

ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ
В ВУЗОВСКОМ
ОБРАЗОВАНИИ

Материалы
II научно-практической
конференции

Ижевск 2008

*ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ
В ВУЗОВСКОМ
ОБРАЗОВАНИИ*

**Материалы
II научно-практической
конференции
23-24 сентября 2008 г.
Ижевск**

ББК 80-9
УДК 400:378
П 781

Редколлегия: доктор педагогич. наук, проф. И.Б. Ворожцова (отв.ред.)
к.филол.наук, доц. И.В. Фазиулина
к.филол.наук Т.Р. Копылова

П... Проблемы современной филологии в вузовском образовании:

Материалы второй международной научн.-практ. конф. / Отв.ред.

И.Б.Ворожцова:

Удмуртский ун-т. – Ижевск, 2008. – 220 стр.

ISBN

В материалах конференции обсуждаются лингвистические и литературоведческие проблемы современной русистики, проблемы билингвизма и перевода, а также проблематика подготовки филолога, формирования филологической культуры студента, обучения языку и литературе при подготовке студента и со стороны учителя. Большое место занимают сопоставительные исследования русского и других европейских языков на разных уровнях языковой системы и в речи, изучение жизни русского языка в ближнем зарубежье. Материалы представлены учеными российских вузов (Анапа, Астрахань, Ижевск, Москва, Омск, Ростов н/Дону, Рязань, Самара, Sterлитамак, Чебоксары), ближнего зарубежья (Казахстан) и Гранадского университета (Испания).

Статьи окажутся полезными для филологов разных исследовательских областей, для учителей-словесников, студентов-филологов и аспирантов.

Печатается по решению учёного совета филологического факультета
Удмуртского государственного университета.

ISBN

© Удмуртский университет, 2008

© Коллектив авторов, 2008

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ РФ
УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ



II научно-практическая заочная конференция

**«ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ
В ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ»**

23-24 сентября 2008 года

Секция 1 «Лингвистические исследования»

Секция 2 «Методика преподавания филологии»

Секция 3 «Литературоведение»

Секция 4 «Вопросы перевода»

ПРЕДИСЛОВИЕ

Современная филология переживает момент перемен. Они связаны как с изменившимся призванием филологии, так и поиском места филолога в современном гуманитарном знании и рынке труда.

Эти перемены отражены и в материалах 2й Международной научно-практической конференции по проблемам современной филологии в вузовском образовании, проведенной в Удмуртском университете в необычном для прежних обсуждений режиме – заочного обсуждения.

Интерес к данному обсуждению проявили коллеги высших учебных заведений России (Стерлитамакская государственная педагогическая академия (г. Стерлитамак), Республика Башкортостан; Астраханский государственный университет; Ростовский юридический институт, Ростовский институт иностранных языков; Омский государственный университет им. Ф.М.Достоевского; Саратовская государственная академия права; Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина; Самарский государственный педагогический университет, Институт филологического образования; Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова; Чувашский государственный университет). Среди иностранных участников: Гранадский университет (Испания); Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауезова (Казахстан).

В материалах конференции обсуждаются лингвистические и литературоведческие проблемы современной русистики, проблемы билингвизма и перевода, а также проблематика подготовки филолога, формирования филологической культуры студента, обучения языку и литературе при подготовке студента и в деятельности учителя. Большое место занимают сопоставительные исследования русского и других европейских языков на разных уровнях языковой системы и в речи, изучение жизни русского языка в ближнем зарубежье.

В секции «Лингвистические исследования» предлагается широкий исследовательский спектр: анализ лексикографических описаний словарей, динамика значений грамматических форм, способы выражения определенных значений, исторические штудии на материале славянских языков, сопоставительные исследования. Интерес для исследователя представляет вопрос, как речевой субъект считывает смыслы, будь то православная лексика или слова широкой семантики. Большой удельный вес занимают сопоставительные исследования на материале русского, славянских, испанского, французского, английского языков. Это изучение зоомонимов во фразеологии, фонологических и морфологических систем. Ряд из них демонстрирует строгость сопоставления как метода исследования. Актуальной оказывается также проблематика текста: изучение метафорических процессов на примере заглавия, интерпретация сатирического текста. Не остались в стороне и проблемы, связанные с контактом языков на постсоветском пространстве. Исследуется языковое сознание, как в нем отражается иерархия взаимоотношений в профессиональной среде. Неизменный интерес вызывает языковая политика и законотворчество в области языков в Российской Федерации.

Столь же разнообразно представлена исследовательская проблематика в секции «Методика обучения филологии»: обучение билингвизму и исследование интерференции, формирование лингвистического мышления, проблемы подготовки филолога. Принципиально новым в этом обсуждении является то, что к проблемам подготовки филолога и формированию его филологической культуры привлекаются студенты, и этот опыт представлен в материалах. Одобрение вызывает и обсуждение того, как могут использоваться социальные сети в обучении родному и неродным языкам, дидактические возможности разножанровых текстов, новое в преподавании русского языка в школе.

Секция литературоведения немногочисленна, но емка по содержанию. Рассматриваются произведения русской литературы второй половины XIX

века в более широком культурном контексте, в свете проблем перевода на испанский язык. Примечательно, что современная литература представлена одной из самых ярких фигур современной поэзии – Верой Павловой.

Секция 4 «Проблемы билингвизма и перевода» предлагает материалы как частных проблем перевода, таких как перевод русских фразеологизмов с компонентом-демонимом на английский язык, особенности перевода формы перфектного длительного времени страдательного залога в английском языке, так и исследования, связанные с деятельностью переводчика на предварительном этапе и заключительном – оценка адекватности перевода на материале разноязычных текстов автобиографии В. Набокова.

Выражаем уверенность, что статьи окажутся полезными для филологов разных исследовательских областей, для учителей-словесников, студентов-филологов и аспирантов.

Редколлегия

СЕКЦИЯ 1 «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ»

СИСТЕМА ГРАММАТИЧЕСКИХ ПОМЕТ В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ НЕСТАНДАРТНОЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА (на примере «Большого словаря русского жаргона» В.М. Мокиенко и Т.Г. Никитиной)

Г.В. Рябичкина

Астраханский государственный университет

Проблема сочетания в лексикографическом описании аспектов унификации и индивидуализации лексикографических портретов [Апресян 2002: 16] является наиболее значимой при лексикографическом описании стилистически сниженной лексики и фразеологии, поскольку она отличается своей коннотацией и социальной маркированностью от литературного вокабуляра и проявляет значительную социально-стилистическую вариативность и национально-этнокультурную специфику в сфере субстандарта соответствующего языка. В этой связи все специфические, а также общелингвистические характеристики субстандартных лексических единиц должны учитываться при создании их адекватного лексикографического портрета и получать детальное отражение в словарной статье. Регулярность и стереотипность такого лексикографического отражения лингвистических и социолингвистических особенностей нестандартной лексики в толковых просторечных словарях достигается, в частности, с помощью соответствующей системы словарных помет.

В современной лексикографической теории словарная помета как одно из ведущих понятий общей лексикографии можно представить по двум позициям, охватывающим лексикографическое применение помет, как в монолингвальных, так и переводных словарях: 1) это «словарное уточнение стилистического уровня употребительности, функционально-

профессиональной сферы употребления, семантической характеристики лексических единиц и т. п., приводимое в сокращенной или условной (символической) записи» [Дубичинский 1998: 124]; 2) это «слово (реже словосочетание), большей частью приводимое в сокращенной или условной (символической) записи и дающее определенную характеристику либо слову или словосочетанию входного языка, либо его переводящему эквиваленту, либо отношениям между переводимой и переводящей единицами словаря» [Берков 2004: 23].

С учетом сказанного, под *словарной пометой* мы понимаем лексикографический указатель, представленный, преимущественно, в сокращенной словесной или символической форме, дополняющий и уточняющий морфологические, синтаксические, семантические, социально-стилистические, этнокультурные и социолингвистические (ареально-территориальные, социально-демографические, профессионально-корпоративные) характеристики лексикографируемой лексической единицы, не раскрытые полностью в других компонентах словарной статьи — в дефиниции, дериватологической справке, иллюстративных примерах и паспортизации приводимого в словаре материала.

Цель настоящего исследования — выявить те типы грамматических помет, которые участвуют в унификации и индивидуализации лексикографических портретов нестандартной лексики и фразеологии в рамках специфического социолексикографического типа, требующего единообразного описания подобных лексических единиц в сфере национального языка, и которые предоставляют возможности экстраполяции подобного описания и на лексические субстандарты других языков.

Предлагаемая систематизация грамматических помет в современных словарях русского лексического субстандарта представлена на основе *«Большого словаря русского жаргона»* В.М. Мокиенко и Т.Г. Никитиной [Мокиенко, Никитина: 2000]. Весь набор грамматических помет, используемых в качестве инструмента социолексикографирования при

описании нестандартных слов и фразеологизмов в названном словаре, является *материалом* нашего анализа (указание страниц для представленных примеров не приводится, т.к. словарь алфавитный).

Анализ представленных в словаре помет позволяет систематизировать их следующим образом:

1.1. Указатели имен существительных.

- пометы: (1) *м.* = [мужской род], *ж.* = [женский род], *ср.* = [средний род]; *мн.* [= множественное число] — опосредованное указание на существительное как часть речи; (2) *в знач. сущ.* [= в значении существительного] — условно-прямое указание на существительное как часть речи:

1) указание на имя существительное через его *грамматический род*: а) *мужской* род. Например: **ВЕРСТАК**, -а, *м.* Угол. Шутл. Кровать; б) *женский* род. Например: **ВЕСЁЛКА**, -и, *ж.* Арест. Шутл. Концерт самодеятельности в ИТУ; в) *средний* род. Например: **ВЕРШАЛО**, -а, *ср.* Офен. Зеркало;

2) указание на имя существительное через его *грамматическое число* (здесь *множественное*): **ВЁРТКИ**, -ток, *мн.* Мол. Тайные, секретные дела;

3) указание на имя существительное через *употребление* слова (часто субстантивированного прилагательного или неизменяемого слова) в данной функции. Например: **ДЕЛЬТАНУТЫЙ**, -ая, -ое. Спорт. Шутл. *в знач. сущ.* Дельтапланерист.

1.2. Указатели имен прилагательных.

- пометы: (1) формообразовательные флексии, называемые авторами-составителями «словоизменительными пометами» (Мокиенко, Никитина 2002: 10); (2) *прил.* [= прилагательное] в сочетании с пометой *неизм.* [= неизменное]; (3) *прил.* [= прилагательное] в сочетании с пометами *в знач.* [= в значении] и *неизм.* [= неизменное]:

1) указание на имя прилагательное через окончания *именительного падежа единственного числа мужского рода* в составе заголовочной формы

слова — графически и шрифтом в структуре вокабулы не выделяются, *женского рода «-ая»* и *среднего рода «-ое»* — опосредованные указания на имя прилагательное как часть речи — выделены графически черточкой и светлым обычным шрифтом. Например: **АКРЯНЫЙ**, -ая, -ое. *Угол. Устар.* Богатый;

2) указание на *неизменяемые* прилагательные (обычно, иноязычные заимствования) с помощью двух помет, где помета *прил.* — прямое указание на прилагательное как часть речи. Например: **ВАЙТ**, неизм., *прил.* Белый;

3) указание на *неизменяемые* слова, употребляемые в функции прилагательных, с помощью двух помет, где помета *в знач. прил.* — условно-прямое указание на прилагательное как часть речи. Например: **ВСМЯТКУ**, неизм., *в знач. прил.* 1. *Мол. Пренебр.* Не относящийся к элите; провинциальный. 2. *Комп.* Средней квалификации (о пользователе персонального компьютера).

1.3. Указатели глаголов.

- пометы: (1) *глаго.* [= глагол] в сочетании с пометой *в знач.* и с другими пометами — условно-прямое указание на глагол как часть речи; (2) *несов.* [= несовершенный вид], *сов.* [= совершенный вид] — опосредованное указание на глагол как часть речи через его лексико-грамматические разряды категории вида:

1) условно-прямое указание на глагол. Например: **ВАЙ**, *в знач. глаг.* *в повел. накл. Угол.* Дай, давай;

2) указание на глаголы только через ссылку на *несовершенный вид*. Например: **ВИНТИТЬ**, -чу, -тит, *несов.* *Мол., жрр., угол.* Двигаться в каком-л. направлении, уходить, убегать;

3) указание на глаголы только через ссылку на *совершенный вид*. Например: **ЗАЛОБАЧИТЬ**, -чу, -чит, *сов.*, кого. *Угол.* Отравить кого-л.

1.4. Указатели наречий.

- помета *нареч.* [= наречие] — прямое указание на наречие как часть речи. Например: **БАРНО**, *нареч.* *Угол.* Хорошо.

1.5. указатели числительных.

- помета: **числ.** [= числительное] — прямое указание на числительное как часть речи. Например: **ДЕКАН**, -а. **числ.** *Офен.* Десять.

1.6. указатели местоимений.

- помета: **мест.** [= местоимение] — прямое указание на местоимение как часть речи. Например: **БОСВА**, **мест.** *Офен., угол.* Ты.

1.7. указатели междометий.

- помета: **междом.** [= междометие] — прямое указание на междометие как часть речи. Например: **АЛЯМС**, **междом.** *Жрр.* Привет, здравствуй!

1.8. Указатели частиц.

- помета: **част.** или **частица** – прямое указание на частицу как часть речи (возможно в сочетании с другими уточняющими пометами: *в знач. утверд.* = в значении утвердительной [частицы]). Например: **АГАЧ**. *Угол.* неизм., *в знач. утверд. частицы.* Хорошо, согласен.

1.9. Указатели безлично-предикативных слов или функций.

- помета: (*в знач.*) **безл.-предик.** = [(в значении) безлично-предикативное слово, в безлично-предикативной функции] — прямое указание на данную грамматическую категорию. Например: **ХАНА**, *в знач. безл.-предик.* *Угол., жрр.* Скверное положение дел, полный провал.

1.10. Указатели характеристик частей речи.

1.10.1. Указатели **рода** имен существительных: Здесь представлены указатели рода не как опосредованные маркеры части речи – имени существительного, обычно, неизменяемого, часто заимствованного, слова, или инициальной аббревиатуры, а как пометы категории рода, установление которого не очевидно или невозможно по форме вокабулы-слова, а также, в отдельных случаях, и по дефиниции:

- Указатели **мужского рода** имен существительных. Например: **БАНО**, *неизм., м.* *Угол. Пренебр.* Глупый, несообразительный человек;
- Указатели **женского рода** имен существительных. Например: **ДРОМЕ**, *неизм., ж.* *Угол.* Улица;

- Указатели *среднего рода* имен существительных. Например: **АНГРУСТИ**, неизм., ср. Угол. Кольцо.

- Указатели имен существительных, которые могут употребляться, как в *мужском*, так и в *женском роде*. Например: **АКУЛА**, -ы, м. и ж. Угол. Лицо, осужденное на длительный срок лишения свободы с конфискацией имущества.

1.10.2. Указатели *числа* имен существительных.

- Указатели *единственного числа* имен существительных:

- помета: *ед.* [= единственное число] – прямое указание на данный лексико-грамматический разряд имени существительного (здесь – указание на возможность просторечной вокабулы иметь форму единственного числа в зарегистрированном жаргонном значении). Например: **ЛУПНИ**, -ей, мн., *ед.* лупень, -пня. Мол. Члены одной из агрессивных подростковых группировок. *Какая сверхсовременная экзотика звучит в их самоназваниях: ... рокеры, брейкеры, «лупни» и даже «пятый интернационал».*

- Указатели *множественного числа* имен существительных:

- указатели *множественного числа* для *изменяемых* имен существительных, которые всегда имеют только форму множественного числа: помета *мн.* [=множественного числа], иногда в сочетании с уточнителем *только*. Например: **ГАЙЗЫ**, -гайз, *только мн.* Мол. Друзья;

- указатели *множественного числа* для *неизменяемых* имен существительных, которые, в зарегистрированном значении, всегда имеют только форму множественного числа: помета *мн.* в сочетании с уточнителем *неизм.* [= неизменяемое]. Например: **ДРОНЖЕ**, неизм., *мн.* Угол. Деньги;

- указатели *множественного числа* для имен существительных, которые в зарегистрированном жаргонном значении могут иметь только форму множественного числа. Например: **БАТИ**, -ей, *мн.* Мол. Кроссовки. *Сегодня в батях пойду [на дискотеку];*

- указатели *множественного числа* для имен существительных – иноязычных заимствований, которые имеют особые формы множественного

числа. Например: **БУНДЕСА**, -ов, *мн.* Мол. 1. Германия. *В Бундеса поеду, тачку себе пригоню. Он вчера из Бундесов приехал.* 2. Западногерманские марки. *Он привез двадцать бундесов;*

- указатели **множественного числа** для имен существительных, которые могут иметь также и форму единственного числа (которая при этом может приводиться или не приводиться). Например: **ДУП**, -а, *м.*, *чаще мн.* дупы, дуп. *Комп.* Повторенное сообщение.

1.10.3. Указатели **собирательных** имен существительных:

- помета **собир.** [= собирательное (иногда в сочетании с маркером **в знач.**)] — прямое указание на данный лексико-грамматический разряд имени существительного. Например: **АБИТУРА**, -ы, *ж.*, **собир.** *Студ.* Абитуриенты;

1.10.4. Указатели **падежа** имен существительных:

- помета **и. п.** [= именительный падеж] — прямое указание на данную грамматическую особенность употребления существительного: только один пример: **БАБЕЦ**, -ца, *ж.* (*чаще в форме и. п.*). *Жрр., мол.* Девушка, женщина. *Не понял, куда с наших тротуаров чёткие бабцы подевались? В мединституте тоже бабцы ничего.*

1.10.5. Указатели **степени сравнения** имен прилагательных и наречий:

- только помета **в сравн. степ.** [= сравнительной степени] — прямое указание на данную грамматическую особенность. Например: **БИЦИКЕР**, *нареч. в сравн. степ.* *Угол.* Быстрее.

1.10.6. Указатели **императива** для глагольных форм или конструкций (**ВСЕ ПОМЕТЫ** с возможными маркерами частотности и предпочтительности употребления императивных глагольных или междометных форм или конструкций):

- помета: **в форме повел. накл.** Например: **БАДАЙ**, *несов., только в форме повел. накл.* *Угол.* Бери;

- помета: **в знач. повел. накл.** [= в значении повелительного наклонения]. Например: **КАМО**, *неизм., в знач. повел. накл.* *Угол.* Идите;

- помета: *в знач. глаг.* [= глагола] *в повел. накл.* Например: **ВАЙ**, *в знач. глаг. в повел. накл. Угол.* Дай, давай;

- помета: (*в знач.*) *побудит. междом.* [= побудительного междометия].
Например: **АДЬЯ**, неизм., *в знач. побудит. междом. Угол. 1. Устар.* Уходи, пошел вон! (< Искаж. франц. adieu — прощай).

1.10.7. Указатели *отрицательности / утвердительности.*

- Указатели *отрицательности.*

- базовая помета *отриц.* [= отрицание, отрицательный] с возможными маркерами частотности и предпочтительности употребления отрицательных глагольных форм, слов или конструкций. Например: **ПИТЮКАТЬ**, -аю, -ает, *несов. (чаще при отриц.). Угол. Пренебр.* Разговаривать. *Не питюкай! — Молчи, не разговаривай!*

- Указатели *утвердительности.*

- помета: *в знач. утверд. част. / слова-предл.* [= в значении утвердительной частицы / слова-предложения. Например: **ЗАМЁТАНО**, неизм., *в знач. утверд. част. Угол., мол.* Хорошо, ладно. *Едем завтра, как договорились? — Замётано.*

Таким образом, в ходе социолексикографического анализа нами определены и систематизированы все грамматические пометы, использованные В.М. Мокиенко и Т.Г. Никитиной в «Большом словаре русского жаргона». Специфической чертой грамматического аспекта лексикографирования *русского просторечия* следует назвать, в категориально-частеречном плане — указание числительных, местоимений, частиц, безлично-предикативных слов / функций, а в лексико-грамматическом, внутрикатегориальном плане — указание рода собирательности и падежа существительных и сравнительной степени прилагательных и наречий.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Лексикографическая концепция Нового Большого англо-русского словаря // Новый Большой англо-русский словарь: В 3 т. / Ю.Д. Апресян и др. – Т. 1. – М.: Рус. яз., 2002. – С. 6-17.
2. Берков В.П. Двужычная лексикография: Учебник. 2-е изд. – СПб.: Астрель, АКТ, Транзиткнига, 2004. – 236, [4] с.
3. Дубичинский В.В. Теоретическая и прикладная лексикография. – Вена – Харьков: Gesellschaft für Förderung slawistischer Studien, 1998. – 160 с.
4. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русского жаргона. – СПб.: “Норинт”, 2000. – 720 с.

ПРОБЛЕМЫ ОНОМАСИОЛОГИИ В ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ НАУЧНЫХ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ШКОЛ РОССИИ

Г.Н.Ягафарова

Стерлитамакская государственная педагогическая академия
(Россия, Республика Башкортостан)

Ономасиология – область языкознания, изучающая принципы и закономерности обозначения предметов и понятий.

Человека, человечество издавна интересовали вопросы взаимоотношения слова и вещи, возникновения звучащей речи, значения слов и их обозначений. Различные философы и лингвисты обращали внимание на природу слова, этапы его формирования. Известна логосическая теория языка (в ее библейской, ведической, конфуцианской разновидностях), согласно которой в основе зарождения мира лежит духовное начало, конечным актом творения которого является человек. Дар слова передается богом человеку, который (по Библии, например, Адам) дает имена животным и вещам, т.е. начинает сам создавать слова. По

Платону (диалог «Кратил»), имена создает ономототэт – творец имени передает созданное им имя диалектикам – лицам, обсуждающим достоинства имени, а те, в свою очередь, передают имена мастерам конкретных искусств, использующим имена [Рождественский 1990: 7].

На смену логосической теории происхождения языка приходит теория общественного договора, основанная на идее знаковости языка, на данных логики, психологии и на опыте конструирования языков. Разновидностями являются звукоподражательная, междометная теории, теория трудовых команд и трудовых выкриков. Ее приверженцы приходят к выводу о том, что язык можно построить, создать заново. Общественный договор строится на понимании условности и немотивированности языкового знака. Схема формирования слова, признанная в классической психологии, такова: «Первоначальным источником возникновения мысли является чувство. Органы чувств, вступая в контакт с окружающим миром, дают человеку ощущения предметов внешнего мира. Повторное воспроизведение этих предметов в ощущениях возбуждает память, которая может направляться волей. Воспроизведение ощущений по памяти дает образ вещи, или представление о ней. Представление о вещи может быть сопоставлено с другими представлениями, объяснено с помощью разума. Разум, сопоставляя представления, делит их на части, объединяет или разделяет, связывает в понятия. Связь понятий осуществляется посредством слова, т.к. слово само воздействует на чувства человека, создавая ощущения и представления, сопоставляемые с представлениями о мире вещей. Так слово становится выразителем понятия» [Рождественский 1990: 14].

Следующей ступенью в развитии науки о языке является зарождение ономапоэтической теории происхождения языка. Наряду с ее зарубежными основателями, в XIX в. в разработке данной проблемы, причем чисто с языковедческой точки зрения, выделяются труды и русских ученых.

В работах А.А.Потебни основным источником движения в языке считается поэтическое творчество. И.А.Бодуэн де Куртенэ рассматривал

язык как психосоциальную сущность. Московская школа так же трактовала сущность языка как социальное и психологическое явление. По мнению Ф.Ф.Фортунатова, язык – «совокупность знаков главным образом для мысли и для выражения мысли в речи, а кроме того, в языке существуют также и знаки для выражения чувствований» [Фортунатов 1956: 111]. А.А.Шахматов во главу угла ставит предложение, ибо оно является единственным способом обнаружения мышления в слове.

В России особое распространение получила трудовая теория происхождения языка – «социальная» - в силу идеологических предпосылок, авторитета Ф.Энгельса – основателя данной точки зрения. Согласно ей, первыми изобретаются орудия производства, изобретение которых приводит к необходимости общения для совместной деятельности. Так возникает потребность в средстве общения, коим и является язык. Крайней точкой зрения на общественный характер языка является «новое учение о языке» Н.Я.Марра, для которого язык – исключительно социальное явление.

Взаимоотношения вещи и слова получают наиболее яркое воплощение в трудах отечественных лингвистов с конца 60-х гг. XX в. Целый ряд работ Б.А.Серебренникова, Н.Д.Арутюновой, Е.С.Кубряковой, В.Г.Гака, В.Н.Телия, А.А.Уфимцевой, Д.Н.Шмелева и др. не просто раскрывают те или иные стороны ономазиологии, трактуют его понятия, но и расширяют границы изучения новой научной дисциплины: от имен собственных - к именам нарицательным, от исследования отдельных слов к анализу обозначения целых ситуаций.

Проблемы ономазиологии актуальны и перспективны и в настоящее время, т.к. ее принципы, аспекты, даже терминология разработаны в значительно меньшей степени, чем основы семасиологической грамматики. Поэтому совершенно прав был В.П.Даниленко, утверждая в свое время, что: «В последние 20-30 лет стал все более и более возрождаться активный интерес к ономазиологической грамматике. Это способствовало поиску

историко-научных истоков этой грамматики. Можно предположить, что ономасиологическую грамматику в недалеком будущем ожидает новый научный взлет» [Даниленко 1988: 113]. Действительно, новейшие исследования языкового состава неизбежно касаются данной интересной и важной проблемы.

Литература

Рождественский Ю.В. Лекции по общему языкознанию. – М.: Высшая школа, 1990.

Фортунатов Ф.Ф. Избранные труды. – М., 1956. – Т.1.

Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл.ред. В.Н.Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

Даниленко В.П. Ономасиологическое направление в истории грамматики // Вопросы языкознания. – 1988. - №3.

К ПРОБЛЕМЕ ТИПОЛОГИИ АНАЛИТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

(на примере перфектных глагольных форм)

Кузнецова Л.М., Кузнецова Л.В.

Ростовский юридический институт
Ростовский институт иностранных языков

Проблематика полифункциональной грамматической категории перфекта в аспекте его типологии в родственных языках является одним из актуальных в теоретическом и практическом плане вопросов современного языкознания. Толкования сущности и значения его форм как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике весьма противоречиво. Наибольшие споры и разногласия при изучении и описании перфекта вызывает глагольная форма настоящего

времени перфекта, *passé composé* во французском и *the Present Perfect* в английском языке. Определение смыслового отличия настоящего времени перфекта от обычного (неперфектного) прошедшего весьма противоречиво, поскольку настоящее время перфекта обозначает на самом деле осуществление процесса в прошлом, ведь значение перфектности есть значение предшествования. Но предшествовавшее настоящему моменту и есть обыкновенное прошедшее, т.е. как раз то время, которое изображается как таковое посредством формы обычного прошедшего (неперфектного, простого, *the Past Simple*). Как известно, в истории отдельных языков границы между прошедшим временем и образованиями, подобными, по их грамматическому значению, настоящему времени перфекта в английском языке, изменялись и даже стирались. Так, в латыни и германских языках в доисторическую эпоху произошло смещение старого перфекта с аористом (который уже приобрел значение прошедшего); в русском языке древнеславянский аналитический перфект вытеснил старый имперфект и аорист (для чего должно было произойти стирание грамматико-семантических границ между ними); во французском языке образовавшихся в них новые аналитические перфекты (фр. *passé composé* или *défini*) в той или иной мере вторглись в область прошедшего времени (фр. *passé simple*), которое в свою очередь продолжает латинский перфект, окончательно превратившийся в прошедшее время и отличающийся от старого имперфекта, фр. *imparfait*, уже в видовой плоскости). Все это свидетельствует о том, что такие образования, как английское настоящее время перфекта, и подобные ему по грамматическому значению действительно очень близки по своей грамматической семантике к прошедшему времени. В истории самого английского языка имела сильная тенденция к дальнейшему сближению настоящего времени перфекта с обычным прошедшим. Характерное для американского варианта английского языка ограничение употребления этого времени перфекта за счет обычного прошедшего также указывает на большее или меньшее стирание различия между обеими формами.

Действительно, перфект интерпретирует действие в свете предшествования и аспектуального перехода (трансмиссии). Перфект настоящего времени от

предельных глаголов обозначает завершенное действие в границах настоящего времени, видовой характер глагола совпадает с грамматическим значением формы. При употреблении в этой форме предельного глагола, действие им обозначаемое, прекращается ранее момента речи, заканчивается не в силу достижения – предела его у этих глаголов нет, – а в силу каких-то других причин. Общим оказывается для предельных и непредельных глаголов в данной форме значение выполненности, полноты действия. Глаголы двойственного характера выступают со значением действия, выполненного в настоящем и рассматриваемого в его полном объеме. Следовательно, здесь мы имеем дело с грамматическим значением перфекта. Действие, обозначенное перфектом, не происходит в момент речи, оно закончено ранее, но связано с моментом речи тем, что происходит в период, конечной точкой которого является момент речи, т.е. отсутствует фиксация действия во времени, так как промежуток между действием и моментом речи может быть разным.

Таким образом, значение отношений предшествования основному действию, обозначенному личной формой глагола, – это основное значение перфекта, присущее ему во всяком контексте. Однако грамматическое значение перфекта не сводится к выражению временных отношений предшествования. С этим значением в большинстве случаев связано значение завершенности действия, обозначенного перфектной формой глагола до возникновения действия, выраженного основной глагольной формой. В некоторых случаях значение завершенности не выражаются перфектной формой. Следовательно, такое значение не является постоянным, не зависящим от контекста грамматическим значением перфекта. Значение же предельности является постоянным грамматическим значением перфекта, свойственным ему во всяком контексте. Перфектом можно называть «только такие глагольные формы (а расширительно – и предикативные сочетания), в значении которых совмещены два временных плана, предшествующий и последующий, причем между двумя ситуациями, относящимися к этим двум планам, существует та или иная связь. Обычно одна из ситуаций оказывается в семантическом содержании формы основной, а другая – побочной, иногда лишь бледно намеченной.

Историческое развитие, как правило, идет от статального к акциональному перфекту, причем статальный перфект, в свою очередь, может возникать из образований, обозначающих «чистое» состояние (несоотнесенное с предшествующим, «породившим» его действием), а акциональный перфект в дальнейшем часто в той или иной мере утрачивает перфектную специфику и может превращаться в неперфектное прошедшее время. Таким образом, вырисовывается линия развития: обозначение состояние → статальный перфект → акциональный перфект → неперфектный перфект» [Маслов 1989: 32–33].

Под перфектностью понимается предшествование, прекращение действия до какого-то момента и связь с ним, значимость ситуации « *d'avoir fait*» для последующих событий, т.е. является формой с двухсторонней временной направленностью: ретроспективной и проспективной. Значение перфектности потенциально содержится уже в причастии. В этом нас убеждает самостоятельное употребление *participle passé* (без вспомогательного глагола) в телеграфном стиле, в речи детей. И это значение перфектности реализуется в сложной форме глагола, так как принимает участие в формировании не только лексического, но и грамматического значения аналитической конструкции. Различные видовые значения приобретает только в своей полной форме, так как здесь важен именно вспомогательный глагол.

В современных французском и английском языках для развития перфекта характерно такое значение, которое можно описать как «состояние в момент речи, достигнутое в результате предшествовавшего действия». Это так называемый перфект состояния или статальный перфект, по Ю.С. Маслову [Кашкин 1991: 35]. Дальнейшее развитие перфекта шло в направлении от статальности к акциональности, т.е. от обозначения состояния к обозначению действия. Например, в английском языке *the Present Perfect* семантически довольно четко противопоставлен неперфектному *Past Simple*. А во французском языке *passé composé* – аналитический перфект – широко используется в неперфектных функциях в качестве повествовательного времени, фактически вытеснив *passé simple* – простое прошедшее – в сферу книжной речи. По мнению

В.Б. Кашкина, во французском перфекте является основным прошедшим временем как в письменном, так и в устном варианте языка. В большом количестве ситуации из отобранных корпусов параллельных переводов французский перфект соответствует простому прошедшему в других языках.

На основании вышесказанного приходим к выводу, что перфектная аналитическая конструкция представляет особый сопоставительный лингвистический интерес для языковедов широкого профиля, является специфической полифункциональной грамматической категорией, связанной с временными и видовыми отношениями и соотношениями (по его терминологии В.Б. Кашкина – с темпоральностью и аспектуальностью), как основными аспектами лингвистического толкования понятийной грамматической категории времени.

Литература

1. Кашкин В.Б. Функциональная типология перфекта: Монография. – М., 1991.
2. Маслов Ю.С. Очерки по аспектологии. – Л., 1989.

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ЦЕННОСТИ И ОБЩЕЙ ОЦЕНКИ В РУССКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ¹

Т.Р. Копылова

Удмуртский государственный университет

Проблема ценностей привлекает внимание мыслителей на протяжении многих веков. Споры о том, что есть красота, добро, уродство, зло можно встретить и у классиков античной философии, и у средневековых теологов, и у мыслителей эпохи Возрождения, и в

¹ Работа выполнена в рамках проекта «Выражение качества и количества в русском и испанском языках».

работах ученых нового времени. Вопрос Сократа «что есть благо?» становится основным вопросом общей теории ценностей, аксиологии.

В современной науке ценность является предметом исследования многих областей гуманитарного знания: философии, социологии, культурологии, психологии, педагогики, литературоведения, лингвистики. Это не случайно, так как ценность лежит в основе мироотношения, мировоззрения человека, влияет на формирование его самосознания. Система ценностей отражена в культуре, объективируется в том или ином национальном языке.

Что же понимается под ценностью?

Ценность как «значимость товара, вещи, продукта, актива для потребителя; стоимость; вещь, обладающая ценностью, ценная людьми» рассматривается в экономике, юриспруденции [СЭС]. Ценность как особое общественное отношение, благодаря которому потребности и интересы индивида или социальной группы переносятся на мир вещей, предметов, духовных явлений, придавая им определенные социальные свойства, не связанные прямо с их утилитарным назначением, – в общественных науках. В философии ценность – это то, что чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к чему можно стремиться, созерцать, относиться с уважением, признанием, почтением [КФЭ].

Такое понимание ценности мыслителями находит отражение в современных европейских языках. Например, в русском языке лексема *ценность* толкуется и как «выраженная в деньгах стоимость чего-нибудь, цена; то, что имеет высокую стоимость, ценный предмет», и как «важность, значение; явление, предмет, имеющий то или иное значение, важный, существенный в каком-нибудь отношении» [СРЯ]. Многозначность данной лексемы подтверждается и синонимами: *важность, достоинство, значение*, с одной стороны, и *стоимость, цена*, с другой. Ценность как значимость и как цена зафиксировано и в толковых словарях испанского языка: *valor* – 1) *importancia, interés; principios morales o de otro tipo por los*

que se guía el comportamiento de una persona o un grupo (синоним *trascendencia*); 2) buenas cualidades por las que algo es apreciado dinero (синонимы *valía, precio, importe*) [DB].

Природа ценности находит отражение и в поле сочетаемости «ценности»:

ценности общечеловеческие, индивидуальные, моральные, этические, эстетические, правовые, мировоззренческие, духовные, материальные, демократические, культурные; справедливость, равенство, независимость, красота, истина как ценности...

valores humanos (comunes al ser humano), individuales, morales, valores éticos, valores de la "cosmovisión" (individual o de una cultura), valores democrático, culturales; justicia, igualdad, independencia, belleza, la verdad como valores...

Обусловленность ценностей жизнедеятельностью людей различных исторических эпох, социально-экономических укладов, классовой, национальной, культурно-этнической принадлежностью также зафиксирована как в русском, так и испанском языках:

ценности социалистические, коммунистические, национальные, ценности эпохи Ренессанса...

valores sociales, comunistas, valores de la época del Renacimiento...

В языке отражена и относительность ценностей:

ценности абсолютные, вечные, преходящие...

valores absolutos, presentes...

Современных мыслителей волнует не только вопрос о природе ценности, ее обусловленности исторической и социокультурной эпохой, но и вопрос, как же соотносится *оценка* и *ценность*. Еще К. Маркс, проанализировав значения слов *стоимость, цена, ценность* на санскрите, латинском, готском, английском, французском и многих других языках, пришел к выводу, что слова *value, valeur* выражают свойство, принадлежащее предметам и делающее их приятными и

полезными для человека. Очевидно, что ценность, отсылая к миру должного, к миру нормы, образца, абсолюта, является отправной точкой процесса оценивания, делает возможным сам факт вынесения оценок. О взаимообусловленности данных понятий говорят и словообразовательные парадигмы в современных европейских языках: рус. - *цена, ценить, цениться, ценитель, оценка, оценивать, оценщик, оценочный, ценность, ценный, ценностный* и др.; исп. - *valor, valores, valorar, valoración, valorativo, valioso, valorador, valioso, valorizar, valorización, valoarear(se), valoría, valía, valer, valorem* и др. Указание на связь оценки и ценности содержится и в значении лексем *оценка* - «мнение о ценности, уровне или значении кого-чего-н.» [ТСО] и соответствующие ей испанские *apreciación* - acción y efecto de apreciar, *estimación* - aprecio y valor que se da y en que se tasa y considera algo; *evaluación* - acción y efecto de *evaluar* [RAE]. Но, по-видимому, решение вопроса о прямой зависимости *ценности, оценки* и *цены* не так очевидно. Вспомним пример Карла Менгера с водой, которая является несомненно большей ценностью для человека, чем алмаз, но имеет намного меньшую цену.

В русском языке оценка толкуется путем прямого апеллирования к ценности: *оценка* - «мнение о ценности, уровне или значении кого-чего-н»; значение же лексемы *ценность* определяется через *цену*, что наводит на мысль о логической связи данных понятий в русской языковой картине мира: *ценность* – «цена, стоимость; важность, значение»; *ценный* – «имеющий большую цену, дорогой; с большими достоинствами, важный, нужный; с обозначенной стоимостью, ценой» [ТС]. *Цена* при этом понимается и как «денежное выражение стоимости товара», и как «роль, значение чего-н.» [Там же]. *Цену* может иметь *предмет, товар, услуга*; *цены* могут *расти, снижаться, колебаться*. Но и *цену* имеет *любовь, дружба (цена любви, цена дружбы, цена измены, цена жизни, цена огромных усилий)*. В русском языке выражен тот факт русской культуры, что не все в этом мире имеет цену, может быть оценено (*не имеет цены*,

быть бесценным, нет цены кому-нибудь, чему-нибудь). Отличие в цене как стоимости и цене как значимости проявляет себя лишь в прилагательных – *ценовой и ценностный*.

Таким образом, в русском языке обнаруживает себя прямая зависимость понятий *оценка* и *ценность*: *оценка* толкуется через *ценность*, *ценность* – через *цену*, при этом следует иметь в виду, что в значениях данных лексем содержится указание как на количественные, так и качественные характеристики (см. рис. 1):

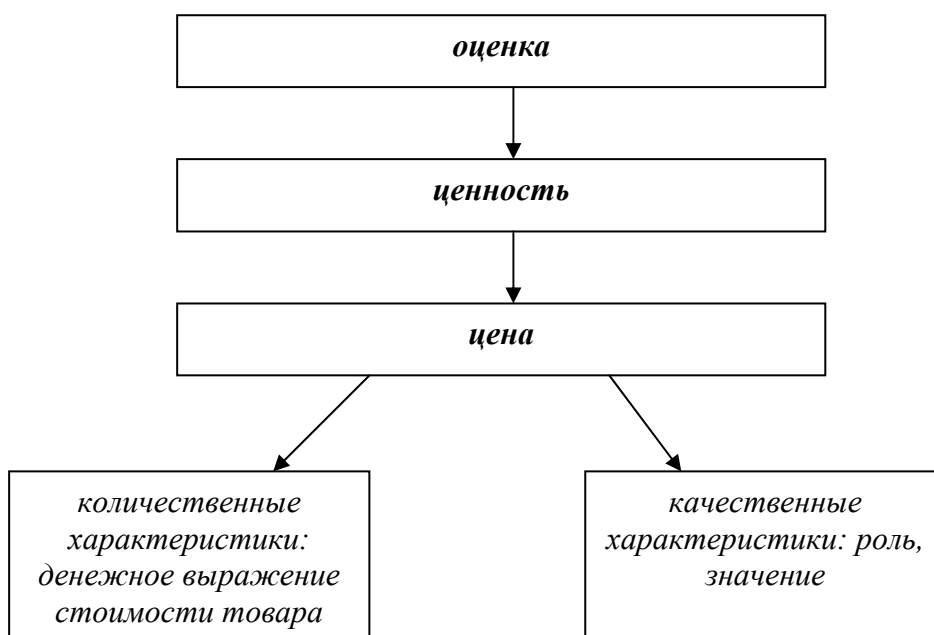


Рис. 1

Интересный вывод получается в результате анализа контекстов. *Цена (ценность)* может определять *материальную* оценку, позволяющую сопоставить полезные свойства вещей и лежащую в основе гражданско-правовых отношений. Ценно в русской лингвокультуре и то, что позволяет «выжить»: *добротная одежда зимой, теплый дом, сытная еда...* Речь не идет только о вещах и предметах, которые позволяют «выжить телу»; особое место в сознании русскоговорящих занимает жизнь души, отсюда высокой частотностью в употреблении обладает и *ценность дружбы, и ценность любви, и религиозные ценности, национальные ценности* и др.,

имеющие в языковой картине мира русского языка особую номинацию – *духовные ценности*².

В испанском языке лексической единице «оценка» соответствует несколько: *valoración, valorización, tasación, apreciación, evaluación*, отличающихся своим употреблением. Ср., *оценка доказательств - apreciación de la prueba; оценка имущества - valoración del patrimonio; оценка качества - estimación de la calidad, valoración de la calidad; оценка основных фондов - valoración de los fondos básicos, valorización de los fondos básicos; оценка риска - estimación del riesgo, valoración del riesgo; оценка эффективности - evaluación de la eficiencia, medición de la eficiencia, valoración de la eficiencia* и др. Все данные лексические единицы содержат в своем значении и действие, и результат³: *valoración* - acción y efecto de valorar; *tasación* - acción y efecto de tasar; *evaluación* - acción y efecto de evaluar; *apreciación* - acción y efecto de apreciar. Глаголы *valorar, tasar, evaluar, apreciar*, отличаясь контекстуальными значениями, имеют одно общее – указание на количественную характеристику: *valorar - señalar el precio de algo; reconocer, estimar o apreciar el valor o mérito de alguien o algo; tasar - fijar oficialmente el precio máximo o mínimo para una mercancía; graduar el precio o valor de una cosa o un trabajo, evaluar - señalar el valor de algo; estimar, apreciar, calcular el valor de algo, apreciar - poner precio o tasa a las cosas vendibles; aumentar el valor o cotización de una moneda en el mercado de divisas*. Оценка по качеству является одним из значений глагола *apreciar - reconocer y estimar el mérito de alguien o de algo; sentir afecto o estima hacia alguien, estimar - hacer precio y estimación de alguien o de algo* [RAE].

Глаголы *valorar, tasar, evaluar, apreciar* отсылают нас к *valor, precio, valía*, контекстуальным синонимам, соответствующим в русском языке лексемам *и цена, и ценность*.

² *Духовные ценности, национальные ценности* не имеют эквивалентов в испанском языке.

³ В русском языке соответствуют «оценивание» и «оценка».

| valor | precio | valía |
|---|---|------------------------|
| 1) стоимость, ценность (valor nominal — номинальная (нарицательная) стоимость; valor de consumo — потребительская стоимость; valor mercantil — товарная стоимость; objeto de valor — ценная вещь); | 1) цена; стоимость (precio de coste (de costo) — себестоимость; precio prohibitivo — фантастическая (баснословная) цена); | 1) стоимость; ценность |
| 2) значение, ценность, важность (dar valor — придавать значение, ценить); | 2) приз (на турнирах); | |
| 3) ценность, эквивалентность | 3) ценность, значимость (tener en (mucho) precio — высоко ценить (ставить)); | |
| 4) ценные бумаги, облигации, акции | 4) компенсация, возмещение; | |
| 5) величина; значение | вознаграждение | |

В своем значении данные слова содержат указание на качество, например, *valor* как *importancia*, *interés* или *principios morales o de otro tipo por los que se guía el comportamiento de una persona o un grupo*, но анализ словарных статей лексических единиц *valor*, *precio*, *valía* позволяет сделать вывод о преобладании количественных характеристик, причем выраженных чаще всего в денежном эквиваленте, стоимости, полезности, выгоды для удовлетворения нужд и потребностей⁴ (см. рис. №2).

⁴ Valor – «grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite» [RAE].

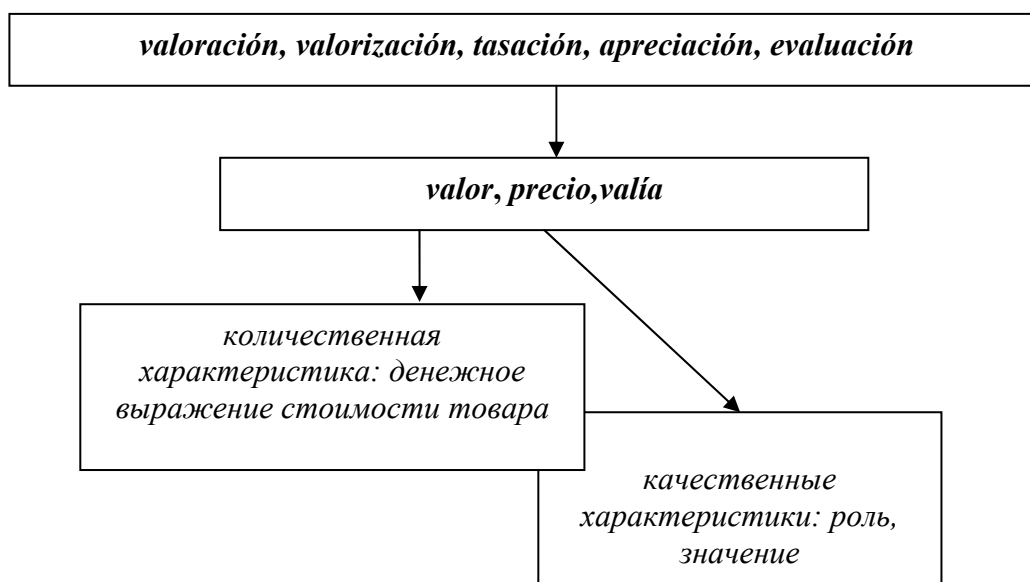


Рис. 2

В испанском языке оценка имеет множество языковых репрезентантов, что делает достаточно сложным процесс установления взаимообусловленности ценности и оценки. Толкование лексических единиц и обращение к контекстам, содержащих общую оценку, позволяет сделать вывод о том, что в основном ценно и может быть оценено положительно то, служит для удовлетворения каких-либо нужд, содержит в себе полезность. Высокочастотные в русском языке *национальные ценности, духовные ценности* лакунарны для испанской лингвокультуры.

Таким образом, в русском языке прослеживается некая логическая цепочка: оценка обусловлена ценностью, в основе которой лежит цена. И для русской, и для испанской лингвокультур характерным является тот факт, что цена определяется как по количественным, так и по качественным признакам. Оценка может рассматриваться способ установления важности чего-либо для субъекта, по сути, являясь отношением субъекта ко всему, что окружает его, причем с точки зрения того, насколько весомы или, наоборот, индифферентны, безразличны предметы или свойства для его потребностей с той лишь разницей, что в русской лингвокультуре ценно прежде всего то, что удовлетворяет духовные потребности.

Литература

1. Краткая философская энциклопедия. – М., Издательская группа «Прогресс» - «Энциклопедия», 1994. - **КФЭ**
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. - **ТС**
3. Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь. 5-е изд., перераб. и доп. — М.: ИНФРА-М, 2007. — 495 с. — **СЭС**
4. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. — М.: Гос. ин-т "Сов. энцикл."; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940. - **СРЯ**
5. Diccionario básico de la lengua española. – Grupo Santillana de Ediciones, S.A.Torrelaguna. – Madrid, 2001. - **DB**
6. Diccionario de la lengua española. – Режим доступа: <http://rae.es/rae.html> - **RAE**

СЛАВЯНСКИЕ ТЕОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

(рус. воскресение, чеш. zmrtvychvstani, пол. zmartwychwstanie)

Л.Ф. Килина

С.А. Никифорова

Удмуртский государственный университет

Современная терминология христианства в славянском культурном ареале, безусловно, восходит к старославянской традиции. Уже первые дошедшие до нас переводы греческих богослужебных книг, сделанные на славянской территории, репрезентируют развитую систему лексических единиц,

отражающих важнейшие теологические понятия. Однако славянские языковые системы сегодня в разной степени сохранили древнейшее наследие: если русский язык достаточно полно воспроизводит терминосистему старославянского языка, первого литературного языка славян, то западнославянские языки демонстрируют сегодня значительные подвижки как в семантике сохранившихся издревле единиц, так и в выборе самой лексической единицы для христианского понятия.

Важнейшим догматом христианской церкви признано воскресение. Будучи одним из наиболее известных событий, описанных в книгах Нового Завета, воскресение Иисуса Христа стало базой для основной доктрины христианства, так как «чудо воскресения, по учению церкви, служит довершением тех чрезвычайных событий, которыми свидетельствуется божественное достоинство Христа и вместе с этим божественное происхождение христианской религии», а «воскресение мертвых совершится во время второго пришествия Христа. Оно будет действительным воскресением людей по их телесной природе, а не только нравственным воскресением, перерождением и преобразованием» [Христианство-1: 375].

1. Отметим, что русская языковая традиция различает понятия о воскресении и воскрешении (ср., например, воскресение – действие и состояние по знач. глаг. воскреснуть – воскресать, воскрешение – действие по знач. глаг. воскресить – воскрешать [СРЯ –1: 214]). Так, с учетом общеязыковой семантики отглагольных имен в Библии описано множество случаев воскрешения из мёртвых и один случай воскресения, однако русская православная теология понимает воскресение обобщенно – и как воскрешение из мертвых, и как воскресение Христа, и выбирает термин воскресение для обоих понятий (ср. *воскресение* Иисуса Христа и *воскресение* мертвых в [Христианство-1: 375] – по-разному протекающие процессы). Этот тезис может быть подтвержден и материалами словаря Дьяченко, где находим: воскресение – восстание из мертвых, оживотворение [ПЦСС: 95].

2. В западнославянской традиции, в частности в чешском и польском языках, используются два термина, номинирующие одно из базовых христианских понятий – чеш. *zmrtvýchvstání / vzkříšení* (где *zmrtvýchvstání – vzkříšení*, *Kristovo z., přen. kniž. z. národa obrození, vzkříšení – 1. (z mrtvých) článek křest. víry, že všichni lidé vstanou z mrtvých, 2. cirk. katol. velikonoční slavnostní večer na Bílou sobotu*) [SSČŠV], пол. *zmartwychwstanie / wskrzeszenie* (где *zmartwychwstanie – powrót Jezusa Chrystusa do życia trzeciego dnia po śmierci na krzyżu, od zmartwychwstać, zmartwychwstawać – według niektórych wierzeń religijnych: po śmierci powrócić do życia; wskrzeszenie od wskrzesić – 1. w wierzeniach: przywrócić życie umarłemu, 2. sprawić, że coś zaczyna ponownie istnieć: W. dawny zwyczaj*) [MSJP].

Наиболее значимым для нас представляется анализ внутренней формы терминов *Slavia Orthodoxa* и *Slavia Latina*.

Так, внутренняя форма (здесь – морфемная структура как «средство объективации мотивационной структуры») католических терминов чеш. *zmrtvýchvstání*, пол. *zmartwychwstanie* эксплицирует сам процесс восстания из мертвых, не отражая при этом источник (кого-то / что-то) воскрешения: божественная роль в этом случае скрыта в самой ситуации, описанной в библейском тексте, когда процесс воскресения мертвых будет сопряжен с вторым пришествием Христа и Божиим судом (элементы композитов чеш. *zmrtvýchvstání*, пол. *zmartwychwstanie* изоморфны лексическим единицам чеш. *mrtvý, vstání*, пол. *martwy, wstanie*, которые позволяют «считывать» семантику термина с его структуры – восстание из мертвых вне причинно-следственной связи с субъектом-делателем: отражение этого находим, например, в Исаия 26, 19 *Оживут мертвецы Твои; восстанут мертвые тела! Воспримите и торжествуйте поверженные в прахе*).

Православный термин *воскресение* (как и чеш. *vzkříšení*, пол. *wskrzeszenie*) отражает в своей структуре (см. значение и словообразовательные связи с глаголом с облигаторной валентностью *воскресить* (кого / что)) представление о субъекте процесса воскрешения (контекстное значение определяет субъекта –

это Бог): через Бога и посредством Бога мертвые будут воскрешены (см. экспликацию субъектного значения в контексте: Иов 19, 25-27 я знаю, Искупитель мой жив, и Он в последний день восставит из праха распадающуюся кожу мою сию, 26 и я во плоти моей узрю Бога; Иезекииль 37 5-10 Так говорит Господь Бог костям сим: вот, я введу дух в вас и оживете... и оживете и узнаете, что я Господь; Я есмь воскресение и жизнь; верующий в Меня, если и умрет, оживет. И всякий, живущий и верующий в Меня, не умрет вовек. Верить ли сему? ответила: Господи! я верую, что Ты Христос, Сын Божий, грядущий в мир (Ин.11:25-27)).

3. Старославянский и древнерусский языки не дифференцируют значение единиц въскр̑сениЕ, въскр̑шениЕ. При этом в старославянской традиции ряд образований с данной основой широк: въскр̑сениЕ, въскр̑сновениЕ, въскр̑шениЕ, въскр̑сати, въскр̑снУти, въскр̑сити, въскр̑шати, въскр̑сьнь [ССС: 151-152].

Наиболее широким, емким по смыслу в отношении к греческим эквивалентам представляется единица въскр̑сениЕ (так переводятся греческие лексемы ἀνάστασις, εὐελσις, το εὐελθῆναι, κρύψις). Единицы типа въстаниЕ, въставлениЕ (основы которых и закрепляются в католических композитах) единичны и отмечены только в Супрасльской рукописи, как известно отличающейся в лексическом отношении от других старославянских памятников.

Интересным представляется выяснить причины выбора при переводе с греческого на славянский основы въскр̑с- в качестве эквивалентной христианским понятиям о воскресении / воскрешении. Так, общеслав. *(vъz)kъsnoŭti, *kȓsati связано с др.рус. кр̑сь – «солнечный поворот», т.е. «резкое изменение в течении времени, в течении года». «Старшее значение о.-с. *kȓsiti, вероятно, было близко к «видоизменить» (облик, существо), «преобразовать», «превратить».

Наиболее частотные греческие образования для обозначения анализируемого нами христианского понятия-доктрины (ἀνάστ-, εὐελс/τ-) в

большинстве своем имеют внутреннюю форму, отражающую представления о «вставании с места», затем – о метонимическом переносе изменения в пространстве как изменения состояния «пробуждении ото сна, бодрствовании», а далее, в результате метафорического переосмысления, о новозаветном «воскресении, восстании из мертвых» [Вейсман: 99, 362]. Таким образом, чеш. и пол. термины *zmrtvýchvstání* и *zmarłychwstanie* напрямую отражают первичные значения греческих единиц, предполагающие изменение положения в пространстве – вставание, где в структуре композитов конкретизировано значение глагольной основы через основу именную – вставание из мертвых. Тогда как восточнославянские единицы с основным *кръс-* репрезентируют представления о процессе видоизменения, преобразования, превращения, т.е. изменения облика, существа предмета.

Структура западноевропейских композитов соответствует встречающимся в старославянских памятниках словосочетаниям: например, *стѣнь оученикъ въставъаше мрътвыА* Супр 307; *дѣши ли ли молитвы трѣбова тѣгда на въставѣниЕ оумръшааго* Супр 307; ср. однако – яко *мрътвымъ въскрѣсениЕ* въсьмъ проповѣдано бысть Супр 386; аште кѣто *отъ мрътвыхъ въскрѣнетъ* Л 16, 31 Зогр Мар Ас Сав; егоже *въскрѣси отъ мрътвыхъ* исоусъ И 12,1 Зогр, Мар, Ас, Сав; болАштаА ицѣлите *мрътвыА въскрѣшите* Мт 10, 8 Зогр, Мар, Ас, Сав; не въровасте ли быти *въскрѣшению мрътвымъ* Супр 107.

4. Контексты древнерусских памятников письменности позволяют судить об использовании слова *въскрѣсениЕ* (см. СДРЯ – 35 х) в большинстве случаев по отношению к воскрешению из мертвых (словарные материалы не фиксируют ни одного случая употребления *въскрѣсениЕ* по отношению к Христу), в то время как употребление единицы *въскрѣсениЕ* (438 х) много шире – это и воскрешение мертвых, и воскресение Христа, и духовное воскресение: ср. *въ... съдравиЕ телесе и въскрѣсениЕ мрътвымъ* КЕ XII, *въстаноуть телеса въ въскрѣсениЕ* Пч XIV (но – и оучими бАху стмъ калистратомъ о судѣ и о *вскрѣшени* и о дши ПрЮр XIV, имѣите дѣти въ оумѣ всегда смръть *воскрѣшение* и судѣ СБУв XIV); *въроуи въскрѣсеню мрътвыхъ* и жизни. боудощааго *въка*

Изб 1076 – ожидаю *въскрѣшенія мертвыхъ*. и жизни будущаго вѣка КР 1284; гъ нашъ... всѣмъ равно надежу *въскр(с)нѣя* дарова ПНЧ 1296, преже бо *Х(с)ва въскр(с)нѣя*. 3. точно *въскрсенія мртвыхъ* быша ГА XII-XIV и др. [СДРЯ-2: 70-72].

По-видимому, уже в ранний древнерусский период происходит становление термина именно в огласовке *въскрѣсениЕ* – от формульного сочетания *въскрѣсениЕ* *мъртвыхъ* (*телесъ*) через ступень *въскрѣсениЕ* (например, *послѣднеЕ* *видитъ* *слнце* до общаго *воскр(с)нѣя* КН 1280, и *О* *вскрнѣи* *рекѣша* *Давдъ* *въстани* *Бе* *суди* *земли* *ЛЛ* 1377) к формулам *воскресение* *Христово*, *воскресение* *господне* (*От* *Магдалынѣ* *О* *въскр(с)нѣи* *Х(с)ве* *слышаша* *КТур* *ХІІ*, где сочетание буквально, ситуативно, и, например, да *праздноуютъ* *чисто* *въскрѣсение* *хво* и *всА* *празднѣи* *Его* *СбТр* *ХІІ/ХІІІ*, яко же *начасте* *От* *перваго* *дни* *поститисА*. Тако и до *вокр(с)нѣя* *г(с)днА* *доидѣ* *СбТр* *ХІV*, где формула выступает как термин-номинация праздника Пасхи). Таким образом, древнерусский язык отражает эволюцию семантики слова *въскрѣсениЕ* – ее сужение и изменение сочетаемости единицы, что характерно для терминообразования как общеязыкового процесса.

В древнерусских переводах отражается и теологическая дискуссия о возможности воскресения: ср. Оуалентиане. *Иже* *плѣтемъ* *оубо* *Отрицають* *въскр(с)нѣя* *КР* *1284*, *зане* *же* *гдѣ* *правда* *бѣя*. *Аще* *бы* *въскр(с)нѣя* *не* *было* *ЖВИ* *ХІV-ХV*, о толковании догмата и становлении его как основного для христианской церкви: *иже* *попирають* *сна* *бая...* *мнАще* *не* *быти* *смрти* *и* *въскрсенію*. *Ни* *суду* *ни* *възданію* *ФСт* *ХІV*.

5. Профанное русское языковое сознание различает представления о воскресении Христа как религиозном празднике и основной доктрине христианства, – это «восстание от мертвых, оживание, возрождение», с одной стороны, и воскрешении как «действии воскрешающего» – с другой [Даль-1: 607]. Профанация теологического понятия углубляется в говорах, где находим и *воскресельничек*, и *воскрѣс* / *вскрѣс* в значении ‘воскресение’, а далее – «дать кому *вскрѣсу*» как ‘наказать, высечь, заставить опомниться’, «дать *вскрѣс*» –

‘дать покой, отдых’, «быть на вскрёсах или навскрес’и» ‘оживать, едва оправляться после болезни, страха или бедствия’ [Там же].

Не менее интересна экспликация в русских говорах и представлений о Боге и Иисусе Христе: народное языковое сознание отождествляет их при формулировании догмата о воскресении – ср. «Да воскреснет Бог и расточатся враги его!», с одной стороны, и «Христос воскрес!» – с другой.

Развитие нового значения (и закрепление новой формы на –ье) у слова воскресение → воскресенье в русском языке становится также результатом профанации сакрального понятия, обмирщения церковной православной терминологической единицы: воскресенье – «с течением времени, примерно с XIII в., так начинают именовать седьмой день каждой недели» через семантический шаг «первый день Пасхи – пасхальное воскресенье (в память «воскресения из мертвых» Христа)» [ИЭСРЯ-1, 168]. Уже в СбПаис XIV/XV находим: да От днь приходАще въ црквь. помолАть(с) О гресѢхъ своихъ. Чающе О(т) г(с)а прощениА. И клАнАющи(с) *воскрнью х(с)ву а не дни недѢ(л)*.

Западнославянские языки (и другие славянские) сохраняют для обозначения седьмого дня недели, дня отдыха древнейшую славянскую лексему – *neděla, старшее значение которой ‘ничего не делаю, бездействую’ представлено в морфемной структуре слова (вне современных словообразовательных связей), профанации христианских терминов *vzkříšení* и *wskreszenie* в польском и чешском языках не происходит.

Таким образом, православный термин воскресение и славянские католические единицы чеш. *zmrtvýchvstání*, пол. *zmartwychwstanie* различаются по степени отражения в структуре слова мотивационной базы – формальной фиксации содержания христианского понятия.

Католические лексемы обладают яркой внутренней формой, эксплицированной мотивационной базой, репрезентирующей для верующего сценарное содержание догмата, «рисующей» картину происходящего, однако оставляющей за рамками семантики слова нравственный подсыл термина.

Именно эти лексемы содержательно сохраняют значение эквивалентных древнегреческих единиц, связанное с представлением о вставании и пробуждении.

Не столь формализованная структура православной лексемы воскресение позволяет «считывать» верующему широкий пласт смыслов, связанных с представлениями о преобразовании и возрождении, фиксация же паронимичной лексемы как имени для праздничного в истории России дня, сегодня – выходного, также показательна: представление о воскресении Христа, догмат о втором пришествии и Божиим суде прочно входит в языковое сознание носителя русского языка, сакральное понятие обмирщается и становится частью светской культурной традиции.

Литература:

1. ESJS – Etymologický slovník jazyka staroslověnského. / Hl. red. Eva Havlová. – – Т. 1. –Praha: Academia, nakladatelství československé akademie věd, ústav slavistiky, 1989. – 64 s.
2. ČES – Jiří Rejzek. Český etymologický slovník. – Český Těšín: Leda, 2001. – 752 str.
3. MSJP – Multimedialne słowniki języka polskiego PWN. Copyright (c) Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
4. SSČ – Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. / Hl. red. PhDr. Jozef Filipec, CSc. a jiné. – Praha: Academia, 2001. – 647 s.
5. Вейсман – Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. – Репринт V издания 1899 г. – М., 1991. – 1370 с.
6. Даль – Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т./ Под. ред. проф. И.А.Бодуэна де Куртенэ. – М.: Терра – Книжный клуб, 1998.
7. ИЭСРЯ – Черных, П.Я. Историко-этимологический словарь русского языка : 13560 слов.– М.: Рус.яз. 1993. – 1 т. – (А – Пантомима). – 623 с.

8. ПЦСС – Полный церковно-славянский словарь. Протоиерей Г. Дьяченко. Репринтное воспроизведение издания 1900 г. – М.: Издательство "Отчий дом", 2001. – 1120 с. ()
9. СДРЯ – Словарь древнерусского языка (XI-XIV вв.): В 10 т. / Ин-т рус. яз.; гл. ред. Р.И. Аванесов. – Т. 1-6. – М.: Рус. яз., 1988-2000.
10. СРЯ – Словарь русского языка. В 4-х т. Под ред. А.П. Евгеньевой. – Т. 1. – М.: Русский язык, 1985.
11. ССС – Старославянский словарь (по рукописям X-XI веков): Около 10 000 слов. / Э. Благова, Р.М. Цейтлин, С. Геродес и др. Под ред. Р.М. Цейтлин, Р. Вечерки и Э. Благовой. – М.: Рус. яз., 1994. – 842 с.
12. Христианство – Христианство: Энциклопедический словарь: В 3 т. / Ред. кол.: С.С. Аверинцев (гл. ред.) и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993-1995.

**ASPECTOS CULTURALES EN LAS UNIDADES
FRASEOLÓGICAS ZOOMORFICAS: SOBRE UN CORPUS EN RUSO Y
EN ESPAÑOL**

SIMÓN J. SUÁREZ CUADROS

UNIVERSIDAD DE GRANADA

RESUMEN

El objetivo del artículo es ofrecer algunas anotaciones del significado que adquieren los nombres de animales cuando los aplicamos a las personas. El grupo léxico de los animales tanto en español como en ruso es bastante grande y representativo. En el siguiente artículo, trataremos de dar las características comunes de los nombres de animales en ambas lenguas como grupo léxico-temático.

Palabras clave: Nombre de animales, fraseología, ucraniano y español.

Realizar un estudio global de todos los campos semánticos de una lengua es una tarea bastante complicada, mas aún cuando se comparan dos lenguas totalmente diferentes, como en nuestro caso son el ruso y el español. Es por ello, que la mayoría de los lingüistas⁵ eligen un campo semántico representativo para realizar este tipo de estudios fraseológicos contrastivos, que son bastante frecuentes en los países del centro y del este de Europa, sobretodo, en los países que han surgido tras la desmembración de la URSS.

Los nombres de animales, tanto en ruso como en español, pertenecen a uno de los grupos léxicos más importantes y más antiguos. Como ya hemos subrayado anteriormente, las dos lenguas se caracterizan por tener una capacidad de desarrollar un sentido metafórico característico, por este motivo hemos elegido este grupo semántico ya que nos ha parecido lo suficientemente representativo para realizar este tipo de estudios.

A continuación ofrecemos algunos ejemplos en los cuales los zoomorfismos desarrollan el mismo significado metafórico en ambas lenguas:

- 1) *Гадюка-Víbora*, en este caso, en ambos idiomas coinciden los significados, se dicen de una persona malvada o astuta.
- 2) *Иуак-Asno*, también coinciden los significados, ya que en ambos idiomas se dice de una persona torpe o terca.

Pero según las comparaciones realizadas, hay más nombres de animales que han desarrollado distintos significados en ambos idiomas. En este caso las diferencias superan a las semejanzas. También han aparecido algunos casos de palabras que no se utilizan en un sentido metafórico en alguno de los

⁵ V. G. Gak (1987; 1999), N. D. Arutjunova (1968; 1971; 1973; 1976), V. N. Telja (1987; 1994; 1996; 1999), V. M. Mokienko (1982; 1995; 1999), Ju. N. Karaulov (1976; 1987), E. S. Kubrjakova (1991), Zaichenko (1983; 1993), Nazarenko e Iñesta (1998).

dos idiomas. A continuación, ofrecemos algunos ejemplos de las diferencias más notables que hemos encontrado, durante el estudio que hemos realizado.

- 1) **Клон-Chinche**, en este caso, en ruso es una forma de denominar a los niños pequeños, mientras que en español se suele decir a una persona muy pesada o muy pegadiza.
- 2) **Коза-Cabra**, en ruso se refiere a una persona que es bastante ágil, mientras que en español también se suele decir de las personas que están un poco locas.
- 3) **Червяк-Gusano**, mientras que en ruso se refiere a una forma que duda sobre todo, en español tiene un significado totalmente negativo, puesto que se refiere a una mala persona.

También hay que reseñar, que hemos encontrado algunos casos en los cuales el significado metafórico en ambos idiomas es el mismo, sin embargo el zoomorfismo es diferente. Por ejemplo, cuando hablamos de una persona que tiene miedo, en ruso se dice de ella que es una liebre (*заяц*), mientras que en español decimos que es un/a gallina (*курица*). Mientras que en español, si decimos de alguien que es una liebre, no estamos refiriendo a la veloz que puede ser esa persona.

Si hablamos de las características humanas y de las denotaciones de los zoomorfismos, podemos asegurar que tanto para los rusos, como para los españoles, en su mayor parte, son aspectos o connotaciones negativas las que predominan.

Otra particularidad a tener en cuenta, en este caso exclusiva solamente para el español, es que las parejas de nombres de animales (macho, hembra), cuando nos referimos a las personas (hombre, mujer), tiene un desarrollo bastante más amplio que en el idioma ruso. Normalmente, en español, la terminación –o, se refiere al género masculino, mientras que la terminación –a, es normal para el género femenino, por supuesto salvando las excepciones, que

las hay. Es importante señalar, que los rusoparlantes que quieran aprender español, deben prestar atención a esta particularidad, porque si trasladan las reducciones que se producen en el idioma ruso al español, puede dar lugar a algún tipo de confusión.

Por otro lado, en ambos idiomas, hay una gran cantidad de animales, que se emplean en un sentido metafórico, sólo en alguno de los dos idiomas, por ejemplo en ruso:

1) *Заяц-лиebre*; se dice de aquella persona que viaja sin tener el billete o asiste a un espectáculo sin pasar por taquilla.

En español, podemos poner, algunos ejemplos como:

1) *Атún-мунец*; en español, quiere decir una persona simple, boba.

2) *Гансо-зусак*; se dice de una persona que hace el tonto, o una persona torpe.

En los zoosemismos que hemos comparado y sus derivaciones semánticas (zoomorfismos), vemos que no sólo pueden cambiar los significados, sino que hay muchas posibilidades de derivación de otro tipo, cuando hablamos de los nombres de animales

Normalmente, otro factor a tener en cuenta, es que la mayoría de los zoomorfismos los podemos encontrar en unidades fraseológicas, donde en muchos casos desarrollan el mismo significado.

Para nuestro trabajo, nos interesa especialmente, el aspecto contrastivo de los fraseologismos, sobretudo las semejanzas, diferencias, asociaciones y connotaciones, que se realizan de los nombres de animales, tanto en ruso, como en español, siempre que éstas, se relacionen con el significado.

El análisis contrastivo parte de una realidad concreta, la existencia de similitudes y de diferencias en las lenguas objeto de estudio. El lingüista ucraniano B. O. Azhnjuk, que comparó las Unidades fraseológicas (Ufs en adelante) inglesas con las ucranianas, señaló que “ante la confrontación de dos

idiomas tan diferentes, hay que tener en cuenta que las diferencias van a predominar sobre las semejanzas” (B. O. Azhnyuk, 1989: 53). Esta regla también es aplicable en nuestro caso, ya que el español y el ruso no pertenecen a la misma familia de lenguas.

Estos estudios de campos semánticos determinados también se ha denominado descripción ideográfica de la fraseología, que se aplicó desde el primer momento a la lexicología. A. M. Emirova (1976, 1982), afirma que el principal interés de la descripción ideográfica de la fraseología son aquellas partes de la realidad que, siendo abarcadas por el nivel léxico, se cubren de una manera secundaria por la fraseología, demostrando que los grupos semánticos de las Ufs son más compactas que las del léxico.

V. M. Mokienko (1982: 110) afirma que las Unidades fraseológicas (Ufs en adelante), debido a su particular carácter, pierden en parte su función denominativa, pero en cambio, desarrollan más la función expresiva, por ello, la fraseología era incapaz de completar algunos campos semánticos, que si se completan con el léxico (materia, cosmos, etc.).

La fraseología, por tanto, tiene un carácter eminentemente antropológico, porque en ella, podemos ver las diferentes visiones que tiene el hombre sobre sus propios comportamientos y sobre todo lo que le rodea.

El objetivo principal de la descripción ideográfica se suele expresar adecuada y completamente, en el campo semántico, que se determina en gran manera como estructuras de unidades léxicas, que están unidas, mediante un significado común e invariable, o sea, que las unidades léxicas se unen en un campo semántico, donde la base común para todos ellos es un archisema.

A pesar de todo, los campos semánticos, suelen seguir siendo muy grandes, así que se pueden dividir a su vez en clases, subclases, hasta llegar a unos microcampos semánticos⁶.

⁶ Este esquema ideográfico ha sido utilizado por muchos investigadores que han utilizado diferentes términos para denominar a todas estas clases y subclases. Así, por ejemplo, Aksamitov (1987) habló de *macrosistemas – microsistemas – agrupación ideográfica*; Kuznetsova (1994, 1995) *campo ideográfico – línea ideográfica – grupo semántico; campo temático y grupos temáticos*; Shmelev (1973: 132-133) y Zaichenko (1983: 5-6) *microcampos semánticos elementales (Grupo léxico semántico)*.

Uno de las primeras tareas a realizar para la creación de un diccionario fraseológico ideográfico es la separación de tipos de unidades fraseológicas por medio de determinados rasgos comunes semánticos, y la unión de estos rasgos en grupos temáticos. Para la realización de este tipo de diccionarios, habría que crear unos campos semánticos, en los que se deben incluir todas las Ufs de una determinada lengua, después que las características de esos campos semánticos se diferencien lo suficiente de otros, para que una UF no pueda estar en dos campos diferentes.

Para establecer el grado de equivalencia de las Ufs, indudablemente, hemos tenido en cuenta, que los idiomas ucraniano y español son totalmente diferentes, tanto en su origen, como estructuralmente. Al margen de los idiomas, también hay que fijarse que las culturas de los dos pueblos son bastante diferentes en percibir las distintas concepciones del mundo.

A. D. Reichstein señaló que:

“...para dos idiomas que no tienen la misma raíz, el material interlingüístico idéntico de las Ufs, puede producir un efecto único, un poco extraño...por eso, las relaciones interlingüísticas se manifiestan...solamente como estructuras semánticas y no se intercalan entre comparaciones inmediatas, sino entre comparaciones no inmediatas, a través del plan del contenido de las correspondientes dificultades en sus empleos fraseológicos y regulares” (A. D. Reichstein, 1980: 16-17).

Esta conclusión, también se puede aplicar a la confrontación del ruso y el español, porque al lado de las coincidencias totales de los significados y de las diferencias totales, se pueden establecer unos pasos intermedios. A éstos, se le pueden considerar como relaciones que no coinciden totalmente. Las Ufs, tanto rusas como las españolas, se pueden dividir en tres grupos: idénticas, diferentes y un grupo intermedio.

Sin embargo, hay que prestar mucha atención, porque ante una confrontación de dos idiomas de diferente raíz, los tipos de relaciones pueden entremezclarse:

- a) En aspectos separados de las organizaciones de ideas formales, en este caso, los papeles más importantes los juegan, el léxico y la semántica.
- b) En sus contenidos comunes, o sea en el del significado-denotativo y en el del significado-connotativo.

El análisis contrastivo de unidades léxicas y fraseológicas lo hemos realizado “*orientándolo a unos principios de comparación interlingüísticos*” (A. D. Reichstein: 1980).

Entre todos estos principios, principalmente, hemos prestado más atención a los siguientes:

- 1) La comparación de unidades, la hemos limitado a los campos de los grupos léxicos-semánticos y grupos fraseotemáticos.
- 2) La comparación, la hemos hecho, siguiendo el principio que habla de ir, desde una forma lingüística al contenido.
- 3) Las Unidades fraseológicas y léxicas, la hemos comparado a distintos niveles.
- 4) Hemos dado prioridad a la coincidencia o semejanza sobre las diferencias: la comparación se ha basado en la semejanza objetiva que hay entre las unidades lingüísticas en ambos idiomas. En primer lugar, se han establecido las coincidencias o semejanzas, para más tarde, sobres estos resultados, poder fijar las diferencias.

1. Unidades fraseológicas equivalentes

1.1. Absolutas

Entendemos por Ufs equivalentes absolutas, aquellas que tienen a los componentes que la integran en la misma disposición, que utilizan el mismo zoomorfismo, los mismos componentes verbales, los mismos adjetivos, sustantivos, todos estos si los hubiere, en definitiva, aquellas Ufs caracterizadas por coincidir totalmente tanto en la organización estructural, como en el significado de la UF. Pero este tipo de equivalencias es muy difícil encontrarlas y sobretodo, si el estudio comparativo es entre dos lenguas tan diferentes como son el ruso y el español:

(1) *(Жить) как кошка с собакой*

(Vivir) como el perro y el gato

(2) *Здоровый как бык*

Sano como un toro

(3) *Взять быка за рога*

Coger al toro por los cuernos

1.2. Incompletas

Estos se caracterizan por tener una coincidencia total en el significado, pero que no coinciden en la organización sintáctica y en los componentes de la UF. Es importante señalar, que en el caso de Ufs equivalentes incompletas, el CA es el mismo tanto en ruso como en español. Entre paréntesis se ofrece la traducción literal:

(1) *Убить курицу, что несёт золотые яйца (Matar a la gallina, que lleva huevos de oro)*

Matar a la gallina de los huevos de oro

(2) *Собака на сене (Perro sobre el heno)*

El perro de hortelano

(3) *Морской волк (Lobo marino)*

Ser un lobo de mar

2. Unidades fraseológicas análogas

Estas se caracterizan por tener una coincidencia total en el significado, pero no coinciden en la organización sintáctica o en los componentes de la UF. A diferencia de los fraseologismos equivalentes incompletos, los componentes de animales son diferentes.

(1) *Одним выстрелом убить двух зайцев (Con un disparo matar a dos liebres)*

(2) Matar dos pájaros de un tiro (**УВИТЬ ДВУХ ПТИЦ С ОДНИМ ВЫСТРЕЛОМ, ЛИТ. Пер.**)

3. Unidades fraseológicas sin equivalentes

En este grupo hemos incluido a todas aquellas Ufs rusas y españolas que no tienen ninguna equivalencia en el otro idioma. Sin duda, este es el grupo más grande de todos, ya que en la mayoría de los casos estudiados, no hemos encontrado equivalentes en el otro idioma.

(1) *Великая птица.*

(2) *Это ему пристало, как корове седло*

(3) *Пájaro de cuenta*

(4) *Ser dócil (manso) como un cordero*

(5) *Mirar como un cordero degollado*

4. Unidades fraseológicas pseudoequivalentes

Son unidades fraseológicas en las cuales coinciden en la estructura de la UF y en el componente animal (CA en adelante), pero el significado es totalmente distinto. Es un grupo poco representativo, puesto que no hay un gran número de Ufs que podamos incluir aquí, pero hemos decidido añadir este grupo, puesto que había algunas Ufs que encajan con la definición que ofrece A. D. Raichstein, sobre los fraseologismos pseudoequivalentes.

De hecho tan sólo hemos encontrado dos ejemplos de este tipo de unidades fraseológicas, que pasamos a explicar a continuación:

En la unidad fraseológica española “*como una rata de sacristía*”, en los ejemplos que hemos encontrado hace mención a las personas que pasan mucho tiempo en una iglesia, mientras que en la unidad fraseológica rusa “*Как церковная мышь*”, que coincide en estructura con la española, sin embargo el significado de la misma es totalmente diferente, ya que esa variante ucraniana hace referencia a las personas que viven en la pobreza, o sea, que tienen muy poquito para vivir.

Por lo tanto, este es sin duda, el grupo más minoritario con diferencia, ya que es casi insignificante el muestrario que nos ha dado, sin embargo, ya A. D. Raichstein advertía en su trabajo, que este grupo suele ser poco numeroso. Representa tan sólo el 0,30 % del corpus que hemos estudiado.

Las Ufs con un CA suelen expresar los conocimientos humanos y se dirigen hacia un potencial conocido por el hombre. Las personas son las que dan a conocer este fraseologismo, sobre el que ha influido el carácter del pueblo donde ha surgido dicha UF.

En los significados de los zoomorfismos y de las Ufs con componentes de animales se encuentran las características de las personas, sus acciones, sus actos, relaciones interpersonales, estado (moral, psíquico, físico) etc. En los datos del análisis que hemos realizado de las unidades lingüísticas en ambos

idiomas, podemos ver las coincidencias y diferencias en la interpretación lingüística de muchos fenómenos, con los cuales nos hemos encontrado, tanto en ruso, como en español.

El análisis del contenido metafórico del grupo fraseotemático nos permite en cierta medida, abrir un difícil proceso de conocimiento lógico-lingüístico de una realidad objetiva.

Tanto en español, como en ruso, los animales intervienen como “objetos” similares (exceptuando los exóticos para cada idioma). Por eso, en el proceso de derivación semántica y fraseológica, cada lengua puede entender “a su manera” estos objetos (los animales).

Dependiendo de la categoría gramatical y de la relación sintáctica existente entre los colocados, hemos establecido una taxonomía propuesta por Corpas (1996), Benson *et al.* (1986 a, 1986b) y Hausmann (1989: 1010). Según Heid (1994: 230), esta tipología es válida para el inglés, el alemán, las lenguas romances y las eslavas, por lo tanto vale para nuestro análisis.

Sin embargo, hemos efectuado algunos cambios, hemos suprimido las variantes donde se incluían adverbios, pues aunque existen formas verbales y adverbiales derivadas de un zoomorfismo, para las Ufs con las que hemos trabajado, no es posible aplicar este esquema. Como bien señala, Seco (1982: 175), los adverbios que entran a formar parte de estas colocaciones, son adverbios de modo y de intensidad.

En español, los patrones sintácticos más frecuentes son: *Sustantivo+Adjetivo*, *Verbo+ sustantivo* y las Ufs *comparativas (X como Zo)*, *(más X que Zo)* y *(V+Y como Zo)*.

En ruso, son exactamente los mismos patrones sintácticos los que más predominan, si bien hay una pequeña diferencia, ya que en la variante *Sustantivo+Adjetivo* es aún más numerosa que en español, ya que el uso del adjetivo en este idioma eslavo es más frecuente al ser de tipo denominal.

Este esquema de patrones sintácticos más predominantes coincide con los resultados obtenidos en los estudios realizados por Corpas (1996), Bahns (1987) y Hausmann (1979), para el español, inglés y francés respectivamente.

AKSAMITOV, A. S. (ed.), 1978: *Белорусская фразеология*. Минск.

ARUTJUNOVA, N. D., 1971: “О номинативном аспекте предложения”.

Вопросы языкознания. № 6. Москва.

— 1976: “Предложение и его смысл”. Москва.

БЕЛОШАПКОВАЯ, В.А., *Современный русский язык*, Москва, 1989. pgs. 171-236.

CORPÁS PASTOR, G., 1994: *Un estudio paralelo de los sistema fraseológicos del inglés y el español*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 1994.

— 1996: *Manual de Fraseología Española*. Madrid. Gredos.

— 2000: *Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y traducción*, Granada.

— 2003: *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*, Frankfurt am Main.

EMIROVA, A. M., 1976: “Фразеология сферы интеллектуальной деятельности”, *Вопросы русской и славянской фразеологии*. XIII. Самарканда. pp. 17-26.

— 1977: “Структурные и семантические характеристики одного фразеологического поля”, *Вопросы фразеологии*. XI. Самарканда. pp. 2-14.

— 1982: “К основам фразеологической идеографии”, *Теоритические проблемы семантики и её отражение в одноязычных словарях*. Кишинев.

ГАК, V. G., 1977: *Сопоставительная лексикология*, Москва. Международные отношения.

- 1987: “Фразеологическая трансформаторика и проблемы фразеография (на материале русской идиоматики)”, *Фразеологизм и его лексикографическая разработка*, Минск, pp. 60-64.
 - 1999: “Национально культурная специфика меронимических фразеологизмов”, *Фразеология в контексте культуры*, Москва, pp. 260-265.
- KARAULOV, YU. N., 1976: *Общая и русская идеография*. Москва.
- 1987: *Русский язык и языковая личность*. Москва.
- KUBRJKOVA, E. S., 1991: Модели порождения речи и главные отличительные особенности речепорождающего процесса. *Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи*. Москва.
- KUZNETSOVA, I. V., 1994: “Идеографическая классификация славянских устойчивых сравнений с обценным компонентом”, *Идеографическая и историко-этимологический анализ славянской фразеологии*. Псков. pp. 59-61.
- 1995: “Устойчивые сравнения русского языка (в сопоставлении с украинскими и сербохорватскими)”, Автореферат дис. канд. фил. наук. Санкт Петербург.
- МОКИЕНКО, V. M., 1982: “О тематико-идеографической классификации фразеологизмов”, en *Словари и лингвострановедение*. Москва, ст. 108-121.
- 1989: *Славянская фразеология*, Москва, Высшая школа.
 - 1995: “Идеография и историко-этимологический анализ фразеологии”, en *Вопросы языкознания*. 4. ст. 3-13.
 - 1999a: *Образы русской речи*. Санкт Петербург.
 - 1999b: *В глубь поговорки*. Санкт Петербург.
 - 2003: *Почему так говорят?*. Санкт Петербург.
- NAZARENKO, L.; IÑESTA MENA, E., 1998: “Zoomorfismos fraseológicos”, en LUQUE DURÁN, J. de D.; PAMIES BERTRÁN, A., *Léxico y fraseología*, Granada, pp. 101-109.

- REICHSTEIN, A. D. 1980: *Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии*. Москва.
- SECO, M., 1978: “Problemas formales de la definición léxico-gráfica”, en *Estudios ofrecidos a E. Alarcos Llorach*, 217-239.
- SHMELEV, D. N., 1973: *Проблемы семантического анализа лексики*, Москва.
- TELIJA, V. N., 1966: *Что такое фразеология*, Москва, Наука.
- 1986: *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц*, Москва, Наука.
- 1987: “Семантическая структура фразеологизмов-идиом и принципы их фразеологической обработки”. *Фразеологизм и его лексикографическая разработка*. Минск. pp. 98-101.
- 1994: “Идеографический анализ фразеологизмов: предпосылки и процедуры”, *Идеографический и историко-этимологический анализ славянской фразеологии*. Псков. pp. 92-94.
- 1996: *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва.

**СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
ВОКАЛИЧЕСКИХ СИСТЕМ
АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ**

Вдовина И.В.

Удмуртский государственный университет

Данная работа посвящена типологическому сравнению вокалических систем английского и русского языков. В ней представлено исследование, выполненное в рамках курса специализации «Сопоставительное изучение русского и европейских языков» под руководством проф. И.Б. Ворожцовой.

Предметом данного исследования является система гласных фонем английского и русского языков. **Цель** исследования – сопоставление вокалических систем английского и русского языков. Для реализации цели решались следующие задачи:

- 1) выявление сходств вокалических систем английского и русского языков;
- 2) выявление различий вокалических систем английского и русского языков.

Материал исследования – система гласных фонем английского и русского языков. **Метод** исследования – компаративный (системно-функциональное сравнение подсистем разных языков).

Исследование проводилось по следующим этапам:

1. Выявление инвентаря элементов в системе гласных фонем русского языка;
2. Выявление инвентаря элементов в системе гласных фонем английского языка;
3. Сравнение множества гласных фонем английского и русского языков на предмет выявления общих черт и различий;
4. Рассмотрение системы гласных фонем русского языка с точки зрения оппозиций, существующих между элементами;
5. Рассмотрение системы гласных фонем английского языка с точки зрения оппозиций, существующих между элементами;
6. Выявление сходств и различий между существующими оппозициями в системе гласных фонем английского и русского языков;
7. Изучение функционирования системы гласных фонем русского языка;
8. Изучение функционирования системы гласных фонем английского языка;
9. Сравнение функционирования систем гласных фонем русского и английского языков.

I. Система гласных фонем английского и русского языков.

1. Вокалическая система английского языка состоит из 20 фонем: [ɪ], [e], [æ], [ɒ], [ʊ], [ʌ], [ə], [ɑ:], [o:], [ɜ:], [ɪə],[ɛə],[ʊɛ],[aʊ],[oʊ], [eɪ],[aɪ],[oɪ], [v:],[ɪ:]. [1, с. 20]

2. Система гласных русского языка включает 6 элементов, среди них следующие гласные фонемы: [и], [ы], [у], [э], [о], [а]. Мы выделяем 6 элементов в системе гласных фонем русского языка, включая в нее фонему [ы], вслед за учеными петербургской школы фонологии.

II. Сходства и различия состава гласных фонем английского и русского языка.

1. В составе вокалических систем английского и русского языков можно выделить следующие общие элементы: [и]=[ɪ:]; [у]=[ʊ:]; [э]=[e] (английское несколько «уже»); [о]=[o:]; [а]=[ʌ] (английское несколько «уже»).

2. Различия состоят в следующем:

- система русских гласных состоит из 6 элементов, английских - из 20. Английская вокалическая система содержит в $3\frac{1}{3}$ раза больше элементов.

- В английской системе гласных нет звука [ы].

- В русской системе гласных отсутствует 17 фонем, входящих в систему английских гласных: [ɪ], [æ], [ɒ], [ʊ],[ə], [ɑ:], [ɛ:],[ɪə],[ɛə],[ʊɛ],[aʊ],[oʊ], [eɪ],[aɪ],[oɪ], [v:],[ɪ:].

III. Система оппозиций гласных фонем в английском и русском языках.

1. Гласные фонемы английского языка противопоставлены по целому ряду признаков.

Первой оппозицией является оппозиция по чистоте гласного звука, т.е. устойчивости артикуляции. Различаются монофтонги и дифтонги.

Монофтонги - это чистые гласные звуки. В течение их произношения органы речи не меняют своего положения. К монофтонгам английского языка относятся: [i], [e], [æ], [ɒ], [ʊ], [ʌ], [ə], [ɑ:], [o:], [ɛ:].

Дифтонги – это комплексные звуки, состоящие из двух гласных элементов, произносящихся как единое артикуляционное целое. В начале произношения дифтонга органы речи находятся в позиции одного гласного звука и в течение произношения позиция органов речи плавно переходит по направлению позиции другого гласного. Первый элемент дифтонга называется *ядром*. Это сильный, чистый и четкий звук. Второй элемент более слабый, *скользящий*.

В английском языке 8 дифтонгов: три со скользящим [i] – [ei],[ai],[oi], два со скользящим [ʊ] - [aʊ],[oʊ] и три со скользящим [ə] - [ɪə],[ɛə],[ʊɛ].

Кроме дифтонгов в английском языке существуют два гласных звука, которые могут иметь дифтонгическое произношение – [ʊ:],[ɪ:]. При артикуляции этих гласных органы речи меняют свою позицию, но очень незначительно. Эти фонемы называются дифтонгизованными, или дифтонгоидами [5].

При разграничении качественных признаков гласных фонем английского языка учитывается положение языка в полости рта, который может перемещаться в горизонтальном и вертикальном направлении, а также степень участия губ в произношении звука.

В зависимости от позиции языка при его горизонтальном движении английские монофтонги подразделяются на пять групп: 1) передние, 2) передние отодвинутые, 3) центральные, 4) задние, 5) задние продвинутые.

При произнесении передних гласных язык находится в передней части рта. К этой группе относятся фонемы: [i:],[e],[æ] и ядро дифтонга [ɛə].

При произнесении передних отодвинутых язык находится в передней части рта, но несколько отодвинут назад. К передним отодвинутым относится один монофтонг английского языка – [ɪ] и ядра дифтонгов [aɪ], [aʊ].

К центральным гласным относятся те, при произнесении которых язык находится в средней части ротовой полости. Это гласные [ʌ], [ɛ:], [ə] и ядро дифтонга [ou].

При произнесении задних гласных язык находится в задней части ротовой полости. К задним гласным относятся такие монофтонги как [ɔ:], [ʊ:] и ядро дифтонга [oɪ].

В зависимости от положения языка при его вертикальном движении английские гласные подразделяются на: 1) закрытые, или высокого подъема, 2) открытые, или низкого подъема, 3) средней открытости, или среднего подъема. Каждая из этих трех позиций имеет две вариации: узкую и широкую. Так, например, фонемы [ɛ:] и [ə] являются центральными, среднего подъема. Но при произнесении [ɛ:] язык находится в центре ротовой полости и несколько выше, чем при произнесении [ə], поэтому фонема [ɛ:] является средней узкой, а [ə] средней широкой. С учетом этих двух вариаций по подъему языка гласные фонемы английского языка подразделяются на 6 групп: а) высокие-узкие – [v:], [i:], б) высокие-широкие – [ʊ], [ɪ], в) средние-узкие – [e], [z:] и ядро дифтонга [ou], г) средние-широкие – [o:], [ə] и ядро дифтонга [eə], д) низкие-узкие – [ʌ] и ядро дифтонга [oɪ], е) низкие-широкие [æ], [ɑ:], [ɒ] и ядра дифтонгов [aɪ] [aʊ].

В соответствии с позицией губ при произнесении в английском выделяются лабиализованные и нелабиализованные гласные фонемы. К лабиализованным относятся [v:], [o:], [ʊ], [ɒ] и ядра дифтонгов [oɪ], [ou]. К нелабиализованным относятся [i:], [e], [ɪ], [æ], [ɑ:], [ɛ:], [ə], [ʌ] и ядра всех дифтонгов, кроме [oɪ], [ou].

По долготе гласные английского языка подразделяются на длинные и короткие. К долгим относятся [i:], [ɑ:], [o:], [v:], [z:], к коротким - [ɪ], [e], [ʊ], [æ], [ə], [ɒ], [ʌ].

Эти данные сведены в таблицу 1

| | | | | | | |
|---------|---------|-----------|-----------------------------|-----------|---------------------------|-----------|
| подъем | ряд | передний | передний отодвину тый | средний | задний продвинут ый | задний |
| верхний | узкие | i: | | | | |
| | широкие | | ɪ | | <i>ʊ</i> | |
| средний | узкие | e | | ɛ: | | |
| | широкие | ɛə | | ə | | |
| нижний | узкие | | | ʌ | | <i>oɪ</i> |
| | широкие | æ | aɪ au | | ɑ: | <i>ɒ</i> |

Таблица 1 (Курсивом выделены лабиализованные фонемы).

2. При разграничении гласных фонем русского языка также учитывается движение языка по вертикали, определяющее подъем гласного, и по горизонтали, определяющее ряд гласного; наряду с этим учитывается участие губ при образовании гласного: если губы участвуют в произношении, то гласные являются огубленными, или лабиализованными, если нет – неогубленными, или нелабиализованными.

Гласные фонемы русского языка могут быть переднего – [и], [э], среднего - [ы], [а] и заднего - [у], [о] - ряда.

По подъему гласные русского языка делятся на фонемы верхнего – [и], [ы], [у], среднего – [э], [о] и нижнего – [а] – подъема.

К огубленным русским гласным относятся [о] и [у], остальные гласные являются неогубленными.

Данные представлены в таблице 2:

| | | | |
|-------------|----------|---------|--------|
| подъем/ ряд | передний | средний | задний |
|-------------|----------|---------|--------|

| | | | |
|---------|---|---|---|
| верхний | и | ы | у |
| средний | э | | о |
| нижний | | а | |

Таблица 2 (Курсивом даны лабиализованные фонемы)

IV. Сходства и различия оппозиций вокалических систем русского и английского языков.

Сходства:

1. В английском и русском языках существует тернарная оппозиция гласных по подъему: различаются гласные верхнего, среднего и нижнего подъема.

2. В английском и русском языках существует оппозиция гласных по ряду. В обоих языках есть гласные переднего, среднего и заднего ряда.

3. В английском и русском языках различаются лабиальные и нелабиальные гласные.

Отличия:

1. В английском языке система оппозиций гораздо богаче, чем в русском. Так в нем не представлены следующие оппозиции: монофтонгический (чистый) – дифтонгический; краткий – долгий; узкий – широкий.

2. В английском языке более дифференцированной является оппозиция по месту образования. Это не тернарная оппозиция, как в русском языке, а пятеричная: кроме гласных переднего, среднего и заднего ряда выделяются передние отодвинутые и задние продвинутые гласные.

Данные сопоставления сведены в таблицу 3.

| | | | | | | |
|--------|-----|---------------|-----------------------------|---------|-----------------------|--------|
| подъем | ряд | Перед- ний | передний отодвинуты й | средний | задний продвинутый | задний |
|--------|-----|---------------|-----------------------------|---------|-----------------------|--------|

| | | | | | | |
|---------|-------|-----|---|---|--|---|
| верхний | узкие | и | | ы | | у |
| | широк | | | | | |
| средний | узкие | е е | | | | |
| | широк | э | | | | о |
| нижний | узкие | | | | | |
| | широк | | а | | | |

Таблица 3.

V. Функционирование вокалических систем английского и русского языков.

Третьим аспектом сопоставления является реализация гласных фонем в речи. Фонема рассматривается как совокупность фонологически существенных (смыслоразличительных) признаков. Они реализуются в звуках речи, из которых состоит любой речевой акт. [2, с. 112]. Фонема – абстрактная единица, которая в речи реализуется своими вариантами, или аллофонами. Число аллофонов превосходит число фонем и в принципе не фиксировано. А.Л. Зеленецкий указывает на то, что число фонем и число их аллофонов находятся в обратно пропорциональной связи: чем больше дифференциальных признаков используется в данном языке, тем уже в нем круг интегральных признаков, и, следовательно, меньше число

аллофонических вариантов. «Эта закономерность объясняет тот факт, что в основных подсистемах русский и западные языки обнаруживают разные тенденции аллофонического варьирования: реализация в русском вокализме меньшего числа дифференциальных различительных признаков, чем в вокализме западных языков, обуславливает возможность наличия большего числа аллофонов» [3, с. 54].

Основным типом аллофонического варьирования гласных является редукция. Как в английском, так и русском языках представлена и количественная, и качественная редукция гласных. Редукция может быть качественной и количественной. Качественная редукция заключается в меньшем тембровом своеобразии аллофонов по сравнению с ударными, количественная редукция – в меньшей длительности аллофонов.

Как в английском, так и русском языках представлены и количественная, и качественная редукция гласных. В английском языке фонема [ə] не только выступает под ударением: *first* [ˈfɜːst], *word* [ˈwɜːd], но может выступать в безударной позиции в качестве аллофона: ударное [ɑː] в первом слоге англ. *drama* – [ə] в форме *dramatic* [3, с. 56]. Однако наибольшее развитие качественная редукция гласных имеет в русском языке. Так, в безударной позиции в начале слова, а также в первом предударном слогах фонемы [a] и [o] реализуются в аллофоне [ʌ], а [ʔ] реализуется во всех других безударных (например, корова – [кʌрʊвʔ], породит [пʊрʌдʲит]). После палатальных согласных фонемы [a] и [ə] реализуются в звуках типа [и̞] – в первом предударном слоге – и [ʏ] – во всех остальных безударных (например, петух – [пʲитʏх], перемеряла – [пʲим̩ерʏль]).

В русском языке как в ударной, так и в безударной позиции отмечается прогрессивная и регрессивная ассимиляция гласных с палатальными/непалатальными согласными. Мягкий согласный, предшествующий гласному звуку или следующий за ним, обуславливает выдвижение гласного вперед; и, наоборот, твердый согласный, предшествующий гласному аллофону или следующий за ним, обуславливает

его отодвижение назад. Например, в слове *мать* [м'át'] ударный гласный *a* более выдвинут вперед, чем ударный *a* в слове *мат* [мát].

Таким образом, небольшое число русских гласных подвергается разнообразному варьированию, которое является следствием воздействия различных факторов. На русские гласные оказывают влияние как линейные позиции (аккомодации с предыдущим или последующим согласным), так и просодические (ударность/ безударность слога) [4, с. 9].

Таким образом, сопоставительный анализ показал значительные расхождения вокалических систем русского и английского языков:

– количественный состав гласных фонем в русском языке значительно уступает количеству гласных фонем в английском языке;

– английский язык представляет значительное разнообразие оппозиций и их большую дифференциацию;

– однако реализация гласных фонем в русской речи подвергаются чрезвычайно разнообразному варьированию, обнаруживают свою исключительную «не-константность» (по выражению Н.С. Трубецкого).

Литература

1. Зеленецкий А.Л. Сравнительная типология основных европейских языков: Учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

2. Фонетика английского языка. Нормативный курс : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. рек. МО СССР / В. А. Васильев, А. Р. Катанская, Н. Д. Лукина и др. . - 2-е изд., перераб. - М. : Высш. шк., 1980.

3. Реформатский А.А. Очерки по фонологии, морфонологии и морфологии – М.: Издательство «Наука», 1979.

4. Трубецкой Н.С. Основы фонологии / Н.С. Трубецкой; пер. с нем. А.А. Холодовича; ред. С.Д. Кацнельсон; послесл. А.А. Реформатского. - 2-е изд. - М. : Аспект Пресс, 2000.

5. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков: Учеб. пособие. / Под ред. М.Д. Резвевой – 3-е изд. – М.: Физматлит, 2005.

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДСИСТЕМЫ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В ПОЛЬСКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ

А. Сморкалова

Удмуртский государственный университет

Данная статья посвящена некоторым аспектам сопоставительного изучения имени существительного в польском и испанском языках. В ней представлено исследование, выполненное в рамках курса специализации «Сопоставительное изучение русского и европейских языков» под руководством проф. И.Б. Ворожцовой.

В исследованиях по польскому языку С.Урбанчика, М. Куцалы, Р. Гжегорчикова, Р. Ласковски и др.[1] и испанскому языку Е.Аларкос Ллорак, И. Боске, В. Демонте [2] накоплен достаточно богатый материал описания морфологической системы данных языков, что позволяет использовать данные описания для сопоставления морфологической подсистемы имени существительного.

Цель сопоставительного исследования - выявление и описание сходств и различий в подсистеме имени существительного на морфологическом уровне, вскрытие доминирующих тенденций и закономерностей в их развитии и функционировании.

Предметом настоящего исследования является морфологическая подсистема имени существительного польского и испанского языков. Данное синхронное билингвальное исследование предполагает

использование описательного метода, который пользуется, прежде всего, приемом внутрисистемного сравнения.

Имя существительное определяется как часть речи, означающая какое-либо представление или понятие (предмета, качества или свойства, действия) самостоятельно, независимо от каких бы то ни было отношений к другим представлениям, с которыми оно может быть связано [3]. Эта часть речи актуализируется в речевой цепи при помощи грамматических морфем. Эти морфемы оформляют оппозиции - морфологические категории.

Для рассматриваемой пары языков общими являются категории рода и числа.

Морфологическая категория числа существительных — это грамматическая категория, выражающаяся в системе двух противопоставленных рядов форм и значений — единственного и множественного числа. Морфологические значения единственного и множественного числа отражают внеязыковые различия единичности (ед. ч.) и неединичности (мн.ч.) называемых существительными предметов.

И в польском, и в испанском языке существительные различают два числа – единственное и множественное.

В польском и испанском языках категория числа выражается определенными окончаниями:

| | Единственное | Множественное |
|-----------|--|---|
| Испанский | -a (poema) -o (monedero) -e (monje) -i (rubí) -∅ (res) | - s (poemas) -es (reses) |
| Польский | -a (droga) -o (drzewo) -e (pole) -i (pani) -∅ (dom) | -i (drogi) -y (domy) -a (pola) -e (noce) -owie (synowie) -супплетивные формы (człowiek – ludzie) |

Грамматическое значение числа выражается в обоих языках при помощи флексий. Польскому языку свойственно большее их разнообразие, чем это имеет место в испанском языке.

Категория рода существует как в польском, так и в испанском языке. Польские существительные разделяются на слова мужского, женского и среднего рода (кроме существительных *pluralia tantum*, например: *pożycze*). Испанские существительные могут быть только мужского или женского рода.

У одушевленных существительных категория рода отражает различия пола. В обоих языках образуются соответствующие пары слов мужского и женского рода (*chłopak – dziewczynka*, *uczeń- uczennica*, *niño - niña*, *alumno - alumna*).

У неодушевленных существительных категория рода в польском и испанском языке имеет внутрilingвистическое значение.

Формы выражения рода существительных сведены в таблицу (таблица 2).

| Польский язык | Испанский язык |
|---|---|
| Мужской род | |
| Нулевое окончание с основой на одый, мягкий или отвердевший ясный Egzamin, dom, dzień, towarzysz | Окончание –o / артикль un un alumno, un teléfono |
| Женский род | |
| Окончания –a, -i Tablica, wykładowczyni | Окончание –a / артикль una una alumna, una pizarra |
| Средний род | |
| Окончания –o, -e, -ę, -um Imię, ciele, muzeum | _____ |

Общим для категории рода является значение – семантическое для одушевленных и внутрilingвистическое для остальных. Различия касаются разбиения класса существительных на три подкласса в польском, два – в испанском, формы выражения рода – морфемы рода в польском, сочетание морфемы рода и артикля в испанском.

Особенностью испанского языка является то, что существительные различаются по родам не только в единственном, но и во множественном числе (los ojos, las caras). Исключением являются существительные, имеющие в единственном числе окончание -es, которые выражают значение рода лишь аналитически, посредством артикля (la res- las reses, el mes – los meses) или при согласовании (reses bravas, meses largos). Польские же существительные во множественном числе не имеют особого окончания для каждого рода.

Категория падежа представлена в польском языке. Она выражена семью рядами форм, каждая из которых является носителем определенного комплекса категориальных морфологических значений. Эти ряды обозначаются следующим образом:

Mianownik (kto? co?)

Dopełniacz (kogo? co?)

Celownik (kogo? czemu?)

Biernik (kogo? co?)

Wołacz

Narzędnik (kim? czym?)

Przyimkowy (o kim? o czym?)

Вопрос о наличии падежа у существительных в современном испанском языке толкуется по-разному. Одни авторы считают целесообразным говорить о наличии у испанских существительных категории падежа, а другие – нет. Крупнейшие специалисты по испанской грамматике, такие, как А. Бельо, С. Хили-Гайа, Х. Рока Понс и другие, считают, что поскольку падежные значения выражаются в испанском языке не морфологически, а

синтаксически, то говорить о категории падежа в испанском языке не представляется возможным. Только среди личных местоимений можно обнаружить падежные формы, оставшиеся от латинского спряжения. Таким образом, падеж не является категорией, присущей испанским существительным, так как последние не меняют своей морфологической структуры для выражения отношений с другими словами.

(1) Nauczyciel pomaga rozwojowi społeczeństwa.

(2) El maestro ayuda al desarrollo de la sociedad.

(Учитель помогает развитию общества)

Грамматическое значение падежа выражается синтетически в польском языке (1) и аналитически в испанском (2).

Категория одушевленности/неодушевленности приписывается польскому существительному в силу того, что форма винительного падежа совпадает с формой родительного падежа для существительных, обозначающих одушевленный предмет. Для неодушевленных существительных совпадают формы винительного и именительного падежей:

(3) nie mam brata - widzę brata;

(4) stół - widzę stół.

В испанском языке данная категория никак формально не выражена; значение одушевленности/неодушевленности является семантической категорией.

Что касается функционирования в области категории числа, то некоторые различия наблюдаются в правилах согласования польских и испанских существительных с количественными числительными. Если испанское составное числительное оканчивается единицей, то согласуемое с ним существительное употребляется во множественном числе: veinte y un estudiantes, ciento ochenta y una mujeres. В польском языке в подобных случаях существительное имеет форму единственного числа: dwadzieścia jeden student, sto osiemdziesiąt jedna kobieta. Кроме того, в польском языке

после числительных 2,3,4 существительные употребляются также в единственном числе: *dwa studenta, trzy drzewa, cztery domu* (но *pięć domów, sześć studentów* и т.д.). В испанском языке этого не происходит: *dos estudiantes, tres árboles, cuatro casas*.

В категории рода возможны отступления от формального его обозначения в обоих языках. Так, например: *mężczyzna – м.р., poeta – м.р., idioma – м.р.*

Польские существительные, оканчивающиеся на палатализованный согласный, могут быть как мужского (*nauczyciel*), так и женского рода (*noc*).

В испанском языке многие существительные оканчиваются на согласный. В этом случае правила определения роде не столь просты, а иногда их и вовсе не существует.

В обоих языках существуют формальные признаки, которые помогают установить род. Это суффиксы, как например: *-ość* – суффикс существительных женского рода в польском языке; *-triz* – суффикс существительных женского рода в испанском языке.

Интересно отметить, что в польском языке названия некоторых профессий имеют лишь формы мужского рода (*inżynier, minister* и т.п.), которые обозначают лиц как мужского, так и женского пола. В испанском языке таким словам соответствуют лексические пары: *ingeniero – ingeniera, ministro – ministra*. Хотя во многих случаях, когда речь идет о так называемых мужских профессиях и занятиях, в обоих языках употребляются существительные мужского рода: *ślusarz, tokarz, ładowacz, żołnierz, cerrajero, tornero, cargador, soldado*.

В сравниваемых языках наблюдаются парные соответствия и среди названий некоторых животных: *lew - lwica, tygrys – tygrysica, león - leona, tigre – tigresa*.

Таким образом, общими для обоих языков являются категории рода, и числа. Существительные в польском языке разделяются на мужской, женский и средний роды, в то время как в испанском языке существительные

могут быть либо мужского, либо женского рода. Важно отметить, что в испанском языке категория рода проявляет себя и во множественном числе, чего не наблюдаем в польском языке.

Что касается категории падежа, в польском языке падежные окончания выражают отношения между словами, наряду с предлогами, интонацией и порядком слов. В испанском же языке отношение одного слова к другому выражается в первую очередь предлогами, а так же порядком слов, интонацией или просто семантикой соотносящихся между собой слов, иными словами, грамматическая категория падежа не присуща испанскому языку.

Литература

1. Encyklopedia języka polskiego, pod red. S. Urbańczyka i M. Kucały, wyd. 3, Wrocław 1999; Gramatyka współczesnego języka polskiego, red. R. Grzegorzczakowa, R. Laskowski, H. Wróbel, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998;
2. Alarcos Llorach E. Estudios de gramática funcional del español, Madrid, Gredos, 1980; Alarcos Llorach E. Gramática de la lengua española, Madrid, Espasa-Calpe, 1994; Bosque I. La Morfología, en A. Yllera et al., Introducción a la lingüística, Madrid, Alhambra, 1983; Bosque I., Demonte V., eds. Gramática descriptiva de la lengua española, III: Entre la oración y el discurso. Morfología, Madrid, Espasa, 1999.
3. Русская грамматика. Т.1. М.: Наука, 1980.
4. Brzewska T.N. Grammatica polska. Warszawa, 1990.
5. Gómez Torrego L.. Gramática didáctica del español. Madrid, 1997; González Hermoso A., Cuenot J.R., Sánchez Alfaro M. Curso práctico. Gramática de español. Lengua extranjera. Madrid, 1997.

ОПЫТ СРАВНЕНИЯ КОНСОНАНТНЫХ СИСТЕМ ЧЕШСКОГО И ИСПАНСКОГО ЯЗЫКОВ

Патрушева Л.С.

Удмуртский государственный университет

В данной статье рассматриваются в сопоставительном аспекте консонантные системы чешского и испанского языков. В ней представлено исследование, выполненное в рамках курса специализации «Сопоставительное изучение русского и европейских языков» под руководством проф. И.Б. Ворожцовой.

Изучение звукового строя языков является предметом сравнительной (сопоставительной) фонетики и сравнительной фонологии, то есть научная область исследования определяется как теоретическая лингвистика. Опираясь на разработки А.А. Реформатского и Р. Якобсона в области теории языка, фонологии и фонетики в рамках Московской фонологической школы, проведем сопоставление данных языков.

В данной работе использован сопоставительный метод исследования. Задачей этого метода является сравнительное изучение двух или нескольких языков независимо от наличия между ними генетических связей для выявления их сходств и различий на всех уровнях языковой структуры. Его методом является сравнение, а целью – выявление общего и особенного в сравниваемых множествах элементов. [1, с.273].

Сопоставительное языкознание рассматривает системы языков. Ю.В. Рождественский обращает внимание на то, что «сравниваться между собой должны целые системы, лишь после этого можно сравнивать части систем или даже отдельные элементы, но только в том случае, когда твердо установлено, что подсистемы или отдельные элементы занимают в целых системах аналогичные места». [2, с. 175]. Под системой понимается множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство.

Объектом нашего исследования является консонантная система. Это система согласных фонем языка, диалекта или семьи, группы языков. Она включает в себя совокупность согласных фонем (их инвентарь) и отношения между ними. Отношения между фонемами определяются оппозициями, в которые они вступают в речевой цепи, или более широко, как определяет В.Г. Гак «признаками, которые различают или сближают фонемы между собой». [3, с.27].

Исследование состояло из следующих этапов. Во-первых, были установлены элементы консонантных систем чешского и испанского языков и выявлено общее и различное на множестве этих элементов. Во-вторых, были определены оппозиции в консонантных системах данных языков, а также установлено общее и различное между отношениями систем. Кроме того, в процессе работы рассматривалось функционирование консонантных систем чешского и испанского языков.

Множество фонем испанского языка включает в себя 19 согласных фонем:

/b/ buenos, /θ/ centro, /č/ chalar, /d/ Madrid, /f/ familia, /g/ gota, /χ/ julio, /l/ lunes, /ʎ/ billete, /m/ madre, /n/ nombre, /ɲ/ соñас, /p/ patatas, /r/ pero, /ř/ perro, /s/ casa, /t/ teatro, /j/ ya.

В чешском языке 26 согласных фонем:

/b/ bylo, /p/ pro, /t/ tango, /tʰ/ tělo, /d/ dým, /dʰ/ díl, /k/ kino, /g/ kde, /m/ dom, /n/ nemoc, /nʰ/ ňadra, /ɲ/ banka, /c/ cit, /č/ večer, /f/ film, /v/ zval, /s/ student, /z/ poezie, /ž/ džem, /š/ škola, /j/ piji, /ch/ vrah, /h/ roha, /l/ lampa, /r/ rok, /ř/ řeka.

Сопоставление фонемного состава показало, что в чешском языке 26 согласных фонем, это на 7 фонем больше, чем в испанском языке, где представлено 19 согласных фонем. Общими фонемами для этих языков являются 14 фонем. Это такие фонемы, как /b/, /č/, /d/, /f/, /g/, /l/, /m/, /n/, /nʰ/, /p/, /r/, /s/, /t/, /j/.

Различия сводятся к следующему:

В испанском языке отсутствуют мягкие согласные фонемы t', d', n', а также фонема /v/. В чешском языке отсутствует фонема /θ/.

Анализ отношений (оппозиций), существующих в консонантных системах данных языков, показал, что в испанском языке представлено 13 пар дифференциальных признаков согласных фонем. **Испанские** фонемы различаются по:

- *звонкости – глухости*: /g/-/k/, /d/-/t/, /b/-/p/

- *месту образования*: а.билабиальные - /b/, /p/, /m/

б. лабиодентальные - /f/

с. переднеязычные дентальные - /d/, /t/, /n/, /ɲ/, /θ/

д. переднеязычные альвеолярные - /č/, /ř/, /ʎ/, /s/, /r/,

/l/

е. среднеязычные - /j/

ф. заднеязычные - /g/, /k/, /χ/

- *по способу образования*:

а. смычные - взрывные /b/, /p/, /d/, /t/, /g/, /k/

- смычно-щелевые /č/

- смычно-проходные: боковые /l/, /ʎ/

назальные /m/, /n/, /ɲ/

- вибранты /r/, /ř/

б. щелевые /f/, /s/, /j/, /θ/, /χ/

В чешском языке представлено 15 пар дифференциальных признаков согласных фонем. **Чешские** фонемы различаются по:

- *звонкости – глухости*: /g/-/k/, /d/-/t/, /b/-/p/, /v/-/f/, /z/-/s/, /š/-/ž/

- *месту образования*: а.билабиальные - /b/, /p/, /m/

б. лабиодентальные - /f/, /v/

с. переднеязычные дентальные - /d/, /t/, /n/

d. переднеязычные альвеолярные - /ř/, /s/, /r/, /l/, /n'/, /d'/, /t'/

e. среднеязычные - /j/

f. заднеязычные - /g/, /k/, /ch/

g. голосовые - /h/

- по способу образования:

а. смычные - взрывные /b/, /p/, /d/, /t/, /g/, /k/

- смычно-щелевые /č/, /c/

- смычно-проходные: боковые /l/

назальные /m/, /n/, /n'/

- вибранты /r/, /ř/

б. щелевые /f/, /s/, /j/, /v/, /z/, /h/, /ch/, /š/, /ž/

- по твердости – мягкости: /n/-/n'/, /t/-/t'/, /d/-/d'/

Следует отметить, что консонантная система чешского языка формируется большим числом оппозиций. В испанском и чешском языках совпадающими являются оппозиции по месту образования, по способу образования, по звонкости-глухости. Различия касаются не только общего числа оппозиций, но это отсутствие оппозиций по мягкости-твердости и голосовые – не голосовые в классе оппозиций по месту образования в испанском языке. Голосовой чешской фонемой является фонема /h/.

Результаты исследования оппозиционных отношений в консонантных системах чешского и испанских языков представлены в таблице 1, где I – фонемы испанского языка, а II – чешского языка.

В таблице прослеживается количественное различие по какой-либо оппозиции. Например, оппозиция по способу образования – щелевой/не щелевой в чешском языке представлена достаточно обширно: элементов практически в 2 раза больше, чем в испанском. Кроме того, посредством сравнительной таблицы видно, какие отношения в консонантной системе

испанского языка, в сравнении с чешским, отсутствуют: это мягкий/ не мягкий, твердый/ не твердый и голосовой/ не голосовой.

Таблица 1. Распределение согласных фонем испанского и чешского языков.

| По месту образования | | | | | | | | | | | | | По способу образования | | | | | Акустическая характеристика | | |
|----------------------|--------------|----------|--------------|--|---------|----------------------|---------|---------------------------------|---------|----------|--------------|---------|------------------------|--------|--------------------------------|----------|---------|-----------------------------|-----------|--------|
| | | | | | | | | | | | | | Смычные | | | | | | Фрикативы | Глухие |
| Билab | Lab | Alveolar | Dental | Alveolar | Palatal | Velar | Glottal | Labial | Dental | Alveolar | Palatal | Velar | Glottal | Labial | Dental | Alveolar | Palatal | Velar | Glottal | |
| I | /b , / | /f | /d , / | /ř/ , /r/ , /nʔ/ , /tʔ/ / | /j | /g/ , /k/ / | - / | /b , /t/ , /k/ / | /č / | /l / | /m , / | /r / | / | / | /p/ , /k/ / | | | | | |
| II | /b , / | /f / | d/ / | /ř/ , /r/ , /nʔ/ , /tʔ/ / | /j / | /g/ / | / | /b , /t/ , /k/ / | /č / | /l / | /m , / | /r / | / | / | /k/ , p/ , s/ / | | | | | |

Литература

1. Кодухов В.И. Общее языкознание. М., 1974.
2. Рождественский Ю.В. Лекции по общему языкознанию. М., 1990.
3. Гак В.Г. Сравнительная типология русского и французского языков. М.: Просвещение, 1977.
4. Кёнигбауэр К.Р. де. Испанский язык. М., 2006
5. Широкова А.Г., Васильева В.Ф., Едличка А. Чешский язык. М., 1990.

О МЕТАФОРИКЕ ДВУХ НАЗВАНИЙ ОДНОГО РОМАНА

О.И.Данилова

Омский государственный университет им. Ф.М.Достоевского

Как известно, название отражает специфику авторского восприятия произведения. Особую значимость для восприятия названия читателем приобретает использование метафоры в заглавии. Сегодня многие исследователи уделяют внимание этому вопросу. Так, А.П. Чудинов, говоря о политических текстах, постулирует следующее: «...метафора в заголовке статьи раскрывается и развертывается в её основном тексте, такой заголовок во многом предопределяет читательские ожидания в отношении метафорической системы текста». [Чудинов 2003: 148] По словам А.П. Чудинова, «взаимодействие метафоры заголовка и основного текста служит основой для стилистических эффектов обманутого, усиленного и оправданного ожидания». [Чудинов 2003: 158] Эффект обманутого ожидания возникает в случае, если при знакомстве со статьей обнаруживается, что её название не соответствует ожидаемому содержанию; эффект усиленного ожидания обнаруживается, если смысл заголовка не понятен большинству читателей, что заставляет их обратиться к тексту

статьи. [Лазарева 1989] А.П. Чудинов говорит об эффекте оправданного ожидания, который появляется тогда, когда читателю достаточно ясен смысл заголовка, но из-за яркости образа он заинтересован в более детальном знакомстве с заявленной проблемой. Думается, что вышесказанное вполне справедливо также и для художественных текстов.

Мы попытались проследить данные закономерности на примере оригинального текста романа Ф. Мориака «Клубок змей» и его перевода на русский. По мнению критиков, роман Ф. Мориака «Клубок змей» в первоначальном варианте был озаглавлен автором как «Крокодил». В данном случае метафоричность заглавия натолкнула нас на мысль о частотности образов «Клубок змей» и «Крокодил» в тексте всего произведения. Нас заинтересовала возможность выделения в романе метафорических моделей и их классификации по сфере-источнику. По результатам анализа определились четыре главные сферы: «Человек», «Социум», «Природа» и «Артефакты». Естественно, что концепты, присутствующие и в первом, и во втором названиях романа, относятся к сфере-источнику «Природа», причём к одному типу – зооморфной метафоре, но к разным фреймам: «Крокодил» - «Состав царства животных», а «Клубок змей» - «Действия животных и их образ жизни». Интересно, что на протяжении всего романа эти два фрейма самые частотные, и подавляющее большинство концептов сферы-источника проецируются автором на сферу-мишень «Человек», а именно на человека вообще, его физиологические органы и его образ жизни. Думается, что как во французском, так и в русском языке *крокодил* имеет отрицательную коннотацию, например:

*« N'empêche, ma fille, que ton Phili ne m'appelle que **«le vieux crocodile»** ». Ne proteste pas, je l'ai entendu dans mon dos, bien des fois... Je ne le démentirai pas : **crocodile je suis, crocodile je resterai**. Il n'y a rien à attendre **d'un vieux crocodile**, rien — que sa mort. Должно быть, из уважения твой Фили и называет меня **«старым крокодилом»**. Пожалуйста, не спорь, я сколько раз сам слышал, как он меня за моей спиной так величал... Да я и не возражаю:*

крокодил так крокодил, крокодилом и останусь. Чего ждать от старого крокодила? Только его смерти.

Отметим, что столь частое повторение этого концепта на небольшом отрезке текста усиливает и без того неприятное впечатление от главного героя. Тем более что «мишенью» во всех случаях выступает рассказчик (он же главное действующее лицо), и в его же уста Ф.Мориак вкладывает эти слова. Но по каким-то причинам этот образ не получил развития в тексте, уступив место *Клубку змей (Le nœud de vipères)*, букв. “узлу гадюк”, который и был выбран Ф. Мориаком в качестве названия произведения. Предположим, что виной тому невключенность концепта *крокодил* во французскую концептосферу. Толковый словарь французского языка Larousse дает всего два значения слова *crocodile*:

1. Большая рептилия с сильными челюстями, которая живёт в водах тёплых стран.
2. Обработанная кожа крокодила. Пример: *Сумка из крокодила (из кожи крокодила)*. Устойчивое словосочетание: ***Крокодиловы слёзы*** - *неискренние слёзы*.

Как видим, в словаре не зафиксировано ни одного случая обозначения концептом *crocodile* единицы другой понятийной области. На этом основании мы можем сделать вывод о том, что авторская метафора *crocodile* (*крокодил*), по всей видимости, выражает негативное видение главного героя членами его семьи, их отрицательное отношение к его холодности, неискренности, скупости (вцепился в своё богатство, как крокодил захватывает свою добычу, и не хочет его с ними делить). И к тому же этот концепт приковывает внимание лишь к главному герою, изолирует его от других. Но данную метафору вряд ли можно назвать текстообразующей, так как она не развёрнута в тексте и не поддерживается другими метафорами, в отличие от окончательного варианта заглавия. Наиболее яркой иллюстрацией, несомненно, является развёртывание метафоры “клубок змей” и её реализация в значимых позициях текста:

Dans un soir d'humilité, j'ai comparé mon cœur à un nœud de vipères. Non, non : le nœud de vipères est en dehors de moi ; elles sont sorties de moi et elles s'enroulaient, cette nuit, elles formaient ce cercle hideux au bas du perron, et la terre porte encore leurs traces. Однажды вечером я в минуту самоуничижения сравнивал свое сердце с клубком змей. Нет, нет, — теперь, я вижу: эти змеи не во мне прячутся, они выползли на свободу и прошлой ночью сплелись клубком в этом мерзком кружке — у крыльца, и земля еще хранит их следы.

Il ne tenait pas tout entier dans ce hideux nid de vipères : haine de mes enfants, désir de vengeance, amour de l'argent ; mais dans mon refus de chercher au-delà de ces vipères emmêlées. Je m'en étais tenu à ce nœud immonde comme s'il eût été mon cœur même,— comme si les battements de ce cœur s'étaient confondus avec ces reptiles grouillants. Страшным было не только это мерзкое змеиное гнездо, эта ненависть к родным детям, жажда мести, алчность к деньгам; ужасным было то, что я ничего не видел иного, кроме переплеставшихся ядовитых гадюк. Я связан был гнусным клубком змей, как будто он стал моим сердцем, как будто толчки моего сердца смешивались с кишением этих гадюк.

L'instinct de conservation joue aussi pour le bonheur. 120 (Буквально: Инстинкт сохранения играет и на счастье.) 41 **Инстинкт самосохранения** заставляет нас защищать свое счастье.

Здесь и в оригинале, и в переводе присутствует ссылка на сферу-источник «Социум», но у Ф. Мориака – на игровую метафору (фрейм “Виды игры и спорта”, слот “Игра вообще”), а у Н. Немчиновой – на милитарную метафору (фрейм “Военные действия и вооружение”, слот “Ход военных действий”). Это расхождение, конечно, искажает метафорическую картину, представленную в данном предложении. Но в то же время соответствует одной из основных тенденций оригинального текста: использовать военную терминологию и называть членов семьи представителями фауны вообще и

рептилиями в частности. При этом акцентируется именно семья как социум, в отличие от первоначального названия романа.

Думается, что использование доминантной метафорической модели художественного произведения в его заглавии усиливает эстетическую значимость и прагматический потенциал текста в целом. Так, развёрнутая в романе «Клубок змей» метафора «Семья – это объединение животных» вынесена Ф.Мориаком в заглавие, что свидетельствует о том, что она более полно отражает авторскую когнитивную стратегию. Члены семьи представлены им как змеи (точнее, во французском варианте – гадюки), а семейные отношения – как враждебное по отношению друг к другу поведение. Раскрываемый в основном тексте романа, этот образ конкретизирует и дополняет метафору заглавия. Таким образом, здесь мы сталкиваемся с эффектом оправданного ожидания, усиленного тем фактом, что и после прочтения столь яркого произведения у читателя остаётся желание полнее осознать и прочувствовать всю полноту авторских метафор.

Литература

Колотнина Е.В. Метафорическое моделирование действительности в русском и английском экономическом дискурсе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Екатеринбург, 2001.

Лазарева Э.А. Заголовок в газете. Свердловск, 1989.

Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М., 2004.

Метафора в языке и тексте. М., 1988.

Мориак Ф. Дорога в никуда. Пер. с фр. – М.: Издательство иностранной литературы, 1957.- 199с.

Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: Монография. – Екатеринбург, 2003.

Larousse. Dictionnaire de français compact. - Paris, 2006.

К ВОПРОСУ О ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ САТИРИЧЕСКОГО ТЕКСТА

(на примере творчества М.Е. Салтыкова-Щедрина)

Н.Н. Гагарина

Филиал Удмуртского государственного университета в г. Воткинске
(Россия)

... В сатире действительность как некое несовершенство
противопоставляется идеалу как высшей реальности.
Фр. Шиллер

Изучение сатирических жанров всегда вынуждает исследователя задаваться вопросом: почему «обличающий бич», желчь и досада авторских эмоций не действуют на читателя разрушающе? Где находится тот самый «нерастворимый остаток», который сохраняет эмоциональное единство позитивной картины мира? Почему мы верим писателю, что светлое будущее возможно даже в мире абсурда?

Ученый-лингвист ставит целью найти те ключевые слова, лейтмотивные установки, эмоционально-экспрессивные повторы и «усиления», которые рождают динамическую систему авторского вдохновения, а в конечном итоге – позитивной читательской интерпретации текста.

М.Е. Салтыков-Щедрин «родил» множество уродливых героев, вызывающих ужас, отвращение, реже жалость: посмотрите «Опись градоначальников» в «Истории одного города», замыкаемую невероятно страшной фигурой Угрюм-Бурчеева; разглядите образы «мальчика в штанах» и «мальчика без штанов», почувствуйте зловоние Парижа в очерках «За рубежом»; «проживите» жизнь Премудрого пескаря или Иудушки Головлева... Каким образом сатирику удалось вложить в читателя великий образ надежды на избавление от мук?..

Все эти вопросы возникают при тщательном изучении формально-смысловой структуры текстов. Ученый и педагог обязаны ответить на эти вопросы обыкновенному читателю или несмышленому ученику. Решая для

себя эти вопросы, мы изначально обратились к формальной стороне текстов. В первую очередь нас заинтересовал такой прием, как частотность употребления тех или иных единиц, который чаще обозначается как прием повтора, или верифицируемость. На наш взгляд, повтор текстовых доминант (слова-лейтмотивы, рефрены и проч.) – достойный объект изучения психолингвистики – является, в сущности, той формально-смысловой базой произведения, на которой выстраивается **идеолект писателя**. Под идеолектом в лингвопоэтике понимается система авторских взглядов, его творческая концепция, идеология в целом.

Сатира традиционно строится на особой системе речевого употребления языковых единиц, называемой «эзоповым языком». Сам Салтыков-Щедрин обозначал данное понятие как «слог, вывернутый наизнанку». Формально это слова с положительной коннотацией, например: «/.../ приношу чувствительнейшую благодарность и с нелицемерною сыновнею преданностью целую ваши ручки. /.../ не слишком ли утруждаете вы драгоценное ваше здоровье непрерывными заботами об удовлетворении не только нужд, но и прихотей наших?!» (из письма Иудушки Головлева матери) [3; с.17]. Соответственно, существует и обратный процесс, когда формально негативная лексика обретает высокую идеологическую окраску. Один из ярчайших примеров – употребление лексемы *сквернословие* в очерках «За рубежом» [подробнее об этом: 1; с.115-116].

Таким образом, кристаллизация положительного в сатире идет путем обнажения отрицательного. Иными словами, сатира почти всегда дает ясную и определенную оценку изображаемого явления. Под **оценкой** в случае интерференции сатиры и публицистики подразумеваются разнообразные приемы авторского (негативного) отношения к объекту высказывания (обсуждения) [см.: 2; с.46]. Дать оценку в сатирической публицистике (или в публицистической сатире) – значит обнародовать, выставить напоказ, сравнить с нормой, традиционной человеческой (общественной) моралью; дать оценку отрицательному явлению – значит высмеять. Эмоционально-

экспрессивный тон объединяет разножанровые структуры. Ключевые символы и слова позволяют более точно декодировать тексты как единое целое.

Эстетика сатиры несет в себе комическое целеполагание: смех как созидающее начало жизни имманентно представлен в оболочке злого обличения. Однако эта оболочка-форма не только отождествляет смешное и абсурдное, но и выступает критикой – началом изменения в сторону антиабсурдного, реального, истинного по определению, а не действительного. Смешное типизированное, а не смешное единичное, воплощенное в абсурде, смешное регулярное и продуктивное, ставшее нормой, обращается в свою антинорму: смешное как нормальное перестает быть смешным, а напротив, становится будничным, заурядным, привычным.

Привычка – образ жизни, доведенный до автоматизма, – отучает человека размышлять и действовать, лишает его творческого, созидательного начала. Когда смешное становится привычкой, оно обозначается в «пустопорожном слове» (эта идея достигает своей кульминации в сказке «Вяленая вобла»). Развенчать пустые оболочки слов, вложив в них созидающие смыслы, – вот цель сатирика, сохраняющая единство приемов при разнообразии жанров и единство жанра при совокупности разнообразных внутрижанровых приемов.

Литература:

1. Гагарина Н.Н. Функции сложных слов (композигов) в идиостиле М.Е. Салтыкова-Щедрина. Ижевск, 2008. – 245 с.
2. Хохлачева В.Н. Проблема словообразовательного значения (К понятию нормы в словообразовании) // Грамматика и норма. – М.: Наука, 1977. – С. 43 – 69.

Источники:

1. Салтыков-Щедрин М.Е. Господа Головлевы // Салтыков-Щедрин М.Е. Собрание сочинений в десяти томах. - М.: Правда, 1988. Т.6.

КАЗАХСКАЯ ЛЕКСИКА В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ГАЗЕТНОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ

К.Н.Даркулова

Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауезова
(Казахстан)

В настоящее время активно разрабатываются следующие проблемы: динамика процесса заимствования, функционирование иноязычных слов, этапы ассимиляции иноязычного слова на всех языковых уровнях, структурно-семантическая эквивалентность заимствованного слова и его иноязычного прототипа, прогнозирование возможности закрепления заимствованного слова в русском языке, отношение носителей языка к иноязычной лексике.

Лексические новации наиболее широко и ярко представлены в газетной публицистике. Чрезвычайно динамичный, фиксирующий любые изменения в общественной жизни, язык публицистики становится первым печатным источником фиксации новых слов.

Газетная периодика рассчитана на самый широкий круг читателей, читателей разного возраста и образования, разного пола и социального положения. В них публикуется материал различного жанра, вплоть до рекламного текста. Газеты пользуются огромной популярностью, их читают практически все, а эта популярность в значительной степени обусловлена тем, что в них используется лексика, в том числе и заимствованная, которую активно используют в своей речи сами читатели. Таким образом, именно в них оказывается отраженной реальная современная речевая картина.

В связи с происходящим массовым использованием иноязычных слов, особую актуальность приобретает проблема адаптации заимствуемой лексики в речи и в языке. Попадая в русский язык, иностранное слово оказывается в иной языковой системе, отличающейся от языка-источника особенностями фонетического, грамматического строя, обладающей своей

графикой, своей системой понятий. Оно должно приспособиться к этой системе, чтобы нормально функционировать в ней.

Существует несколько этапов проникновения иностранного слова в язык, вхождения слова в систему заимствующего языка.

Начальный этап освоения нового слова – это употребление его в тексте в качестве своеобразного вкрапления в исконной орфографической и грамматической форме.

Следующий этап – приспособление слова к фонетической и грамматической системе заимствующего языка

И только на заключительном этапе слово начинает употребляться не как вкрапление, а как более или менее органичный элемент текста.

Лексическое заимствование является как бы первой ступенью иноязычного влияния. Специфика его заключается в том, что слово заимствуется не целиком, как полное, законченное, грамматически оформленное слово, а по выражению А.И. Смирницкого «как более или менее бесформенный кусок лексического материала, получающий новую оформленность лишь в системе и средствами другого языка, языка заимствовавшего».

Единого взгляда на определения «заимствование» и «иноязычное слово» нет. Ясно одно, что в результате заимствования иноязычное слово становится заимствованным (если пройдет все этапы освоения) и фиксируется в словаре заимствующего языка или существует как иностранное слово в связи с трудностями освоения.

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» дано следующее определение заимствования: «Заимствование - элемент чужого языка (слово, морфема, синтаксическая конструкция и т.п.), перенесённый из одного языка в другой в результате контактов языковых, а также сам процесс перехода элементов одного языка в другой». Заимствование отличается от иноязычного слова: «Заимствования приспособляются к системе заимствующего языка и зачастую настолько им усваиваются, что

иноязычное происхождение таких слов не ощущается носителями этого языка и обнаруживается лишь с помощью этимологического анализа... В отличие от полностью усвоенных, так называемые иностранные слова сохраняют следы своего иноязычного происхождения в виде звуковых, орфографических, грамматических и семантических особенностей, которые чужды исконным словам» [ЛЭС 1990: 158].

Л.П. Крысин выделяет следующие основные типы иноязычных слов:

1) заимствованные слова; 2) экзотическая лексика; 3) иноязычные вкрапления [Крысин 1965].

М.И. Фомина заимствования из неславянских языков делит на интернациональную лексику, экзотизмы и варваризмы [Фомина 1990].

Основной причиной заимствования иноязычных слов является необходимость наименования нового явления.

Внешними, экстралингвистическими причинами заимствования иноязычной лексики являются:

- тесные политические, экономико-промышленные и культурные связи между народами;
- социальные, экономические и политические изменения внутри страны заимствующего языка.

На территории Казахстана постоянно проживают русские, узбеки, турки, чеченцы, корейцы. В условиях постоянного контакта казахов с представителями других национальностей в контактирующие языки, в частности, в русский язык, проникли т.н. казахизмы, большинство из которых связаны с социально-экономическими условиями, бытом, обычаями и традициями казахского народа. Они употребляются тогда, когда, во-первых, в том или ином языке отсутствует их эквивалент или же аналогия. Во-вторых, казахизмы могут употребляться даже при наличии эквивалента в целях краткости, точности или же выразительности, особенно когда в заимствующем языке эквивалент не совсем точен или громоздок. И это

самый важный момент. Никогда ни одно иноязычное слово не может стать полным синонимом.

Под «казахизмами» мы понимаем лексические единицы, проникшие из казахского в контактирующий язык и функционирующие и в нем.

По степени освоенности русским языком казахизмы разделяются на две группы: освоенные русским языком и не освоенные русским языком.

К первой группе относятся слова тюркского происхождения (тюркизмы-казахизмы), заимствованные и освоенные русским языком: *хан, султан, бай, базар, пиала, товар, джигит, мечеть, мулла, казан, казна* и т.д. Это слова и их сочетания, переданные фонетическими и графическими средствами русского языка, изменяющиеся по законам русской грамматики и относящиеся уже к исконно русской группе лексики. Из новых слов к этой группе можно отнести *тенге*.

Ко второй группе относятся территориально-ограниченные по своему функционированию и выражающие национально-специфические понятия: *бешбармак, беташар, коже, кииз, кесе, байга, нарын, самса, баурсак, той, тандыр* и др. Эти слова в зависимости от степени адаптации делятся на казахизмы-вкрапления и казахизмы-реалии, последние называют еще экзотизмами. В текстах они переданы графикой русского языка. Особенностью процесса заимствования является неустановившееся написание слов, порождающее графические и орфографические варианты: *мойын/мойин, беташар/бет ашар/ бет-ашар, бешбармак/бешпармак/бесбармак/беспармак, джайлау/джайляу/жайлау/жайляу, суюнши/суюншы, джигит/ жырау/жирау келін/келин, жигит бауырсак/баурсак, ораза-ураза.*

Слова-вкрапления – это слова, которые можно (но не желательно) заменить русским эквивалентом: *аксакал* (старейшина), *аул* (село, деревня, родные края), *оралман* (мигрант, досл. «вернувшийся на родину»), *шимши* (циновки), *камзол* (расшитый женский жилет из бархата, велюра), *жарма кесте* (вышивка крестом), *тостаган* (круглые чашки), *кумыс* (напиток из

кобыльего молока), *шубат* (напиток из верблюжьего молока), *айран* (кислое молоко, простокваша), *ожау* (разливательные ложки для кумыса, половник), *джайляу* (летовка, место для жилья летом), *кыстау* (зимовка, место для жилья зимой), *хабарши* (вестники, глашатаи), *суюнши* (подарок), *акын* (поэт), *жырау*, или *жырышы* (сказитель эпоса, легенд), *ертекши* (сказочник), *ас* (годовые поминки) и т.п. А вот как выглядят такие слова в контексте:

«Стройка велась под непосредственным контролем президента», - вспоминает аксакал.

Казахи так сильно любят свою домбру, что уподобили ее человеку, назвав самую верхнюю часть инструмента – бас (голова, верхушка), гриф – мойын (шея), корпус – кеуде.

Казахизмы-реалии – слова, которые в русском языке не имеют эквивалента, т.к. в русской реалии отсутствует не только понятие, но и сам предмет, само явление: *табак* - блюдо для вареного мяса, для бешбармака, *конёк* - подойник для кумыса, *торсык* - сосуд для перевозки кумыса; одежда - *саукелё*, *кимешёк*, *шашбау*, *шолпы*; войлочные ковры с орнаментом – *сырмак*, *текемет*, *тускииз*.

В тексте новые понятия, как правило, комментируются:

К кобызу в течение тысячелетий относились с чувством глубокого почитания и преклонения, потому что считали этот инструмент киели – священным.

История кобызовой традиции всегда была связана с религиозно-магическими ритуалами шаманов – бахсы.

Истоки казахского театра восходят к старинным бытовым обрядам (бет ашар, шашу, жар-жар, жоктау, коштасу, шильдехана), играм (алтыбакан, кызойнак, судыр-судыр), песенным состязаниям-диалогам (айтысам) акынов-поэтов и певцов-импровизаторов.

В ХУШ-ХІХ вв. широкой популярностью в народе пользовались ку, или куаки (хитрецы) и шаншары (хитрецы-острословы).

Главную роль в поэзии играли *жырау* – поэты-импровизаторы, сказители, прорицатели и пророки, т.н. дружинные певцы.

Туша барана разделана строго на 12 частей (*жилик*) по костям, каждая часть предназначается определенной группе родственников.

Казахские слова оформляются по правилам русского языка (могут изменяться, обретать категорию рода, подчиняются законам русского словообразования): *мухтароведение-мухтаровед* (специалист-исследователь по творчеству Мухтара Ауезова), *абаеведение – абаевед*, *мажилис-мажилистен*, *аким-акимат-акиматовский*, *домбра-домбровский – домбрист*, *тенге-теньговый*, *Нур Отан – нуротановский – нуротановец*.

Графико-орфографическое оформление непоследовательно. Одним из последствий взаимовлияния языков можно назвать «пестроту» графического оформления слов, словосочетаний, предложений, например: программа «*Рухани мура*» («Духовное наследие»), «*Мәдениет мұра*» («Культурное наследие»), программа «*Хабар*», партия «*Ақжол*», историко-этнографический музей миниатюрных скульптур «*Ғасырлар бесігі*» («Колыбель веков»), конкурс *Superstar.kz.*, издательство «*Кіман*», *Казахстан-Инжиниринг*, *Астана-Сити* и др. Или: «*Представители министерства транспорта и коммуникаций, энергетики, государственных доходов, РГП “Казақстан темір жолы” и ряд угледобывающих компаний обусловили возможность предоставления грузоотправителям скидок на перевозку угля*».

Приведенные примеры из периодических изданий Казахстана наиболее точно характеризует нынешнее состояние русского языка в республике. Как передавать казахские слова в русскоязычных изданиях: при помощи только русских букв, или так, как они пишутся в казахском языке? Если учесть, что в основе казахского алфавита лежит кириллица, то передача казахских слов не должна вызывать затруднений, за исключением специфических знаков казахского языка. Однако при использовании казахизмов следует учитывать и тот факт, что названия организаций, фирм и

т.п. имеют официальные написания, которые необходимо соблюдать. А пока в написании казахских слов наблюдается разноречие:

В красочно убранном парке “Женис” звучала музыка, для детворы бесплатно работали детские аттракционы, для гостей – накрыты столы. Ср.: Парк Жеңіс – праздничная программа.

Этнопарк “Кен баба” – массовые гуляния. Ср.: Презентация состоялась в этнопарке “Кең баба».

Отдав положенный подарок – көрімдік, собрав поклажу, грузят невесту на верблюдов. Ср.: В ответ снохи требуют с них коримдик – плату за смотрины.

Наш свадебный обряд проходил в Турции, это был настоящий беташар.

Ср.: Традиционный казахский обряд бет-ашар выглядит так: снохи выводят невесту под руки в зал, где ее с песнями-наставлениями встречает домбрист.

По мнению рыночных маркетологов, в какой-то степени это связано с началом Оразы и регулярным проведением ауызашаров (вечерних обильных застолий). Ср.: Ауыз ашар. Время начала приема пищи.

Представленные к награде “Алтын алқа” и «Кұмыс алқа” многодетные матери. Ср.: Несколько матерей-героинь недавно получили подвески “Алтын алқа” и “Кұмыс алқа” из рук руководителя департамента по делам молодежи и внутренней политики областного акимата.

Проблема заимствования единиц одного языка другим сложна и многоаспектна. Важное место здесь занимают вопросы чистоты языка: насколько необходима иноязычная лексика? возможна ли регулировка процесса заимствования?

Необходимость исследования темы заимствования важна в связи с изменившейся ролью русского языка на постсоветском пространстве. Видимо, наступило время говорить о региональном варианте русского языка.

Литература

1. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990
2. Крысин Л.П. О типах иноязычных слов в современном русском языке//Русский язык в национальной школе.- 1965.-№5.-с. 6-11
3. Фомина М.И. Современный русский язык. Лексикология.- М.:Высш. школа, 1990.- 415 с.

ОБРАЗ ПРОФЕССИОНАЛА В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РУССКОГОВОРЯЩИХ КАЗАХСТАНЦЕВ

Л.К. Яковенко

Южно-Казахстанский государственный университет (Казахстан)

Профессиональное общение все чаще привлекает внимание исследователей тем, что оно выступает как вид межкультурного общения. Под межкультурным общением понимают коммуникацию представителей разных национальных культур. Однако, кроме национальных, существуют и другие культуры – культуры групп людей, выделенных по гендерному, возрастному, профессиональному или иному признаку. Т. Шибутани пишет о том, что для общества характерно разнообразие картин мира среди людей, живущих в одном месте, но в различных социальных мирах – в мире науки, в мире спорта, в театральном мире и т.д. Среди прочих, Т. Шибутани выделяет и мир профессионалов [Шибутани 1999].

Н.В. Дмитриук подчеркивает, что проблемы межкультурного общения представителей разных сообществ «обусловлены не только внешними (прагматическими), но и внутренними (научными) проблемами, поскольку экономическая заинтересованность в совместном сосуществовании сформировавшихся многонациональных (полиэтнических) государств стала преобладать над культурным и национальным эгоизмом и эгоцентризмом» [Дмитриук 2007: 207].

Для выяснения места профессиональной культуры в языковом сознании казахстанцев мы использовали свободный ассоциативный эксперимент. В качестве стимулов были взяты слова, которые служат для наименования людей по профессии: врач, инженер, продавец, учитель, водитель, бухгалтер и другие. Кроме слов, включенных нами в лист-опросник, респондентам предоставлялась возможность использовать другие названия профессий, по собственному усмотрению дополнив перечень. Опрос проводился в форме анкетирования: слова-стимулы были записаны на русском языке на листе-опроснике в одну колонку. Вторая предназначалась для записи ассоциативных реакций. В эксперименте приняло участие 1468 человек, разных по возрасту, полу и роду деятельности. По биосоциохарактеристикам респонденты делятся на группы следующим образом. По возрасту выделено 4 группы: 1) от 11 до 17 лет – 201; 2) от 18 до 25 лет – 664; от 26 до 45 – 517; от 46 до 70 – 86. Из них женщин 845, мужчин – 623. Респондентами были представители разных профессий: инженеры, бухгалтеры, официанты, зубные техники, актеры, программисты, техники, продавцы, банковские служащие, медицинские сестры, врачи, учителя, уборщицы, водители и др. Заполняя пункт «профессия», некоторые респонденты, не занятые профессиональной деятельностью, указывали род занятий (студент, учащийся средней школы, пенсионер). Таким образом, среди участников эксперимента было 747 представителей разных профессий; студентов – 492; учащихся – 186; пенсионеров – 43. Ассоциативный эксперимент дал обширные данные. Количественно реакции представлены так: бухгалтер – 1279; водитель – 1284; военный – 1289; врач – 1365; инженер – 1262; медсестра – 1277; менеджер – 1058; оператор – 1074; официант – 1279; продавец – 1383; учитель – 1468; экономист – 1059; юрист – 1277. На некоторые профессии реакции у части респондентов отсутствовали.

Ассоциативные отклики представляют собой отдельные слова (*калькулятор, бумаги, офис, укол* и т.д.); словосочетания, более точно, по сравнению со словом, раскрывающие понятие (*финансовые работы*

предприятия, начисление зарплаты, оплата налогов и т.д.); реже – целый образ, выраженный предложением или развернутым словосочетанием (строгий внешне, добрый внутренне; белые нежные пальцы и ослепительная улыбка (о враче); глупая, молоденькая девушка, непременно в коротком халате и с глубоким декольте (о медсестре); команда режиссера: «Камера! Запись! Работаем!» (об операторе); скряга (Плюшкин из «Мертвых душ») (об экономисте); дает билет в жизнь, вторая мама (об учителе) и т.д.

При классификации ассоциаций мы выделили следующие группы:

синонимы: это, во-первых, реакции, представляющие собой стилистические семантические, контекстуальные синонимы (*водитель – водила, учитель – преподаватель, военный - защитник*), во-вторых, реакции, имеющие родо-видовые отношения к стимулу, дополняющие основное понятие частным или от частного ведущие к общему (*военный – полковник, генерал, майор, солдаты, старшина; врач – терапевт, ветеринарный; инженер – строитель, официант – обслуживающий персонал, обслуга; водитель – таксист, шофер*); реакции-описания (*бухгалтер – человек, сидящий в офисе; юрист – знающий и защищающий государство; официант - белая рубашка, черная бабочка, поднос в руках; мальчик на побегушках; обслуживает клиентов; обслуживающий персонал в кафе; продавец – консультант, реализатор продукции*);

антонимы: это реакции, отражающие объектные отношения, когда профессионал оказывается противопоставлен человеку, на которого направлена его профессиональная деятельность (*водитель – пассажир, пешеход, клиент; врач – пациент; учитель – дети, ученики*), причем клиент может быть как внешним, так и внутренним (*медсестра – врач*);

предмет: это ассоциации, связанные с характером работы, предметами, используемым в профессиональной деятельности и играющими зачастую роль атрибутов (*деньги, бумаги, счетная машинка, бланки, кнопки, калькулятор, списки, компьютер, деловые бумаги, машинка, документы, отчет, счета, клавиатура*), а также невещественные понятия, составляющие

предмет профессиональной деятельности (*зарплата, пенсия цифры, заработная плата; смета, счета; баланс; план отчетов; налоги; дебет, кредит* и пр.);

место труда: *кабинет, большой и светлый; дорога, суд, фирма, офис, бухгалтерия, кафе, ресторан, больница, завод, прилавок, магазин* и пр.;

внешность: *военный – красивейший мужчина со строгим лицом; юрист – в черном одеянии; экономист – практично одетый, с красивой осанкой и красивой сумкой человек;*

способ труда: *торгует; продают свою продукцию другим; обслуживание и ремонт автомашин; управление; управляет; разговаривает много; денежные переводы; контроль; рекламирование чего-либо, ноги (беготня); занимается реализацией продукции предприятия;*

характеристики: это разнообразные реакции, отражающие внутренние качества профессионала, отношение респондента к профессии, чувства, испытываемые по отношению к профессии или представителям профессии; условия, в которых работает профессионал, чувственное (цветовое, звуковое, обонятельное, тактильное) восприятие (*водитель – грубость, стужа, зной, холод, скорость, опасность, запах бензина; врач – больничные запахи, довольно скучная профессия, белые нежные пальцы и ослепительная улыбка, больничный запах, хамство, добрый; инженер – бедность, старый; медсестра – глупая, молоденькая девушка, непременно в коротком халате и с глубоким декольте, вежливость, дружелюбие, сексуальность* и т.д.);

другое: это реакции, которые носят индивидуальный характер. Так, если представителем профессии оказывается кто-то из близких, естественной реакцией становится название близкого человека (*мой брат, брат Ильмиры, папа*); в ряде случаев на ассоциативное восприятие влияют художественные произведения (*экономист – Плюшкин*), телепередачи (*врач – программа «Здоровье» с С. Малышевой*), обиходные понятия (*продавец – «Меломан»* (название магазина) и пр.

Анализ ассоциативных реакций дает основание судить о том, каков образ профессионала в языковом сознании респондентов. Многие реакции представляют собой профессиональные требования: менеджер – *хорошее образование, образованность, коммуникабельность, деловитость, широкий кругозор*; продавец – *общительный, общение, вежливость, быстрый, ловкий*; оператор – *ответственность*; внутренние качества, которые мыслятся как профессионально необходимые: врач – *добрый*, продавец – *вежливый* и пр. Некоторые реакции представляют собой оценку привлекательности профессии с точки зрения респондента: *скука; довольно скучная профессия*.

Среди ассоциативных реакций наиболее многочисленной оказалась группа слов, называющих предметы, с которыми работает профессионал: *деньги, бумаги, компьютер, мел, шприц* и пр. Реакции, называющие ощущения, редки: *скука* (о профессии оператора), *опасность* (о водителе), если не считать профессии официанта: здесь велико количество реакций, выражающих невысокое мнение респондента о профессии, а возможно, и сочувственную оценку (*неприятные лица; оскорбления; малый заработок; непригодность; бег туда-сюда; унижение; мальчик на побегушках*). Оценочное отношение к профессии обнаружилось и в других реакциях. Несколько необычной, но точной выглядит оценка юриста: *много* (много юристов). Отчетливо прослеживается в ассоциативных оценках связь между профессией и ее социальным статусом, престижностью: *деньги, образование* – об экономисте, *управление, образованность* – о менеджере; *положение, стабильность, уверенность, престижная работа* – военном и пр.

Установлено также, что в языковом сознании казахстанцев отражается иерархия взаимоотношений в профессиональной среде: вертикальных (между руководителями и подчиненными) и горизонтальных (между сотрудниками): *медсестра – помощник, помощница врача; менеджер – глава магазина, руководство; представитель фирмы, руководитель* и пр.

Литература

1. Шибутани Тамотсу. Социальная психология: пер. с англ. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 544 с.
2. Дмитриук Н.В. Деловая коммуникация в диалоге культур: матер. Междунар. научно-практической конференции «Аманжоловские чтения-2007»: 4-я ч. – Усть-Каменогорск, 2007. – С. 207-210.

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: СТАТУС РУССКОГО И ТИТУЛЬНЫХ ЯЗЫКОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Е.А. Додыченко

Саратовская государственная академия права (Россия)

В современном мире уже никто не сомневается в значимости той роли, которую играет в нашей жизни язык. Язык - мощное орудие регулирования отношений в обществе, воздействия на него и манипулирования его сознанием. Этим и обусловлена необходимость в языковой политике, которая решает языковые проблемы в социуме, определяет статус одного языка или нескольких языков в государстве, вырабатывает нормы использования языка или языков в разных ситуациях официального общения. Эта политика, как правило, осуществляется в административной сфере, системе образования, средствах массовой информации.

В РФ, население которой говорит более чем на 140 языках, сложная языковая ситуация, формировавшаяся не одним столетием и претерпевшая ряд изменений.

Российская империя была многонациональным государством, однако национальный принцип не лежал в основе государственной политики.

Население классифицировалось не по национальностям, а по вероисповеданиям. Государство поддерживало русскую культуру и признавало русский язык государственным. Особый статус имели языки вассальных государств и автономий: Бухарского эмирата, Хивинского ханства, автономной Финляндии, Урянхайского края (ныне Тыва), Царства Польского (1815-1831 гг.).

После октября 1917 г. новое правительство предоставило нациям право на самоопределение. Конституция РСФСР 1918 г. в ст. 22 закрепила право национальных меньшинств на обучение в школе на родном языке. В целом в законодательстве РСФСР 1918-1937 гг. насчитывалось 17 нормативных правовых актов, регламентировавших использование родного языка наряду с русским языком в школе, в судопроизводстве, на съездах, в ходе избирательной кампании, в сфере управления и в общественной жизни на территориях компактного проживания национальных меньшинств.

Однако уже с середины 20-х годов государственная языковая политика начала возвращаться к идее единого государственного языка – русского языка. Кроме того, все языки переводились на кириллицу, их грамматики подводились под грамматику русского языка (так называемый метод «шапирографии»). Причем проводилась эта политика крайне жестко, как и все, что делалось в то время. Немало ученых, задействованных в процессе «языкового строительства», было репрессировано. 13 марта 1938 г. вышло Постановление ЦК ВКП(б) и Совета Народных комиссаров «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей». Знание русского языка уже было обязательным, остальные языки (в автономных и союзных республиках) постепенно вытеснялись на периферию, и некоторые из них исчезли безвозвратно.

С конца 50-х – начала 60-х гг. в СССР продолжался процесс активной русификации. Так, школьная реформа, начавшаяся в 1958 г., признавала право родителей выбирать для своих детей язык обучения. Следствием этого

было резкое сокращение количества национальных школ, так как наиболее востребованным в стране был русский язык.

С 1989 г. языковая политика, основанная на приоритете одного языка, начинает разрушаться. Первыми о признании своих национальных языков государственными провозгласили прибалтийские республики, принявшие законы «О языке» своих республик. В 1989 и 1990 гг. республики Советского Союза – Таджикская, Молдавская, Казахская, Киргизская, Узбекская, Украинская, Белорусская, Туркменская – принимают свои законы о языках. Это повлекло за собой необходимость в принятии Закона «О языках народов СССР» (24 апреля 1990 г.), который признал статус национальных языков и наделил русский язык статусом официального, который должен был стать средством межнационального общения.

После распада Советского Союза Россия продолжает политику многонационального государства, в котором каждый народ имеет право на самоопределение. В РФ представлено около 80 литературных языков, обладающих различным статусом и объемом функций.

К настоящему времени выработано много законов и иных нормативных актов субъектов РФ, которые устанавливают правовое регулирование языковой деятельности и языковой политики на территории регионов. Однако нет четко сформулированной федеральной языковой политики, которая свела бы все законодательство регионов государства в единую, иерархически организованную систему.

Социально-правовым статусом государственного языка РФ в силу историко-культурных традиций обладает литературная форма речи русской нации – русский язык. Это закреплено в Конституции РФ, где в ст. 68, п. 1 говорится: «Государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык».

Закон "О государственном языке Российской Федерации" от 1 июня 2005 г. закрепляет право российских граждан на пользование русским языком как государственным на всей территории России. Закон запрещает

при использовании русского языка как государственного употреблять слова и выражения, не соответствующие нормам современного русского литературного языка. Исключения составляют лишь иностранные слова, которые не имеют общеупотребительных аналогов в русском языке.

Обязательному использованию русский язык подлежит в работе органов государственной власти РФ и субъектов Федерации, при подготовке и проведении выборов и референдумов, при официальном опубликовании законов и нормативных правовых актов, при написании наименований географических объектов и оформлении дорожных знаков, а также в рекламе.

В случае употребления наряду с государственным языком России иностранного языка или языка республики, входящей в состав РФ, текст на русском языке должен быть идентичным по содержанию и техническому оформлению (а в теле- и радиопередачах — полностью идентичным по звучанию и способам передачи) соответствующему тексту на иностранном языке (языке республики).

П. 2 ст. 68 Конституции РФ утверждает право находящихся в составе РФ республик наделять их титульные языки статусом государственных: «Республики вправе устанавливать свои государственные языки. В органах государственной власти, органах местного самоуправления, государственных учреждениях республик они употребляются наряду с государственным языком Российской Федерации». Титульным языком принято называть язык этноса, по которому названо национально-государственное или национально-территориальное образование. Здесь нельзя не упомянуть мнение правоведов о том, что для такой многонациональной и многоязычной страны, как РФ, некорректно введение понятия или статуса «титульный язык» по отношению к любому языку, т. к. оно может быть расценено не только как юридическая, но и как социально-политическая ошибка. Правовая норма о равных правах языков народов

России исключает любую процедуру выделения одного языка в сравнении с другим как титульного.

Положения п. 2 ст. 68 Конституции РФ в части статуса титульных языков как государственных в некоторых случаях носят рекомендательный характер. Не все титульные языки РФ обладают необходимой степенью кодифицированности, письменностью (например, карельский язык до недавнего времени был бесписьменным, формой его существования остаются диалекты), литературной нормой, достаточным объемом, способным функционировать в различных сферах. Это свойство языков проявляется прежде всего в сфере образования: из всех языков, обладающих статусом государственных, только на татарском, частично также на башкирском и чувашском, осуществляется сквозное школьное образование от 1 до 9 и 10-11 классов.

Кроме того, у ряда титульных языков нет единой литературной формы, что не способствует этническому единению. Например, выделяются два мордовских языка, обладающих статусом государственных, - мокша и эрзя; на территории Дагестана функционирует несколько литературно-письменных языков, государственный статус которых определен Конституцией Республики Дагестан: аварский, даргинский, кумыкский, лакский, лезгинский, ногайский, табасаранский.

Со второй половины 90-х годов республики, входящие в состав РФ, разрабатывают законы о языках. Эти законы преследуют несколько целей: 1) обретение собственного государственного языка новыми национально-государственными образованиями; 2) борьба за сохранение народа, его культуры и этнической идентичности (в преамбуле Закона РФ «О языках народов Российской Федерации» от 25 октября 1991 г. говорится, что «Языки народов РСФСР – национальное достояние Российского государства. Они являются историко-культурным наследием и находятся под защитой государства»); 3) необходимость реализации прав человека: «Каждый народ

имеет суверенное право сохранить свою самобытную культуру, традиции, язык».

Однако в настоящее время в определенной степени реализуется лишь первая из них. С 90-х гг. в нашей стране начинает бурно развиваться региональное законотворчество, что имеет как положительные, так и отрицательные черты. Положительная черта заключается в том, что уровень принятия решений приближается к людям, которые реально занимаются этой проблемой.

Плохо то, что при этом часто разрушается единство правовой системы. В ней появляется масса противоречащих друг другу правовых актов. Конституционно обеспечивая народам, населяющим Россию, языковые права, законодатель не установил единства русского делового официального языка на всей территории государства. Законодательно не определены ни правила, на основании которых должен применяться язык (например, судебный), ни орган, правомочный и обязанный устанавливать этот порядок.

Например, Закон «О языках народов Республики Бурятия», принятый 10 июня 1992 г., устанавливает: «На предприятиях, в учреждениях и общественных организациях Республики Бурятия делопроизводство ведется на государственном языке Российской Федерации». В Республике Коми, которая ввела статус государственного для двух языков, иные правила. Ее законодательство допускает неиспользование в области государственного управления русского языка как государственного языка Российской Федерации. Аналогичные возможности предусматривает законодательство Республики Марий Эл. Близкий тезис содержит закон Кабардино-Балкарской Республики «О языках народов Кабардино-Балкарской Республики», принятый 28 декабря 1994 г. То же можно сказать и по отношению к закону Республики Хакасия, принятому 20 октября 1992 г. Приведенные примеры убеждают в необходимости формирования и проведения единой государственной языковой политики в РФ.

В настоящее же время закон регламентирует лишь в общих чертах сферы употребления языков, что иногда выгодно определенным властным структурам. Более сложные вопросы, например проблема развития национальных языков, возрождение вымирающих языков, остаются за рамками законодательства. Отсутствие четкой языковой политики в России ведет к тому, что в ряде регионов наблюдается напряженность не только между русским языком и национальными языками, но и между языками меньшинств.

Многие регионы РФ характеризуются выраженным многоязычием, что обуславливает необходимость законодательного регулирования языковой ситуации в них. Приведем несколько примеров.

Современная языковая ситуация в Республике Саха (Якутия) имеет свои особенности, обусловленные тем, что в республике функционируют два государственных (русский и якутский), пять официальных (эвенский, эвенкийский, юкагирский, чукотский, долганский) и один рабочий (английский) языки. В школах в связи с этим изучаются от четырех до шести языков.

Неодинаковы статус и социальная и коммуникативная база применения разных языков в Башкортостане: русского как государственного и средства межнационального общения; башкирского как языка титульной нации; татарского, на котором говорит 1/3 населения республики; десяти языков с более ограниченными социальными и коммуникативными функциями — чувашского, марийского, мордовского, удмуртского, украинского, белорусского, немецкого как родного, латышского, еврейского, польского. В Башкирии газеты издаются на шести языках: русском, башкирском, татарском, чувашском, марийском, удмуртском; на двух языках ежедневно ведутся теле- и радиопередачи — русском и башкирском (с дополнительным обзором газет на татарском, чувашском и марийском языках). На пяти языках осуществляется высшее филологическое образование: русском, башкирском, татарском, чувашском, марийском.

Один из наиболее проблемных районов современной России - Северный Кавказ. Он включает 10 субъектов Федерации, из которых 7 - национальные республики: Адыгея, Карачаево-Черкесия, Дагестан, Кабардино-Балкария, Северная Осетия, Чечня, Ингушетия. Кроме того, в этих национальных республиках Северного Кавказа проживает значительное число нетитульных этносов: абадзины, нагайцы, таты, армяне, азербайджанцы и др. Особенностью этнического развития Северного Кавказа является то, что наиболее древние этнические слои в меньшей степени подвергались ассимиляции со стороны более поздних мигрантов. Народы соседствуют, не ассимилируя друг друга.

Признавая многоязычие во многих регионах РФ, нельзя, однако, утверждать, что оно гармоничное. Наблюдаются две ситуации: 1) учащиеся и выпускники национальной (нерусской) школы, живущие в сельской местности в условиях отсутствия русскоязычного речевого окружения, недостаточно хорошо знают русский язык; 2) хорошо владея русским языком, нерусские учащиеся городских школ слабо (плохо) знают свой родной язык. Обе ситуации негативны и нуждаются во внимательном их изучении.

Конечно, каждый народ имеет право на самоопределение, но в рамках многонационального государства установление статуса какого-либо одного национального языка в качестве государственного ни в коем случае не должно означать принудительности. Законодатель лишь фиксирует, что говорящая на данном языке нация играет государствообразующую роль. Владение языком этой нации создает необходимую предпосылку для интеграции общества. Несомненный плюс Конституции РФ в том, что она, определяя русский язык государственным, гарантирует всем национальностям право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития (п. 3 ст. 68).

Литература

1. Алпатов В.М. 150 языков и политика. 1917-2000. Социолингвистические проблемы СССР и постсоветского пространства. М.: Крафт+, Институт востоковедения РАН, 2000. - 224 с.
2. Артеменко О.И. О положении с русским языком на Северном Кавказе// Мир русского слова. 2003. - № 2.
3. Дешериев Ю.Д. Языковая политика// Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
4. Нерознак В.П. Языковая ситуация в России: 1991-2001 годы// Государственные и титульные языки России. Энциклопедический словарь-справочник/ Под общ.ред. проф. В.П. Нерознака. М.: Academia, 2002.
5. Самсонов Н.Г. О функционировании русского языка как государственного языка Российской Федерации в Республике Саха (Якутия)// Мир русского слова. 2003. - № 2.
6. Саяхова Л.Г. Русский язык в многоязычной полиэтнической республике Башкортостан// Мир русского слова. 2001. - № 3.
7. Спирина Э.В. Государственный русский язык как средство законодательной техники: Уч. пособие. Кубанский гос. аграрный университет, 2001. 100 с.

РУССКИЙ РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

Г.С. Елизарова

Стерлитамакская государственная педагогическая академия (г.
Стерлитамак)

Коммуникативный принцип преподавания русского языка как неродного предполагает не только обучение разным видам речевой деятельности, активному производству и восприятию речи на русском языке при знании законов построения и употребления коммуникативных единиц, при умении продуцировать свободные высказывания, но и понимание законов общения на языке, коммуникативных взаимодействий собеседников.

В коммуникативных системах важную роль играют социально и национально специфичные правила поведения, как речевого, так и неречевого, связанные с понятием этикета. Этикет, в том числе и речевой, определяет в акте коммуникации множество социально значимых позиций, в том числе степень знакомства/незнакомства, равенство/неравенство их в ситуации общения, т.е. все принятые в данном обществе нормы речевого (и неречевого) поведения.

Знакомство с правилами речевого поведения начинается уже на начальном этапе обучения, когда вводятся наиболее употребительные речевые формулы включения контакта собеседников. Но глубокое знакомство с законами общения, законами правильного выбора уместных единиц должно продолжаться в течение всего периода изучения русского языка и приводить к приобретению коммуникативной компетенции, т.е. способности производить и понимать не только грамматически правильные, но и социально приемлемые высказывания.

Речевой этикет как элемент культуры и как узуальное речевое поведение должен рассматриваться с точки зрения лингвострановедения. Рассмотрение

национальной специфики речевого этикета обнаруживает собственно лингвистический план, который проявляется в наличии фразеологизмов, пословиц, поговорок и т.д. и в узуальном речевом поведении. Речевой этикет представляет собой функционально-семантическую универсалию, свойственную разным странам и народам, и здесь возможна и речевая, и «поведенческая интерференция» [Формановская 1987: 56].

Для рассмотрения проблем речевого этикета в курсе «Культура речи учителя» нами был выделен специальный раздел – «Русский речевой этикет». Целью изучения раздела является воспитание осознанного этикета поведения. В качестве основных принципов обучения речевому этикету выделяются: *принцип коммуникативной направленности* (основная единица обучения – языковое взаимодействие, диалогическое единство); *принцип системности* (этикетный стереотип понимается как компонент блока однотипных конструкций, соотнесенных между собой по смыслу и стилистически, избранный стереотип отбирается с учетом целого блока); *принцип договоренности* (преподаватель договаривается со студентами о необходимости исполнения этикетных предписаний и соблюдения запретов в процессе учебной этикетной игры). Таким образом, обучение этикету имеет 3 установки: социальную, системно-языковую и психолого-педагогическую.

Кратко остановимся на содержании основных разделов курса. Программа курса «Русский речевой этикет» состоит из 12 занятий (при составлении программы курса учитывались методические рекомендации Н.А. Купиной и Т.В. Матвеевой) [Купина, Матвеева 1991: 30].

На первом занятии преподаватель вводит основные понятия, рассказывает о структуре работы по речевому этикету, знакомит студентов с новыми формами работы: анализ живой устной речи, речи в магнитофонной записи, видеозаписи; систематизация этикетных ошибок, их критика; игровые упражнения.

Основные понятия (комментируются по Н.И. Формановской).

Речевая ситуация – сумма условий, благодаря которым осуществляется речевое общение. В речевой ситуации всегда есть говорящий и его собеседник (адресат), цель и мотив общения, тема разговора, средства передачи информации, место и время речи.

Цель и мотив – внутренние реакции общающихся. Цель связана с мотивом, который определяется стремлением говорящего установить каждую тональность.

Тема этикетного общения в прямом смысле этого термина отсутствует, т.к. этикетные стереотипы не передают никакой новой информации. Однако каждый блок этикетных стереотипов помогает пониманию общего содержания.

На втором занятии используются элементы лекции-беседы и практическое выполнение аналитических упражнений. Основным является понятие этикетной роли. Следует добиться от студентов реализации умения различать роли в этикетном общении. Можно использовать этикетные диалоги из текстов русской классической литературы с пропуском отдельных этикетных реплик. По заданию преподавателя эти реплики вставляются и сверяются с образцом.

Полезны наблюдения над национальными этикетными традициями, этикетным/неэтикетным поведением человека.

На последующих занятиях преподаватель вводит специальные знаки, расширяющие речевую эрудицию студентов. На этих занятиях изучаются речевые стереотипы как готовые средства языка, анализируются готовые этикетные диалоги и конструируются пробные.

Используются упражнения аналитического типа, которые формируют умение отличать этикетные стереотипы, оценивать уместность их употребления, выделять базовый стереотип, определять его стилистическую окраску, устанавливать общую окраску этикетного общения. Выделять этикетные ошибки и устранять их. Необходимо использовать имитационные

упражнения, направленные на порождение этикетной речи, творческие упражнения в форме этикетных игр.

Работу над этикетной ситуацией целесообразно проводить по типовым схемам:

1. Языковой анализ группы речевых стереотипов:

- а) выделение базового стереотипа или доминанты группы;
- б) предварительный анализ других членов группы с точки зрения целесообразности их употребления;
- в) функционально-стилистический анализ речевого материала.

Разговорные стереотипы. Книжные официально-деловые, публицистические стереотипы;

- г) экспрессивно-стилистический анализ материала, стереотипы нейтральные, повышенные, торжественные, сниженные, создающие интимно-доверительную, дружескую, шутливую, ироническую, запретную (грубую, бранную, развязную, уничижительную) тональность.

2. Заполнение этикетной ситуации нужным стереотипом:

- а) в диалоге выделить этикетные стереотипы, объяснить их значение, тональность;
- б) найти этикетную ошибку (неточный выбор формулы), исправить ее;
- в) выбрать из предложенного преподавателем набора этикетным стереотипов нужный и вставить его в готовый диалог, обосновать свой выбор;
- г) в готовый этикетный диалог вписать нужную формулу;
- д) исправить неудачный этикетный диалог по принципу соответствия.

3. Имитационное воспроизведение этикетных формул в разных ситуациях общения:

- а) задается ситуация общения (вы пришли в институт... и т.п.);
- б) стимулируется предъявление стереотипа;
- в) анализируется уместность использованных стереотипов; этикетные ошибки; этикетная роль.

4. Игровое закрепление этикетных формул в типовых ситуациях

общения:

- а) представьте себе ситуацию общения (ошибки; убедительность);
- б) выделение этикетной ситуации или ряда ситуаций;
- в) разыгрывание этикетного диалога в ролях;
- г) контрольный анализ диалога (ошибки; убедительность).

Обучение этикетным речевым действиям осуществляется в границах модели:

- 1. Ориентирование в ситуации общения.**
- 2. Выбор этикетной роли.**
- 3. Определение этикетной роли.**
- 4. Выбор словесных/несловесных стереотипов.**
- 5. Контроль.**

Особое внимание в процессе обучения речевому этикету следует обратить на этикет письма (деловые и дружеские письма).

Проблематика речевого этикета возникла в практике преподавания русского языка нерусским в процессе ознакомления студентов с существенной частью русской культуры – с культурой повседневного речевого поведения и включения контактов. «Представители одной лингвокультурной общности, входя в контакт с членами другой лингвокультурной общности и даже говоря на языке последней, действуют по «своим» моделям поведения, употребляют «свои» кинестические проксемические системы, опираются на «свои» культурные знания» [Леонтьев 1977: 3]. Это особенно актуально относительно речевого этикета, так как он начинает собою общение собеседников и сам включается в речь на этом этапе, когда, как правило, еще не происходит достаточной «притирки» общающихся в узуальном речевом поведении. Типичные ошибки студентов-татар в речевом этикете множественны, они носят преимущественно узуальный характер и связаны с интерференцией. В связи

с этим, преподавателю, ведущему курс речевого этикета необходимо четко знать особенности коммуникативного поведения татар.

Кратко остановимся на некоторых из них. Особенности коммуникативного поведения более отчетливо проявляются у людей старшего поколения. При этом необходимо учитывать, что многие особенности традиционного коммуникативного поведения обусловлены влиянием ислама, особенно на речевой этикет и особенности мимики и жестикуляции. Темп речи татар с точки зрения носителя русского языка более быстрый. Татарская речь богата междометиями.

Очень характерным для коммуникативного поведения татар является наличие большого количество подражательных слов, которые делятся на звукоподражательные и образноподражательные. Подражательных слов в татарском языке гораздо больше, чем в русском языке и употребляются они чаще, в таких контекстах и ситуациях, где в русскоязычном они не используются. Многие из них безэквивалентны в русском языке.

Коммуникативное поведение татар характеризуется гораздо большим использованием средств мимики и жестикуляции по сравнению с коммуникативным поведением посетителей русского языка. Одна из причин – влияние мусульманской религии, подавляющей всякую внешне выраженную эмоциональную активность человека. Тем не менее мимика и жесты в коммуникативном поведении татар используются. Их использование зависит от ситуации и участников общения: в официальном разговоре меньше, чем в быденном; в разговоре женщин больше, чем в речи мужчин. Средства мимики в основном совпадают с соответствующими средствами коммуникативного поведения русских.

Речевой этикет имеет ряд специфических черт. Есть ряд запрещенных жестов (нельзя показывать пальцем на человека, кладбище, могилу). Установление контакта начинается с приветствия. В диалогической речи используется большое количество неинформационных вопросов,

переспросов. Наблюдается очень расчлененная система терминов родства, призванная служить свидетельством почтения, уважения, привязанности.

Составители сборника «Национально-культурная специфика речевого поведения» включают в книгу материалы по речевому этикету разных народов, признавая за речевым этикетом специфичность именно в национально-культурном аспекте. Должны быть исследованы:

- национальная специфика русского речевого этикета в собственно лингвистическом плане;
- в плане повседневного речевого поведения;
- соответствующие микросистемы в татарском языке для сопоставления;
- узус и норма применительно к речевому этикету;
- отношение речевого этикета к фоновым знаниям;
- культурный компонент в единицах;
- фразеологизированность речевого этикета и фразеологичность его единиц;
- безэквивалентные единицы речевого этикета.
- Многие из данных вопросов возможно решать при парном (или множественном) сопоставлении русского и татарского речевого этикета или хотя бы при взгляде на русский речевой этикет глазами нерусского.

Описание речевого этикета разных национальных обществ и проведение сопоставлений представляется перспективной задачей в целях преподавания русского языка как неродного.

Литература

1. Купина Н.А., Матвеева Т.В. Культура русской речи. – Свердловск, 1991.

2. Леонтьев А.Л. Введение // Национально-культурная специфика речевого поведения / Под ред. А.А. Леонтьева, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова. – М., 1977.
3. Национально-культурная специфика речевого этикета / под ред. А.А. Леонтьева, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова. – М., 1977.
4. Султанов Ф.Ф. Некоторые особенности коммуникативного поведения татар и башкир // Национально-культурная специфика речевого общения народов СССР. – М.: Наука, 1982. – С. 101 – 111.
5. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. – М.: Русский язык, 1987.

ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК ОТРИЦАТЕЛЬНОЕ ПРОЯВЛЕНИЕ БИЛИНГВИЗМА

СЛЕПЦОВА Е.В
РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ С.А. ЕСЕНИНА

Связь речевой деятельности и общего психического развития личности всегда привлекала внимание филологов, психологов и педагогов, т.к. помогала решать более общую проблему соотношения мышления и речи. В этой связи особую значимость должны иметь технологии взаимосвязанного изучения языков. С психолингвистической точки зрения это технологии координативного и субординативного билингвизма. Они связаны с формированием полноценной языковой личности, способной адекватно проявлять себя в разных сферах общения (на уроках в школе, на занятиях в вузе, на улице, дома). Разобщенное обучение разным языкам развивает смешанный билингвизм, тормозящий не только речепорождение на родном языке, но и интеллектуальное развитие в целом.

Для того чтобы формировалась хорошая языковая координация (свободное общение на 2-3 языках) или субординация (свободное общение на одном и переводное общение на другом языке), необходима интеграция языковых дисциплин, связанная с учетом транспозиции (положительного переноса сходных языковых явлений) и **интерференции** (отрицательного влияния на речь не сходных друг с другом языковых явлений).

В широком смысле понимания билингвизм (от лат. *bi* два + *lingua* язык) [Советский энциклопедический словарь 1982: 139] – это относительное владение вторым языком, способность пользоваться им в определенных сферах общения. В узком смысле – это более или менее свободное владение двумя языками: родным и неродным.

Согласно концепции лингвистического детерминизма Э.Сепира и Б.Уорфа, язык служит руководством к восприятию социальной действительности. По мнению Э. Сепира [Сепир 1965: 233], реальный мир в значительной степени бессознательно строится на языковых нормах данного общества. Не существует двух языков настолько тождественных, чтобы их можно было считать выразителями одной и той же социальной действительности. Мы видим, слышим, или иным образом воспринимаем действительность так, а не иначе потому, что языковые нормы нашего общества предрасполагают к определенному отбору интерпретаций.

Мышление и сознание человека детерминированы языком, на котором он говорит. Поэтому человек, воспитанный в условиях одной лингвокультуры, в значительной степени лингвоцентричен. Он считает, что все языки похожи на его родной. Он не подозревает, что окружающий мир может быть описан иначе, чем это делает его родной язык. Если в процессе обучения иностранному языку не обращать специального внимания на различия в способах выражения мысли между родным и изучаемым языками, иноязычный материал будет вписываться учащимися в смыслообразующий контекст родного языка, а сообщения на нем – интерпретироваться с точки зрения родной культуры.

Изучая иностранный язык, человек естественно пытается осмыслить его по аналогии с представлениями о родном языке. Когда он только приступает к изучению иностранного языка, те простейшие речевые модели и грамматические правила, которые он усваивает, довольно легко вписываются в имеющуюся у него языковую картину мира. Однако наступает момент, когда выводы и обобщения относительно закономерностей иностранного языка, сделанные в рамках системы родного языка, вступают в противоречие с практикой изучаемого языка. Учащийся производит высказывания на иностранном языке, оформляя их по правилам родного языка. Так, независимо от желания говорящего, в его речи происходит несоответствие формы содержанию. Эти высказывания оцениваются преподавателем как неправильные. Но сам обучающийся чаще всего не понимает, в чем проблема. По его мнению, он все делает верно. В результате иностранный язык начинает представляться обучающемуся чем-то нелогичным, недоступным для понимания.

Проблема интерференции довольно сложна, так как еще не изучена окончательно.

К тому моменту, когда учащиеся начинают изучать иностранный язык, у них уже достаточно хорошо сформированы навыки родного языка. Поэтому при изучении иностранного языка они часто переносят навыки родного языка на иностранный. Когда начинается изучение второго иностранного языка, то на него будут переноситься уже навыки не родного, а первого иностранного языка. Возможен также и обратный процесс.

Первые шаги в овладении иноязычной речью учащийся делает, опираясь на родной язык, связывая новые лексемы или фонемы не с объектами действительности, а со словами или звуками родного языка. То же происходит и при изучении второго иностранного языка на базе уже достаточно хорошо изученного первого иностранного языка. Слух билингвального говорящего настроен на волну родного языка, улавливая в звуках двух языков лишь общее и отбрасывая то, что отличает их друг от

друга. Постепенно усиливается акцент в иностранном языке. Этого можно избежать, если сознательно использовать опору на родной язык. При этом недостаточно простого подражания звуковых систем родного и иностранного языков при сознательном отталкивании от родного языка.

Трудно понять язык, если нарушаются его фонетические нормы, а фонетически правильную речь не поймет человек с отсутствием фонетических навыков. Таким образом, автоматизированные слухо - произносительные навыки составляют основу развития всех видов речевой деятельности. Поэтому учебная программа предусматривает формирование фонетических навыков учащихся и студентов уже на первом году обучения иностранному языку.

Что касается **проявления языковой интерференции на фонетическом уровне**, то существует много видов фонетической интерференции [Kosmin 1990: 23], например:

- Палатализация немецких согласных перед гласными переднего ряда: bieten.
- Веляризация немецких согласных перед гласными заднего ряда: Ton, tun.
- Произнесение немецких глухих согласных без аспирации (придыхания): Peter, Tee.

Часто отсутствующие фонемы одного языка заменяются «сходными» фонемами другого, например:

- Немецкий и английский [r] сильно отличаются, поэтому при изучении немецкого языка на базе английского этот звук произносится как в английском, и наоборот.
- Немецкий [s] произносится перед [y:, ø:] как русский /щ/: Schüler, schön.
- Буквосочетание kn в немецком языке произносится англоговорящими как [n], так как в английском языке буква k перед n не читается.

- Буквосочетание ch произносится обычно как [k] как в словах иноязычного происхождения (Chor, Charakter), так и в немецких словах (Chemie, Architektur) [Слепцова 2004: 67-68].

Если произношение учащегося или студента неправильное, носитель языка сможет его понять, но общение будет затруднено. Поэтому, обучая иноязычному произношению, следует работать одновременно над тем, чтобы прививать и автоматизировать произносительные навыки и учить пониманию иноязычной речи на слух.

Наиболее трудные звуки иностранного языка имеют свою специфику, и при их «введении» следует проводить тщательную работу. В первую очередь это относится к немецким звукам [s, o:, u:, r]; к английским [r, æ, ð, θ]; трифтонгам.

Решающим фактором в создании произносительных навыков являются фонетические упражнения [Акулина 2001: 46-47], такие как, например:

1. Упражнения на восприятие нового звука на слух:

- в речевом образце в речи учителя (диктора);
- в отдельном слове.

2. Упражнения на воспроизведение фонетического явления:

- восприятие отдельным учащимся и исправление учителем возможных ошибок;
- воспроизведение хором вместе с учителем и без него.

3. Тренировочные упражнения:

- считалки: Dumme Nuß, dumme Kuh,

Raus bist du!

- рифмовки : Das ist Heidi, das ist Lene. Das sind Peter und Irene.

Dogs are noisy,

Dogs forget,

Dogs are friendly

When they're wet.

- песенки;
- скороговорки: Sieben Ziegen blieben liegen, sieben Fliegen flogen weg.

Ein Student in Stulpenstiefeln stand auf einem spitzen
Stein, stand und staunte stundenlang still die stummen Sterne an.

При постановке произношения звуков и при обучении интонации надо применять аналитико-имитативный метод, который объединяет описание артикуляции звуков с наглядным показом (произнесение их диктором или учителем) и с последующим воспроизведением этих звуков учащимися (студентами).

Большие трудности возникают у учащихся (студентов) при обучении технике письма. Они связаны с усвоением особенностей звуко-буквенных соответствий в двух иностранных языках, так как обучение идет от звука к букве. Трудности в освоении написания немецких букв относятся к таким буквам как: f, v, w, d, g, r, t, l, j, сочетаниям: ch, sch.

В запоминании написания немецких букв и буквосочетаний могут помочь образцы и специальные упражнения, например:

- Упражнения на написание отдельных простых, затем сложных букв, *полностью или частично совпадающих в двух языках;*

*отличающихся, но имеющих отдельные сходные элементы;
несовпадающих по написанию.*

- Упражнения на написание буквосочетаний, изображающих *один простой звук*: [k] – ck, ch, [s] – sch, sp, st, [i:] – ie, ih, ieh;

сложный звук: [ae] – ei, ai, [ao] – au, [ɔø] – eu, äu.

- Упражнения на списывание отдельных слов, предложений из текста.
- Упражнения на звуко-буквенный анализ отдельных буквосочетаний, слов и предложений.

Важную роль для закрепления зрительно - графических и двигательноречемоторных связей букв и буквосочетаний играет проговаривание, поэтому оно должно сопровождать все письменные упражнения.

С вышеназванными видами фонетической интерференции связаны типичные ошибки, допускаемые при языковой интерференции. Под **языковой ошибкой** понимается обычно нарушение фонетических, грамматических или лексических норм языка. Ошибки могут иметь различные причины, но одной из причин неслучайных ошибок в иноязычном высказывании является двустороннее влияние языковых элементов и правил.

Типичные ошибки не зависят от структуры родного и иностранного (или первого и второго иностранного) языков, а также от обучающих методов. Для каждого уровня владения языком существуют свои особенные типичные ошибки: отсутствие единой морфологической системы, замена отсутствующих морфологических средств лексическими, выражение основных синтаксических правил через относительно устойчивый порядок слов и т.д. Но опыт показывает, что не все ошибки можно объяснить с лингвистической точки зрения.

Итак, на рассмотренных выше примерах ясно, что проблема языковой интерференции достаточно сложна. Чтобы постараться преодолеть это явление при изучении иностранного языка и избежать как можно больше ошибок, необходимо учитывать все тонкости языка, типичные трудности и ошибки, которые возникают при изучении его фонетики, грамматики, лексики и синтаксиса. И ведущая роль отводится в этом, конечно, преподавателю, который способен помочь студентам в преодолении многих трудностей путем объяснения этих языковых тонкостей и специфических моментов в том или ином иностранном языке.

Литература

1. Акулина Е.В. Проблема языковой интерференции при обучении фонетике немецкого языка // Иностранные языки в школе, М., 2001, № 5.
2. Сепир Э. Положение лингвистики как науки // История языкознания

XIX-XX веков в очерках и извлечениях / Под ред. В.А.Звегинцева. - М., 1965.

3. Слепцова Е.В. Проявление языковой интерференции при изучении иностранного языка // Иностранные языки в высшей школе. Вып. 1, Рязань: РГПУ имени С.А. Есенина, 2004.

4. Советский энциклопедический словарь. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1982.

5. Kosmin O.G. Theoretische Phonetik der deutschen Sprache.- Moskau, 1990.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ ФИЛОЛОГА В КУРСЕ «МЕТОДЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

И.Б.Ворожцова

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск)

Целью курса специализации «Методы проектной деятельности» для студентов отделения «Русский язык как иностранный» филологического факультета УдГУ является овладение исследовательскими умениями проводить и организовывать проектную деятельность. Эти умения абсолютно необходимы современному учителю, основными функциями которого становятся организация и управление обучением. Данный курс строится как практическая деятельность студентов по решению задач проектирования от выдвижения проектной идеи до ее воплощения в виде реального практического дела.

Проектные идеи определяются студентами, и вполне очевидно, что они связаны с потребностями переживаемого момента. Поскольку эта дисциплина предлагается на 5 курсе, то часто проектная идея связана с близким профессиональным самоопределением или с переживаемым моментом. Так, для описываемого в данной статье проекта таким моментом

было прохождение педагогической практики, приобретение первого опыта работы школьным учителем. Студенты увидели работу учителя изнутри, поняли, что и они могут занять в ней место. Обсуждение итогов педпрактики обозначились такие позиции «Я могу быть учителем/ Я могу долго рассказывать по теме/ Лучше, когда я сам организую обучение/ Эффективно, когда ученики сами ставят себе задачи и решают их/ Как сделать, чтобы ученики были самостоятельными».

Однако неудовлетворенность своими уроками, оценками за практику вызвала сомнения в своей подготовленности или недовольство школой: Зачем нужна школа? Зачем учителя идут в школу? Зачем нужна литература в школе?

Проектная идея «Что такое быть филологом сегодня? Что такое филологическое образование сегодня и завтра?» отвечала умонастроениям и была принята, хотя на этот раз она была предложена преподавателем как социальный заказ (от филологического факультета). Она была принята еще и потому, что это выпускной курс и вопрос своей состоятельности важен для выпускника.

Проблема, действительно, из наиболее острых для современного гуманитарного образования в России и в мире: профессиональное будущее дипломированных специалистов по филологии, искусству, гуманитарным и социальным наукам. Дело в том, что в отличие от естественных и технических специальностей дипломы гуманитарных специальностей часто не дают прямого выхода на рынок труда. Так, например, во Франции, где молодым специалистам устроиться вообще весьма проблематично, уровень безработицы среди выпускников гуманитарного сектора в среднем в 3 раза выше по сравнению с инженерно-техническими, естественными и другими специальностями. Та же тенденция в Канаде, где вообще безработица невысока, но два года спустя после получения диплома более 80% специалистов гуманитарных специальностей не работают в области, связанной с полученным образованием. При этом число студентов,

обучающихся по гуманитарным специальностям, составляет большой удельный вес.

В России ситуация имеет свои особенности. Есть спрос на филологов в сфере образования, но школа как работодатель не высказывает большой заинтересованности в притоке молодых кадров. Экономически эта сфера бюджетного финансирования непривлекательна для молодых специалистов. Таким образом, задача прояснения ситуации с востребованностью филологов на рынке труда актуальна в целом и особенно для тех, кто получает высшее профессиональное филологическое образование.

Таким образом, проектная идея исследования содержания предлагаемого филологического образования в фокусе того, что ждет от этого образования рынок труда, была принята студентами сразу.

Следующим за выдвижением проектной идеи этапом является обсуждение хода осуществления проектной идеи. Студентами было предложено два хода: изучить документы и спросить у людей.

Была поставлена задача выяснить, как рынок труда в лице кадровых агентств и потенциальных работодателей оценивает профессиональное будущее филологов.

Студенты-участники проекта взяли интервью у руководителя студенческого бюро по трудоустройству УдГУ и затем проанализировали его с позиций того, что требуется на рынке от молодого специалиста гуманитарного профиля. Высказывания руководителя подтвердили, что на филологов на рынке труда много заявок. Это, в основном, заявки от городских и сельских школ. Что касается рабочих мест, не связанных со специальностью, которые привлекательны для молодых специалистов, - банки, нефтяные предприятия, у филологов нет достаточных умений, чтобы справляться с такой работой. В сфере торговли приветствуются такие качества как коммуникабельность, приветливость. В целом, считает специалист бюро по трудоустройству, устроиться на работу можно. Относительно квалификации, которой обладает выпускник филологического

факультета, то она позволяет, считает работодатель, идеально вписаться ему как офис-менеджеру, секретарю, поскольку это грамотный человек. Однако здесь необходимо владение офисной техникой, делопроизводством.

В этом интервью был поставлен также вопрос: как филологу найти место на рынке труда? Руководитель студенческого бюро уверен, что речь идет вообще о том, чтобы студенты приобрели опыт работы, еще обучаясь в университете, на каком бы факультете они ни были. Нужно использовать возможности поработать в разных местах, чтобы, с одной стороны, иметь представление, что такое работа в разных коллективах, с другой, готовить для себя портфолио. Как действуют студенты? Ищут работу с 1 курса примерно 1 %. Считают, что устроятся после окончания вуза: 54%. Не озадачиваются этой проблемой: 6 %. Остальные хотели бы работать, но ждут, что кто-то позовет, что-то предложит.

В чем выигрышные стороны квалификации филолога? Ценится грамотность: умение читать и писать, владение разными жанрами; коммуникабельность, умение быть успешным в коммуникации; умение работать с людьми.

На следующем этапе проектной работы была поставлена задача проанализировать, что предлагает университетское филологическое образование. С этой целью проектанты подробно изучили государственный образовательный стандарт и провели его сопоставление с проектом госстандарта третьего поколения, разработанным в 2007 году группой специалистов УМО по филологическому образованию классических университетов.

Это была работа с научными текстами, такими как статьи из сборника докладов конференции по филологии, материалы семинара Пермского технического университета по компетентностному подходу с аналитическим обзором И.А. Зимней, авторефераты кандидатских диссертаций по компетентностному подходу, защищенные в диссертационном совете по педагогике УдГУ, а также с нормативными документами: учебными

планами, государственными образовательными стандартами. Работа потребовала переработки информации в виде синтез текстов.

Что выявилось в результате такой работы? Доминирование в представлениях студентов ЗУНов и трудности в понимании компетенций. Так, при выполнении задания сформулировать, что такое компетентностный подход в образовании, был получен такой текст: *«Филология» Совокупность ЗУНов в области гуманитарной науки, межъязыковой коммуникации, литературоведения. Языковая компетенция. Возможность осуществлять деятельность в любой социально-гуманитарной сфере. В данном ГОС ВПО изложены основные ЗУНы, которыми должен овладеть студент при изучении той или иной дисциплины. Компетенции включают ЗУНы, но учебный план отдельных дисциплин ограничивает компетенции в данной сфере только знаниями теоретической информации (экономика, история). Для осуществления профессиональной деятельности филолога не предлагается практическое применение этих знаний на практике.*

Изучение проекта государственного стандарта нового поколения выявило непоследовательность в описании концепта «компетенция». Очень часто под компетенциями понимаются индивидуально-психологические свойства личности, а не компетенции специалиста. Компетентности – то, что определяет действия человека, как его способность к действию и умения действовать в условиях неопределенности, умения переносить технологии в новые условия своей профессиональной деятельности.

Получается, что высшее профессиональное образование разворачивается в сторону воспитания личности, а не формирования субъекта профессиональной деятельности.

На предыдущей конференции «Проблемы современной филологии в вузовском образовании» (Ижевск, УдГУ, 2006 г.) мы обратили внимание на то, что в подготовке филолога доминирует сфера преподавания готового знания (наука) и значительно меньше представлена сфера практического овладения определенными видами деятельности «слова». Практики

филологического образования - это практики исследовательские: лингвистические и литературоведческие методы анализа. Однако филолог оказался в поле огромной речевой практики информационного общества, от него требуются в общественном производстве новый спектр умений: умения разбираться в речевых потоках, управлять ими, владеть умениями речевого существования в конкретной социальной среде, быть специалистом по тексту. Филологи все более востребованы как специалисты, **владеющие** речевыми практиками и **знающие** эти механизмы.

Речь идет о том, как совместить существующую классическую филологическую традицию университетского образования и вызовы информационного общества, как сблизить требования университетского образования и потребности современного рынка труда, дать уверенность специалисту филологу в его профессиональном определении.

Как было показано, рынок побуждает быть инициативным, приобретать опыт работы. Следовательно необходимо высвободить время студенту для работы или рационально его использовать в учебном процессе. С одной стороны, допустить самостоятельное изучение некоторых дисциплин, развивать автономию студента в выполнении своего учебного плана, с другой, рассмотреть, как используется учебное время студентов.

В обсуждении возник феномен «упущенной выгоды». Его можно проиллюстрировать на примере курса информатики: при его прохождении никак не учитывается специфика филологического образования. Студенты спрашивают себя: какие филологические задачи я могу ставить с использованием программы Excel? Учитывая необходимость работы филологов с технологиями презентации в Power Point, почему бы не выделить достаточно времени на освоение этих технологий?

Так возникла новая задача в реализации проектной идеи: подсчитать упущенную выгоду, определить ресурс для самостоятельной работы студента. «Упущенная выгода» в ходе обучения на филологическом факультете рассматривалась в двух аспектах: 1) упущенная мной

(студентом) выгода; 2) упущенная выгода из-за недостаточно ориентации дисциплины на современные требования к филологическому образованию. Упущенная выгода первого вида фиксировалась студентом для себя персонально. Упущенная выгода второго вида анализировалась по каждой дисциплине рабочего учебного плана в виде суждений о том, что было упущено.

Были даны высказывания разного вида: отношение к занятиям, оценочные суждения о преподавателе, воспоминания о занятиях, о формах занятий, о формах контроля и т.п. Затем эти высказывания были подвергнуты обобщению с позиций места студента в учебном процессе. Что получилось? Доминирует позиция студента как объекта обучения: *Я не почувствовала цели/ Не было цели перед нами поставлено/ Нам давали/ Нам не дали/ Не повезло с преподавателем / Курсы не легли в систему/ Нужно было объяснить, как нужно вести урок русского языка /Все три страноведения вместе в одном семестре – ничего не схватили /Никто ничего не понял /Проблема в том, как я подаю, какие цели ставлю.../ Мы не помним / Прошел мимо./ Цели не было ни внешней, ни внутренней...*

Объектность позиции студента состоит, в частности, в неопределенности собственной цели. Так, от изучения иностранных языков ожидается получение новых знаний (каких?) и владение коммуникацией для английского языка, признание того, что хорошо овладели чтением, но не поняли систему языка (как можно уметь читать, не понимая грамматических конструкций?!) и ожидание, что объяснить систему языка должен преподаватель. Собственный вклад в изучение иностранного языка не рефлексировался. Хорошую оценку дают работе преподавателя Н.: она нам очень хорошо все разложила. На вопрос «Что именно разложила?» отвечают: «Не помним».

Интересно отметить, что студентам нравится, когда они делают сами, т.е. самостоятельны в деятельности, нравится разнообразие и физические

действия на занятиях, работа в группах. Их увлекают практики, ролевые игры, самостоятельная исследовательская работа.

Доклады признаются неэффективным видом работы. Считается, что это нужно преподавателю, зато дает всем другим студентам возможность ничего не делать.

Объектность позиции студента проявляется и в том, что преподаватель не принимается во внимание как собеседник, как ресурс. Он раздает задания, потом контролирует. Отсюда взаимодействие с преподавателем крайне редко встречается, студенты к этому не готовы. Но ведь и на педагогическую практику студенты приходят не подготовленными к взаимодействию с детьми.

Так все-таки студент для преподавателя или преподаватель для студента? Это все тот же вопрос субъектности студента. Как сделать его субъектом его учебной деятельности, исходя из профессиональных интересов?

Студенты-проектанты попытались ответить на этот вопрос, разработав ряд мероприятий по изменению учебного плана и рабочих программ дисциплин. Они предложили ввести новые дисциплины, которые могли бы преодолеть запаздывание филологического образования с ответом на вызовы времени. Одним из основных мероприятий является расширение речевых практик для студентов-филологов, работа с аутентичными документами, речевыми жанрами. Следует вынести в речевые практики: Отбор и организация/классификация ресурсов речевого окружения; Виды технической и дидактической обработки «сырья» для целей изучения и подготовки специалистов; Обучение пониманию устной речи и/или говорению с использованием этих документов; Стратегии помощи при обучении: виды урочной деятельности, тьюторство; Диверсификация рамок обучения: языковые курсы, управляемое автономное обучение с сопровождением, дистанционное обучение, автоуправляемое обучение /изучение / научение; исследование общепринятых практик.

**ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС КАК ФАКТОР,
ФОРМИРУЮЩИЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА**

Ю.А. Белкина

Самарский государственный педагогический университет,
Институт филологического образования (Россия)

Рассмотрение проблемы развития мышления с точки зрения психолого-педагогической науки позволяет утверждать, что из связи между уровнем мышления в специальных областях и уровнем мышления вообще вытекает правомерность вопроса о развитии мышления учащихся при усвоении какого-либо одного предмета. Каждый предмет вносит в процесс формирования мышления определённый вклад. Очевидным представляется то, что успешные результаты в развитии мышления могут быть достигнуты на материале специальных предметов. В связи с этим можно считать правомерным появление в методической литературе термина "предметное мышление". Оно складывается на основе того, что общие теории мышления рассматриваются на материале учебной дисциплины, и структура мышления предстаёт как совокупность различных мыслительных операций, которые необходимо активизировать, чтобы развить предметное мышление как часть мыслительного процесса каждого индивида. Из общей категории предметного мышления выделим мышление лингвистическое, формируемое учителем на уроках русского языка. В методике под термином языковое (до 80-х годов в ходу этот термин, в 90-ые термин "лингвистическое мышление") понимается: "специальный вид мышления - мышление грамматическое, наряду с другими - математическим, историческим, под которым условно следует понимать особую направленность мышления и способность сознательно оперировать языковыми категориями, осмысливать их теоретически». Грамматическое мышление не противопоставляется в каком-либо отношении мышлению в его основном и общем значении, его природе, логике. "Это одна из разновидностей профессионального

мышления, связанного со специализацией деятельности человека, а потому и большей сравнительно с рядом других видов умственной деятельности автоматизацией и совершенством некоторых операций» [Баранникова 1982: 11]. В исследовании грамматического мышления замечены следующие показатели его развития: относительно быстрое усвоение новых понятий, в первую очередь грамматических; отчётливое их осознание; правильное соотнесение с другими явлениями. Рассматривая категорию языкового мышления, Г.П. Щедровицкий отмечает, что "уже в исходном пункте язык и мышление - единое, выступающее на поверхность явление, содержащее в себе два элемента", которые учёный объединяет термином "языковое мышление». [Поспелов 1989: 112]. На философской базе, связывающей язык с сознанием и мышлением (диалектно-материалистический подход) акцентирует внимание Л.И.Баранникова. Главную мысль данного подхода, можно выразить следующим образом "язык - непосредственная действительность мысли» [Баранникова:1982: 18]. Тем самым подчёркивается тесная, неразрывная связь языка и мышления. Таким образом, можно заключить, что лингвистическое мышление понимается как процесс, характеризующийся обобщённым и опосредованным отражением действительности, имеющий диалектическую природу, понимаемый как восхождение от конкретного к абстрактному. Лингвистическое мышление следует рассматривать как структурно-уровневое образование, представленное единством компонентов, связанных между собой: эмоционально-смысловой, эмоционально-мотивационный, рефлексивный. В результате анализа психолого-педагогической литературы было установлено, что в традиционном учебном процессе недостаточно разработаны средства и механизм формирования ряда мыслительных операций, характерных для высокого уровня развития лингвистического мышления, а стихийное конструирование лингвистического мышления малоэффективно. Формирование лингвистического мышления будет наиболее продуктивным при наличии следующих методических условий:

системного формирования мыслительных операций, посредством активизирующего обучения; сильной личностной мотивации при формировании и развитии лингвистического мышления; построения обучения как учебно-педагогического сотрудничества, где в центре обучения - человек как субъект деятельности; использования элементов инновационных систем. Итак, процесс мышления - это совокупность различных операций. Важное место среди них учёные отводят сравнению, анализу, синтезу, обобщению и классификации. Разумеется, эти понятия наряду с другими включаются в группы, имеющие различные наименования: приёмы, умственные действия, мыслительные операции, общие приёмы умственной деятельности. Это объясняется тем, что в определении термина "мыслительная операция" и в выделении того или иного состава основных мыслительных операций единства пока нет. Чтобы избежать различных толкований, будем придерживаться следующих определений, суммирующих общее в точках зрения, представленных в литературе. Умственная деятельность - психическая деятельность человека, который усваивает уже известные знания или открывает новые. Умственное действие - самостоятельный элемент умственной деятельности, представляющей собой систему взаимосвязанных операций, направленных на преобразование объекта из наличного состояния в намеченное. Операции мышления - отдельные, законченные, устойчивые и повторяющиеся мыслительные действия, посредством которых мышление приобретает исходную информацию. Операции представляют собой отдельные единицы в целостном процессе мышления. Однако, говоря об операциях как отдельных, законченных мыслительных действиях, следует иметь в виду, что они полностью изолированы друг от друга и выступают в мышлении как своеобразные, отдельные, независимые "кирпичики". В процессе обучения мыслительные операции могут выступать в одних случаях в качестве цели, в других - средства. Сравнение, анализ, синтез, обобщение и классификацию называют операциями мышления или мыслительными операциями в том

случае, когда они специально формируются; и приёмами мыслительной деятельности, когда они уже применяются в качестве инструмента для усвоения знаний. Видимо, такое различие понятий правомерно. Важное условие в выработке умений и навыков мыслительной деятельности учащихся - понимание сути той или иной мыслительной операции, умение сознательно применять её на практике. Показатель осознания решения какого-либо вопроса - умение решающего из множества разнообразных связей выделить нужную, объяснить её значимость в данной ситуации. В психолого-педагогической и методической литературе предлагаются различные определения операции анализа. Все они подчёркивают её главную особенность - расчленение (разложение, дробление, разделение) предмета, явления, процесса, события на составные части, элементы, стороны, признаки, свойства. Однако одни авторы говорят лишь о расчленении вообще, другие же только о мысленном, или только о практическом расчленении, что недостаточно для понимания сущности анализа. Ряд авторов добавляют в своём определении анализа важное действие - выделение каких-либо признаков предмета, но при этом не указывается, с какой целью это делается. Следовательно, в процессе обучения вообще и русскому языку, в частности, анализ и синтез играют важную роль. Учитель русского языка обязан строить свои занятия так, чтобы и характер упражнений-заданий (классных и домашних), и тексты, подбираемые для них, и беседы учителя при объяснении нового в той или иной мере служили бы этой цели. Нужно сказать, что и учебный материал, и методика русского языка предоставляет широкие возможности для формирования навыка анализа и синтеза. Многочисленные и разнообразные виды упражнений по грамматике, орфографии, пунктуации, упражнения, связанные со словарной работой, могут быть выполнены только при применении школьниками и анализа, и синтеза. Так, например, чтобы научиться строить сложные синтаксические конструкции (синтез), учащимся нужно предварительно научиться устанавливать смысловые и структурные особенности

предложений, выделять те признаки, по которым предложения различаются между собой в общем потоке речи (анализ). Развитие умения выполнять данные операции как часть развития мышления должно проходить не только через стандартные упражнения, но и через дидактические игры, так как в понятие "развитие мышления" входит умение переносить навык в другие условия. Поэтому важно уделить внимание моменту обучения анализу и синтезу для этого следует научить практически и мысленно: разлагать объекты на составные части; выделять отдельные существенные стороны объекта; изучать каждую часть (сторону) в отдельности как элемент единого целого; соединять части объекта в единое целое. На начальном этапе логично строить обучение посредством дидактических игр, занимательных упражнений, а затем включать данные элементы в систему упражнений, усложняя их от этапа к этапу. Усвоенные операции анализа и синтеза позволяют выделить из уже образовавшихся операций сравнения. "Всё в мире мы узнаём не иначе, как через сравнение, и если бы нам представился какой-нибудь новый предмет, который мы не могли бы ни к чему приравнять и ни от чего отличить (если бы такой предмет был возможен), то мы не могли бы составить об этом предмете ни одной мысли и не могли бы сказать о нём ни одного слова» [Поспелов 1989: 145]. Необходимость сравнения вызывается самой действительностью, влияниями предметов и явлений на чувства человека. Установление сходства и различия есть одно из существенных условий познания человеком явлений и закономерностей, существенный этап в формировании научных понятий. В методической литературе приводятся различные определения этой операции: в одних источниках главное внимание уделяется цели сравнения; в других - указывается, что надо сделать, чтобы найти сходные и отличительные признаки объектов; в третьих - делается акцент на результат сравнения. Каких-либо принципиальных отличий друг от друга эти определения не имеют и все их можно объединить в следующем определении: сравнение - это мыслительная операция, состоящая в установлении признаков сходства

и различия между предметами и явлениями. Объектами сравнения, в принципе, могут быть любые предметы реальной действительности, так как при любой схожести предметов между ними всегда есть и различие, и наоборот, какими бы различными не казались предметы, два предмета, между ними всегда есть сходство. Научение операции сравнения должно включать в себя развитие ряда навыков, среди которых выделяются следующие: по характеру умственной работы - выделение сходных признаков и признаков различия, родовых и видовых отношений, сравнение большого количества явлений; по объёму могут сравниваться не отдельные, единичные факты, а целые разряды, группы их между собой; по специфическим особенностям рассматриваемых явлений - сравниваются различные пласты слов, омонимичных грамматических форм. О сформированности операции сравнения можно судить, исходя из следующих показателей: объёма сравнения - наличия достаточно полного числа признаков сходства и различия сравниваемых объектов; характера основания сравнения. Сравнение может проводиться по случайным, несущественным или малосущественным признакам и по существенным, обобщённым признакам; способа проведения сравнения: ученик может лишь назвать признаки объектов, сделать описание объектов, констатировать наличие сходного и различного, провести сопоставление и противопоставление объектов, сделать планомерное обобщающее сравнение. Рекомендуемые способы обучения школьников сравнению можно объединить в три группы: поэтапное формирование, то есть расчленение процесса обучения на отдельные взаимосвязанные этапы - деятельность учащихся и учителя при этом нередко оторвана от естественного учебного процесса; формирование по специальному правилообразному предписанию (алгоритму, "по порядку"), которое даётся как обязательная программа действий; ознакомление учащихся со способами сравнения и их усвоение попутно с изучением нового материала. Однако ни один из этих способов в "чистом виде" не реализуется. Способ поэтапного формирования целесообразно

объединить с обучением специальным правилам и умениям использования мыслительных операций. К основным этапам работы учителя и учащихся по формированию операции сравнения относятся следующие: показ учителем способов сравнения, рекомендация алгоритмических предписаний, "порядков", правил; упражнения учащихся в приёмах, показанных учителем на аналогичном материале предмета; упражнения учащихся в усвоенных приёмах на новом материале (действие в новой ситуации); поиски индивидуальных - "своих" приёмов сравнения. Сравнение позволяет устанавливать различные связи между новыми и ранее усвоенными знаниями. Сравнение способствует систематизации, классификации изучаемого материала, прочному усвоению наук. Реализация сравнения как средства образования и развития мышления школьников требует от учителя решения ряда задач. Так, следует определить: условия, при которых достигается оптимальная эффективность его использования в учебном процессе; значимость для изучения и усвоения научных понятий; основные факторы, влияющие на формирование умения проводить сравнение, порядок или систему формирования операции у учащихся; специфику применения её для изучаемого предмета; выбор характера сравнения. Нужно также учитывать, что обучение сравнению происходит одновременно с обучением другим операциям. Так, восприятие сравниваемых объектов требует определённого синтеза; установление сходных и отличительных признаков и выявление основания сравнения требует анализа; мысленное отчленение признаков различия от всех других признаков объектов требует абстрагирования; сопоставление и противопоставление объектов по выделенным существенным признакам и новое восприятие объектов в свете проведённого сравнения требуют нового синтеза; оценка правильности и значимости вывода требует обобщения. Придавая большое значение сравнению, следует, однако, понимать, что оно фиксирует, как правило, лишь внешние отношения: происходит выделение только некоторых сторон сравниваемых предметов, явлений, событий, процессов. Более глубокое

проникновение в сущность объектов осуществляется при помощи других мыслительных операций, и главным образом при помощи обобщения. В учебных пособиях обобщению как мыслительной операции даются различные определения. Исходя из понимания обобщения, как объединения предметов по их признакам, которое может быть различным в зависимости от характера этих признаков, приемлемым, можно считать, следующее определение: обобщение в его наиболее элементарной форме есть соединение сходных предметов по случайным, общим для них признакам (генерализация); на более высоком уровне находится такое обобщение, когда человек объединяет предметы, действительно имеющие множество сходных признаков, как основных, существенных, так и частных, случайных. Обобщение раскрывает сущность вещей, закономерность их развития. Это позволяет установить необходимую связь единичных явлений внутри некоторого целого, а значит, открыть закономерности становления целого. Обобщение - необходимый и важнейший компонент теоретического мышления, оно в то же время способствует умственному развитию человека. В процессе обобщения важную роль играют абстрагирование и конкретизация, результатом чего является понятие. Рассмотрим, в каких отношениях находятся указанные операции. Абстрагирование - это мысленное вычленение отдельных признаков и свойств конкретного предмета или явления и мысленное отвлечение их от множества признаков, свойств, связей и сторон этого предмета. При обобщении предметов или явлений происходит выделение общего. Таким образом, обобщение и абстрагирование - различные умственные процессы: обобщение есть сам процесс перехода от менее общего к более общему, а абстрагирование - процесс, позволяющий осуществлять этот переход. Когда мы говорим о формировании операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации), то в качестве методического средства необходимо использовать упражнения по грамматике, орфографии, пунктуации, связанные со словарной работой, предлагаемые в школьных учебно-

методических комплексах. Под развитым мышлением подразумевается мышление способное действовать не только в стандартных условиях (при выполнении типичных, общепризнанных заданий), но и в нестандартных условиях, при нетрадиционном подходе как к учебному процессу в целом, так и при включении в него отдельных нестандартных элементов.

Литература

1. Баранникова Л.И. Основные сведения о языке. – М.: Просвещение, 1982. – 112с.
2. Напольнова Т.В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1996. – 286с.
3. Поспелов Н.Н., Поспелов И.Н. Формирование мыслительных операций старшеклассников. – М.: Педагогика, 1989. – 152с.

СФОРМИРОВАННОСТЬ УРОВНЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В САМООЦЕНКЕ СТУДЕНТОВ

И.В. Стрелкова

Удмуртский государственный университет

Выпускник филологического факультета получает диплом о высшем профессиональном образовании с записью: «филолог, преподаватель». Поэтому видится правомерным рассматривать филологическую культуру как составляющую профессионально-педагогической культуры. Ориентация студентов-филологов на профессию учителя словесности начинается на третьем курсе обучения и продолжается в течение четвёртого и пятого курсов, завершаясь производственной, педагогической, практикой по литературе.

Приведенные ниже вопросы анкеты сформулированы исходя из содержания определённых нами следующих критериев сформированности филологической культуры студентов: 1) ценностное отношение к филологической культуре; 2) технолого-филологическая готовность; 3) творческая активность личности студента; 4) интеграция видов филологической культуры; 5) степень развитости филологического мышления; 6) стремление студента к филологическому самосовершенствованию.

Анкета предлагается студентам по окончании педагогической практики по русскому языку перед прослушиванием учебного курса "Методика преподавания литературы в школе" (восьмой семестр) с целью а) выявления уровня филологической культуры в самооценке обучающихся (субъективно) и по атрибуции художественного текста (объективно); б) активизации профессионально-педагогической ответственности будущего учителя словесности - перед педагогической практикой по литературе в девятом семестре.

Анкета для самооценки сформированности уровня филологической культуры студентов – будущих учителей словесности

- 1.1 Дайте ваше определение понятию "филологическая культура".
- 1.2 Что вы понимаете под ценностью филологических знаний?
- 1.3 Насколько вы удовлетворены уровнем собственного понимания / анализа художественного текста?
- 1.4 Что вы понимаете под целями и задачами филолого-педагогической деятельности?
- 2.1 Какие характеристики текста вы учитываете при его анализе?
- 2.2 Нужно ли переносить литературоведческий анализ в школьную практику?
- 2.3 Приведите пример зависимости выбора обучающей деятельности учителя на уроках литературы от читательского восприятия школьников.

3.1 Что бы вы изменили в подходе к обучению литературе в школе?

3.2 Оцените подход к изучению художественного произведения на тех уроках литературы, которые посещались вами в период педагогической практики по русскому языку.

3.3 Насколько вы способны на филологическую импровизацию, проявляющуюся в свободе выбора подходов к анализу художественного текста?

4.1 Готовы ли вы к соединению литературоведческого анализа и лингвистического анализа художественного текста?

4.2 Каким образом вы собираетесь воспитывать учащихся на уроках литературы?

5.1 Осуществите атрибуцию анонимно представленного лирического текста,

определив влияние одного либо нескольких литературных направлений XX века и дату его создания с точностью до десятилетия.

6.1 Оцените свою читательскую квалификацию (степень приближенности к концептированному читателю).

6.1 Способны ли вы к выходу за рамки заданного специализацией по литературе / русскому языку подхода к анализу художественного текста?

6.3 Каково ваше видение преподавания литературы в школе?

Приведем примеры студенческих ответов и прокомментируем их.

1.1 *Филологическая культура* определяется студентами как "умение чувствовать текст"; "любовь к филологии"; "овладение нормами анализа текста"; "свободное владение русским литературным языком"; "образованность, начитанность"; "способность к свободному оперированию знаниями, умениями и навыками в области языка и литературы"; "внутреннее чувство гармонии и такта"; "умение "адаптироваться" к текстам других эпох"; "умение общаться, воздействовать на людей, погружаться в

глубинные смыслы литературных произведений, выразить себя адекватно"; "филологическая компетентность, возможность легко и быстро ориентироваться в сфере литературы, языка, истории, культуры, психологии и т. д."; "овладение культурными ценностями"; "саморазвитие"; "уровень самоуважения"; "умение в любой речевой ситуации вести себя достойно, быть интересным, грамотным собеседником, владеть культурным опытом человечества и использовать его" и др.

Как можно видеть, студентами отмечаются в основном либо личностно-качественные, либо личностно-деятельностные характеристики – производные филологической культуры, однако отсутствует ее понимание как профессиональной культуры учителя словесности, предполагающей *передачу* знаний, умений, навыков филологической деятельности учащимся.

1.2 Под *ценностью филологических знаний* студентами понимается "востребованность филологических знаний, возможность их использования в различных сферах деятельности"; "самоценность (сами по себе ценны) – для удовольствия"; "универсальность: расширение кругозора; это знание истории, искусства, психологии и многих других наук, так или иначе связанных с филологией"; "возможность соответствовать достаточно высокому уровню культуры"; "это основа практически любой деятельности"; "фундамент, основа всех человеческих знаний, на них развивается наше мировоззрение, мироотношение"; "именно филологический кругозор показывает уровень образованности современного человека"; "филологические знания бесценны"; "способ зарабатывать деньги"; "возможность передать детям филологическую культуру, так как, кроме нас, этого никто не сделает"; "это дар – это умение видеть текст, это художественный вкус, следовательно, другое отношение к жизни" и др.

Собственно ценность филологических знаний не подвергается сомнению студентами, в их ответах прочитывается уверенность в востребованности "человека культурного", обладающего фундаментальным

университетским образованием. Прагматическое отношение к объекту представлено в 3,8 % анкет (опрашивались 36 человек).

1.3 *Свой уровень понимания / анализа художественного текста* студенты оценили следующим образом: 11,5 % - высокий, 77 % - средний, 11,5 % - низкий.

1.4 *Цели и задачи филолого-педагогической деятельности* студенты видят в том, чтобы "обучать использованию элементов и групп элементов языка и литературы"; "развивать языковое логическое мышление"; "воспитывать патриотическое чувство у школьников"; "нравственно воспитывать личность"; "развить речь, логическое мышление, память, языковое чутье"; "привить чувство прекрасного"; "научить учащихся использовать чужой опыт (героев произведения)"; "воспитывать в подрастающем поколении любовь к русскому языку и литературе"; "развить интеллект, память, внимание"; "формировать духовный мир школьников, прививать им любовь к своей культуре, традициям, обычаям; воспитывать человека, владеющего свободно и грамотно русским языком"; "вызывать интерес детей к урокам русского языка и литературы, показать их красоту и многообразие" и др.;

Исходя из синтаксических конструкций приведенных выше ответов, мы делаем вывод о том, что ориентация студентов на профессиональную деятельность учителя словесности выражена неясно, поскольку упоминание о необходимости взаимодействия с учащимися содержится лишь в 47% анкет.

Таким образом, *ценностное отношение к филологической культуре* студентами проявлено на уровне ее осознания как составляющей общей культуры, понимание филологической культуры как составляющей профессионально-педагогической культуры, по нашему мнению, представлено недостаточно.

2.1 В перечень *характеристик текста*, учитываемых при анализе, студенты включали следующие: тема, идея, автор, эпоха, заглавие, содержание, композиция, изобразительно-выразительные средства, субъектно-объектные отношения, жанр, общелитературный контекст, символика, структура текста, архетипы, хронотоп, литературное направление, свои впечатления.

Как можно видеть, перечень представлен обширный, но не систематизированный, не дающий представления о понимании обучающимися последовательности и/или соподчиненности указанных характеристик. Студентами не упомянута родовая специфика художественного произведения, без учета которой невозможен полноценный литературоведческий анализ.

2.2 На вопрос о том, нужно ли *переносить литературоведческий анализ в школьную практику*, мы получили следующие ответы: не нужно (3,8 %); только в качестве работы кружка, спецкурса, факультатива (3,8 %); нужно (88,6 %) потому, что "без него чтение превратится в банальное озвучивание чужих мыслей, а осознанное восприятие текста – рождение сходных с автором мыслей – это двигатель мышления"; "чем сложнее будут задания, тем умнее будут дети"; "чтобы научить ребенка работать самостоятельно, вдумчиво, кропотливо"; "дает более глубокое понимание текста"; "повышается культурный уровень школьников"; "активизируется мышление" и др.; нужно обучать началам анализа (3,8 %).

Несмотря на результаты ответов на вопрос 2.1, преобладающее большинство студентов приходит к выводу о необходимости полноценного анализа художественного текста в условиях урока литературы в школе.

2.3 В качестве примера *зависимости выбора обучающей деятельности учителя от читательского восприятия школьников* студентами отмечались, как правило, особенности возрастного восприятия учащимися художественного произведения: "младшие школьники эмоциональны, им

нужны пояснения учителя; старшие – умеют логически мыслить, важно обращать внимание на формулировку вопросов, опираться на их жизненный опыт"; "в младших нет рефлексии, анализа"; "важны наглядность, доступность изложения"; "детей надо увлечь – инсценировкой, чтением по ролям, литературными играми"; "очень важно установить диалог с детьми"; "нужно искать форму проведения уроков"; "в любом возрасте детям надо давать задания на размышления"; "важно разнообразие видов работы на уроке литературы: не только вопрос-ответ, но ролевые игры, составление таблиц, конспектов, тестовые задания" и др.

В течение педагогической практики по русскому языку студентами посещаются уроки литературы в разных – с пятого по одиннадцатый – классах. Приведенные выше наблюдения студентов свидетельствуют о формировании у них *технологическо-филологической готовности*, которая совершенствуется в процессе учебной и практической деятельности восьмого-девятого семестров.

3.1 На вопрос о том, какие изменения нужно внести в преподавание литературы в школе, студенты отвечали следующим образом: "ввести внеклассное чтение (непрограммного характера)"; "задавать больше проблемных вопросов"; "больше заданий, развивающих речь, мышление, творческих заданий "; "изучать больше зарубежной литературы"; "нужна многоаспектная подача материала (при сохранении целостности читательского восприятия)"; "ориентироваться на возраст, потребности, уровень развития учащихся, обеспечивать индивидуальный подход к каждому ученику"; "проявлять творческий подход к организации классных и домашних заданий"; "давать больше самостоятельности учащимся, принимать их точку зрения"; "необходимо изучение полных текстов в сочетании с биографией автора"; "исключить авторитарность, давать школьнику право на собственное мнение"; "показывать разные подходы к тексту, не навязывать свое мнение"; "ничего не нужно менять"; "показывать школьникам фильмы по классическим произведениям" и др.

Данные ответы вполне представляют впечатления студентов от уроков литературы в тех школах, где они проходили педагогическую практику по русскому языку. Внимание обращается на содержание, технологию обучения, межличностные отношения учителя и учащихся на уроках литературы, то есть каждым студентом осмысливается опыт собственных наблюдений.

3.2 Оценивая свои впечатления относительно анализа художественного произведения на посещенных за время практики уроках литературы, студенты отмечали поверхностность (15,4 %), примитивность (11,5 %), глубину (3,8 %) данного анализа, в остальных случаях урок оценивался с точки зрения "увлекательности".

3.3 Способность на филологическую импровизацию признали за собой 88,6 %, неспособность – 3,8 %, неуверенность в способности – 7,6 % студентов от общего числа опрошенных.

На основании полученных ответов мы констатируем наличие *творческой активности личности студента*, которая на данном этапе обучения проявляется в анализе, оценке чужого опыта, осознании собственной творческой потенции.

4.1 *Готовность к соединению литературоведческого и лингвистического анализа* художественного текста продекларировали 65,4 %, неуверенность в готовности – 15,4 %, неготовность – 19,2 % студентов от общего числа опрошенных.

4.2 *Воспитание на уроках литературы* понимается студентами следующим образом: "никогда не "давить" на детей, как можно меньше говорить самой, больше слушать и корректировать"; "постараюсь помочь ребенку увидеть красоту художественного текста"; "проекция классического произведения на современность"; "сочинения на этические темы"; "оформление кабинета"; "эстетическое воспитание"; "выразительное чтение стихотворений"; "мое собственное отношение к литературе"; "диалог";

"соединение в общем выводе по анализу художественного произведения точек зрения учеников и учителя"; "обсуждение с учениками культурных событий в городе, республике, стране "; "сопоставление киноверсий, театральных постановок с текстом художественного произведения" и др.

Ответы студентов свидетельствуют, по нашему мнению, о недостаточном понимании воспитательного потенциала литературы как учебного предмета, необходимости междисциплинарной интеграции, с одной стороны, с другой – представляют имеющуюся на данном этапе обучения позицию, характеризующую их видение *взаимопроникновения и взаимодействия разных видов культуры*.

5.1 *Степень развитости филологического мышления*, проявленную в атрибуции студентами анонимно представленного лирического текста, мы оценили следующим образом: высокий результат – 30,6 %, средний – 47,2 %, низкий – 22,2 %.

6.1 *Читательская квалификация* в самооценке студентов определена как "высокая" в 15,4 %, "средняя" – в 84,6 % представленных анкет.

6.2 *Способность к выходу за рамки заданного специализацией по литературе / русскому языку подхода к анализу художественного текста* утвердили за собой 77 %, неуверенность в данной способности – 7,6 %, неспособность – 15,4 % студентов от общего числа опрошенных.

6.3 Свое видение преподавания литературы в школе студенты представили в следующих ответах: "попытаюсь сделать так, чтобы детям было не только интересно читать, но чтобы это им потом пригодилось в жизни, чтобы они ориентировались на высокие идеалы, стремились их достичь или хотя бы приблизиться к ним"; "преподавание литературы должно представлять диалог: между учителем и детьми, между детьми и текстом через посредничество учителя, + выполнение творческих, игровых заданий"; "хотелось бы видеть связь литературы с историей, музыкой, живописью. Уроки литературы не должны сводиться к лекции на тему

учителя... Целью этих уроков должно стать знание школьником образцовых произведений классической литературы, его умение мыслить самостоятельно, небанально, его способность выражать свои мысли так, чтобы самому получать удовольствие от того, что создаешь"; "учителю все время необходимо повышать и обновлять свои знания, потому что литература развивается не меньше, чем компьютерные технологии" и др.

Представленные студентами ответы свидетельствуют об их высоких требованиях к профессиональной подготовленности учителя словесности и достаточно высокой оценке собственной филолого-педагогической готовности, что позволяет сделать нам вывод о *стремлении будущих учителей словесности к филологическому самосовершенствованию.*

В целом анализ письменных ответов и результатов атрибуции стихотворения показывает достаточный уровень сформированности у студентов филологической культуры, которая понимается нами как мера и способ самореализации личности в различных видах филолого-педагогической деятельности и общения, направленных на освоение, передачу и создание филологических и педагогических ценностей и технологий.

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Т.Б. Ворожцова

Удмуртский государственный университет (Россия)

Все мы, преподаватели ВУЗов и учителя школ, знаем, какое место в жизни современных студентов и учеников занимает Интернет-пространство. Существуют разные точки зрения о влиянии глобальной сети на развитие личности. Есть и критические. Мы видим свою задачу не в том, чтобы отстаивать и доказывать здесь какую-либо точку зрения

относительно полезности или вреда использования данного ресурса, а порассуждаем о том, каким образом применить его в меняющихся условиях современного обучения.

Уже давно мы привыкли использовать Интернет-ресурсы как источник информации: словари, справочники, энциклопедии, поисковые системы, сайты, посвященные разным темам, блоги, форумы, книги, самые разнообразные аудио, видеоресурсы - все это давно составляет неотъемлемую часть процесса обучения, где так важно поступление и использование аутентичного материала, но где необходимо четко отслеживать валидность добываемой информации и использованного ресурса. Но Интернет – это не только источник информации, а не в последнюю очередь средство и пространство коммуникации, в котором существуют свои виртуальные места встреч. Такими местами всегда были 1) форумы, где люди могут делиться друг с другом своим мнением по тематике, установленной на форуме, 2) блоги, где каждый может в свободной манере высказаться, как правило, монологически, это находится в свободном доступе для посетителей сайта, 3) чаты, где общение между людьми происходит в режиме актуального времени. Существуют средства моментального общения, такие как ICQ, MSN Messenger, Yahoo!Messenger, Jabber, Google Talk, Skype и многие другие, позволяющие постоянно находиться в контакте со своими собеседниками, в какой бы точке мира они ни находились, наблюдать за их активностью в сети, инициировать с ними аудиоконтакт, а некоторые программы позволяют и видеосвязь.

Подобное разнообразие средств виртуальной связи позволяет глубоко разнообразить и способы взаимодействия с обучающимися. В частности в том, что касается их включения в технологии дистанционного обучения, то есть в условиях, когда обучающий и обучающийся разделены друг от друга пространственно, а так же поддерживать непрерывность образовательного пространства.

В данной статье мы рассмотрим один из способов такого взаимодействия, а именно получившие широкое распространение в последние время так называемые «социальные сети».

Социальная сеть (англ. social network) — это социальная структура, состоящая из группы узлов, которыми являются социальные объекты (люди или организации), и связей между ними (социальных взаимоотношений). Этот термин был введён в 1954 году социологом из «Манчестерской школы» Джеймсом Барнсом в работе «Классы и собрания в норвежском островном приходе», вошедшей в сборник «Человеческие отношения». В английском языке понятие стало употребляться не только в терминологическом значении. Так называли и услугу, которая способствует образованию и поддержанию социальных кругов и сетей и работает посредством Всемирной сети.

Первая социальная сеть появилась в сети Интернет в 1995 году, Classmates, американский аналог наших Одноклассников. Далее запускаются SixDegrees (приобретена YouthStream Media Networks в 2000 году, с 2001 года как отдельный проект не существует), PlanetAll, QQ стартует как сервис мгновенных сообщений, Blackplanet запущена в виде онлайн-сообщества в 1999 году, MiGente, Ryze, в 2003 году - Hi5, MySpace и другие. В 2004 стартует Facebook, а в Mixi - первый пользователь создает первую запись.

В Рунете социальные сети явление новое. Самая первая сеть, МойКруг, появилась три года назад в 2005 году на портале Яндекс. За последний год такие Интернет-сообщества как Одноклассники, Вконтакте, Facebook МойКруг, Планета Рамблер, LovePlanet и другие стали частью повседневной жизни, массовой культуры. Даже те люди, у которых нет дома компьютера и выхода в Интернет, прекрасно знают об их существовании. Они приобрели некую нарицательность, о них говорят в средствах массовой информации, шутят по телевидению и радио.

Авторы исследования Never Ending Friending пришли к выводу, что социальные сети - основная причина, по которой сегодня растет количество времени, проводимого в Интернете. Исследование было подготовлено совместно компаниями TNS, Teenage Research Unlimited и Marketing Evolution по поручению MySpace, Carat и Isobar. Результаты показали, что треть опрошенных в возрасте от 14 до 40 лет, которые пользуются социальными сетями, увеличили в результате этого время присутствия в Интернете. И лишь у 8% пользователей, которые общаются в социальных сетях, общее время пребывания в Сети сократилось. Эти данные приходится брать во внимание, чтобы учитывать особенности взаимодействия с миром и наших обучающихся.

Мы предположили, что использование социальной сети в целях обучения иностранному языку может помочь в создании дополнительной мотивации у учащихся в освоении иностранного языка, в создании единого информационно-образовательного пространства. Туда можно включать всевозможные электронные источники информации: базы данных, видео- и аудиоматериалы, ссылки на виртуальные библиотеки, электронные учебные пособия, словари, энциклопедии. Тем самым создать пространство, где обучающийся будет находиться в субъектной позиции, выбирать свои пути и методы решения поставленных задач, обмениваться информацией посредством близкого ему способа, с большей легкостью делиться с другими тем, что входит в зону его личных интересов.

Большая часть обучающихся имеют выход в Интернет в домашних условиях и учетные записи хотя бы в одной из сетей, а чаще в нескольких. В экспериментальной группе, где проводилась апробация дистанционной формы обучающего взаимодействия через социальную сеть, 100 процентов участников имеют учетные записи на сайте www.vkontakte.ru. Это и определило выбор данного сайта.

Сайт создан в 2006 году Павлом Дуровым. Из ближайших его зарубежных аналогов – разработанный ранее Facebook. Сайт предлагает

услуги по поиску друзей и знакомых, здесь можно создавать и объединяться в группы по интересам, делиться друг с другом музыкой, видео и фотоизображениями и многое другое, о чем будет сказано ниже. На данный момент количество людей, создавших в рамках сайта свои учетные записи приближается к 20 миллионам, учетная запись является необходимым условием для участия во всем, что происходит внутри сайта, без нее доступ на него закрыт. Создавшие свою учетную запись получают, таким образом, свою страницу или так называемый, профиль в данной социальной сети, в котором они вольны сообщить о себе любую информацию, которую сочтут нужной. Создатели сайта предусмотрели и защиту пользователя в случае его нежелания афишировать свои личные данные всем посетителям его профиля. В рамках своего профиля можно осуществлять поиск знакомых, приглашать в друзья и принимать предложения дружбы других пользователей, опубликовывать свои личные фотографии, любые видео- и аудиозаписи, пользуясь также и ресурсом самого сайта, оставлять свои заметки, наблюдать за новыми событиями профилей тех пользователями, которые входят в список друзей, обмениваться сообщениями с другим пользователями.

Для наших целей мы воспользовались еще одной услугой – создание группы по интересам, которую может открыть каждый и пригласить в нее других пользователей. Темой нашей группы курс «Французский для начинающих», он ориентирован на студентов-филологов отделения РКИ (русский язык как иностранный), изучающих французский язык как второй иностранный. Группа имеет закрытый характер, то есть ее участниками являются те, кто приглашен и утвержден создателем. Необходимость такой закрытости в том, чтобы обезопасить группу от проникновения так называемых «спамеров» - пользователей, публикующих информацию, не имеющую отношения к теме группы, с целью рекламы.

На странице созданной группы открываются следующие возможности:

- обсуждения – в этой закладке предлагаются свои тематики для обсуждения актуальных вопросов, новинок радио и телевидения, видео- и кинопроката, политической ситуации в мире, трудностей перевода и многое другое;
- стена – публично высказываются мнения, обмениваются информацией, приветствуют друг друга;
- свежие новости - преподаватель и обучающиеся могут публиковать новости, которые сразу же сообщаются пользователям в услуге «мои новости»;
- загружаются видео- и аудиоматериалы, которые находятся в свободном доступе для всех участников группы, таким образом активизируется использование медиа-материалов, которые не всегда есть время и техническая возможность показать и проработать в режиме аудиторной работы, отпадает необходимость распространять среди студентов эти материалы посредством обмена носителями цифровой информации (диски, карты памяти). Богаты ресурсы самого сайта, но можно загружать и новые. Здесь же можно предложить серии упражнений для аудирования к этим материалам, публиковать тексты песен и другое. Таким образом, студент всегда может выбрать интересный для него материал и актуальные упражнения;
- публикуются ссылки на учебные или аутентичные сайты, содержащие необходимую для обучения информацию. Так, в одном месте могут сосредоточены ссылки на энциклопедии, словари, тематические (кино, музыка, новости,) и учебные сайты, блоги, прессу.
- Группы могут становиться «друзьями», т.е. публиковать на своих страницах ссылки на другие, тематически близкие, группы. На сайте vkontakte.ru существует более 100 других групп, посвященных Франции, ее музыке, исполнителям, кино, изучению языка, его особенностям, литературе, есть группы, общение в которых ведется только на языке, и в состав которых входят носители языка.

Свобода, с которой студенты ориентируются в предлагаемом пространстве удаленного взаимодействия, где они чувствуют себя хозяевами, их интерес позволяет всегда находиться «в контакте» со своими учениками, которые перестают быть «обучаемыми», но становятся субъектами своего интереса и, как следствие, познания. Такой способ взаимодействия позволяет значительно расширить границы представления об обучении иностранному языку, выйти за пределы, заданного университетским курсом, временного и культурного пространства, уйти от иерархии, заменить позицию преподавателя как модели, «старшего», на партнерскую позицию. Знания понимаются не как безличностная информация, а как совокупность навыков, актуализируемых в системе деятельности субъекта, опирающейся на его личный интерес и личностные качества. В таких условиях полноценно реализуется личностно-деятельностная модель обучения языкам. Кроме того, внедрение в образование современных информационных технологий – задача, поставленная на федеральном уровне еще в 2001 году, привлечение в процесс обучения Интернет-ресурсов значительно упрощаются, если это происходит в рамках самого Интернета, а данный способ еще позволяет и не «заблудиться в сети».

Источники

1. Ворожцова И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2000 – 344 с.
2. <http://www.social-networking.ru>
3. <http://www.wikipedia.ru> - свободная энциклопедия
4. <http://mediarevolution.ru>
5. Бондаренко Е., Социальные сети как инструмент развития: виды и возможности, 24.03.2008 г., www.trainings.ru

РЕКЛАМНЫЕ ТЕКСТЫ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Г.А. Боброва

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского (Россия)

Нередко приходится слышать от абитуриентов, что они поступают на филфак, потому что любят литературу, а занятия русским языком кажутся им в лучшем случае скучным времяпрепровождением, необходимым лишь постольку, поскольку никто еще не отменял вступительных испытаний по этому предмету. Это ли не парадокс! Как «великий, прекрасный и могучий русский язык», без которого была бы невозможна классическая литература, превратился в ... пугало для бедных детей? Конечно, как писал еще В.Г. Белинский, «для учащихся грамматика русская есть наука трудная, тяжелая, скучная, внушающая страх и отвращение. Между тем должно б быть совсем наоборот, потому что изучение грамматики как науки, в приложении к родному языку, естественно, очень легко» [Белинский 1981: 484-486]. Возможно, одна из причин «нелюбви» кроется в том, что орфография с пунктуацией, борьба за грамотность вытеснили из школьного преподавания куда более важные ценности. Нельзя не согласиться с Н.Д. Голевым, который считает, что наличие набора готовых знаний – важный, но не главный критерий качества лингвистического обучения. Применительно к школе целевой установкой является формирование развитой языковой личности, умеющей пользоваться в разных социальных ситуациях всей палитрой средств, предоставляемых языком [Голев 2008: 27]. Преподавание русского языка как в школе, так и в вузе не должно отставать от достижений современной академической науки, которая, поменяв на рубеже XX-XXI вв. исследовательскую парадигму, призывает изучать не только как устроен язык, но и как им распорядиться, как владеть этим «орудием общения».

Выработка лингвистического мышления, развитие способности к самостоятельному добыванию знаний возможны на различном дидактическом

материале. Традиционно это художественные, реже публицистические тексты. Мы предлагаем использовать рекламные тексты, во-первых, потому что реклама в концентрированном виде представляет языковые новшества, во-вторых, это небанальный, неизбитый, а потому интересный для наблюдений материал и, наконец, доступный каждому – как говорится, с доставкой на дом.

Рекламный дискурс можно анализировать в разных аспектах. В этой статье остановимся на важнейшей для имени существительного грамматической категории – категории рода. На примере этой категории можно показать, как под воздействием социальных факторов меняется такая стабильная область языка, как морфология. С другой стороны, категория рода является благодатной почвой для того, чтобы продемонстрировать ее проявление в русской языковой картине мира, показать актуализацию мужских и женских родовых форм в разных речевых жанрах: газетной и художественной речи, официально-деловом языке и рекламных текстах [Боброва 2006: 79-87].

Общеизвестно, что форма рода у большей части существительных относится к области языковой техники. Так, очевидна условность рода у неодушевленных существительных. Легко ее раскрыть, сопоставляя материал разных языков. Ср.: *аквариум* в латинском языке ср. р., в русском – муж. р., *рожь* во французском языке муж. р., в русском – жен. р. Или в русском языке слово *живот* муж. р., а его просторечные синонимы *брюхо* и *пузо* ср. р., *табурет* муж. р., а его разговорный вариант *табуретка* жен. р. Кстати, именно немотивированность рода у неодушевленных существительных приводит к грамматическим ошибкам типа *красивая тюль, новая бра* вместо *красивый, новое*. Между тем еще В.В. Виноградов протестовал против однобокого формального отношения к категории рода: «Категория рода имен существительных не является в русском языке только техническим шаблоном оформления существительных. Она еще и **знаменательна**» [Виноградов 1972: 57-58](выделено нами - Г.Б.). В связи с этим приведем слова А.А. Потебни: «О том, имеет ли род смысл, можно судить лишь по тем случаям, где мысли дана возможность на нем сосредоточиться, т.е. по произведениям поэтическим»

[Потебня 1968: 483]. Достаточно вспомнить хрестоматийные комментарии к переводам одного из стихотворений Гейне, чтобы еще раз убедиться в правоте классиков, утверждавших, что грамматический род - «явление живое и семантически не погасшее» [Виноградов 1972: 60]. Безусловно, ярче всего семантика рода отражается в личных существительных, т.е. в названиях лиц мужского и женского пола: *внук – внучка, плут – плутовка, казах – казашка*.

Ограничим круг личных существительных обозначениями людей по профессии, роду занятий, по должности. Именно эта группа слов муж. р. в 20-х годах прошлого века подверглась натиску революционных перемен: началась эра женской эмансипации. Для выборки материала используем самые «безобидные» рекламные издания: «Работа для Вас», «Хочу работать», «Ищу работу»; блоки рекламных объявлений в газетах и «бегущую строку» на ТВ. Для удобства лингвопрагматического анализа прибегнем к предложенной В.Г. Гаком [Гак 1998: 187] теории четырех функций языкового знака: кроме первичной, основной языковой, выделяются вторичные функции: генерализация, транспозиция и десемантизация. Последняя из названных функций – удел неодушевленных существительных, потому исключается из рассмотрения. На примере слова муж. р. *врач* можно показать реализацию трех функций. Прежде всего слово *врач* обозначает мужчину, это его основное значение: Прием ведет *врач* Петров. С другой стороны, слово *врач* может быть обозначением класса, обобщая всех лиц с высшим медицинским образованием: Диплом *врача*. Функция генерализации, таким образом, допускает обозначение словом муж. р. и мужчин и женщин, выражая общее понятие о человеке независимо от пола. И тогда закономерно, что слово муж. р. *врач* может быть отнесено к женщине, т.е. выполняет «чужую» функцию: Опытный *врач* Петрова поставила правильный диагноз. Это есть образец транспозиции. Несмотря на изменение грамматического значения, слова типа *врач* сохранили свой грамматический род, не слившись со словами общего рода, как это предрекали сорок лет назад авторы социолого-лингвистического

исследования «Русский язык и советское общество» [Морфология и синтаксис современного русского литературного языка 1968: 19-41].

Студенты-филологи 2 курса ОмГУ при изучении морфологии выполняют лабораторную работу «Грамматические проблемы женской эмансипации», отдельные виды заданий которой могут быть использованы в работе как со школьниками, так и с иностранцами, изучающими русский язык.

Задание 1. Образуйте, где это возможно, наименование лица женского пола. Обратите внимание на частотность суффиксов женскости. Отметьте случаи, когда женская параллель невозможна (как выражается в этом случае женскость?), или стилистически окрашена, или изменила значение.

Директор, секретарь, студент, преподаватель, учитель, заведующий сектором, управляющий делами, ученый с мировым именем, электрик, машинист, техник, банкир, вице-президент, солдат, физик, поэт.

Задание 2. На материале газет покажите способы обозначения женщин по должности, званию, профессии. При наличии вариантов определите их стилистическую уместность, нормативность (Ср.: Назначить ассистент (-ом,-кой) Иванову М. А.). Обратите особое внимание на контексты с «вынужденным» употреблением женского коррелята (См.: Кладовщица с усиками, в цветастом халате... Или: кликнуть секретаршу из приемной...). Сформулируйте основные тенденции в употреблении тех или иных наименований.

3. Используя рекламные объявления типа «Требуются», «Ищу работу» и под., покажите влияние прагматики на использование обозначений женщины.

4. Известны ли Вам примеры актуализации рода в фольклоре и поэзии?

В своей книге «Русский язык» В.В.Виноградов, ссылаясь на опыт своих предшественников, отмечал, что женский род – сильный, подчеркнутый, наиболее четко оформленный из родовых классов [Виноградов 1972: 65]. Это легко подтвердить, например, тем, что применительно к мужчинам невозможны слова женского рода типа *балерина, кастелянша, сиделка, прачка* (кажется, только несколько слов женского рода типа *особа, персона, личность*

являются общими наименованиями лица), хотя при отсутствии суффиксального коррелята женщина может быть обозначена словом мужского рода *врач, редактор, президент* и под. С другой стороны, «применение слов женского рода к мужчинам порождает своеобразную экспрессивную окраску этих слов. В этом явлении **пережиточно отражается социальное положение женщины, отношение к женскому полу**» [Виноградов 1972: 72] (выделено нами – Г.Б.). Напр.: Товарищ, слывший в молодости за *красную девицу* (И.Тургенев), *базарная баба, кисейная барышня*. По-видимому, не случайно М. Цветаева считала себя поэтом, а не поэтессой. Оценочный «след» такого же стереотипного мышления остался в строчках Е.Евтушенко: «Поэтов-женщин единицы в мире, но прорва этих самых поэтесс».

Выполняя 1-е задание, студенты, во-первых, должны увидеть, что разговорная речь предоставляет говорящему больше возможностей для образования женского коррелята, чем, допустим, официально-деловая речь. Так, например, к слову *директор* есть разговорные пары *директорша* и *директриса*, к слову *преподаватель* – *преподавательница*. Во-вторых, следует обратить внимание на то, что при стилистическом равноправии слов муж. и жен. р., например *студент* – *студентка*, слово муж. р. оказывается семантически более нагруженным, так как, кроме обозначения лица мужского пола (основное грамматическое значение), выражает обобщенное значение – значение класса (функция генерализации). Ср.: *студент* Петров, какой-то *студент* спрашивал (невозможна замена словом жен. р.) - *Студент* имеет право на качественное высшее образование (общее название лица безотносительно к полу). В-третьих, нельзя не заметить, что при добавлении суффикса женскости может произойти смещение значения: *машинист* ≠ *машинистка*, *акушер* ≠ *акушерка*, *техник* ≠ *техничка*. В-четвертых, суффиксальный коррелят может отличаться от производящего слова и семантически, и стилистически. Ср.: *физик* Склодовская-Кюри (специалист по физике) и *физичка* (учительница по физике). По-разному ведут себя

субстантиваты: *заведующая* кафедрой Бутакова, но *ученый* с мировым именем Вежбицкая.

Суффикс –к- , казалось бы, нейтральный суффикс женскости: во-первых, встречается в словах жен. р., лишенных коррелята муж. р. по причине экстралингвистической: *гадалка, посудомойка, белошвейка, сиделка*, и под., во-вторых, регулярно образует пару с существительными муж. р. самых разных тематических групп: *студентка, почтальонка, санитарка, киргизка, негодяйка, торговка, соседка, пассажирка, пенсионерка, диссертантка, аспирантка, гимнастка, медалистка* и т.д.), но при этом придает разговорную окраску в следующих случаях: *лингвистка, кандидатка, оппонентка, медичка, стажерка*. Возможно, причина кроется, как это обычно бывает, в освоенности слова, в частотности его употребления. Суффикс –ш- как маркер женскости тоже ведет себя неоднозначно. Возникнув прежде всего для обозначения жены по мужу (*бригадирша, генеральша, капитанша, казначейша, нэпманша*), позднее стал активно использоваться для обозначения лиц женского пола по их собственным занятиям, качествам: *докторша, аккомпаниаторша, библиотекаряша, киоскерша, корректорша, бухгалтерша* (особняком стоят слова *кастелянша, маникюрша*, не имеющие коррелятов муж. р.) *паникерша, великанша*, однако можно предположить, что память о прошлом наложила отпечаток на стилистическую окраску этих слов. Такие суффиксальные наименования женщин по профессии ограничены в своем употреблении сферой разговорной речи. Между тем слова *кассириша, кондукторша, лифтерша* составителями словарей признаются нейтральными и говорящими воспринимаются как таковые, потому что, по сути, называют лицо по профессии, ставшей в нашем сегодняшнем обществе преимущественно женской.

При выполнении заданий 2 и особенно 3 нужно выделить, кроме разнообразных суффиксальных номинаций: *клейщицы, упаковщицы, гардеробищицы, буфетчицы, сотрудницы, садовницы, ручницы, работницы, официантки, технички, санитарки, гувернантки, морфологический способ*

обозначения «женской» семы: *портная, возжатая для собак, кухонная рабочая, управляющая магазином, заведующая складом.*

Лексические средства используются в двух случаях: прежде всего при наименовании исключительно женских профессий – *няня, швея, маникюрша, медсестра, горничная*, а также при употреблении существительных муж. р. – *кладовщик, женщина; продавцы-консультанты, девушки 22-35 лет.* Заметим кстати, что за пределами рекламного текста остаются женские имена, женские формы отчеств и фамилий (*Валентина Терешкова, Зоя Федорова*), что еще существует синтаксический показатель женскости – так называемое семантическое согласование: выражение пола флексией сказуемого – *Врач пришла, Профессор написала учебник.*

В рекламных объявлениях типа «Требуются» стала обычной актуализация пола лица [Боброва 2008: 180-186]. Если для заказчика, работодателя небезразличен пол лица, это будет отражено, пусть даже в избыточной форме. См.: требуется *помощник пекаря, муж*; требуются *актеры, муж.* (ограничение необходимо, чтобы «отсечь» женщин). Поскольку слова муж. р. называют лицо по профессии, пол лица в этом случае надо уточнять. Требуется *бухгалтер* в един. числе, *женщина*. Если неважно, безразлично, могут принять на работу и мужчин и женщин, тогда конкретизация не обязательна. Требуются: конструктор, администратор, но чаще встречаем: Руководитель продаж рекламы, *жен.*, *муж.* Менеджер по продажам, *жен.*, *муж.* Сотрудники для раздачи газет, *жен.*, *муж.* (Омский домовой). С этой точки зрения следующие объявления выглядят, мягко сказать, комично. Газета «Хочу работать»: Требуется *специалист* по уборке помещений, 18-35 лет, *приятной наружности*, ответственный, аккуратный. Сеть магазинов женского белья примет *продавца с яркими внешними данными*, до 33 лет. Конечно, речь идет о женщинах, но если в первом случае эвфемизм замещает слова *уборщица, техничка*, во втором – разговорность слова *продавщица*, возможно, умаляет представление о престижности заведения, то это заставляет называть женщин словами мужского рода. Существительные жен. р. более конкретны: они

называют только женщин, и если женскость обозначается дважды - суффиксально и лексически, то это или плеоназм, или ограничения касаются не пола, а чего-то другого. Ср.: Требуются: *кладовщица, жен. 25-45 лет; штамповщица, жен. Автомойщица, жен. Рабочая, жен.* (может быть, не хотят принимать девушек?) *Официантки, девушки* (а здесь важен именно возрастной ценз). Можно допустить, что при указании возраста для «округлости» фразы необходим смысловой повтор: Есть вакансия *грузчика сырья для мужчины 20-40 лет*, тем не менее в большинстве случаев, тем более когда речь идет о женщинах, избыточность не является оправданной: Требуются *швеи, жен. Утюжилщица, жен. Аппаратчицы, жен.* Напротив, в объявлениях типа «Ищу работу» есть необходимость представить себя с помощью разных сведений: пол, возраст, образование и т.п., поэтому здесь плеоназм является вынужденной мерой, именно так диктует прагматика. Ищу работу *гувернантки, жен., в/о, 35 лет. Предлагаю услуги домработницы, жен. 42 лет.*

Выбор обозначения обычно обусловлен именно прагматикой: ситуацией, жанром речи, субъектом или объектом речи. Так, в объявлении *Ищу партнера по бизнесу* замена женским коррелятом *партнершу* воспринималась бы неадекватно из-за стилистически сниженной окраски и сужения круга претендентов, хотя в другой сфере употребления можно сказать только так: *Приглашаем партнера для занятий балными танцами для партнерши 1995 г.* Здесь при симметричных отношениях слов *партнер – партнерша* суффиксальное существительное является вынужденным маркером пола.

В 4-м задании требуется вспомнить, что такое олицетворение, при котором грамматический род неодушевленных существительных семантизируется, т.е. соотносится с полом. В русских народных песнях находим отражение «знаменательности» рода: *рябина, калина – одинокая женщина, береза – девушка, подруга, река – разлучница, Русь – матушка.* И.Г. Милославский обратил внимание на соответствие в загадках рода слова, обозначающего предмет, и рода слова-отгадки [Милославский 1988: 10-27]. Напр.: *Сидит девица в темнице, а коса на улице (морковь).* Это задание

предполагает знакомство с устным народным творчеством, с традиционными символами русской поэзии.

Итак, используя современный иллюстративный материал, можно решить несколько проблемных задач:

1. Доказать, что род – это не только языковая техника, он еще и знаменателен.

2. Показать, какие ресурсы есть в языке для обозначения женщины по роду занятий, профессии, по должности, по социальной роли и каковы последствия (грамматические, словообразовательные, семантические, стилистические) женской эмансипации.

3. Обратит внимание на прагматическую обусловленность выбора той или иной формы рода в разных сферах употребления языка: процесс «омужчинивания» женщин в строгом стиле письменной речи, в деловых документах уравнивается многообразными способами подчеркнутой актуализации женскости в публицистике, рекламных текстах, разговорной речи.

Литература

1. Белинский В.Г. Русская грамматика Востокова. Собр. соч. в 9 т. – М.: Художественная литература, 1976 – 1982. Т. 7.

2. Боброва Г.А. Женскость как семантическое, прагматическое и стилистическое средство русской речи //Язык. Человек. Картина мира. Ч. 2. – Омск: Вариант–Омск, 2006.

3. Боброва Г.А. Влияние прагматических факторов на использование наименований лиц женского пола в городской речи //Язык. Человек. Ментальность. Культура. Ч.1. – Омск: Вариант–Омск, 2008.

4. Виноградов В.В. Русский язык.– М.: Высшая школа, 1972.

5. Гак В.Г. //Языковые преобразования. – М.: Языки русской культуры, 1998.

6. Голев Н.Д. Перлокуция как базовый компонент дидактической коммуникации //Язык в контексте гуманитарных знаний.- Великий Новгород: НГУ, 2008.

7. Милославский И.Г. Зачем нужна грамматика? – М.: Просвещение, 1988.

8. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. Т.3.– М.: Просвещение, 1968.

9. Русский язык и советское общество. Морфология и синтаксис современного русского литературного языка. – М.: Наука, 1968.

РУССКИЙ ЯЗЫК: ШАГ ЗА РАМКИ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ (итоги встречи с учителями)

Лелис Е.И.

Удмуртский государственный университет

Разговор о предмете «Русский язык» в рамках школьной программы, на наш взгляд, должен начинаться не с обсуждения частных вопросов методики, а с того, какое место язык занимает сегодня в обществе и как сказывается на языке наше небрежное отношение к своей речи, к самим себе и к своей культуре. Круг этих проблем был предметом обсуждения на курсах повышения квалификации учителей. Основные положения этого обсуждения и легли в основу настоящей публикации.

Сегодня много говорят о гибели русского языка, о необходимости его сохранения и о низкой культуре речи, особенно в молодежной среде. Действительно, в русском языке происходят существенные изменения, которые требуют внимательного изучения. Динамика развития языка настолько ощутима, что не оставляет равнодушных не только в кругу лингвистов, но и в среде людей, не связанных с языком профессионально.

Обеспокоенность общественности судьбой языка не учитывает, что для языка способность к динамическому развитию естественна. Именно она свидетельствует о жизненных силах языка. На активизировавшиеся языковые изменения повлияли коренные изменения, произошедшие в нашем обществе. Так было в начале XX века, когда резко изменилась экономическая, политическая и социальная структура российского общества. Так это произошло и на рубеже XX и XXI веков.

Обычно к внешним факторам, активно влияющим на язык, относят изменение круга носителей языка, распространение просвещения, миграции больших групп населения, создание новой государственности, развитие науки, техники, международные контакты, изменение общественных устоев, смена образа жизни.

О влиянии последнего фактора наглядно говорит такой пример. Когда семьи были большими и жили под одной крышей, людям было совершенно необходимо пользоваться большим количеством слов для наименования различных родственных отношений. Таких терминов родства, действительно, было много, и они активно употреблялись в речи. Например: *деверь* – брат мужа, *шурин* – брат жены, *золовка* – сестра мужа, *свояченица* – сестра жены, *сноха* – жена сына, *свекор* – отец мужа, *свекровь* – жена свекра, мать мужа и т. д. Эти слова постепенно были вытеснены из речевого обихода, и вместо них при необходимости теперь употребляют описательные замены: *брат жены*, *брат мужа*, *сестра мужа* и т. д.

Для сравнения, в Китае, где ценность семейных отношений по традиции представляет собой одну из главных жизненных ценностей человека, до сих пор существует огромная терминологическая система родства и обращения к родственникам. По результатам исследований, их 114. Например, есть специальные слова для обращения к старшему брату отца, младшему брату отца, братьям матери, сестрам мужа и т. д. То, чему в русском языке дается общее определение *двоюродный*, в китайском обозначено целой лексико-семантической группой: *двоюродный дядя*, *двоюродный брат*, *двоюродная*

сестра и т. д. Т. е. для обозначения каждого из большого количества родственников сохранено свое слово. Интересно, что при обращении к старшим (а старших на Востоке, как вы знаете, почитают особо), обязательно добавляют элемент *lao*, что означает *почтенный*: *почтенный дедушка*, *почтенная бабушка* и т. д.

Всегда стимулятором (или наоборот, сдерживающим фактором) изменений в языке являются процессы в жизни общества. Язык и общество неразрывно связаны. Под воздействием внешнего социального фактора приходят в движение внутренние ресурсы языка, которые прежде не были востребованы. Но мы часто ошибочно ставим знак равенства между объективными динамическими процессами в языке и явлениями, которые связаны с недостаточной, а иногда и откровенно низкой культурой речи носителей языка.

Особенность нынешней ситуации заключается в том, что сегодня приходится защищать язык от его же носителей, от тех, кто оказался не готов к овладению богатством и выразительностью родного языка, кто не настроен на уважительное отношение к собеседнику и потому русский речевой этикет, например, считает чем-то вроде бесполезной побрякушки в общении. Вероятно, нашим гражданам пока еще не вполне ясно, что ни в чем так не проявляется столь достоверно точно характер человека и все особенности его личности, как в его речи. Это понимание не придет само по себе, над ним надо работать, воспитывать уважительное отношение к собеседнику, к себе и к языку. Ведь речевая неряшливость – показатель низкой культуры человека и его необразованности.

Например, очень часто можно услышать такие выражения, как: *Я в шоке* или *Я в транс*. Многие из нас уже забыли, что на самом деле значат такие, порядком обтрепанные ежедневными разговорами, слова. Например, *шок* - это медицинский термин, а вовсе не синоним «удивления», изумления» или «восторга». Термин «шок» обозначает тяжелое расстройство функций организма вследствие физического повреждения или психического

потрясения. Поэтому радостные восклицания «*Я в шоке!*» героев «*Квартирного вопроса*», вошедших в свои отремонтированные апартаменты, звучат нелепо.

Еще более странно звучит популярный сейчас оборот *быть в трансе*. Почему-то большинство людей представляет себе такое состояние как вялое, апатичное, но в чем-то даже философское. Человек в трансе, по мнению тех, от кого доводится слышать эту фразу, - это временно разочарованный в жизни мыслитель, лежащий на диване и думающий о смерти. Получается некая смесь Байрона с Обломовым. Но если заглянуть в Толковый словарь, то мы обнаружим, что состояние транса характеризуется повышенным нервным возбуждением с потерей самоконтроля, а также помрачением сознания при гипнозе или экстазе. Ничего общего с апатией и думами о вечном, которые многие современники приписывают себе в моменты обычной скуки.

Если говорить об основной примете языковой ситуации в нашей стране конца прошлого и начала нынешнего века, то это, безусловно, уничтожение высокого стиля в русском литературном языке. На роль высокого стиля сейчас претендует английское слово. Англицизмы заимствуются в огромном количестве, хотя в последние 3 - 5 лет этот процесс несколько замедлился. Процесс шквального заимствования англицизмов уже стал предметом изучения лингвистов, которые выделяют несколько причин сложившейся ситуации. Например:

- Необходимость использования новой терминологии: это язык компьютера, экономики, финансов, Интернета как средства связи: *e-mail*, *ноутбук*, *диск*, *байт*, *сайт*.

- Дань моде (прежде всего у недостаточно образованной части общества): знание английского языка считается в высшей степени престижным. Так, на их взгляд, слово *шоппинг* звучит привлекательнее слова *поход за покупками*. Или *викэнд* вместо *конец недели*, *выходные*, *окей*, *уау* (как возглас восклицания). В этом отношении у М.Задорнова есть очень тонкие

наблюдения. Так, например, он говорил об абсурдности надписи на двери магазина: *Open на себя*.

- Экспрессивность новизны: многие фирмы, компании, даже магазины в качестве названий используют англицизмы, чтобы привлечь внимание новизной звучания: *Luxtelecom, Skyline, Citi* (магазин в Ижевске).

Наиболее весомой причиной такого потока англицизмов в русском языке является бесспорное мировое лидерство США во многих сферах нашей жизни. Мы легко копируем культуру, структуру развития экономики, систему образования, язык, образ жизни и даже образ мышления, забывая о собственной самобытности.

Так, популярность голливудских фильмов привела к появлению новых слов в нашей лексике: *блокбастер, вестерн, киборг, терминатор*. Восприятие США как центра музыкальной моды повлекло появление таких слов как: *хит, ремейк, трек, саунд-трэк, постер и т.д.* Не так давно в русском языке появились заимствованные из английского слова, относящиеся к сфере спорта: *боулинг, дайвинг, скейтборд, сноуборд, байкер, шейпинг, фитнес*, - а также косметические термины: *лифтинг, скраб, пилинг*.

Безусловно, многочисленные англицизмы, проникающие в нашу речь - это явление закономерное, отражающее активизацию экономических, политических, культурных, общественных связей и взаимоотношений России с другими странами, в частности с Америкой, и процесс интеграции в мировое сообщество. Но, с другой стороны, в погоне за всем иностранным, в стремлении копировать западные образцы мы всё больше теряем свою самобытность, в том числе и в языке. А язык отражает образ жизни и образ мыслей. Может быть, именно вследствие этого теряется интерес к родному языку, русской литературе и культуре.

Еще одна особенность современной речевой ситуации заключается в том, что в силу сложившихся исторических обстоятельств сегодня язык черпает ресурсы для обновления литературной нормы в средствах массовой информации и в разговорной речи, хотя долгое время таким источником была

художественная литература, недаром нормированный язык называется именно литературным языком (по М.Горькому – обработанным мастерами слова).

Сегодня именно СМИ определяют языковой вкус общества. Это наиболее активно развивающаяся речевая сфера. Здесь происходят, во-первых, резкое увеличение количества речевой продукции, во-вторых – качественные изменения, заслуживающие самого пристального внимания.

Две глобальные причины определяют специфику сложившегося положения дел. Первая – это развитие технических средств, дающих возможность легко порождать в большом количестве устную речь и позволяющих легко оперировать ею: хранить, редактировать, подвергать различного рода обработке. Поскольку устная речь является наиболее естественной формой существования языка, то общество испытывает тяготение именно к этой, устной, разновидности речи, а не к письменной. Мы неизбежно будем становиться обществом, которое всё больше будет слушать и смотреть и всё меньше читать.

Вторая причина, обусловившая повышение интереса к массовому тексту и падение интереса к литературе – кризис образования. Ситуация с изучением русского языка и русской литературы в стране постоянно ухудшается и приобретает угрожающие очертания. Выпускник средней школы с каждым годом становится всё менее грамотным, он с каждым годом теряет знания по русской литературе, он всё больше испытывает затруднения в свободном владении и письменной (как при чтении, так и при письме), и устной речью. Он всё меньше обращается к образцовым письменным текстам, которые неизбежно требуют духовного напряжения, и всё больше пользуется легко воспринимаемым речевым материалом, поставляемым средствами массовой информации.

Но самое важное, наша публичная речевая среда чрезмерно агрессивна. Если раньше речевую агрессию мы встречали только в быту (ссора, скандал) и при этом осуждали ее, то теперь агрессия не является редкостью даже в публичной речи. Появляются целые издания, телепередачи, для которых

агрессивный тип речевого поведения является главным, определяющим. Речь идет о таких передачах, как *«Слабое звено»*, *«Школа злословия»* и подобных. Крайне убогую и агрессивную бытовую речь демонстрируют различные реалити-шоу, например, *«Голод»*, *«Дом-2»*, ток-шоу *«Большая стирка»*, *«Пусть говорят»* с Андреем Малаховым, *«Окна»*, *«Без комплексов»*, *«Суд идет»*, *«Модный приговор»* и др. Профессиональные телеведущие не справляются с аудиторией, которая, как правило, говорит плохо, часто проявляет речевую агрессию. Более того, они сами говорят из рук вон плохо. Например, Елена Проклова, которая ведет передачу *«Малахов +»*, поражает нелитературностью своей речи и бестактностью своего речевого поведения: она очень часто перебивает участников передачи.

Средства массовой информации являются лакмусовой бумажкой, выявляющей общую духовную и культурную деградацию нашего общества. А соответственно, язык и общество болеют одними болезнями. Это же сообщающиеся сосуды. Не так давно преподаватель одного из московских вузов рассказывал, что, когда студенты-журналисты сдают на третьем курсе зачет по зарубежной литературе, он каждый раз удивляется их необразованности. Например, на вопрос о том, как зовут Гейне, он однажды услышал: «Г».

Конечно, нельзя сказать, что тиражирование ущербной речи в популярных телевизионных передачах ничем не компенсируется. В разное время на телевидении и радио шли передачи с участием людей, которые сумели заметно повлиять на культуру речи многих и многих людей. Это Дмитрий Сергеевич Лихачев, Александр Михайлович Панченко и Юрий Михайлович Лотман. Их выступления являли собой величайшие образцы русской речи, богатейшего, образного, сочного, точного, нежного владения языком.

В качестве примеров нынешних передач, где звучит прекрасная русская речь, можно назвать многие передачи канала *«Культура»*, например, *«Ночной полет»*, передачи других каналов: *«Блеф-клуб»*, *«Вечера в Политехническом»*. Искусство устного рассказа неизменно демонстрирует Э.Радзинский. Число

примеров можно легко увеличить, но все-таки вызывает настороженность преобладание речевой агрессивности.

Сегодня невероятно широк круг публично выступающих – в парламенте, в прессе, по телевидению, радио и т. д. Свобода слова, понятная буквально и по отношению к манере выражаться, сломала все социально-этические запреты и каноны. В этой ситуации нужно обладать особой чуткостью и тактом, внутренней свободой и подлинной интеллигентностью, чтобы не поддаться напору речевой агрессии.

В 2005 году силами филологического факультета УдГУ при поддержке Администрации г. Ижевска мы провели общегородскую научно-практическую конференцию «Наш город сквозь призму языка». Среди прочих секций была и секция учителей, заседание которой мы провели в форме круглого стола. Темой для обсуждения стала школа как речевая среда. Было высказано много очень дельных соображений, в том числе и о том, что общение в школе должно быть выше на голову уличного общения, оно должно давать пример того, как общаться уважительно и заинтересованно. Мы говорили и о том, что в школе все, начиная с охранника и заканчивая директором, должны показывать ребятам, как нужно общаться, чтобы общение приносило пользу и радость.

Готовясь к этому круглому столу, я попросила учащихся 11-х классов разных школ вспомнить, были ли случаи неуважительного или откровенно оскорбительного обращения к ним со стороны учителей. Примеров школьники набросали быстро и очень много. *«Жертва интеллекта!»*, *«Плодожорки!»*, *«У меня в классе два окна и одна дверь. Ты куда хочешь выйти?»*, *«Что вы делаете всё, как бараны тупые?»*, *«Напряги свою извилину!»*, *«Ты неряха и чмо!»*, *«Закрой свой поганый рот!»* и т. д. Такие формы речевого общения унижают достоинство не только ребенка, но и самого учителя, они начисто исключают установление уважительных отношений между учителем и подростком.

Справедливости ради нужно сказать, что школьники вспомнили и достаточно много позитивных речевых формул, которые употребляют их учителя: *«Здравствуйте, ребятки! Рада вас видеть!»*, *«Послушайте меня внимательно!»*, *«Будьте внимательны к заданию. Посмотрите на доску»*, *«По-моему, ты неправ»*, *«Я с вами не прощаюсь»*, *«До скорой встречи!»* и др.

Конечно, учитель – лицо официальное. Но очевидно, что учитель должен быть для школьников образцом в своем коммуникативном поведении. Это даже не обсуждается.

Сегодня исследователи фиксируют еще одну существенную особенность современной речевой ситуации. Речь идет о сближении норм устной и письменной речи, об их активном взаимодействии. Можно сказать больше: устная речь в ее общеразговорном стилистическом варианте в буквальном смысле вторгается в письменную речь. Например, разговорный синтаксис, рожденный на базе устной речи, значительно потеснил грамматически «правильные», классические синтаксические конструкции, которые как нормативные представлены в учебниках, пособиях, справочниках.

Хотя наблюдается и противоположная тенденция, наблюдаемая в сфере научной речи. У лингвистов эта тенденция вызывает озабоченность. Так, известно, что для современной научной речи характерны преобладание письменной формы, представленность в основном в монологической форме, информативная функция как основная, структурированность синтаксиса, отсутствие функции эстетического воздействия, концентрация книжно-письменных языковых средств, отсутствие условий для индивидуализации речи.

Столь жесткие требования к научной речи сложились именно в русском языке. В других языках научная речь тоже обладает некоторыми языковыми особенностями, но они не столь обязательны, как в русском, и не столь многочисленны. Кроме того, современная научная лексика перегружена терминологически. Возникает опасность, что на смену преодоленным видам отчуждения – межклассовому и межнациональному – придет новый его вид –

профессиональное. Формируются профессиональные языки, требующие перевода с одного на другой, а соответственно появляются психологические барьеры для взаимопонимания между людьми, занятыми в различных сферах общественной деятельности. Единственное, что способно предотвратить такое разъединение, это культура – философская, политическая, художественная.

Требования к современной научной речи затрудняют, если не вовсе исключают, возможность индивидуализации речи. К ней прибегают только крупные ученые, и то лишь в конце своей научной деятельности. Подавляющее же большинство научных текстов ее признаков не обнаруживает. Чтобы заработать право на собственный научный слог, надо сначала полностью овладеть нормой.

Но в других сферах функционирования русского языка проявляет себя иная тенденция - широкое распространение особенностей и жанров устной речи. На первый план выходят интонация, пауза, ритм, даже жест, которым мы подчеркиваем мысль. Даже если самой мысли нет, жестом мы намекаем на ее возможность. Так, можно сказать, что сегодня активно реализует себя коммуникативная функция языка.

Но часто мы не понимаем друг друга оттого, что идеальная форма общения – диалог – сегодня на самом деле исчезла, она заменилась полилогом, хором, какофонией голосов, которые принадлежат людям, не интересующихся друг другом. Подобно чеховским героям в печальных его пьесах, мы все говорим одновременно, не вслушиваясь в голоса других. У каждого свои интонация, свой ритм, собственный образ мысли и жизни. Даже говоря о таких понятных, как нам кажется, вещах, как *демократия, милосердие, народ, свобода, долг*, мы по наивности полагаем, что эти абстракции-символы все понимают одинаково, и потому не стремимся понять другого.

Кроме того, мы слышим около пятой части того, что сказано. Мы отбираем лишь те слова, звукообразы, которые нам понятны, близки или заинтересовали нас чем-то. Все остальное мы пропускаем. Часто мы делаем это из-за невнимательности к говорящему, часто – из-за того, что для самого

говорящего слова не являются собой самоценность, не обладают для глубиной смысла и информативной насыщенностью. Как не вспомнить здесь основоположника современного русского литературного языка – солнце нашей поэзии – *Пушкина*. Он в своем художественном языке не занимался количественным накоплением языковых средств. Его заслуга в другом: он дал образцы *концентрированного* выражения эмоции, чувства и мысли в слове. Емкость и свобода пушкинского стиля стали примером для художников слова, искавших в языке новые выразительные возможности.

Думаю, что мы теряем отношение к слову и языку как к духовной ценности. Поэтому перед школой и стоит задача дать ребенку понимание того, что слово – живой организм, что нужно задумываться над смыслом слова, больше читать, заглядывать в словари, больше думать. Другими словами, надо научить ребят тому, что язык – не только средство общения, но и основание мысли, а значит, и творчества. В погоне за точностью и однозначностью мы можем потерять символическую глубину русского слова. Ведь язык и культура теснейшим образом связаны. За проникновением в смысловую глубину слова следует проникновение в глубину мысли.

В этом смысле школа и учитель остаются последним бастионом, защищающим слово. Сегодня в обществе основной упор делается на информативную функцию языка, в ущерб всем остальным его функциям. Все больше проявляется глухота к слову, которая бросается в глаза, и особенно в художественных текстах. Отсутствие образцовых литературных текстов в наше время (за редким исключением) – прямое следствие такой ориентированности общества на передачу информации как единственно ценной вещи. А ведь любовь к своей родине начинается с бережного отношения к родному слову.

**«МАДОННЫ» МУРИЛЬО В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ
ЛИТЕРАТУРЫ 1840-1860 ГГ. (В.БОТКИН, Д.ГРИГОРОВИЧ,
А.П.ГРИГОРЬЕВ)**

Татьяна Вячеславовна Зверева
Россия, Ижевск

Своеобразие любой эпохи определяется не в последнюю очередь тем ценностным отбором, который она производит в отношении культурного наследия, в том числе и живописного. Характер поэтических заимствований уже давно стал объектом самостоятельной сферы литературоведения. Однако исследований, обращенных к «живописным цитатам» в словесном тексте, по-прежнему не так уж много. В последнее время, правда, появилось множество работ, в центре которых стоит проблема экфразиса. Однако нас будет интересовать другой аспект проблемы. Речь идет о принципах эпохального зрения, которое в силу подчас не совсем объяснимых причин извлекает из «культурного архива» ту или иную «единицу». Разгадка этого скрытого «оптического» механизма позволит многое уточнить в определении специфики той или иной культурно-исторической ситуации. Цель данной статьи – описание «мурильевского сюжета» в русской литературе середины XIX века.

Одно из самых первых упоминаний имени Мурильо в России относится к концу XVIII столетия. В «Путешествии по Российской империи» Франсиско де Миранда рассказывает о сопровождавшем его спутнике – князе Потемкине. Прекрасно разбирающийся в живописи князь начинает разговор о Мурильо... Вплоть до 1840 гг. упоминания о кисти Мурильо носят разрозненный и единичный характер. Имя художника упоминается в ряду других великих живописцев К.Н.Батюшковым, В.А.Жуковским, А.С.Грибоедовым и др., однако картины великого живописца не становятся предметом преклонения. Русская романтическая эстетика всецело сосредоточена на «сладком» имени

Рафаэля. Поклонение «Сикстинской мадонне» становится общим местом в русской поэзии, при этом мало кому из русских писателей и поэтов удалось выйти за пределы поэтических формул, запечатленных В.А.Жуковским. Следует также отметить, что посещение Дрезденской галереи становится ритуальным актом. Некогда намеченный Н.М.Карамзиным («Письма русского путешественника») маршрут путешествия по европейским галереям почти не изменялся на протяжении 1820-1830-х гг.

С завершением романтической эпохи ситуация начинает решительно меняться. В 1847 году В.Г.Белинский опишет свои европейские впечатления. Русский критик «пройдет мимо» многих знаменитых картин, в том числе «не заметит» и несомненных достоинств почитаемых рафаэлевских полотен. «Путешествие» Белинского – одна из ранних попыток развенчания рафаэлевского мифа в русской культуре. «Мимойдущая дева» (В.А.Жуковский) перестала удовлетворять вкусы нового времени. Среди понравившихся Белинскому картин в Лувре – «Молодой нищий» Мурильо. Этот выбор тем более знаменателен, что в то время самой почитаемой картиной в галерее Лувра считалось «Вознесение девы Марии». Популярность мурильевской «девы» затмила собой даже «Мону Лизу» Леонардо да Винчи. Думается, что Белинский намеренно шел вразрез с мнением публики. Не останавливаясь около шумевшей картины, молодой критик обратился к «неизвестному» сюжету – сюжету об «униженных и оскорбленных». С точки зрения эстетической ситуации 1840-х гг., подобный выбор вполне закономерен, поскольку именно в эти годы в России разворачивалась борьба за «натуральное» изображение действительности, тех «низких» ее сторон, которые не могли быть предметом художественного воплощения в предшествующую романтическую эпоху. Однако несмотря на старания Белинского мурильевский «Нищий» не смог занять того центрального места, которое принадлежало «мимойдущей деве» Рафаэля.

Пройдет совсем немного времени и уже 1750-1760-е гг. живопись Мурильо станет одним из краеугольных камней русской эстетической мысли.

Искусство старых итальянских мастеров, ориентированное на изображение «человека вообще», в чертах которого отсутствует колорит эпохи, перестает удовлетворять представителей русской эстетики. Поиски национальных форм, проникнутых духом времени, определяют новые маршруты путешествия. В русле этих поисков и происходит подлинное открытие испанской живописи. Одним из первых, кто оценил возможности живописных решений Мурильо, был В.П.Боткин. В своих «Письмах об Испании» он обращает внимание на то, что «в образах Мурильо нет ничего сверхчеловеческого: это не обожествленные, а в высшей степени облагороженные люди. В его мадоннах нет той неземной, холодной святости, того неопределенно-изыщного выражения, какими отличаются мадонны итальянских мастеров...» [Боткин 1976: 72]. Итак, Боткин оценил национальный колорит, «не общее выражение» лика Мадонны. В отличие от предшествующей романтической культуры, вглядывающейся в беспредельную даль/высь, реализм ищет иные основания искусства. Образы земного мира с их колористической тяжестью являются той непосредственной «почвой», к которой отныне устремляется эстетическая мысль. В сакральном сюжете привлекает земное, являющее себя через «национальное»; вечность приоткрывает себя через черты конкретно-исторического времени. Картина Мурильо становится воплощением тех тенденций, которые характеризуют эпоху 1840-1860-х гг.

Почти сразу же после первой публикации «Писем из Испании» в печати появляется критический отзыв А.В.Дружинина. В своем разборе «Писем» А.В.Дружинин подробно останавливается на «мурильевском фрагменте»: «В Мурильо воплотилась страстная, любящая, поэтическая сторона католицизма. Религиозность его пламенная и будто замирающая в восторге мистических видений – в то же время не чуждая, не враждебная миру, нежная и любящая. Краски его это природа со всею своею плотью и кровью, но проникнутая какой-то невыразимой идеальностью. В природе тени прозрачны, и именно своими тенями, проникнутыми светом, Мурильо превосходит всех колористов. Мистический сумрак облекает всегда его

картины, но глаза свободно уходят в дальние их части. В этой короткой, воздушной яркости света, в этом прозрачном мраке теней, в этой особенной, лишь одному Мурильо принадлежащей неопределенности контуров, сливающихся с воздухом, дышит какая-то преображенная, поэтическая жизнь» [Боткин 1976: 260]. Примечательно, что в отличие от Боткина, Дружинин не видел оригинала «Мадонны», однако это не мешает русскому критику дать не только восторженную оценку Мурильо, но и выстроить собственный лирический сюжет. В словах Дружинина обнаруживается та тяга к «мистическому сумраку», которая будет характеризовать русскую поэзию 1840-1860-х гг.

Благодаря «Письмам» Боткина и критическому отзыву Дружинина имя Мурильо прочно входит в контекст русской культуры. «Сикстинская мадонна» Рафаэля надолго уступает место многочисленным описаниям «Мадонн» Мурильо, являющейся отныне примером подлинного творения искусства. Испанское путешествие, предпринятое В.П.Боткиным, прочертило новый маршрут для русских писателей. Важнейшим произведением на испанскую тему становится «Корабль Ретвизан» Дм.Григоровича.

Небезынтересно, что Дм.Григорович является писателем, для которого живопись едва не стала делом всей жизни. В 1840 году он поступает в Академию Художеств для того, чтобы овладеть профессией художника. Вследствие этого оценка Григоровича представляется особенно значимой. Во время своего морского путешествия писатель посещает национальный музей в Севильи. Это, прежде всего, литературное посещение, поскольку Григорович упоминает знаменитые описания Готье и Боткина, выстраивая свое повествование с учетом предшествующих текстов. Однако при всей схожести оценок, в описании Григоровича присутствует особое понимание религиозного сюжета: «Не знаю, чтобы кисть Мурильо произвела что-нибудь совершеннее; здесь полотно, краски, словом материальные части живописного искусства окончательно как бы исчезли; перед вами открывается воздушное, квадратное пространство, в котором клубятся легкие облака, насквозь проникнутые

светом; слева, в белой, развевающейся одежде тихо спускается Богородица; прелестное, кроткое лицо ее освещается невидимыми небесными лучами; справа, внизу, на едва приметном клочке земли, стоит на коленях святой; лицо его, опрокинутое назад, исполнено восторженного умиления; вся душа перешла, кажется, в полные сладких слез глаза, устремленные к дивному видению; руки его, простерты вперед, покрыты белым покровом; на нем спящий Христос-младенец» [Григорович 1988: 156]. Обратим внимание на то, что речевое высказывание повторяет композицию картины: развернутый повествовательный период стягивается к центральной точке («точке схода») – фигуре спящего Христа-младенца. Несмотря на то, что именно эта фигура является тем идейным центром, к которому стягивается повествование, она не описана. Значимым для уточнения смысла оказывается и замена традиционной для католической культуры «Мадонны» на православную «Богородицу». Восприятие Григоровича всецело опосредовано формами русской культуры, что не только определяет произведенную «мену имени», но и трансформирует «картину» в «икону».

Творчество Аполлона Григорьева по праву можно считать кульминацией «мурильевского мифа» в русской культуре. В 1857 году Ап.Григорьев совершает поездку во Флоренцию. Это переломное время в жизни великого русского поэта, характеризующееся опустошенностью и трагическим предощущением катастрофического конца: «Жизнь отжита, совсем отжита – это я чувствую» [Григорьев 1990: 403]. Однако флорентийские впечатления на какое-то момент возвращают поэта к жизни. В письме к М.П.Погодину (1859) Ап.Григорьев признавался, что именно картины Мурильо пробудили в нем чувство «красок»: «...в Венере Милосской впервые запел для меня мрамор, как в Мадонне Мурильо во Флоренции впервые ожили краски» [Григорьев 1988: 304]. Новое чувство жизни напрямую связано с особым экстатическим переживанием «Мадонны»: «С чего начать? Начну с Мадонны... <...> По целым часам не выхожу я из галерей, но на что бы ни смотрел я, все раза три возвращусь я к Мадонне. Поверите ли Вы, что, когда я первые раза смотрел не

нее, мне случалось плакать... Да! Это странно, не правда ли? Этакого высочайшего идеала женственности, по моим о женственности представлениям, я и во сне до сих пор не видодал...» [Григорович 1990: 405].

Сюжет «возвращения к картине» к 1850-1860-м гг. был хорошо известен русской литературе благодаря именам Н.М.Карамзина и В.А.Жуковского [Зверева 2007: 229-251]. Именно в произведениях этих авторов «возвращение» представлено как ритуальный акт, обладавший несомненным сакральным смыслом: «Твердо установив ауральную ценность картины, автор [Жуковский – Т.З.] продолжает описывать свое восприятие как один из счастливейших моментов жизни, как внутренне расширение личности, прилив возвышенных чувств и вознесение к небесам» [Шенле 2004: 101]. Аполлон Григорьев развивает данный сюжет, еще раз обнажая подлинный смысл своего европейского путешествия – за внешними формами, казалось бы, светского маршрута угадывается все та же потребность души в «видении Абсолюта». В этом аспекте посещение галереи тождественно посещению храма, а само путешествие оказывается не чем иным, как поиском «места», в котором душа приближается к Богу.

Вместе с тем, поэт видит не только «сияние Мадонны», но и мрак, это сияние окружающий: «И есть тайна – полутехническая, полудушевная в ее создании. Мрак, окружающий этот прозрачный, бесконечно нежный, девственно строгий и задумчивый лик, играет в картине столь же важную роль, как сама Мадонна и Младенец, стоящий у нее на коленях. И это не *tour de force* искусства. Для меня нет ни малейшего сомнения, что мрак этот есть мрак души самого живописца, из которого вылетел, отделился, улетучился божественный сон, образ, весь созданный не из лучей дневного света, а из розово-палевого сияния зари...» [Григорьев 1990: 405]. Расставленные в описании акценты говорят об особом понимании природы художественного творчества. Порождающей стихией поэтического образа для Ап.Григорьева является мрак: «Ничего подобного тем искусственным переливам света, которые занимают тепершних наших живописцев, – нет даже утонченности в

накладке красок: все создавалось смело, просто, широко... Но тут есть аналогия с бетховенским творчеством, которое тоже выходит из бездн мрака...» [Григорьев 1990: 405-406]. Искусство в этом случае – инструмент для преодоления исходной «бездны», это единственное средство, благодаря которому душа соприкасается со светом.

Впечатления от живописи Мурильо находят свое воплощение и в поэзии Ап.Григорьева. Несмотря на то, что «мурильевские» тексты Ап.Григорьева («Импровизации странствующего романтика», «К Мадонне Мурильо в Париже») уже становились предметом тщательного научного разбора [Бройтман, Магомедова 1997; Меднис 2006], собственно живописные аспекты до сих пор не занимали внимания исследователей.

В «Импровизациях странствующего романтика» речь идет о тех же «флорентийских впечатлениях» поэта. Сюжет стихотворения «Глубокий мрак, но из него возник...» выстраивается таким образом, что вначале читателю не сообщается о том, что речь идет о картине: «Глубокий мрак, но из него возник / Твой девственный, болезненно-прозрачный / И дышащий глубокой тайной лик...». «Реальный» образ девы заключается в рамку картины лишь в последнем стихотворении цикла: «Недвижную, казалось, покидала / Порой ты раму, и свершалось чудо: / Со тьмой, тебя объяввшей отовсюду, / Ты для меня союз свой расторгала». Романтизм продемонстрировал едва ли не все возможные случаи «игры» с рамой картины. При этом разрушение границы между миром, порожденным кистью художника, и реальностью всегда приводило к катастрофической развязке. Романтики обнажили призрачность границ, за которыми скрывалась призрачность самого Космоса, за сдвинувшимся со своего исходного места миром открывались глубины Хаоса. С нашей точки зрения, Григорьев в значительной степени переосмысляет сюжет «ожившей картины». Драматизм лирической ситуации восходит к дилемме искусства и жизни, их принципиальной несводимости друг к другу. Выход за пределы рамы возможен лишь в воспаленном воображении поэта.

При этом «расставание с рамой» в данном поэтическом контексте означает не только расставание с мраком, но и тайное обручение Девы и Поэта.

Трагическая невозможность подобного «обручения» еще более обнажена в стихотворении 1858 года, в котором Григорьев обращается к парижской «Мадонне». Если в «Импровизациях» граница, разделяющая реальность от картины, является проницаемой (хотя бы в воображении поэта), то в «Мадонне» эти два мира противопоставлены друг друга, при этом противопоставление носит абсолютный характер. Ведущей здесь оказывается тема недоступности «высокого» сюжета грешной душе поэта.

К концу столетия интерес к живописи испанского художника почти сходит на нет. Размышления П.А.Вяземского, А.К.Толстого, Ф.М.Достоевского и др., не способны воскресить культ мурильевских полотен. Однако живопись Мурильо вновь окажется в центре поэтических интерпретаций на рубеже XIX – XX вв. Выдающийся русский философ Вл.Соловьев назовет картину «Непорочное зачатие» своей самой любимой картиной, а К.Бальмонт посвятит имени великого живописца несколько строк в своих знаменитых «Аккордах»:

Мне снился бессмертный Веласкес, Коэльо, Мурильо святой,
Создавший воздушность и холод и пламень мечты золотой...

Литература

Боткин, В.П. Письма об Испании / В.П.Боткин. – Л., 1976.

Бройтман, С.Н., Магомедова Д.Н. Структура стихотворения Ап.Григорьева «Глубокий мрак, но из него возник» / Бройтман С.Н. // Внутренняя организация художественного произведения: Межвузовский научно-тематический сборник. – Махачкала, 1987. – С. 84-98.

Григорович, Д.В. Сочинения: В 3 т. / Григорович Д.В.– М., 1988. – Т.3.

Григорьев, Ап. Воспоминания / Григорьев Ап. – М., 1988.

Григорьев, Ап. Сочинения: В 2 т. / Григорьев Ап. – М., 1990.

Дружинин

Зверева, Т.В. Взаимодействие Слова и пространства в русской литературе второй половины XIX века / Т.В.Зверева. – Ижевск, 2007.

Меднис, Н.Е. «Религиозный экфрасис» в русской литературе / Н.Е.Меднис // Критика и семиотика. Вып.10. – Новосибирск, 2006. – С. 58-67.

Шенле, А. Подлинность и вымысел в авторском самосознании русской литературы путешествий. 1790-1840 / А.Шенле. – СПб., 2004.

ПРОБЛЕМА САМОИДЕНТИФИКАЦИИ В ПОЭЗИИ ВЕРЫ ПАВЛОВОЙ

А.С. Стронская

Удмуртский государственный университет

В современной литературной ситуации всё большее значение приобретает женское творчество и поэзия в частности. С точки зрения гендерных исследований автор-женщина стремится к созданию собственного варианта культуры, которая была бы альтернативна мужской. Один из первых шагов в этой области – самоидентификация. В нашей статье процесс самоидентификации будет рассмотрен через литературный миф, который в свою очередь оказывается связанным с архетипическими идеями.

Попутно нас заинтересовал вопрос о том, как проблема самоидентификации влияет на структурную целостность текста.

Название сборника “Четвёртый сон” как и само поэтическое имя Вера Павлова отсылают нас к роману Чернышевского “Что делать?”, героиня которого носит имя Вера Павловна и в структуру которого органично вплетаются специфические части, именуемые снами Веры Павловны.

Обращение к теме сна – явление в русской (да и любой другой) литературе довольно распространённое – достаточно упомянуть сон Татьяны у Пушкина, сон Светланы у Жуковского, сон Обломова у Гончарова... Частотно и само художественное значение сна как утопического, идеального образа будущего. Именно этой идее подчинён четвёртый сон Веры Павловны в романе Чернышевского.

Одной из ключевых тем сна является самоидентификация женщины, точнее идентификация женщины автором, и не просто женщины, а идеальной женщины, женщины будущего, свободной и счастливой в любви. Этот процесс занимает семь глав в структуре сна и реализуется с помощью мифологических образов (Астарта, Афродита, Непорочность), последовательная смена которых якобы подчинена идее эволюционного развития. Однако, как нам кажется, в романе Чернышевского процесс идентификации женщины оказывается как бы незавершённым (седьмая часть сна лишена текста), его утопическая женщина, светлая красавица, выглядит надуманной, а высшая идея, характеризующая её, по мысли автора, - это равноправие, которое в произведении носит метафорический характер, символизирует желаемое состояние государства, страны в целом.

Веру Павлову волнует не тема преобразования мира, а преобразование женщины в поэта; любовь в её художественной системе предстаёт как чувство изначальное, неизменное.

Сборник “Четвёртый сон” Веры Павловой имеет с четвёртым сном героини Чернышевского прямые структурные параллели, ибо так же состоит из семи частей, являющих семь этапов самоидентификации женщины. Лирическая героиня Веры Павловой живёт в эпоху, с которой Чернышевский связывал свои мечты об идеальном человеке и государстве, и воплощает в себе по-совому цельный, универсальный образ любви. Она наделена словом, чего нельзя сказать о светлой красавице

Чернышевского, которая лишена самоосознания как такового и подчинена монологизму автора.

Ключ к различению двух героинь можно увидеть в строках:

Я, Павлова Верка,
сексуальная контрреволюционерка,
ухожу в половое подполье,
идеже буду, вольно же и невольно,
пересказывать Песнь Песней...

[Вера Павлова 2001:26]

Революционность Веры Павловны Чернышевского сменяется контрреволюционностью, противоположным качеством. Традиционный эпитет революционной борьбы “социальная” заменяется на эпитет “сексуальная”. А революционное подполье оказывается половым подпольем. Идея свободной любви, столь популярная в четвёртом сне у Чернышевского и представляемая как высший этап эволюции женского сознания, в “контрреволюционном” представлении Веры Павловой возвращается к истокам, к библейской Песне Песней.

Семь частей сборника “Четвёртый сон” структурируются автором с помощью названия по принципу нечётной главы – 1,3,5,7 озаглавлены, 2,4,6 – нет. Остановимся подробнее на первой группе. Заметим, что под названиями понимается некая жанровая идентификация. Жанр определяется автором достаточно широко, он может быть не только литературным, но и музыкальным. Например, первая часть сборника называется “Попутные песни. 12 вокализов”, также частотное использование музыкальных жанров в названиях отдельных стихов (“Песня без слов”, “Первый реквием” и т.д.). Сама Вера Павлова декларирует приверженность к такому пониманию жанра в своём интервью: “Стихи – это партитура: читается глазами и звучит внутри” [Поздняев 1999:30].

Итак, сборник открывает цикл “Попутные песни. 12 вокализов”. Помимо музыкального подтекста такое заглавие соотносится с темой пути и можно смело предположить, что имеется в виду путь любви как универсальная ценность.

Тебе ничего не стоит на миллионы частей раздробиться.

Мне нужен месяц чтобы снести одно яйцо.

Ты ищешь себя, примеряя разные лица,

Я меняю кремы чтоб не изменилось моё лицо.

Меня любили многие и любить меня тебя научили.

Я любила многих и научилась любить одного.

Короче, акме. Но все мои слабости остаются в силе.

Золотое сечение. Но времени осталось всего ничего.

[Вера Павлова 2001:8]

Нам представляется интересной семантика второй части названия. По определению, вокализ – это пьеса для голоса без слов, упражнение для развития голоса. То есть идея вокализа связана с процессом выработки самостоятельности голоса. Это понятие важно в гендерном плане и напрямую соотнесено с центральной темой сборника – преобразованием женщины в поэта. В истории культуры поэтический голос женщины зачастую считается не достаточно развитым, дилетантским. Женская поэтическая традиция менее богата, чем мужская.

Чтобы овладеть голосом, нужно позволить голосу овладеть тобой.

И в последнюю секунду овладеть им. И опять отдаться.

И научиться проделывать всё это с частотой звуковых колебаний.

[Вера Павлова 2001:58]

По сути дела это и есть принцип создания рассматриваемых поэтических текстов, когда голос как выражение подсознательного берёт верх над поэтом, а затем разум преобразовывает звуковые колебания в осмысленный текст.

Третья часть сборника имеет название “Письмо по памяти”. В своём интервью М. Поздняеву Вера Павлова озвучила любимую формулу: “Лирика – фотография по памяти” [Поздняев 1999:30].

Что же такое письмо по памяти? Это и прямое воспоминание о прошлом, и перевод прошлого в текст, процесс творчества. Причём творчество понимается и как история культуры, человечества, и как собственная биография.

В чём проявляется память? Она есть воспроизведение индивидуального прочтения человеческой культуры и соотнесение его с собственным опытом.

Каков принцип памяти лирической героини? Избирательность. Запоминается то, что приятно и близко в культуре.

Прочту эпопею – запомню одну фразу
и ту не точно, так что не в счёт.

[Вера Павлова 2001:35]

Реализуется тема индивидуального прочтения культуры. Письмо по памяти – взгляд на события с точки зрения собственной субъективной памяти, попытка самоопределения, самоидентификации в искусстве.

Попытку самоидентификации лирического Я через другого мы наблюдаем в 36-м стихотворении цикла:

Старики окликают меня :

- Девочка!

Мужчины окликают меня:

- Девушка!

Женщины окликают меня:

- Женщина!

Дети окликают меня:

- Мама!

Оборачиваюсь... нет, не меня.

[Вера Павлова 2001:37]

- в результате процесс остаётся незавершённым, героиня оказывается без образа.

Кроме того, письмо по памяти провоцирует особенную постмодернистскую искажённую цитату, когда клишированный текст обретает иное звучание.

Пятая часть сборника названа “Сурдоперевод”. Она заключает в себе перевод поэзии на бытовой прозаический язык. Слово превращается в знак, предельно точный, недвусмысленный символ. Отказ от поэтической формы в пользу правды голого содержания.

Называл: “самая красивая женщина на свете”,

потому что забыл как меня зовут.

[Вера Павлова 2001:56]

Чтобы выходить стишок, пошла в магазин. Заплатила.
взяла сдачу. Прихожу домой – стишок есть, а продуктов нет.

[Вера Павлова 2001:60]

Седьмая, заключительная часть – это “Интимный дневник отличницы”. Она совмещает поэтический и прозаический текст, все центральные темы сборника: природы поэзии, самоидентификации, памяти... Дневник как атрибут сокровенного бытия личности и одновременно один из основных символов школы, то есть начала жизни. “Отличница” здесь вероятнее всего имеет смысл “отличная от других” - героиня переживает отличие как первый этап процесса самоидентификации. Вера Павлова открывает нам биографическую историю рождения женщины.

В связи с анализом этой главы интересным представляется вернуться к структурному сопоставлению с четвёртым сном Веры Павловны Чернышевского. В его книге текст седьмой части сна отсутствует. А у

Веры Павловой заключительная часть – не что иное, как голос героини, раскрывающий самое интимное в школьной биографии.

А по отношению к содержанию сборника “Четвёртый сон” “Интимный дневник отличницы” выступает знаком перевёрнутой структуры, так как с точки зрения хронологии он должен был бы предварять остальные части.

Также в отношении этой главы нам видится любопытным провести аналогию с цитатой из интервью Веры Павловой: “Моя жизнь стоит на трёх книгах: дневник, блокнот и письмо. Блокнот, в котором стихи, - посередине, а по бокам – дневник и письмо. Они оттягивают из стихов лишнюю доверительность и лишнюю документальность. Если нет дневника и некому писать письма, в стихах возникает много лишнего” [Поздняев 1999:30].

Таким образом, интимный дневник отличницы – это синтез всех трёх типов текста, перечисленных автором. Здесь и блокнот со стихами, и дневник, и письмо бывшему учителю.

В принципе, озвученную автором систему трёх ипостасей её текста можно применить и в анализе всего сборника. Незазванные части будут соответствовать блокноту со стихами, а названные несут на себе отпечатки других жанров.

Итак, модель данного сборника подчинена идее творческого акта в широком смысле слова – от “черновика” и “интимного письма” к лирическому стихотворению, воплощая на этом уровне идею преобразования “женского” сознания в поэтическое, творческое.

Литература

Вера Павлова. Четвёртый сон. М.: Захаров, 2001. – 112стр.

Чернышевский Н.П. Что делать? М.: Государственное издательство художественной литературы, 1947. – 472стр.

Поздняев М. Поэтесса Вера Павлова. Танцую одна. // Огонёк, 1999, стр.30

DOSTOIEVSKI Y SU VALORACIÓN DEL ARREPENTIMIENTO DE RASKÓLNIKOV EN LAS TRADUCCIONES ESPAÑOLAS DE «CRIMEN Y CASTIGO»⁷

Benamí Barros García
Universidad de Granada

El tema del arrepentimiento de Raskólnikov es, sin duda, uno de los más complejos de analizar, entre otras cosas porque exige responder a la incómoda pregunta de si realmente los personajes de F.M. Dostoievski gozan de total libertad e independencia de pensamiento y acción. Y lo es más aún si no se tiene en cuenta la importancia que adquieren la ambigüedad y polivalencia textual en toda la obra de Dostoievski. Sus textos están contruidos precisamente para *engañar*, es decir, para poner en duda todo aquello que explícitamente pudiera ser tomado como cierto. Por esta razón, en lo que atañe al arrepentimiento de Raskólnikov, encontramos tanto argumentos que confirman la hipótesis de aquellos que defienden que se arrepiente de su crimen, como otros que la ponen en tela de juicio e, incluso, llegan a constituir una base fehaciente para afirmar que Raskólnikov no siente arrepentimiento o, al menos, no completamente. La cuestión, como se trata de demostrar, no depende tanto de Dostoievski como del propio lector (y, en nuestro caso, del traductor).

En la presente comunicación se tratará de realizar un somero análisis de la efectividad, a este respecto, de las traducciones realizadas en España de *Crimen y Castigo*. Para ello, hemos elegido uno de los acontecimientos más reveladores en lo que concierne al posicionamiento de Dostoievski ante el supuesto arrepentimiento de su personaje: el beso en la tierra de Raskólnikov. Con el fin de justificar nuestra elección, cabría advertir que estamos ante una escena que se recrea en la misma novela desde tres puntos de vista, *a priori*, diferenciados: 1) el imperativo de Sonia (en una situación dialógica) con que se da a conocer al lector, y al propio Raskólnikov, cómo se ha de desarrollar la acción [6; 322]⁸; 2) la descripción del narrador de cómo recuerda Raskólnikov las palabras de Sonia [6; 405]; 3) la narración de cómo acontece la acción [*loc. cit.*]. Debido a la extensión exigida, nos limitaremos a la primera recreación de susodicha escena:

1) - Что делать! - воскликнула она, вдруг вскочив с места, и глаза ее, доселе полные слез, вдруг засверкали. - Встань! (Она схватила его за плечо; он приподнялся, смотря на нее почти в изумлении.) Поди сейчас, сию же минуту, стань на перекрестке, поклонись, поцелуй сначала землю, которую ты осквернил, а потом поклонись всему свету, на все четыре стороны, и скажи

⁷ Realizado dentro del Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía HUM1937 “Análisis de la valoración cualitativa y cuantitativa en la visión del mundo de las lenguas rusa y española”

⁸ Todas las citas al texto original se harán según la edición de las obras completas Достоевский Ф.М. *Полное собрание сочинений. В 30-ти т.,* Л.: Наука, 1972-1990, con el tomo y página(s) indicados entre corchetes.

всем, вслух: "Я убил!" Тогда бог опять тебе жизни пошлет. Пойдешь? Пойдешь? - спрашивала она его, вся дрожа, точно в припадке, схватив его за обе руки, крепко стиснув их в своих руках и смотря на него огненным взглядом.[6; 322]

En este fragmento, tras la abrumadora carga retórica, pragmática e intertextual, se puede entrever la valoración del propio Dostoievski sobre el doble crimen de Raskólnikov⁹. Esto nos incita a pensar que cualquier intento de profundizar en el sentido de *Crimen y Castigo* debería implicar un análisis textual de estos tres planteamientos de la misma escena, y hacerlo teniendo en cuenta todo lo que condiciona la exposición de los hechos: transmisor de la información, nivel semántico, alteraciones en el mensaje, tiempo y espacio en que está contextualizada, etc. Tras este análisis, comprobamos que los mismos hechos que pueden servir, y que han servido, de argumentación del arrepentimiento de Raskólnikov, pueden servir para demostrar que tal arrepentimiento no es claro, precisamente porque Dostoievski no hizo nada por esclarecer tal contradicción o, mejor dicho, porque lo hizo todo para que la contradicción persistiera. Y esto genera unas dificultades traductológicas añadidas.

Al revisar las traducciones españolas existentes hasta la fecha de *Crimen y Castigo*, no es arriesgado asegurar que no hay ninguna traducción que conserve la posición del autor (su voz) en el lugar por éste pretendido y que, por tanto, los procesos inferenciales quedan claramente condicionados por la intervención del traductor; algo que, si bien es difícilmente evitable, en ningún caso debería suponer ni la ruptura de la distancia estética (autor-lector) inherente a la obra literaria ni un inferido y tergiversado desequilibrio de la *balanza* que, en la literatura de Dostoievski, procura mantener nivelado el ficcional enfrentamiento retórico autor-personaje¹⁰. Sirva de ejemplo el párrafo elegido, en que se resume uno de los mecanismos más frecuentes que usa este autor para la expresión de su voz: la polivalencia como estrategia persuasiva hacia la interpretación unívoca.

Así, podemos advertir que existen deslices traductológicos casi comunes a todas las traducciones españolas, que modifican el posicionamiento de Dostoievski ante su personaje¹¹. En primer lugar, observamos que tres de estas cinco traducciones aciertan (excepto *JLM* y *AV*) en mantener la referencia intertextual a la novela *¿Qué hacer?* de N.G. Chernyshevski, ya que, aun pudiéndose entender la exclamación

⁹ Aún de forma más clara tras observar las transformaciones semántico-simbólicas que se producen en la evolución de la escena: 1) → 2) → 3)

¹⁰ En el que el narrador (en sus múltiples formas) viene a desempeñar el papel de moderador.

¹¹ Nos centraremos en las traducciones que se vienen suponiendo más fiables: DOSTOYEVSKI, F.M. *Crimen y Castigo* (trad. Juan López-Morillas), 2 v., Madrid, Alianza, 2003; DOSTOYEVSKI, Fiódor. *Crimen y Castigo* (ed. y trad. Isabel Vicente), Madrid, Cátedra, 2006⁸; DOSTOYEVSKI, Fiódor M. *Crimen y Castigo* (trad., pról. y n. Rafael Cansinos Assens), t. II, Madrid, Aguilar, 1953 // DOSTOYEVSKI, Fiódor M. *Obras completas* (en cuatro tomos), Madrid, Aguilar, 1953; DOSTOYEVSKI, F.M. *Crimen y Castigo* (trad. Augusto Vidal), t. III, Barcelona, Vergara // DOSTOYEVSKI, F.M. *Obras completas* (en nueve tomos), Barcelona, Vergara, 1969; DOSTOYEVSKI, Fiódor. *Crimen y Castigo* (trad. Sergio Hernández-Ranera), Madrid, Akal, 2007. En lo sucesivo, serán citadas por las iniciales de los traductores: *JLM*, *IV*, *RCA*, *AV* y *SHR*, respectivamente.

Что делать! como *¡qué puedes/debes hacer!*¹², en la pregunta formulada por Raskólnikov a Sonia momentos antes no se dan indicios de que el personaje individualice la cuestión. A este mismo respecto, en ninguna de las traducciones queda claro cómo comienza Sonia su intervención: ¿se levanta antes de pronunciar su exclamación o se realizan simultáneamente ambas acciones?¹³ En ruso se podría asegurar, por la función de consecutividad de los dos verbos de aspecto perfectivo usados, que primero *saltó de su sitio* y, después, *exclamó*. Aunque pueda parecer un matiz harto insignificante, atañe, como se puede entender tras leer la variación de esta escena que nos presenta el autor en 2) y 3), a la contraposición dinamismo-estaticidad, a través de la cual Dostoievski hace más creíble (entiéndase, persuasivo) el discurso de Sonia.

Volviendo al texto 1), resulta relevante para la tarea que analizamos la sustitución (salvo en *SHR*) de los paréntesis que encierran la aclaración que introduce el narrador durante la intervención de Sonia, puesto que supone equiparar las aclaraciones y acotaciones del narrador-observador con otro tipo de *intervenciones* que no necesariamente deben identificarse con ese mismo narrador¹⁴. Algo similar, pero más grave, sucede con la expresión *поди сейчас, сию же минуту, стань на перекрестке*, en la que Dostoievski nos obliga a presuponer que Raskólnikov sabe de qué encrucijada le habla Sonia. Esta determinación debe conservarse en español y, más aún, cuando una lengua dispone de un recurso inmediato para conseguir tal fin: el artículo determinado¹⁵. Sorprende, por tanto, que únicamente en *JLM*¹⁶ se respete la determinación (que presupone un revelador *pacto* previo, ajeno al lector, entre Sonia y Raskólnikov) al traducirlo como: “Ve ahora mismo, en este mismo instante, plántate en la encrucijada”¹⁷. Asimismo, habría que diferenciar (sólo se hace en *JLM*) que el imperativo del verbo en su forma vulgar *поди* no se refiere a *на перекрестке* o, lo que es lo mismo, que Sonia le pide que se vaya *ahora mismo y se plante/ponga en la encrucijada* y no que vaya a la encrucijada, como se deduce del resto de traducciones. Esta falsa asociación tergiversa la significación del movimiento en la obra de Dostoievski.

La continuación de este enunciado (*поклонись, поцелуй сначала землю, которую ты осквернил, а потом поклонись всему свету, на все четыре стороны, и скажи всем, вслух: "Я убил!"*) impide al lector, en *AV* por omisión y en *IV* por confusión¹⁸, profundizar en el correcto orden cronológico de los acontecimientos: Sonia exige a Raskólnikov (en imperativo en el original) que vaya a la encrucijada, se arrodille y bese en primer lugar la tierra que ha mancillado y, después, se arrodille ante el mundo entero, ante los cuatro confines de la tierra¹⁹, y

¹² Genera una incongruencia que se trate de una exclamación entre signos de interrogación (Cfr. *IV*, p. 550).

¹³ La mayoría refleja simultaneidad en las acciones. La mejor adecuación quizá sea la de *JLM*; la peor, *IV*.

¹⁴ Y que serían más parecidas a las *didascalias* de la antigua Grecia en cuanto a su función retórica.

¹⁵ Muy cuestionable la equivalencia *на перекрестке-al primer cruce* (Cfr. *JHR* y *AV*)

¹⁶ También en la edición de Edaf: DOSTOYEVSKI, Fiódor. *Crimen y Castigo*, Madrid, Edaf, 2002²⁹.

¹⁷ Cfr. *JLM*, p. 531.

¹⁸ Cfr. *AV*, p. 795 y *IV*, p. 550.

¹⁹ Se echa de menos alguna nota de los traductores sobre la construcción *на все четыре стороны*, en tanto que referencia folclórica y evangélica. La traducción propuesta se basa en la simbología implícita.

les diga a todos en voz alta: “¡Yo he matado!” Cualquier alteración en la sucesión de acciones deshace las estrechas relaciones simbólicas latentes. En cuanto al grito que debía de haber pronunciado Raskólnikov en 3), es AV quien comete un grave desliz al no diferenciar entre la enunciación de Sonia (en 1): “¡Yo he matado!” y el recuerdo que le sobreviene a Raskólnikov de estas palabras según el relato del narrador (en 2): “¡Soy un asesino!”²⁰. La más que evidente intencionalidad de Dostoievski hace imperdonable tamaño error²¹.

Si proseguimos en la lectura de 1), advertiremos una frase crucial para la comprensión del arrepentimiento del personaje: *Тогда бог опять тебе жизни пошлет*. La cuestión no es resuelta de forma unánime, aunque las variantes propuestas se acercan al sentido original de *Entonces Dios te devolverá a la vida/te dará de nuevo la vida*. Ahora bien, en este enunciado se rompe el cierto anonimato que consiguen los pronombres en el texto original; esto es, a diferencia de lo propuesto por AV y JHR, Dostoievski no escribió en el párrafo ni el nombre de Raskólnikov ni el de Sonia: sólo Dios aparece nominado. Esta licencia traductológica nos parece excesiva, puesto que el apriorístico anonimato resulta ser un recurso muy presente en toda la obra de este autor, y a través del cual suele condicionar el proceso de identificación en el lector.

Para reincidir en la tergiversación de la posición del autor frente a la argumentación de sus personajes, pasamos a comentar el último punto conflictivo que encontramos en el párrafo que nos ocupa: *спрашивала она его, вся дрожа, точно в припадке*. Es curioso que ningún traductor haya interpretado este enunciado como una contraposición de la descripción que hace el narrador, en su intervención entre paréntesis, de la reacción de Raskólnikov (*он приподнялся²², смотря на нее почти в изумлении*) al ¡Levántate! de Sonia. Vemos que la prosopografía, patopeya y el caracterismo de ambos personajes distan mucho de ser similares: se nos dice que Raskólnikov mira a Sonia *casi sorprendido*, mientras que Sonia *le preguntaba toda temblando, completamente atacada*. El posicionamiento del autor se nos revela a través de la precisión imprecisa inferida por el *casi* y la categórica determinación del *completamente/exactamente*. Y en las traducciones estos detalles desaparecen.

Como conclusión, y tras este somero análisis, diremos que en España carecemos de una traducción de *Crimen y Castigo* que permita al lector acercarse al texto desde una perspectiva que implique una profundidad mayor que la de contemplarlo como una simple novela de bolsillo. De esto no vamos a culpabilizar a los traductores, pues gracias a su ardua labor podemos leer en español prácticamente toda la obra de Dostoievski, sino más bien a una tendencia editorial no acostumbrada a la edición de traducciones académicas de autores extranjeros.

²⁰ Cfr. AV, p. 795 y p. 912.

²¹ La omisión del pronombre *yo* en IV y JLM, así como la forma “¡Yo maté!” en RCA tampoco nos parecen acertadas.

²² Resaltaremos que, según el narrador, Raskólnikov *se incorpora* (no dice que se levante). Esto tiene que ver con la significación del movimiento en Dostoievski.

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
КАК ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП ЕГО ПЕРЕВОДА**

Н.В. Александрович

Московский государственный гуманитарный университет
им. М.А. Шолохова, филиал в г. Анапа (Россия)

В современной филологической практике существует множество подходов к художественному тексту, каждый из которых основывается на цели исследования – его многоуровневой структуре, содержания, типологии, жанрово-стилевых особенностей и т.д. Современный интегративный подход к представлению о природе текста предлагается А.А. Залевской, которая справедливо обращается к понятию «синергетика» (то есть взаимодействие энергий), и рассматривает текст как сложнейший, обусловленный требованиями языка, культуры и личного опыта «диалоговый» комплекс: «Структурная «самоорганизация» текста обуславливается комплексом факторов, она направляется закономерностями семиозиса и особенностями того или иного языка, спецификой физиологических и психических процессов человека (его «тела» и «души»), взаимодействием языковых и энциклопедических знаний, принятыми в культуре способами «видения» мира, системами норм и оценок, в том числе относящихся к построению и оформлению текста» [Залевская 2005: 354].

Перевод текста на другой язык невозможен без его понимания и последующей интерпретации, однако любое художественное произведение в силу его комплексной организации не поддается однозначному толкованию. Интерпретативный характер художественного произведения объясняется его уникальностью как психолого-эстетического феномена, т.к. текст создается автором из языковых элементов для выражения индивидуальных представлений о мире. Пытаясь постичь творческий замысел автора, читатель

(и переводчик) активно познает содержание художественного текста, т.е. интерпретирует его.

Множественность интерпретаций одного текста, по мнению В.П. Беянина, обусловлена: «(а) непредставленностью в действительности референтной ситуации, соотносимой с текстом; (б) различным эмоциональным отношением переводчиков к описываемой в тексте ситуации, что проявляется в семантических трансформациях. Их наличие в тексте перевода нельзя объяснить только различиями в системах исходного языка и языка перевода и они могут быть описаны в терминах эмоционально-смысловой доминанты» [Беянин 2000: 194].

Разрабатывая психолингвистическую типологию текстов, В. П. Беянин исходил из того, что каждый языковой элемент текста обусловлен и лингвистическими, и психологическими закономерностями: структуру любого художественного текста можно соотнести с тем или иным типом акцентуации человеческого сознания. В роли организующего центра текста выступает его эмоционально-смысловая доминанта - "система когнитивных и эмотивных эталонов, характерных для определенного типа личности и служащих психологической основой ... вербализации картины мира в тексте" [Беянин 2000: 54]. Наблюдения В. П. Беянина показали, что наиболее адекватно смысл текста интерпретируется тем индивидом, психологическая структура сознания которого максимально приближена к психологическим особенностям личности автора. Полученные В.П. Беяниным данные и подход к анализу и переводу художественного текста представляются оригинальными и интересными, но и сам исследователь признает, что не всякий художественный текст «укладывается» в предложенные им рамки эмоционально-смысловой доминанты. Подбор же переводчика с соответствующим типом акцентуированного сознания не представляется выполнимым.

Если признать неоднозначность природы художественного текста и возможность множества его интерпретаций, то возникает вопрос границ,

пределов интерпретации и объективности понимания текста. Поиски решения проблемы адекватного понимания и интерпретации приводят к сопоставлению текстов оригинала и перевода на разных уровнях языковой и речевой реализации. Представляется продуктивным сопоставление на уровне концептосфер исходного и переводного текстов, т.к. при этом единицей анализа становятся концепты как синтетические лингвоментальные образования, а сам процесс понимания и интерпретации связывается с психической жизнью человека.

По мнению И. Р. Гальперина [Гальперин 2005], содержательно-концептуальная информация (СКИ) содержится преимущественно в художественных текстах, она выражена имплицитно и настоятельно требует разных толкований, при этом само толкование текста сводится к процессу раскрытия СКИ. Представляя собой информацию эстетико-художественного характера, концептуальная информация семантически выводится из всего текста как структурно-смыслового и коммуникативного целого, поэтому нацеленный на ее выявление специализированный лингвистический анализ может быть ограничен частной задачей – обнаружением и интерпретацией базовых концептов литературного произведения, т.е. его концептосферы.

Концептуальный анализ направлен на реконструкцию «концептуального каркаса» текста, который задает его тематику, структуру, содержание и соответствующее лингвистическое оформление. Тем самым становится возможным приблизиться к истокам эстетического впечатления, которое и стало причиной порождения текста, а значит, приблизиться к пониманию авторской интенции и в итоге подобрать адекватные ресурсы для ее передачи.

В современной лингвистике существуют различные методики концептуального анализа. С.Е. Никитина обращает внимание на двусмысленность обозначения этого метода исследования: «...Самое словосочетание «концептуальный анализ»... двусмысленно: оно может обозначать и анализ концептов, и определенный способ исследования, а

именно анализ с помощью концептов или анализ, имеющий своими предельными единицами концепты, в отличие, например, от элементарных семантических признаков в компонентном анализе» [Никитина 1991: 117].

Представляется, что при работе с художественным произведением следует рассматривать концептуальный анализ в обоих смыслах, указанных

С.Е. Никитиной, поскольку они дополняют друг друга и учитывают специфику произведения. В данном случае концепты выявляются и анализируются как элементы концептосферы текста и в то же время как потенциальные единицы перевода, а затем проводится сопоставительный анализ передачи авторских концептов в переводах. При анализе учитывается многокомпонентность концептов как особого поля знаний, представлений, понятий, ассоциаций, имеющих словарные дефиниции (ядро) и индивидуально-авторские репрезентации (периферию). Если описание концепта в словарном составе национального языка в первую очередь основано на изучении парадигматических связей слов и соответственно на парадигматическом анализе, то исследование концепта в тексте предполагает учитывать наряду с парадигматическими преимущественно синтагматические связи слов. Концепт художественного текста формируется на синтагматической основе, имеет внутритекстовую синтагматическую природу. Вследствие этого сам процесс концептуализации, осуществляемый на материале художественного текста, обладает спецификой.

Л.Г. Бабенко предлагает методику экспликации концептосферы художественного произведения, основанную на семантическом выводе ее компонентов из совокупности языковых единиц, раскрывающих одну тему, микротему. Общие признаки концепта репрезентируются на поверхностном уровне текста словами и предложениями одной семантической области, что обуславливает определенную цельность концептосферы текста. При этом ключевой концепт представляет собой «ядро индивидуально-авторской

художественной картины мира, воплощенной в отдельном тексте или в совокупности текстов одного автора» [Бабенко 2004: 58].

Л.Г. Бабенко исходит из того, что каждое литературное произведение воплощает индивидуально-авторский способ восприятия и организации мира, т.е. частный вариант концептуализации мира, который, в свою очередь, складывается под значительным влиянием универсальных законов мироустройства. Степень соответствия первого и второго может варьироваться от полного совпадения до полного расхождения, что осложняет четкое и безоговорочное определение и описание концептосферы. Эти проблемы, по мнению Л.Г. Бабенко, вполне решаемы, поскольку «концептуальный анализ художественного текста предполагает, во-первых, выявление набора ключевых слов текста; во-вторых, определение базового концепта (концептов) этого пространства; в-третьих, описание обозначаемого ими концептуального пространства» [Бабенко 2004: 59].

Итак, для выделения и исследования концептов необходимо определить ключевые слова текста, обусловленные субъективно-художественным мировосприятием автора. Учитывая трудности такого определения, целесообразно выделить критерии их отбора. Н.А. Николиной перечисляются следующие существенные признаки, позволяющие дифференцировать ключевые слова на фоне других лексических единиц:

- 1) высокая степень повторяемости данных слов в тексте, частотность их употребления;
- 2) способность знака конденсировать, свертывать информацию, выраженную целым текстом, объединять «его основное содержание»;
- 3) соотнесение двух содержательных уровней текста: собственно фактологического и концептуального – и «получение в результате этого соотнесения нетривиального эстетического смысла данного текста». Отсюда такие важнейшие признаки ключевых слов, как их обязательная многозначность, семантическая осложненность, реализация в тексте их

парадигматических, синтагматических, словообразовательных связей [Николина 2003: 185-186].

Ключевые слова образуют в тексте семантические комплексы: вокруг них группируются синонимичные и антонимичные им единицы, однокоренные слова. Чаще всего ключевые слова встречаются в сильной позиции текста (заглавие, эпиграф, начало и конец текста, начало и конец главы), однако эта тенденция проявляется далеко не всегда. По замечанию В.А. Лукина, ключевых знаков в тексте не может быть менее двух, «поскольку структура текста есть множество связей между его ключевыми знаками, предположение о единственности такого знака заставляет говорить об отсутствии у текста структуры» [Лукин 1999: 109]. Таким образом, ключевые знаки художественного текста (иначе говоря, его концептосфера) создают и укрепляют структуру художественного текста, концентрируют внимание читателя и способствуют пониманию авторских интенций.

Л.Г. Бабенко предлагает сделать следующие шаги в рамках анализа:

1. Выделение предтекстовых пресуппозиций: время создания произведения; имя автора, несущее определенную информацию о нем; роль эпиграфа (если имеется) и пр.
2. Анализ семантики заглавия и его семантического радиуса в тексте.
3. Проведение психолингвистического эксперимента с целью выявления набора ключевых слов текста.
4. Выявление повторяющихся слов, сопряженных парадигматически и синтагматически с ключевыми словами. Определение ключевого слова текста – лексического репрезентанта текстового концепта.
5. Анализ лексического состава текста с целью выявления слов одной тематической области с разной степенью экспрессивности.
6. Описание концептосферы текста, предусматривающее обобщение всех контекстов, в которых употребляются ключевые слова – носители концептуального смысла, с целью выявления характерных свойств концепта: его атрибутов, предикатов, ассоциаций, в том числе образных.

7. Моделирование структуры концептосферы, т.е. выделение в ней ядра (базовой когнитивно-пропозициональной структуры), приядерной зоны (основных лексических репрезентаций), ближайшей периферии (номинативно совмещенных и ассоциативно-образных репрезентаций) и дальнейшей периферии (субъектно-модальных смыслов) [Бабенко 2004: 57].

Данный алгоритм необходимо использовать как основу комплексной методики исследования. Далее предлагается выявление когнитивно-пропозициональной структуры каждого концепта, т.е. методом сплошной выборки выделение всех контекстов, в которых ключевое слово выступает в различных синтаксических (а значит, и семантических) ролях - в функциях субъекта, предиката, объекта, сопровождается авторскими атрибутивными характеристиками. Обращение к понятиям логики и семантического синтаксиса, в частности, к понятию пропозиции как языковому выражению знаний, содержащихся в ситуационных моделях, обусловлено когнитивным подходом к исследованию лингвистики текста. Основой в данном случае служит общая предпосылка когнитологов, что все мыслящие существа думают, используя одну и ту же концептуальную систему, которая является категорией вещей, но пользуются тем, что ближе всего в сознании.

Особое внимание заслуживает наличие в подлиннике и передаче в переводах метафор, метонимий и персонификаций, поскольку, по результатам лингвокогнитивных исследований, основу процессов метафоризации образуют процедуры обработки знаний. Метафора является когнитивным феноменом, влияющим на мышление человека. В книге «Метафоры, которыми мы живем» (1980) Дж. Лакофф и М. Джонсон убедительно доказали, что и концепт, и деятельность человека структурированы метафорически и, следовательно, метафорически структурирован и язык. «Метафора – это прежде всего способ постижения одной вещи в терминах другой, и таким образом ее основная функция заключается в обеспечении понимания. С другой стороны, метонимии присуща в основном референциальная функция, т.е. она позволяет

одной сущности *заменять* другую. Но метонимия это не только референциальный прием. Она также служит пониманию» [Лакофф, Джонсон 2004: 62].

Авторы считают и подтверждают это примерами, что как метафору, так и метонимию «нельзя рассматривать как совокупность случайных и произвольных контекстов употребления» [Лакофф, Джонсон 2004: 63]. Как выражения естественного языка они возможны именно потому, что являются метафорами концептуальной системы человека, причем менее четкие определения концептуализируются в более четких определениях в рамках широкой базы культурных установлений.

Итак, концептуальный анализ оригинального художественного текста используется как объективный метод для решения проблемы его понимания и интерпретации, наиболее приближенной к авторской. Для этого из текста выбираются пропозиции (то есть языковые репрезентации ситуационных моделей), в которых участвует концепт, анализируются его роли в пропозициях, и на основе данных анализа делается заключение о месте концепта в языковом сознании автора. Дополнительной информацией, дающей ключ к адекватной интерпретации выделенных пропозиций, являются метафоры, метонимии и другие авторские приемы, выполняющие функцию понимания.

Литература

1. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 496 с.
2. Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе). – М.: Тривола, 2000. – 248 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Едиториал УРСС, 2005. – 144 с.

4. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст. Избранные труды. – М.: Гнозис. – 2005. – 543 с.
5. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004.– 256 с.
6. Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа: Учеб. для филол. спец. вузов. – М.: Издательство «Ось-89», 1999. - 192 с.
7. Манерко Л.А. Новая методика исследования категоризации в лингвистике // Вестник Московского Университета. Сер. 9. Филология. 2000 г. - № 2. С. 39 – 51.
8. Никитина С.Е. О концептуальном анализе в народной культуре // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М.: Наука, 1991. – С. 117 – 123.
9. Николина Н.А. Филологический анализ текста: Учеб. пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗНОЯЗЫЧНЫХ ВАРИАНТОВ ПОВЕСТИ В.НАБОКОВА «ДРУГИЕ БЕРЕГА»

Губина В.В.

Удмуртский государственный университет

Объектом исследования, представленного в данной статье, являются три текста автобиографической повести Владимира Набокова. Ее изначальный англоязычный вариант увидел свет в 1951 году под названием «Conclusive Evidence» («Убедительное свидетельство»), затем в 1954 году она появилась на русском языке под заголовком «Другие берега» и, наконец, автобиография выходит в 1966 году на английском под заголовком «Speak, Memory»

(«Память, говори!»). Композиционно книги состоят из 14 («Speak, Memory» – из 15) глав, относительно самостоятельных в плане условно-жанрового скрепления, но дополняющих друг друга и образующих единое целое – единый поток воспоминаний, ассоциаций, размышлений и связей между переживаниями и картинами жизни.

Обращаясь к истории создания этих трех текстов, нелишне обратить внимание на то, что англоязычный вариант книги писался «мучительно, ибо память была настроена на один лад – музыкально-недоговоренный русский, – а навязывался ей другой лад, английский и обстоятельный» («Другие берега»). Возникал вопрос, как рассказать на английском языке о том, что было сформировано в сознании именно русскоязычным типом мышления. Написав текст на английском языке, автор берется за «безумное дело перевода» на прежний «основной» язык, однако, «удержав общий узор». В. Набоков замечает, что «многое в повести изменил и дополнил» (Там же). Затем писатель создает вторую редакцию англоязычного текста.

Наличие трех текстов автобиографии, одного автора и двух языков, на которых автобиографии были им написаны, побудило нас задать себе вопрос, что объединяет, помимо автора, эти тексты и какие трансформации были им сделаны при переходе от первого англоязычного ко второму, написанному на русском языке, и затем от второго к третьему, англоязычному. Это и явилось целью нашего исследования: провести их анализ и выявить трансформации, которые претерпел каждый последующий текст.

Метод последовательного пофразного сопоставления текстов позволил нам выявить трансформации, произведенные автором: замены одних элементов исходного текста другими, добавления, опущения и перестановки. Так, было выявлено, что в процессе создания русскоязычного текста В. Набоков больше всего использовал добавления и опущения элементов.

На следующем этапе нами была исследована содержательная сторона добавленных и опущенных языковых элементов. Анализируя значение языковых элементов, мы учитывали идущее от Ш. Балли представление о

двойственном плане содержания, где он различал модус и диктум. В современной семантической теории текста речь идет о модальном (коммуникативном, или субъективном) и номинативном (информационном, или предметном) планах высказывания (В.Г. Гак, И.Б. Ворожцова). В модальном плане выражены смыслы, относящиеся к отношению, оценкам, эмоциям автора, в номинативном – значения, связанные с описанием предметной ситуации (объективного мира).

Оказалось, что количество дополнений в текст на русском языке модального характера в 1,7 раза превышает количество языковых элементов номинативного плана.

В то же время опущения при переходе от англоязычного текста к тексту на русском языке коснулись в большей степени номинативных элементов, чем модальных. Соотношение показано в нижеследующей таблице.

| Содержательный план высказывания | Добавления | Опущения |
|----------------------------------|------------|----------|
| Модальный план | 64% | 38% |
| Номинативный план | 36% | 62% |

Пример 1:

В русскоязычном тексте находим: *Моя нежная и веселая мать во всем потакала моему ненасытному зрению.*

В англоязычном тексте: *My mother did everything to encourage the general sensitiveness I had to visual stimulation.* (Дословный перевод: «Моя мать делала все, чтобы поддержать мою широкую восприимчивость, которую я имел к зрительным стимуляциям»).

В этом примере в русскоязычном тексте относительно англоязычного отсутствует 6 номинативных элементов и присутствует 2 дополнительных модальных элемента: «нежная» и «веселая» - выраженных относительными прилагательными и заключающих в себе характеристики, данные герою, то есть субъективно окрашенные. Кроме

того, соотносимые элементы «потакать» и «encourage» («поддерживать, поощрять») обнаруживают большую модальную нагрузку русского варианта в сравнении с английским, выраженную стилистической маркированностью слова «потакать» (разговорное), что сообщает русской речи характер более непринужденный в сравнении с английской. Соотносятся также «ненасытное зрение» и «the general sensitiveness...to visual stimulation» («широкая восприимчивость к зрительным стимуляциям»), выявляющие более глубокое значение русскоязычного «ненасытное» (не могущее удовлетвориться ничем, что имеется) по отношению к «the general sensitiveness» («широкой восприимчивости»).

При сравнении русского текста с третьей версией англоязычной выявилось, что происходит расширение номинативного плана и сокращение модального. Текстовые фрагменты номинативного плана по своему количеству в 2,6 раза превосходят количество добавлений модального.

Пример 2 (скобками <...> выделено отсутствующее в первом англоязычном тексте):

Мать иногда играла до четырех <часов> утра и впоследствии вспоминала с <наивным> ужасом, как шофер дождался ее во <всю> морозную ночь; <на самом деле> чай с ромом в сочувственной кухне <значительно> скрашивал эти вихилии.

Пример 3 (скобками <...> обозначены добавленные элементы в третьем тексте):

<In town,> she often played <poker> <at the houses of friends> until three in the morning, <a society recreation in the last years before World War One>; and later, <in exile,> she <used to imagine> (with <the same wonder and> dismay <with which she recalled old Dmitri>) the chauffeur <Pirogov> who <still seemed> to be waiting for her in the <relentless> frost of an <unending> night, although, in his case, rum-<laced> tea in a hospitable kitchen <must have gone a long way> to assuage those vigils. (Дословный перевод: <В

городе> она часто играла <в покер> <дома у друзей> до трех утра, <общественное развлечение в последние годы перед Первой Мировой войной>; а позже, <в изгнании>, она продолжала воображать (<с тем же удивлением> и ужасом, <с которым она вспоминала старого Дмитрия>) шофера <Пирогова>, который все еще представлялся ожидающим на <безжалостном> морозе <бесконечной> ночи, хотя, в его случае, <разбавленный> ромом чай в сочувственной кухне должен был <проделать долгий путь> к смягчению этих вигилий).

В примере 3 англоязычный текст дополнен 16 лексическими и синтагматическими единицами номинативного плана и 7 элементами модального плана.

В ходе анализа было выявлено, что замены, сокращающие модальный план повествования, составляют 73% из всех имеющихся. Так, например, на месте «в образах, донимающих меня» видим «visions, which I...know», что дословно означает «образы, которые я знаю». Несмотря на то, что стилистически нейтральный глагол «знать» относится к модальному плану повествования, очевидно превосходство уровня модальной нагрузки разговорного слова «донимающих» с оттенком негативного восприятия действия.

Можно видеть, что с позиции проявления у В.Набокова сущности русскоязычного и англоязычного типов мышления, с позиции его понимания различий между ними и возможностей перехода из одного в другой в процессе реализации художественного замысла, важным оказывается расширение предметного, фактического содержания текста и сокращение его предикативно-оценочного содержания для английского текста. Об этом пишет В. Набоков, говоря о характере художественного повествования на английском языке как об «обстоятельном», то есть более информативном, предметном в сравнении с характером художественного повествования на русском языке - характером «музыкально-недоговоренным», более чувственным, эмоциональным.

В качестве вывода представляется возможным сделать заключение о том, что одна и та же автобиография, то есть повествование об одной и той же жизни человека как носителя русскоязычного типа мышления и как носителя англоязычного типа мышления оказывается неодинаковым. Проведенный анализ позволяет утверждать, что английский язык как инструмент повествования имеет специфические в сравнении с русским свойства: он требует большей фактологичности, меньшей чувствительности. Это соотносится с вводимым И.Б. Ворожцовой различием между Я-культурой, где первичным является модальный план содержания сообщения, и Ты- культурой, где на первый план выводится номинативное содержание, и соответственно делается вывод о тяготении русской культуры к первому типу, а англосаксонской - ко второму.

Цепочка вариантов набоковской биографии на этом не замыкается. В ней появляется еще одно звено – это перевод последней версии - «Speak, Memory» - С.Б. Ильиным. Сопоставление исходного текста «Speak, Memory» и его перевода проводился по описанной выше относительно схеме: были выявлены добавления и опущения в переводе языковые единицы и текстовые фрагменты, а также произведенные замены.

Было выявлено, что опущения в русском переводе С. Ильина составляют 26% модального плана и 74% номинативного плана. Опускаются наименования предметов и людей (имена собственные); глаголы движения, присоединения, состояния и взаимодействия; наречия места и времени, личные местоимения, неопределенные и притяжательные местоимения. Добавления модального характера на 64% заимствованы из «Других берегов» В.Набокова. 61% замен, произведенных переводчиком, повышают модальный «градус», то есть расширяют субъективное наполнения повествования.

Делая выводы относительно проведенного исследования, можно сказать, что переводчик Сергей Ильин, работая с английским текстом, не представляет русскому читателю того, каким является Владимир Набоков как

английский писатель. Оставаясь в рамках формальной структуры английского текста, переводчик максимально полно воссоздает именно «русскоязычную» манеру повествования писателя. Подтверждается предположение о том, что переводчик может поддаться соблазну отождествить английский стиль писателя с его русским стилем. Кроме того, переводчика в данном случае можно назвать создателем совершенно нового текста. В нем накладываются друг на друга два уже существующих разноязычных варианта, но присутствуют и авторские привнесения С.Б.Ильина. В связи с этим роман создает ощущение более сложное, чем английский – это не случайно – он более насыщенный в отношении образности и субъективности, причем настолько, что не уступает в этом плане русскому варианту мемуаров Владимира Набокова. Сам С.Б.Ильин в интервью интернет-изданию «Русский журнал» (№17) называет свою работу не переводом, а «реконструкцией», ведь он «сознательно обращается к предшествовавшей английскому тексту русской версии мемуаров» и «заимствует» у В.Набокова, как создателя русского текста, определенные языковые элементы, которые «по возможности включает в свой текст». То есть многое из того, что Набоков исключил при написании «Speak, Memory», мы вновь обнаруживаем в «Память, говори» Сергея Ильина.

Литература

- Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М.: Иностранная литература, 1955.
- Ворожцова И.Б. Культура общения при речевом взаимодействии. Речевой субъект на перекрестке культур. Учебное пособие. – Ижевск: Удмуртский университет, 2008.

К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ДЕМОНИМОМ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Е. А. Григорьева

Чувашский государственный университет (Россия)

Как известно, в современном языкознании все больше внимания уделяется сопоставительному изучению языков. Данные, полученные в результате сопоставительного анализа различных языковых систем, могут быть использованы как в теоретической, так и в прикладной лингвистике. Результаты сопоставительных исследований нередко являются основой для создания двуязычных словарей различных типов, а также применяются в практике перевода и в преподавании иностранных языков. В настоящее время особый интерес представляют исследования в области сопоставительной фразеологии. Проблемы сопоставительной фразеологии привлекают внимание многих лингвистов и находят свое отражение в работах таких ученых, как В. Д. Аракин, Е. Ф. Арсентьева, Л. К. Байрамова, Л. С. Бархударов, В. Г. Гак и многих других.

Предметом нашего исследования являются фразеологические единицы (ФЕ) с компонентом-демонимом в русском и английском языках. Под демонимом мы подразумеваем такую лексему языка, в семантической структуре которой вычленяется сема 'злой дух'. Как правило, подобные лексические единицы служат для номинации субъектов ирреального мира в обоих языках и, следовательно, семантически связаны с группой религиозной лексики. В русском языке указанным семантическим компонентом значения обладают единицы литературного языка (*бес, демон, дьявол, сатана, чёрт*), а также многочисленные диалектизмы, большинство которых зафиксировано в «Словаре русских народных говоров» и в «Словаре живого великорусского языка» В. И. Даля (*агаль, адер, анафид, шехматик, шии, шиликун, облом, отяпа* и др.). Общее количество лексем с указанной архисемой в русском национальном языке с его литературной и диалектной разновидностями

превышает по нашим подсчетам 100 единиц. Данные английских толковых и двуязычных словарей показывают, что в английском языке наиболее частотными являются демони́мы *devil, demon, fiend, Satan*. Именно эти лексемы чаще всего входят в состав английским ФЕ, тогда как наиболее распространенным лексическим компонентом русских ФЕ является лексема *чёрт* и *бес*. Источниками для исследования послужили материалы одно- и двуязычных фразеологических словарей английского и русского языков. Анализируя языковой материал, мы опирались на концепцию, представленную в работе Е. Ф. Арсентьевой, которая выделяет следующие типы фразеологизмов:

- 1) фразеологические эквиваленты (полные или частичные);
- 2) фразеологические аналоги (полные или частичные);
- 3) безэквивалентные фразеологические единицы [Арсентьева 1993: 10].

Полные фразеологические эквиваленты представлены выражениями, которые по образу, лексическому значению и стилистической окрашенности полностью совпадают с оборотами другого языка. В эту группу следует отнести такие ФЕ, как **продать душу дьяволу** (*to sell soul to the Devil*), **чёрт (его) знает** (*the devil alone knows*), **чёрт знает (что)** (*and the devil knows what*), **напиться до чёртиков** (*to be as drunk as the devil*), **пойти ко всем чертям** (*to go to the devil*). Частичные фразеологические эквиваленты имеют единый или сходный образ, но при этом они отличаются лексическим составом. В качестве частичных ФЕ нужно рассматривать идиоматические выражения **бояться как чёрт ладана**, **бояться как чёрт креста**, **бояться как чёрт попа**, которым частично соответствуют английские ФЕ *fear smb. (smth.) as the devil fears holy water* и *hate smb. (smth.) as the devil hates holy water*, так как в английских ФЕ компонент *holy water* семантически близок единицам *ладан*, *крест*, *поп*, но не тождественен им. Выражению **бес попутал** также частично соответствует ФЕ *the devil tempted (him)* с тем же значением. Однако лексический состав этих единиц отличается тем, что в русском ФЕ действие злого духа передается с

помощью лексемы *попутал* 'искусил', чье значение является фразеологически связанным, тогда как та же семантика в английской идиоме выражается с помощью общеупотребительного глагола *to tempt* со свободным лексическим значением. Нужно отметить, что данные группы достаточно малочисленны. Это, на наш взгляд, обусловлено несходством представлений русского народа и англичан о субъектах ирреального мира. Фразеологизмы русского языка с компонентом-демонимом отражают дохристианские, в основе своей языческие представления о чёрте, тогда как в английской фразеологии закрепились знания, чаще всего имеющие религиозный христианский характер. Кроме того, русские лексемы *чёрт* и *бес* не могут рассматриваться как полные эквиваленты английской лексемы *devil*, которой в русском языке полностью соответствует лишь ЛСВ *дьявол* 'злой дух'.

Смысловая и экспрессивная равноценность наблюдается в следующих фразеологизмах-аналогах: **чем чёрт не шутит** (когда Бог спит) – (английская пословица *when the Good Lord looks away, the devil starts to play*); **чёрта лысого! чёрта с два!** (восклицание, выражающее категорическое возражение, отрицание, несогласие) – *like hell it was! like hell he did! like hell!*; **чёрт возьми!** **чёрт побери!** (восклицание, выражающее удивление, досаду) – *hell's bells!*; **пошёл к чёрту! убирайся к чёрту!** – *go to hell! go to blazes!* В русских и английских фразеологизмах этой группы отчетливо просматривается связь образа, положенного в основу ФЕ, с представлениями об ирреальном мире, ср.: *hell* 'ад', *blazes* 'пламя'. Вместе с тем к фразеологическим аналогам следует отнести и те единицы русского языка, которые возможно перевести на английский, используя идиомы, передающие то же значение, но не включающие в себя соответствующие лексические единицы. Так, фразеологическое значение, присущее ФЕ **у чёрта на куличках** или **к чёрту на кулички** без труда передается средствами английской идиоматики: *to be in the hinterland, to arrive at the jumping-off place, to go over the hills and far away, be gone all the way to Timbuktu*. Однако эти английские ФЕ не содержат той лингвокультурологической информации, которая есть в представленном

фразеологизме. Ментальная информация, закрепленная в русских ФЕ, указывает на несколько локусов, в которых, по мнению носителей языка, пребывает злой дух. Это болото (*бродит, что чёрт по болоту; на беду, как чёрт на болото; было бы болото, а черти будут*), омут (*в тихом омуте черти водятся*), пучина (*вертит, как чёрт в пучине*). В свете этих фактов подтверждается мнение тех исследователей, которые считают, что лексема *кулички* обозначает «прогалины, поляны, болотистые места в лесу» (Н. С. Державин) или «выжженные и расчищенные под пашню места в лесу» (В. М. Мокиенко) [Бирих 1998: 624].

Безэквивалентные ФЕ составляют самую большую группу (**ни богу свечка, ни чёрту кочерга, чёрт дернул за язык, сам чёрт не брат, рассыпаться мелким бесом** и др.), что связано с несовпадением представлений двух народов об ирреальном мире.

Литература

1. Арсентьева Е. Ф. Сопоставительный анализ фразеологизмов (на материале фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека в английском и русском языке). – Казань: Изд. Казанского ун-та, 1989. – 123 с.
2. Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. – СПб.: Фолио-Пресс, 1998. – 704 с.
3. Кузьмин С. С. Англо-русский фразеологический словарь переводчика. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 776 с.
4. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. – М.: Русский язык, 1984. – 944 с.
5. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А. И. Молоткова. – М.: Рус. яз., 1986. – 546 с.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФОРМЫ ПЕРФЕКТНОГО ДЛИТЕЛЬНОГО ВРЕМЕНИ СТРАДАТЕЛЬНОГО ЗАЛОГА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Кузнецова Л.В., Кузнецова Л.М.
Ростовский юридический институт
Ростовский институт иностранных языков

Из курса теоретической грамматики известно, что в перфектная форма продолженных времен страдательного залога в английском языке сложилась и оформилась в средний период, и долгое время предполагалось, что на этом её развитие закончилось. В частности, было принято считать, что перфектное длительное время не образует форм страдательного залога. Однако английский грамматист Р.А. Клоуз ввел новую форму настоящего совершенного длительного страдательного залога: согласно его грамматике со 2-ой половины XX в. появилась особая форма – Present Perfect Continuous passive, образовать которую раньше считалось невозможным.

В своем труде лингвист приводит следующий пример: *Of late many houses have been being built* [Close 1979: 349]. И переводить это предложение на русский язык необходимо двумя сказуемыми: В последнее время *строилось* и *строится* много новых домов. К этому классическому примеру Р.А. Клоуза можно добавить десятки, отображающие далеко не классическую действительность современной России, например: Беда в том, что на руководящие должности *назначались* и *назначаются* отпетые бюрократы. Как же надо переводить это высказывание? Во-первых, нужно иметь в виду, что в русском языке с точки зрения актуального членения предложения коммуникативный центр высказывания (the communicative centre of utterance), как правило, выражается в конечной позиции предложения, как в данном случае, в то время как в английском предложении он выражается, тоже, как правило, в начальной позиции предложения (in the front position of the sentence). Поэтому при переводе с русского часто приходится преобразовывать русское предложение, т.е. прибегать к методу трансформации в переводе.

Данное высказывание переводим при помощи сложноподчиненного предложения: The trouble is that arrant bureaucrats *were being nominated* and *are being nominated* onto the leading posts. Так переведет любой, знакомый с теорией актуального членения, т.е. коммуникативного синтаксиса современного английского языка, но переведет при этом с двумя сказуемыми: *were being nominated* and *are being nominated*, что грамматически будет абсолютно верно. Как же совместить два сказуемых в одно английское? Это возможно в форме настоящего перфектного длительного страдательного залога – Present Perfect Continuous Passive: The trouble is that arrant bureaucrats *have been being nominated* onto the leading posts.

Таким образом, образование и употребление формы страдательного залога в совершенном длительном времени – Present Perfect Continuous passive – является новым явлением в развитии перфекта в современном английском языке.

Список литературы

1. *Close R.A. A Reference Grammar for Students of English.* – М., 1979. – 342стр.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.

Секция 1 «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ»

- Ягафарова Гульназ Нурфаезовна, кандидат филологических наук, доцент. Стерлитамакская государственная педагогическая академия, Республика Башкортостан.
- Рябичкина Галина Владимировна, зав. кафедрой английского языка и технического перевода Астраханского государственного университета.
- Кузнецова Лилия Васильевна, доктор филологических наук, доцент. Ростовский юридический институт. Соавтор - Кузнецова Любовь Мыгердычевна, соискатель кафедры лингвистики Ростовского института иностранных языков.
- Копылова Татьяна Рудольфовна, кандидат филологических наук, кафедра лингводидактики филологического факультета Удмуртского государственного университета.
- Килина Лилия Фаатовна, Никифорова Светлана Александровна
- Simón J. Suárez Cuadros, доктор филологии отделения славянской филологии Гранадского университета (Испания)
- Вдовина Ирина Вячеславовна, студентка V курса филологического факультета Удмуртского государственного университета, специализация – русский язык как иностранный.
- Сморкалова Александра Олеговна, студентка V курса филологического факультета Удмуртского государственного университета, специализация – русский язык как иностранный.
- Патрушева Лидия Сергеевна, студентка V курса филологического факультета Удмуртского государственного университета, специализация – русский язык как иностранный.
- Данилова Ольга Ивановна, преподаватель кафедры французского языка Омского государственного университета им. Ф.М.Достоевского.
- Гагарина Наталья Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой общегуманитарных и естественнонаучных дисциплин,

филиал ГОУВПО "Удмуртский государственный университет" в г. Воткинске.

- Куляш Нурадиновна Даркулова, кафедра русского языка и литературы, Южно-Казахстанский государственный университет имени Мухтара Ауезова, г. Шымкент, Казахстан.
- Яковенко Людмила Константиновна, кафедра русского языка и литературы, Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауезова.
- Додыченко Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и культуры, Саратовская государственная академия права.

Секция 2 «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИИ»

- Елизарова Гузель Сарваровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и истории языка, Стерлитамакская государственная педагогическая академия.
- Слепцова Евгения Викторовна, ассистент кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина.
- Ворожцова Ирина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой лингводидактики Удмуртского государственного университета.
- Белкина Юлия Алексеевна, кафедра русского языка, культуры речи и методики их преподавания, Институт филологического образования, Самарский государственный педагогический университет
- Стрелкова Ирина Витальевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы XX века и фольклора, Удмуртский государственный университет.
- Ворожцова Татьяна Борисовна, ассистент кафедры лингводидактики Удмуртского государственного университета.
- Боброва Галина Андреевна, Омский государственный университет.
- Лелис Елена Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и его истории, Удмуртский государственный университет.

Секция 3 «ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ»

- Зверева Татьяна Вячеславовна, доктор филологических наук, кафедра теории литературы и истории русской литературы, Удмуртский государственный университет.
- Стронская Анна Сергеевна, соискатель кафедры русской литературы XX века и фольклора, Удмуртский государственный университет.
- Venamí Barros García, аспирант отделения славянской филологии Гранадского университета (Испания)

Секция 4 «ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА»

- Александрович Наталья Владимировна, кафедра общегуманитарной подготовки, Московский государственный университет им. М.А. Шолохова, филиал в г.-к. Анапа.
- Губина Вероника Васильевна, студентка IV курса филологического факультета Удмуртского государственного университета, специализация – русский язык как иностранный.
- Григорьева Евгения Артуровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова, г. Чебоксары.
- Кузнецова Лилия Васильевна, доктор филологических наук, доцент Ростовского юридического института. Соавтор - Кузнецова Любовь Мыгердычевна – соискатель кафедры лингвистики Ростовского института иностранных языков)

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| Предисловие | 5 |
| Секция 1 «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ» | 8 |
| Г.В. Рябичкина | 8 |
| СИСТЕМА ГРАММАТИЧЕСКИХ ПОМЕТ В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ НЕСТАНДАРТНОЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА (на примере «Большого словаря русского жаргона» В.М. Мокиенко и Т.Г. Никитиной) | |
| Г.Н. Ягафарова | 16 |
| ПРОБЛЕМЫ ОНОМАСИОЛОГИИ В ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ НАУЧНЫХ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ШКОЛ РОССИИ | |
| Л.М. Кузнецова, Л.В. Кузнецова | 19 |
| К ПРОБЛЕМЕ ТИПОЛОГИИ АНАЛИТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ (на примере перфектных глагольных форм) | |
| Т.Р. Копылова | 23 |
| К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ЦЕННОСТИ И ОБЩЕЙ ОЦЕНКИ В РУССКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ | |
| Л.Ф. Килина, С.А. Никифорова | 31 |
| СЛАВЯНСКИЕ ТЕОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ (рус. воскресение, чеш. zmrtvychvstani, пол. zmartwychwstanie) | |
| SIMÓN J. SUÁREZ CUADROS | 39 |
| ASPECTOS CULTURALES EN LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS ZOOMORFICAS: SOBRE UN CORPUS EN RUSO Y EN ESPAÑOL | |
| И.В. Вдовина | 52 |
| СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВОКАЛИЧЕСКИХ СИСТЕМ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ | |
| А.О. Сморгалова | 62 |
| СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДСИСТЕМЫ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В ПОЛЬСКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ | |

| | |
|---|-----|
| Л.С. Патрушева | 69 |
| ОПЫТ СРАВНЕНИЯ КОНСОНАНТНЫХ СИСТЕМ ЧЕШСКОГО И ИСПАНСКОГО ЯЗЫКОВ | |
| О.И. Данилова | 75 |
| О МЕТАФОРИКЕ ДВУХ НАЗВАНИЙ ОДНОГО РОМАНА | |
| Н.Н. Гагарина | 80 |
| К ВОПРОСУ О ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ САТИРИЧЕСКОГО ТЕКСТА (на примере творчества М.Е. Салтыкова-Щедрина) | |
| К.Н. Даркулова | 83 |
| КАЗАХСКАЯ ЛЕКСИКА В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ГАЗЕТНОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ | |
| Л.К. Яковенко | 90 |
| ОБРАЗ ПРОФЕССИОНАЛА В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РУССКОГОВОРЯЩИХ КАЗАХСТАНЦЕВ | |
| Е.А. Додыченко | 95 |
| ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: СТАТУС РУССКОГО И ТИТУЛЬНЫХ ЯЗЫКОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ | |
| Секция 2 «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИИ» | 104 |
| Г.С. Елизарова | 104 |
| РУССКИЙ РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА | |
| Е.В. Слепцова | 111 |
| ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК ОТРИЦАТЕЛЬНОЕ ПРОЯВЛЕНИЕ БИЛИНГВИЗМА | |
| И.Б. Ворожцова | 118 |
| ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ ФИЛОЛОГА В КУРСЕ «МЕТОДЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» | |

| | |
|--|-----|
| Ю.А. Белкина | 126 |
| ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС КАК ФАКТОР, ФОРМИРУЮЩИЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА | |
| И.В. Стрелкова | 134 |
| СФОРМИРОВАННОСТЬ УРОВНЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В САМООЦЕНКЕ СТУДЕНТОВ | |
| Т.Б. Ворожцова | 143 |
| СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ | |
| Г.А. Боброва | 150 |
| РЕКЛАМНЫЕ ТЕКСТЫ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА | |
| Е.И. Лелис | 159 |
| РУССКИЙ ЯЗЫК: ШАГ ЗА РАМКИ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ (итоги встречи с учителями) | |
| Секция 3 «ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ» | 170 |
| Т.В. Зверева | 170 |
| «МАДОННЫ» МУРИЛЬО В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 1840-1860 ГГ. (В.БОТКИН , Д.ГРИГОРОВИЧ, А.П.ГРИГОРЬЕВ) | |
| А.С. Стронская | 178 |
| ПРОБЛЕМА САМОИДЕНТИФИКАЦИИ В ПОЭЗИИ ВЕРЫ ПАВЛОВОЙ | |
| Benamí Barros García | 185 |
| DOSTOIEVSKI Y SU VALORACIÓN DEL ARREPENTIMIENTO DE RASKÓLNIKOV EN LAS TRADUCCIONES ESPAÑOLAS DE «CRIMEN Y CASTIGO» | |

| | |
|--|-----|
| Секция 4 «ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА» | 189 |
| Н.В. Александрович | 189 |
| КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП ЕГО ПЕРЕВОДА | |
| В.В. Губина | 197 |
| СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗНОЯЗЫЧНЫХ ВАРИАНТОВ ПОВЕСТИ В.НАБОКОВА «ДРУГИЕ БЕРЕГА» | |
| Е. А. Григорьева | 204 |
| К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ДЕМОНИМОМ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК | |
| Л.В. Кузнецова, Л.М. Кузнецова | 208 |
| ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФОРМЫ ПЕРФЕКТНОГО ДЛИТЕЛЬНОГО ВРЕМЕНИ СТРАДАТЕЛЬНОГО ЗАЛОГА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ | |
| СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ | 210 |

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ В ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Материалы II научно-практической конференции
Ижевск 23-24 сентября 2008 года.

Научный редактор И.Б. Ворожцова

Подписано в печать

Формат 60x84 1/16

Бумага ВХИ

Усл. печ. л.

Уч.-изд.

Заказ №

Тираж

Отпечатано на ризографе в типографии Удмуртского университета
426034 Ижевск, ул. Университетская, д.1, корп.4
тел. (3412) 755718