, **каменный**, расставив круглые колени, и вертел в руках огромный бурый платок* (Ю. Домбровский); *На кого смотрела своими **каменными глазами** громадная голова?* (М. Козлачкова);

2) сравнения – **как/словно камень** ‘о бесчувственном, твёрдом, бессердечном, чёрством, холодном и безжалостном человеке’ – *Она твердит: вино бросает в жар любовный; мой Сема должен быть **как камень** хладнокровный, мамашу слушаться и не кричать со сна* (В. Катаев. Алмазный мой венец); *Я снова пытаюсь рассмешить людей. А они сидят **словно каменные**. Мне страшно* (Ю. Никулин. Снимаем обыкновенную шляпу с необыкновенной головы); б) ‘о тяжеловесном стиле речи’ – *Потому что там каждое слово **как камень** – такие глыбы, всё нагромождено, всё такое бетонное* (М. Варденга);

3) идиомы– **словно камень с плеч свалился (упал) у кого** ‘об ощущении облегчения при внезапном избавлении от физического или нервного напряжения, забот, опасений’ – *Он радовался совершенно искренне, и у меня **словно камень с плеч свалился*** (Ю. Башмет. Вокзал мечты); **подводный камень/подводные камни** ‘скрытая проблема, которая пока не очевидна’ – *Это и есть тот **подводный камень**, на который рискуют напороться взрослые, надеющиеся обойти молчанием тяжёлую тему* (Е. Власова. Дети и смерть); *Однако и тут есть **подводные камни**: ликвидность недвижимости невысока, должно пройти время, чтобы ее можно было выгодно продать* (К. Журенков. Покупай или проиграешь);

4) пословицы– **сердце не камень** – *На эти деньги собирался комнатёшку какую-нибудь купить. Да, вишь, **сердце не камень**. И работы у меня тоже нет, вчера вдрызг с боссом разругался* (В. Мясников. Водка);

5) поговорки– **камня на камне не оставить** – *Ждал Брусенкова, чтобы **камня на камне не оставить** от тяжелого брусенковского упрямства* (С. Залыгин. Соленая Падь); **нашла коса на камень** – *Здесь **нашла коса на камень**: прорыв 34-й армии наткнулся на встречный удар дивизии СС "Мёртвая голова", и 40-километровый Рамушевский коридор тридцать четвёртой перерезать не удалось* (М. Карпов. Список Визенталя); **под лежащий камень и вода не течет** – *Под лежащий камень и вода не*

течет, друг мой! (Н. Мамышев. Злосчастный); *капля камень точит* – Однако все предложения такого рода наталкивались на отчаянное сопротивление сырьевого лобби, доказывавшего, что изъятие природно-ресурсной ренты снизит конкурентоспособность российских компаний и лишит их источника инвестиций. **Но капля камень точит.** Первым из действующих политиков новую фискальную модель оценил Сергей Глазьев, пообещавший недавно, что перераспределение природно-ресурсной ренты в пользу населения будет главным экономическим требованием президентской кампании КПРФ в будущем году («Еженедельный журнал», 2003).

С целью исследования образного воплощения концепта «Камень» в русской лингвокультуре был собран языковой материал, представленный образными словами и выражениями (около 200 единиц), а также контекстами, демонстрирующими их метафорическое функционирование (более 200 контекстов). Источниками послужили толковые (Толковый словарь русского языка под ред. С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой [9], Толковый словарь под ред. А.П. Евгеньевой [6]) и фразеологические (Словарь сравнений русского языка под ред. В.М. Мокиенко [7]) словари современного русского языка. Источником контекстного материала послужила текстовая база Национального корпуса русского языка (ruscorpora.ru[8]).

В русской лингвокультуре образ камня ассоциативно связан с представлением о физической тяжести: *ноги / руки у кого как (будто) каменные* ‘о чьих-либо отяжелевших от усталости, длительной работы, ходьбы, болезни, старости ногах и руках’ – *В темноте спальни она поднесла к самым глазам свои маленькие руки и в ужасе смотрела на них, не в силах поверить, что пробьет час, и эти живые теплые руки, как каменные, будут лежать на ее неподвижной груди* (И. Безладнова. Дина). Кроме того, концепт «Камень» в русской языковой картине мира выступает в качестве эталона чего-либо твёрдого, затвердевшего, засохшего ‘о чём-либо очень твёрдом, засохшем’ – *Но, увы, дублёная овечья кожа была твёрда словно камень* (Т. Соломатина. Девять месяцев, или «Комедия женских положений»), *На правой руке, которую он держал прямо перед собой, застыл твёрдый, как камень, кукиш* (А. Геласимов. Разгуляевка), *Мяч был теннисный, твёрдый, как камень, били они изо всех сил и с близкого расстояния* (Н. Воронель. Без прикрас. Воспоминания); *Сима пытается разломить пирожок, но он твёрдый как камень* (Р. Нахапетов. Влюбленный).

В сфере психических процессов и состояний камень образно воплощает идею неподвижности, оцепенения в результате какой-либо неприятной ситуации *застыл как каменный, кто / что-либо как каменный* ‘замерший в состоянии отрешенности’ – *Клава робко присела на лоснящуюся скамью, кашлянула, но старик застыл как каменный* (В. Чивилихин. Про Клаву Иванову); *У отъезжающих и остающихся были одинаково каменные лица, глаза одинаково полные горя* (Б. Полевой, Золото). Неподвижность камня метафорически проецируются на такие психологические качества человека, как безэмоциональность, внешнее спокойствие, непроницаемость: *С каменным лицом соберешь на стол и удалишься к себе, сокрушаясь, за кого ты вышла замуж* («Лиза»). Также камень символизирует волевые и нравственные качества человека: 1) психологическую твёрдость характера, силу духа – *Ехала обратно с каменной решимостью растолкать своих мужиков, заставить заняться домом – «раньше в сплошной тайге как-то строились!»* (Р. Сенчин. Елтышевы), *Славику, однако, на сей раз несдобровать, хоть он и кремень мужик, хоть и не хочет жениться, хочет учиться... на филфаке* (В. Астафьев. Обертон); 2) надёжность человека, постоянного в своих поступках и решениях, на которого можно положиться, с которым можно чувствовать себя под защитой, покровительством – *Ника всегда была уверена, что она за матерью – как за каменной стеной, и для отражения внешних атак ей самой не*

обязательно наращивать мускулатуру, всякую – мышечную, психологическую (О. Новикова. Каждый убивал), *Всё это – пока не доходило дело до сметы. Тут он был твёрд как кремень* (И. Грекова. Перелом).

В сфере мыслительной деятельности человека концепт «Камень» ассоциативно связан: 1) с началом чего-либо, с точкой отсчёта – **заложить (краеугольный) камень** ‘об основании чего-либо важного, начале, начинании какого-либо значительного дела - *’Тем самым закладывается **краеугольный камень** в систему преемственной передачи подрастающим поколениям ключевых представлений о нашей национальной идентичности* (Патриарх Московский и всея Руси Кирилл. Из выступления Святейшего Патриарха Кирилла на открытии XVIII Международных Рождественских чтений); 2) с обозначением основы, сути чего-либо – *Означает ли это, что **краеугольный камень** – экономическая теория – по прошествии 150 лет оказался изъят из основания марксизма, что свело на нет научное значение всего учения?* (Г. Панов. Пролетарии, разъединяйтесь); 3) с метафорическим переосмыслением какого-либо препятствия на пути к достижению цели или решению задачи – *Настоящий **камень преткновения** – это этика, – признает Канаверо («Огонек»); да, похоже денежная тема, **камень преткновения** во многих семьях* (Беременность: Планирование беременности (форум).

В русской языковой картине мира концепт «Камень» актуализирует признак цвета (**серый камень**) для визуализации образа при метафорической характеристике какого-либо объекта – *’Хвалился выплыть, пересечь стремился... и вот – идешь ко дну, как **серый камень**’* (Улья Нова. Инка, 2004).

На основании анализа собранного языкового материала можно сделать вывод о том, что концепт «Камень» в своем метафорическом и символическом функционировании актуализирует следующие исходные признаки: твёрдость, прочность, тяжесть, неподвижность, серый цвет. Эти качества камня метафорически проецируются на свойства различных материальных и нематериальных объектов: предметы (твёрдые, утратившие мягкость), тело человека (тяжелое, неподвижное), психологические состояния человека (горе, тревога, тоска, оцепенение), нравственные качества (равнодушие, сила воли, отзывчивость), мыслительная и социальная деятельность (значимое содержание, начало деятельности). Выявлены следующие метафорические модели, в которых образ камня служит исходным концептуальным доменом, через который осмысливаются явления других концептуальных сфер-мишеней: «физическая усталость, болезненность – это камень», «нервное напряжение – это камень», «сильная воля – это камень», «начало чего-либо – это камень», «суть чего-либо – это камень», «безразличие, безучастие – это камень», «гнетущее чувство – это камень», «жестокость – это камень», «препятствие на пути к достижению цели – это камень» и некоторые другие.

Литература:

1. Вовк О.В. Энциклопедия знаков и символов. - Москва.: Вече. – 2006, 528 с.
2. Грушко Е.А., Медведев Ю.М. Словарь славянской мифологии. – Н. Новгород: «Русский купец», «Братья славяне», 1995. – 368 с.
3. Славянские древности: Этнолингвистический словарь в 5-ти томах / под общей ред. Н.И. Толстого. – Т. 2 – М.: Междунар. отношения, 2012. – 736 с.
4. Словарь философских терминов. – 2-е изд., доп. и испр. – Кемерово, 2011. – 255 с.
5. Шарапова Н.С. Краткая энциклопедия славянской мифологии, М.:ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Русские словари», 2001. – 624 с.

Источники:

Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999 – 702 с.
Мокиенко В.М. Словарь сравнений русского языка. – СПб.: «Норинт», 2003 – 608 с.
Национальный корпус русского языка ruscorpus.ru
Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений/Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 стр.

Natalia Gnezdilova

natal-gnezdilova@yandex.ru

National research Tomsk State University

Tomsk, Russia

METAPHORICAL AND SYMBOLIC ASPECTS OF AN IMAGE OF A STONE INTERPRETATION IN RUSSIAN LANGUAGE AND LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

The research presented in the article was carried out within the framework of linguocultural approach to the study of figurative language, which is based on metaphorical and symbolic rethinking of the real world. The article describes the aspects of metaphorization image of the stone in Russian language, presented in the Russian linguoculture. Also the metaphorical models interpreting the original image of a stone in more wide cultural context were analyzed. In order to study the symbolism of a stone in the metaphorical interpretation semantics and textual functioning of figurative language units that represent the symbolism of a stone in Russian lexicon and Russian phraseology are being studied in the article. The article considers metaphorical models for which the image of a stone serves as the initial conceptual domain through which the phenomena of other conceptual target areas are comprehended, such as: "inviolability is a stone", "stability is a stone", "eternity is a stone", "longevity is a stone", "immortality is a stone", "the instrument of punishment is a stone" and others. The discursive functioning of the image of a stone is represented by the example of the figurative words and expressions of the Russian language usage.

Keywords: *linguoculturology; Russian language; image of a stone; language picture of the world; symbol; concept; linguoculture.*

Зарегистрировано в Министерстве
социальных ресурсов Венгрии.
Регистрационный номер 69.981/96

Издание Российского культурного центра
Будапешт, VI, пр. Андраши, 120.
Отв. за выпуск - А.А.Уразбекова
Подписано к печати 10 декабря 2018г.
Объём 17,67 п.л.
Тираж 100 экз.

