

UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI
БЭЛЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АЛЕКУ РУССО

CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ INTERNAȚIONALĂ
„TRADIȚIE ȘI INOVAȚIE
ÎN CERCETAREA FILOLOGICĂ”

«ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО
В ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЯХ»

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ

VOLUMUL II / ТОМ II

27 OCTOMBRIE 2015 / 27 ОКТАБРЯ 2015

BĂLȚI, 2016

CZU 811'1+821.09+821.09(082)=00
T 80

*Volumul a fost aprobat pentru publicare în ședința Senatului Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți
proces-verbal nr. 17 din 22 iunie 2016*

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Președinte al Comitetului științific:

Valentina Pritcan, dr., conf. univ., prorector pentru activitate științifică și relații internaționale, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Membri ai Comitetului științific:

Gheorghe Popa, dr. hab., prof. univ., Rectorul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți

Maria Nicola, dr. hab., prof. univ., Universitatea Pedagogică din Moscova, Rusia

Evghenii Stepanov, dr. hab., conf. univ., Universitatea Națională „I. I. Mecinicov” din Odesa, Ucraina

Tatiana Mlecico, dr. hab., prof. univ., Rectorul Universității Slavone din Chișinău

Irina Ionova, dr. hab., prof. univ., Universitatea Slavonă din Chișinău

Ala Sainenco, dr., conf. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Natalia Patroeva, dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Petrozavodsc, Rusia

Elena Sirota, dr., conf. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Dina Stici, dr., conf. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Tatiana Suzanscaia, dr., conf. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Tamara Pristaico, dr. hab., prof. univ., Universitatea Națională „O. Gonciar” din Dnepropetrovsc, Ucraina

Marina Tunițcaia, dr., conf. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Larisa Rațiburscaia, dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat „N. I. Lobacevșchii” din Nijni Novgorod, Rusia

Tatiana Carpilovici, dr. hab., prof. univ., Universitatea Lingvistică de Stat din Minsk, Belarusia

Redactor responsabil:

Elena Sirota, doctor în filologie, conferențiar

Colegiul de redacție:

Ala Sainenco, dr., conf. univ.,

Irina Ionova, dr. hab., prof. univ.,

Gheorghe Popa, dr. hab., prof. univ.,

Dina Stici, dr., conf. univ.,

Nina Mighirina, dr., conf. univ.,

Marina Tunițcaia, dr., conf. univ.,

Stalina Stepaniuc, dr., conf. univ.,

Tatiana Suzanscaia, dr., conf. univ.,

Veaceslav Dolgov, dr., lector univ.,

Alexandra Melnic, metodist-coordonator

Redactori literari: Svetlana Stanțieru, Tatiana Bedonca-Cugal, Olga Balan, Oxana Niculica

Coperta: Silvia Ciobanu

Tehnoredactare: Liliana Evdochimov, Tatiana Bedonca-Cugal

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

„Tradiție și inovație în cercetarea filologică”, conferință științifică internațională (2015; Bălți). Conferința științifică internațională „Tradiție și inovație în cercetarea filologică” = „Традиции и новаторство в филологических исследованиях”, 27 octombrie 2015: [în 2 vol.] / com. șt.: Valentina Pritcan (președinte). – Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2016.
– ISBN 978-9975-50-182-8.
Vol. 2. – 2016. – 190 p. – Antetit.: Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Tit. paral.: lb. rom., rusă. – Text: lb. rom., engl., ucr., rusă. – Rez.: lb. engl., rusă. – Bibliogr. la sfârșitul art.
– ISBN 978-9975-50-184-2.
811'1+821.09+821.09(082)=00

ISBN 978-9975-50-184-2.

СОДЕРЖАНИЕ

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Шевченко Мирослава Викторовна. <i>Национальная специфика анекдота: условия успешности восприятия в иноязычной аудитории</i>	5
Дамьян Надежда Андреевна. <i>Перевод – проводник диалога культур</i>	8
Trinca Lilia. <i>Timpul: universalie culturală vs. viziune etolingvală</i>	10
Самусенко Оксана Николаевна. <i>Особенности формирования социокультурной компетенции на уровне профессионального владения русским языком</i>	14
Кожухар Катерина Сергіївна. <i>Етнічна і мовна ідентичності українців Республіки Молдова: чинники збереження і руйнації</i>	17
Кожухарь Виктор Григорьевич. <i>Основные факторы сохранения и развития национального самосознания украинцев в поликультурном пространстве Республики Молдова</i>	22
Дьолог Ольга Станиславовна. <i>Англiцизми як результат міжкультурної комунікації та особливості їх адаптації в сучасній українській мові</i>	25
Фролова Вера Вячеславовна, Пиятковска Кинга. <i>Особенности национального образа мира в восприятии носителей русского и польского языков (на материале фразеологизмов)</i>	28
Chira Oxana. <i>Noile tabuiri ale societății occidentale și substituirea lor prin eufemisme</i>	31
Игнатенко Диана Анатольевна. <i>Російськомовні явища у структурі українських говірок півночі Молдови</i>	35
Бедонька-Кугал Татьяна Михайловна. <i>До питання дослідження особливостей фразеологізмів у мовленні українців півночі Республіки Молдова</i>	38
Балан Ольга Павловна. <i>Особенности перевода стилистически маркированной лексики с русского на английский язык (на материале рассказов В. Шукшина)</i>	41
Пристайко Тамара Степановна. <i>К вопросу о фонетико-графической адаптации заимствованных терминов экономики и права в русском и украинском языках</i>	46
Церцвадзе Мзия Гиглаевна. <i>Анализ лексико-семантических полей концепта «праздник» в русском и грузинском языках</i>	48
Мухаметшина Резеда Фаилевна. <i>Былина и дастан в контексте диалога русской и татарской культур (методический аспект)</i>	51
Емельянова Евгения Степановна. <i>Тенденции развития украинской сельскохозяйственной терминологии как результат межкультурного взаимодействия (история и современность)</i>	54
Чернышова Людмила Васильевна. <i>Некоторые особенности русской языковой динамической картины мира: глаголы крутить, вертеть</i>	58
Нерсисян Мария Леоновна, Овакимян Нелли Владимировна. <i>Вопросы языка в контексте межкультурной коммуникации</i>	60

ТЕКСТ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ, ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЙ, КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Донцу Надежда Федоровна. <i>Роль сравнений и метафор в «Романе без вранья» А. Мариенгофа</i>	63
Туницкая Марина Васильевна. <i>Изобразительно-выразительные возможности специальной лексики в художественном дискурсе (на материале романа Лины Костенко «Записки українського самашедшого»)</i>	66
Баканова Елена Владимировна. <i>Библия как источник русской концептосферы: добро и благо в Синодальном переводе</i>	69
Швец Ганна Дмитрівна. <i>Сучасна українська літературна казка в лінгводидактичному аспекті</i>	73
Делемарская Валентина Георгиевна. <i>Типы прецедентных текстов и их функционирование в русскоязычной прессе Республики Молдова</i>	77
Тудосе Вера Ивановна. <i>О многоаспектности текста как особой единицы синтаксиса</i>	82
Цвик Ирина Иосифовна. <i>Текст в контексте межкультурно-коммуникативных связей: методический аспект</i>	86
Цымбалюк Елена Ивановна. <i>Изучение национально-культурного компонента русской литературы в рамках компетентностного подхода на примере творчества И.С. Тургенева</i>	91

Бражук Владимир Николаевич. <i>Содержательная форма стихотворения Беллы Ахмадулиной «По улице моей который год...» (раскрытие термина теории литературы на практическом занятии в вузе)</i>	94
Овдиук Виктория Викторовна. <i>Рекламный текст в аспекте взаимодействия языка и культуры</i>	97
Чеховская Олеся Леонидовна. <i>Текст как материал для выявления коммуникативно-деятельностных отношений</i>	100
Филиппова Ольга Викторовна. <i>Использование художественных текстов на занятиях РКИ в студенческой аудитории</i>	103
Карпилович Татьяна Павловна. <i>Языковые средства реализации авторской позиции в медиатексте: лингвокультурный аспект</i>	106
Тюфтин Александр Александрович, Арискина Ольга Леонидовна. <i>Реализация бытийного дискурса в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина»</i>	108
Ваганова Ксения Ринатовна. <i>Лексические средства внутритекстовой связи в документах деловой письменности Красноярского края (на материале «Журнала областного учёта движения указов» за 1792 год)</i>	111
Романченко Алла Петровна. <i>Коммуникативно-прагматический потенциал интеррогативов в научном дискурсе языковой личности лингвиста</i>	114
Ходарева Ирина Николаевна. <i>Художній текст як відтворення мовної картини світу автора</i>	118
Колоколова Анастасия Александровна. <i>Вербализация когнитивных структур (сценариев) как вид предтекстовой работы на занятиях по РКИ</i>	121
Руденко Кристина Владимировна. <i>Особенности использования молодежного сленга в творчестве Бориса Акунина</i>	124
Барбаш Ольга Владимировна. <i>Неоднозначность как фактор конфликтогенности текстов правовых документов: к постановке проблемы</i>	127
Думитраш Оксана Владимировна. <i>Хронотоп: в поисках методов лингвистического исследования текста при подготовке старшеклассников к научно-практической конференции</i>	130

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Сухих Игорь Николаевич. <i>Главы из школьного учебника литературы</i>	133
Топор Габриэлла Георгиевна. <i>Сложности преподавания произведений древнерусской литературы и методические подходы к их разрешению</i>	144
Bîrsanu Aurelia, Stanțieru Svetlana. <i>Nume de entităţi – nume de culori</i>	148
Горбачева Нина Анатольевна. <i>Работа с текстом как средство формирования общеучебных коммуникативных умений и навыков учащихся</i>	154
Артемьева Оксана Николаевна, Постнова Мария Александровна. <i>О реализации требований ФГОС на уроке русского языка в 6 классе по теме «Мягкий знак на конце и в середине числительных»</i>	157
Stanțieru Svetlana. <i>Despre o tipologie a neologismelor în limba română</i>	161
Varzari Elena, Ceh Oxana. <i>Rethinking the Role of Translation in the EFL Classroom</i>	164
Паскарь Лариса Михайловна. <i>Использование технологий интерактивного обучения на интегрированном уроке русского языка</i>	167
Гетманская Елена Валентиновна. <i>Сочинение в русской школе</i>	170
Криворотова Эльвира Владимировна. <i>Проблемы формирования лингвистического мышления и развития интеллекта школьников в условиях поликультурного социума</i>	174
Горегляд Елена Николаевна. <i>Формирование коммуникативной компетенции студентов-иностранцев в процессе обучения на филологическом факультете</i>	179
Десяева Наталья Дмитриевна. <i>Учебная интерпретация текста как технология обучения русскому языку</i>	182
Rabei-Dubeţ Daniela. <i>Activities that Develop Critical Thinking Skills in ELT Classes</i>	185

**НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА АНЕКДОТА: УСЛОВИЯ УСПЕШНОСТИ
ВОСПРИЯТИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ**

Аннотация: Статья посвящена вопросам изучения анекдотов в аспекте методики преподавания украинского языка как иностранного. В работе рассмотрены анекдоты в контексте формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов. Основное внимание уделено национально-культурной специфике анекдотов, принципам отбора материала, особенностям представления материала на разных уровнях владения украинским языком.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, анекдот, национально-культурная специфика.

Володіння певною іноземною мовою означає не лише знання її структури й системи, а й уміння адекватно застосувати мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації, соціальних ролей і правил поведінки, вироблених у цьому мовному колективі. Українська мова для іноземного студента є інструментом його залучення до всіх сфер життєдіяльності в країні і практично-побутової адаптації. Для того, щоб стати повноцінним учасником міжкультурної комунікації, інофон повинен пройти всі етапи акультурації, накопичити достатній обсяг фонових знань, які визначають структуру і зміст українського мовлення в його національно-культурній самобутності. Тому основна мета мовного навчання – сформувати в студентів комунікативну компетенцію, що «передбачає володіння не лише знаннями, а й уміннями та навичками побудови інтенційно-стратегічної програми комунікації, дотримання її контролю за нею у процесі спілкування; орієнтації на співрозмовника, передбачення його реакції; вибору мовних і паравербальних засобів комунікації та їх декодування; подолання комунікативних перешкод, усунення комунікативних шумів, виходу з комунікативного цейтноту тощо» [3: 110-111]. Комунікативна компетенція як системний об'єкт об'єднує численні мікросистеми, серед яких важливе місце посідають мовна, соціокультурна й стратегічна компетенції. Засвоєння мовного коду, здатність використовувати соціокультурний контекст: звичаї, норми, ритуали, соціальні стереотипи, уміння брати ефективну участь у спілкуванні, добір правильних стратегій і тактик, – дають можливість інофонові досягти комунікативної взаємодії з носіями української мови.

Українську мову іноземні студенти опановують в умовах навчального середовища, вона для них не виступає елементом звичного мовного і соціального простору, тому спонтанного накопичення мовленнєвого досвіду не відбувається. Компенсувати це можна шляхом залучення до навчального процесу текстів з виразним національно-культурним потенціалом, які відбивають світовідчуття українців різних соціальних прошарків, ставлення людей до подій, що відбуваються, і своєрідно віддзеркалюють суспільну свідомість. Найцікавішими у цьому плані є тексти анекдотів, оскільки саме вони, активно функціонуючи в сучасному суспільстві, з одного боку, відображають традиції української народної сміхової культури й особливості менталітету нашого народу, а з іншого, – оперативно реагують на проблеми сьогодення. Використання анекдотів в іноземній аудиторії в аспекті методики викладання української мови як іноземної необхідне для формування у студентів усіх складових комунікативної компетенції.

Сучасний анекдот належить до найбільш популярних художніх жанрів. Тексти анекдотів скрізь супроводжують життя українців, адже сьогодні вони не лише передаються з вуст у уста, а й публікуються у збірниках, засобах масової інформації, звучать із телевізійних екранів, а також зі сцени. Цитатами з найбільш поширених й улюблених анекдотів учасники комунікації реагують на події приватного й громадського життя, відгукуються на болючі та актуальні проблеми суспільства. Сфера побутування анекдоту практично необмежена: дружня зустріч, багатолюдне святкування, напівофіційна доповідь. Сімейно-побутові, професійні, політичні, етнічні анекдоти лунають скрізь – серед молоді і серед людей поважного віку. Анекдот у сучасному розумінні – це «коротка усна смішна розповідь про вигадану подію з несподіваною дотепною кінцівкою, у якій діють постійні персонажі, відомі усім носіям мови» [5: 20]. Побутує думка, що анекдоти можна зарахувати «до прецедентних текстів, фрази з яких

переходять у розряд крилатих слів і виразів «Маю час та натхнення», «Наша Галя балувана», «А я не боюся хом'ячків» тощо). Крім того, в анекдотах знаходять специфічне відображення уявлення про навколишній світ» [1: 55]. На думку В.М.Телії, «анекдот, як і прислів'я, є проскрипцією – стереотипом народної самосвідомості, який дає достатній простір для вибору з метою самоідентифікації» [Цит. за 1: 55].

Анекдот – цікавий і водночас складний для сприйняття представниками інших лінгвокультур з огляду на комплекс концептуальних і формально-змістових ознак. У концептуальній площині анекдот визначається характерністю, правдивістю та парадоксальністю. З нормального боку його виокремлює лаконічність: речення, як правило, прості, лексика розмовна, що створює ефект стислих і точних фраз. Проте анекдот – жанр багатоплановий, у ньому поряд із експліцитною інформацією (повідомлення про тему, зміст, факти, персонажів) важливу роль відіграє імпліцитна інформація – «прихована в підтексті й пресупозиції, що базується на принципі підвищеної парадигматичної семантики текстотворення» [2: 52], і розрахована на попередній досвід слухача.

Розгляд анекдотів у контексті формування комунікативної компетенції іноземних слухачів висуває перед викладачами української мови ряд завдань, серед яких необхідно окреслити а) принципи відбору матеріалу і способи його презентації у світлі концептуальної і формально-змістової специфіки текстів; б) межі їх варіантності; в) мовленнєві функціональні особливості.

Успішність засвоєння анекдотів іноземними студентами залежить від адекватності обраного для вивчення матеріалу. О.Самусенко і М.Шевченко запропонували алгоритм відбору пареміологічних одиниць для роботи з інофонами, який може виявитися дієвим і під час опрацювання анекдотів. Доцільність залучення анекдотів як навчального матеріалу залежить від 1) відповідності рівню володіння мовою (лексичний мінімум, граматична наповненість, співвіднесення з фонетичними й інтонаційними засобами мови, презентованість основних словотворчих, морфологічних і синтаксичних одиниць); 2) відповідності комунікативній темі (темі й ситуації спілкування), що вивчається, і граматичному матеріалу (морфологічні особливості, синтаксичні конструкції та ін.); 3) дозованості пропонованого матеріалу; 4) використання таких текстів для опанування певними навичками й уміннями під час навчального процесу; 5) пояснення екстралінгвістичного наповнення; 6) можливості виведення у мовлення (монологічне висловлювання, створення діалогів, рольові ігри тощо). При виборі анекдотів також необхідно враховувати ступінь їх складності, тобто дотримуватися принципу поступовості – від простого до складного, від типового, часто вживаного, до ситуативно обмеженого у вживанні [4: 137].

Уже на початковому і базовому рівнях (A1-A2) володіння українською мовою інофон повинен уміти задовольняти елементарні комунікативні потреби, щоправда в обмеженій кількості ситуацій щоденного спілкування. Підвищити інтерес до цільової мови допомагає «використання» анекдотів як ілюстративного матеріалу відповідно до теми, що вивчається. Варіативність анекдотів, яка є наслідком навмисної імпровізації, дозволяє викладачеві спростувати (за потреби) лексичне наповнення мікротексту і пристосувати його до навчальної ситуації. Наприклад, розважити студентів під час вивчення теми «Робота» може такий анекдот:

- *Ти де працюєш?*
- *На роботі.*
- *А що ти там робиш?*
- *Додому хочу.*

Анекдот має форму досить простого за змістом діалогу, а тому в іноземного слухача не викличе труднощів ні на змістовому, ні на лексичному й граматичному рівнях, натомість створить атмосферу конфіденційності і взаєморозуміння. Основна прагматична настанова анекдоту в усному мовленні – короткою розповіддю створити гострий комічний ефект – значно розширюється у «навчальному» мовленні. Важливим видається не лише розсмішити співрозмовника несподіваним і дотепним фіналом, а й досягти лінгвометодичної мети: навчити розуміти національно-культурні тексти і зняти імовірний психологічний «дискомфорт» у спілкуванні.

Анекдоти також можуть виступати ілюстративним матеріалом під час розгляду граматичних тем і слугувати для відпрацювання навичок та вмій уживати певних форм. Напри-

клад, привернути увагу до правильного вживання відмінкових форм іменників, допоможе такий анекдот:

- *Тату, а у творі про зиму як правильно писати: "зимою в магазині продається багато пальтів" чи "пальтей" ?*

- *Пиши краще про літо !*

Студентам, які досягли рівнів володіння українською мовою В1-С1, можна запропонувати анекдоти, тематика яких охоплює три основні жанрові сфери – політичну, етичну й соціально-побутову, і які мають значно складнішу змістову площину. Такі анекдоти апелюють до слухацької свідомості з вимогою вибудовувати асоціативні зв'язки з явищами дійсності і викликати в пам'яті уже відомі події. У них важливу роль відіграють багатозначні слова й переносне слововживання, двозначне вживання фразеологічних одиниць, лексичні омоніми, пароніми, різні типи лексичних і фразеологічних антонімів, підкреслено неправильне вживання інтернаціоналізмів, видозміна структури і складу фразеологізмів. Вони часто потребують лінгвокраїнознавчих чи фактологічних коментаря. Наприклад, в анекдоті «*Дружина після скандалу поїхала до матері, так би мовити на істеричну батьківщину*» комічний ефект досягається за допомогою паронимазії – свідомого контекстуального зближення слів за ознакою звукової подібності, що виникає шляхом каламбурного зближення близьких за звучанням, але різних за значенням слів: *історична батьківщина* – рідний дім, де люди шукають спокою, а *істерична батьківщина* – той самий рідний дім, правда, в ньому можна дати волю емоціям. Дія анекдоту відбувається в майстерні ремонту взуття:

- *На коли вам потрібні ці туфлі?*

- *На уже!*

- *Ну, на вчора я вам не зроблю, приходьте завтра!*

Щоб посміхнутися, іноземець повинен зрозуміти розмовні синоніми прислівника *терміново* – *на уже, на вчора і завтра*, які широко вживаються носіями української мови. «Комунікативна мета розповідання анекдоту полягає перш за все в тому, щоб розвеселити слухачів, зняти напругу. Ці жартівливі оповіді нічому не навчають (принаймні експліцитно), не розв'язують ніяких проблем, вони лише пропонують свій рецепт ставлення до проблеми – емоційну розрядку сміхом» [1: 57].

Анекдот орієнтований перш за все на усне відтворення, оповідача (викладача) і слухача не розділяють ні часові, ні просторові перешкоди. Це дає можливість викладачеві спостерігати безпосередню реакцію інофонів на почуте, враховувати їхні потреби і настрої, встановлювати «зворотний зв'язок» із аудиторією. Крім того, ефект підсилює цілий арсенал допоміжних засобів: жести і міміка, гучність, темп мовлення, акцент та інтонація. Разом все це створює творчу атмосферу в аудиторії.

Отже, відображення національної картини українського етносу в анекдотах і зосередження в них значного обсягу екстралінгвістичної інформації робить ці тексти надзвичайно привабливими для використання в іноземній аудиторії, проте саме ці чинники і викликають значні труднощі в сприйнятті й осмисленні їх у реальній комунікації, а також ускладнює адекватне відтворення у власному мовленні.

Shevchenko M.V.

National Specific Character of Anecdotes: Conditions of Perception Success by foreign language audience

Abstract: The article researches jokes in terms of methods of teaching Ukrainians a foreign language. The author regards jokes in the context of foreign students communicative competence formation. Great attention is paid to the national-cultural specific character of jokes, principles of material choice, peculiarities of material presentation at different levels of Ukrainian language proficiency.

Keywords: communicative competence, joke, national-cultural specific character.

Бібліографія:

1. Коренева, Л.М. *Про деякі типологічні риси українського анекдоту* / Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка: Філологічні науки. Випуск 1. – № 3, 2009.
2. Никонова, Т.Н. *Анекдот как художественно-речевая разновидность рассказов В.М. Шукшина*. Горно-Алтайск, 2002.

3. Селіванова, О.О. *Основи теорії мовної комунікації*. Черкаси: Видавництво Чабаненко Ю.А., 2011.
4. Шевченко, М.В., Самусенко, О.М. *Пареміологічні одиниці в практиці навчання української мови як іноземної / Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Вип. 9. Львів, 2014.
5. Шмелева, Е.Я., Шмелев, А.Д. *Русский анекдот: Текст и речевой жанр*. Москва: Языки славянской культуры, 2002.

Дамьян Надежда Андреевна

Кишиневский государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ, Республика Молдова
viktormd-ru@mail.ru

ПЕРЕВОД – ПРОВОДНИК ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Аннотация: В статье автор обращается к проблеме диалога культур при переводе. Акцентируется внимание на роли фоновых знаний в процессе работы над переводом. Автор подчеркивает, что фоновая информация во всех языках расходится. В качестве примера даются отдельные слова. Общий вывод, к которому подводит автор, – при работе над переводом необходимо окунуться в национальную культуру народа.

Ключевые слова: перевод, культура, народы, фоновые знания.

В переводах человечество нуждалось всегда, с тех пор, как оно – согласно Библии – заговорило на разных языках.

В дни мира и войны, во время грабительских нашествий и мирных путешествий, при ведении торговли без переводчиков немислимо было общение между народами. Всегда работа переводчиков способствовала сближению далеких культур – европейской и арабской, античной и современной, восточной и западной [5:4].

Благодаря труду переводчиков, была возможность познакомиться с различными течениями в философии и культуре народов мира, узнавать об общественном устройстве той или иной страны, о развитии гуманитарных наук.

Как только не называли и не называют перевод: перевод – процесс; перевод – литературное творчество; перевод – интерпретация; перевод – особый вид искусства, а, по свидетельству Геродота, отца истории, перевод – профессия.

В свое время А. П. Сумароков сформулировал основной закон переводческого искусства:

... скажу, какой похвален перевод:

Имеет в слогe всяк различие народ.

Что очень хорошо на языке французском,

То может в точности быть скоредно на русском [1: 5].

Начиная с древности и кончая нашими днями, перевод как феномен постоянно занимал мыслителей и поэтов, писателей и переводчиков. Для исследователей в области теории литературы, языкознания, культурологии главными и наиболее интересными в наше время становятся проблемы, связанные с художественным переводом. Существует понимание того, что, претворяя произведение искусства, перенося его из одной культурной среды в другую, переводчик осуществляет сложный психологический и творческий процесс, и тут следует добавить – осуществляет чудодейственной силы сближение друг с другом авторов и читателей, устанавливает диалог культур [5: 5].

Перевод всегда – в той или иной мере – окно в другой мир, в мир другого народа, «и переводчику, чтобы создать свое окно в другой мир, и читателю, чтобы глядеть в это окно, нужны необходимые знания об открывающейся перед ним действительности – фоновые знания, как их принято называть в страноведении и теории перевода» [5: 138]. Лингвострановедение, как известно, – это аспект, ориентированный на одновременное соизучение языка и культуры [2: 80].

Окно, сквозь которое виден другой мир, может быть и более узким, и более широким вместе с расширением фоновых знаний, которые имеют традицию постоянно расти вместе со всей разнообразной информацией, получаемой и переводчиком, и читателем о жизни, быте, традициях, истории и т. д. [5: 137].

Опыт работы на занятиях по теории и практике перевода показал, что студентам необходимо понять, что перевод должен не только донести до читателя впечатления от оригинала,

но и дать ему определенную культурную и историческую информацию, т. е. сохранить атмосферу, характерную для среды, в которой создавался оригинал, а также его литературный и исторический фон. Необходимо настроить студентов на то, что работая над переводом, переводчику необходимо окунуться в другую национальную культуру. Им необходимо понять, что самая большая ошибка при переводе с одного языка на другой состоит в том, что, как правило, происходит перенос особенностей родной культуры на переводимый текст. Задача состоит в том, чтобы перевод шел параллельно с постижением национальной культуры, чтобы нормы языка усваивались одновременно с нормами культуры. Переводчик, прекрасно владеющий грамматическими нормами языка, но не владеющий нормами культуры, всегда обнаружит себя неправильным построением фразы, ответом, вопросом или действием [2: 82].

Необходимо помнить, что жизнь автором того или иного произведения описывается через множество деталей, которые должны быть переданы верно. На помощь может прийти системный комментарий, который обязан представлять собой разъяснение слов, объединенных одним родовым понятием. Отличительной чертой этого комментария является наличие общей и выделение частной характеристик разъясняемых слов [2: 85].

Так, при переводе русское слово *балалайка* можно разъяснить в одном ряду со словами: жалейка и гармонь. Одним из самых старинных русских инструментов является жалейка – духовой инструмент. Название связано с его звучанием – печальным, жалобным. Балалайка – струнный инструмент, известный в России с XVIII века. Балалайка часто упоминается в русских народных сказках, песнях, частушках, на ней играют герои литературных произведений, например, булгаковский Шариков и т.д.

Гармонь – клавишный инструмент, известен в России с XIX века. На гармонии исполняли русские народные мелодии. Без гармониста не проходило ни одно народное гуляние, ни один праздник.

Любое слово является хранителем разнообразной информации, в том числе фоновой, которая во все языках расходится. Так, если обратиться к слову чай, то можно обнаружить следующее: русский всегда просит: «Дайте, пожалуйста, чашку чаю». Монгол скажет: «Налейте пиалу чаю». У русских принято утром пить крепкий чай, у англичан – чай с молоком, в Индии – красный или шоколадный (красный и шоколадный чай – это сорта чая, которые растут в Индии); кубинцы пьют холодный чай, который подают со льдом. Чай из пиал пьют во всех восточных странах. В Узбекистане в кипящий чай добавляют немного соли и кусочек животного жира, в Кыргызстане в чай добавляют кефир или сметану с сахаром, а также сушеный абрикос; в Таджикистане чай пьют с сухофруктами и сладостями. У уйгуров принято пить чай только с солью. Казахи пьют зеленый или насыщенный черный чай с молоком, с разными сладостями. На Украине чай пьют охлажденный, с добавлением лимона и мяты. В Молдове заваривают травяные чаи, добавляя мед, пьют с плациндами или вертугами.

Выражение *пить чай* означает не просто утоление жажды. В нем отражаются традиции, обычаи, принятые у разных народов. Для русского человека чаепитие означает общение – беседа, разговор, дружеское общение; для японцев – расписанный ритуал, в котором участвуют мастер чая – тот, кто заваривает и разливает его, – и те, кто присутствует при этом и затем пьют. В Японии много форм чайной церемонии: ночной, с восходом солнца, вечерний, утренний, послеобеденный, специальный чай. Чайная церемония для японца – возможность эстетического наслаждения.

Во многих восточных странах гостю наливают неполную пиалу, хозяин постоянно добавляет горячий чай, выражая этим почтение, уважение и заботу к нему.

Таким образом, различная фоновая информация, стоящая за словом, подчеркивает различия в культурах. Постигание фоновой информации – важное условие для налаживания диалога культур.

В настоящее время роль и значение переводчиков неопределима. Они концентрируют «... все свое умение, опыт и знания ради того, чтобы адекватно передавать все духовное богатство, заключенное в литературах разных стран и континентов, во имя культурного диалога, основанного на стремлении народов понять друг друга» [4: 161].

Занимаясь литературным переводом, студенты понимают, что он расширяет взаимопознание этносов через художественную культуру Другого.

Сегодня можно констатировать, что вопросы, связанные с переводом классической и современной литературы на русский / румынский / английский язык, всегда волновавшие исследователей, продолжают оставаться актуальными. Мысль, высказанная литературным критиком П. Кузнецовым, остается в наши дни актуальной для тех, кто занимается или будет заниматься переводческой деятельностью: «... без умения, без знания языка культуры, быта, истории народа переводчик рискует нанести оскорбление народу, исказить черты, характер, национальные особенности его вдохновенного творчества [3:10].

Damian N. A.

Translation – a Guide of the Dialogue of Cultures

Abstract: In the article, the author refers to the problem of cultural dialogue in the process of translation. The author stresses the fact that the background knowledge of all the languages. Separate words are given an example. The main conclusion that the author has drawn is that making a translation the translator needs to go deeper into the national culture.

Keywords: translation, culture, peoples, background knowledge.

Библиография:

1. Любимов, Н. *Перевод – искусство*. М.: Советская Россия, 1982.
2. *Методика преподавания русского языка как иностранного*, / под ред. А.Н. Щукина. М.: Русский язык, 1990.
3. Морозов, М.М. *Пособие по переводу*. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1956.
4. Прокоп, С.П. *Особенности русской составляющей литературного процесса Молдовы второй половины XX века*. Кишинев: Б.и., 2014.
5. Федоров, А. *Окно в другой мир / Поэтика перевода / сб. статей, сост. С. Гончаренко*. М.: Радуга, 1988.

Trinca Lilia

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
lilia_trinca@mail.ru

TIMPUL: UNIVERSALIE CULTURALĂ VS. VIZIUNE ETNOLINGVALĂ

Тимпұл репрезintă o categorie cu rol fundamental în procesarea și conceptualizarea realității. Or, în viziunea cognitivă realitatea nu se rezumă doar la ceea ce există fizic; la fel de „reale” sînt și „lumile conceptuale”, construite prin intermediul operațiilor mentale. Această construcție a „lumii conceptuale” implică faptul că noi impunem o organizare experienței noastre primare și structurilor cognitive, procesate deja prin intermediul aplicării progresive și interactive a unor proceduri interpretative. Or, structurile semantice se consideră conceptualizări modelate în acord cu regulile impuse de convenția lingvistică. Fiind un concept primordial și vital pentru experiența umană – o *universalie culturală* – timpul e supus totuși unor noțiuni total diferite în ce privește caracterul și esența lui. A devenit deja axiomatic faptul că oamenii au o reprezentare proprie a timpului în ei înșiși, adică fiecare individ posedă un mod personal de a reprezenta, a stoca și a păstra timpul în propria minte. „În fapt, menționa G. Stănescu, noi nu dăm socoteală de timpul fizic, ci de percepția sa subiectivă, care are o evidentă conotație culturală”. [6: 46]

Modul de a conceptualiza timpul este direct legat de cultura poporului, deoarece reprezintă rezultatul activității practice cognitive, comportă trăsături specific naționale, determinate de particularități de factori de ordin istoric, religios, natural, geografic, social etc. Totuși imaginea timpului poate varia în mentalul aceluiași popor. Or, orice popor nu trăiește izolat, iar mentalul îi este „contaminat” de modul de percepere a lumii de către alte popoare, axat pe o experiență general-umană, de reflectare a realității. Iată de ce românul care percepe timpul preponderent liniar, acceptă și caracterul ciclic al lui – o reminiscență/reflectare a experienței general-umane. E cunoscut faptul că timpul e măsurat și folosit total diferit pe diverse continente, dar și de la o țară la alta, fapt ce generează semnificative fricțiuni între popoare. Bunăoară, concepția de timp la americani e cea mai costisitoare. Fiind oameni de acțiune, americanii concep timpul ca o valoare incontestabilă, care trebuie explorată continuu, întrucît, într-o societate bazată pe profit, timpul reprezintă bani (*Time is money*). Or, a devenit deja axiomatic faptul că anglo-saxonii, germanii, scandinavii sînt liniar-activi, dominați de timp și monocronici¹.

¹ A se vedea clasificarea culturilor lumii în legătură cu atitudinea față de timp în 1) liniar-activi; 2) pluri-activi; 3) reactivi [Lewis, p. 38].

Aceasta înseamnă că în procesul desfășurării activității lor, ei nu-și dispersează atenția și preferă să se concentreze asupra unui singur lucru, alocându-i timpul prestabilit. Ei sînt foarte punctuali și stabilesc o corespondență între timpul de lucru și succes. Sud-europenii (italienii, spaniolii), arabii sînt considerați pluri-activi, organizîndu-și activitățile total diferit față de cei liniar-activi. Ei nu se axează pe orare și nu consideră punctualitatea o calitate. Relația cu oamenii, sentimentele sînt considerate mai valoroase decît timpul.

Cu scopul de a stabili locul românilor în această clasificare, am realizat un sondaj de opinie la care au participat 242 de tineri avînd vîrsta cuprinsă între 18-25 de ani, de origine română. În calitate de respondenți au fost aleși studenți ai universităților din Republica Moldova (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți) și România (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași). Trebuie de menționat că factorul determinant pentru alegerea studenților în calitate de respondenți în cadrul experimentului revine faptului că la vîrsta de 17-25 de ani se produce deja formarea identității etnice și lingvare, iar răspunsurile, putem considera, reflectă competența culturală, precum și mentalul românesc. Respondenții au fost rugați să răspundă la cîteva întrebări care ar urma să releve atitudinea românului față de timp.

Astfel, la prima întrebare: ***Aveți o invitație acasă la cineva. Cu cîte minute se consideră bon ton a întîrzia la o întîlnire cu caracter privat?***, dintre cei 242 de respondenți, numai 33 (ceea ce constituie doar 13,6%) au răspuns că nu e bine a se întîrzia, ci e corect să fii punctual. Majoritatea însă consideră că la o întîlnire cu caracter privat se poate întîrzia, începînd cu 1-2 minute pînă la 30 de minute (cf. fig. nr. 1).

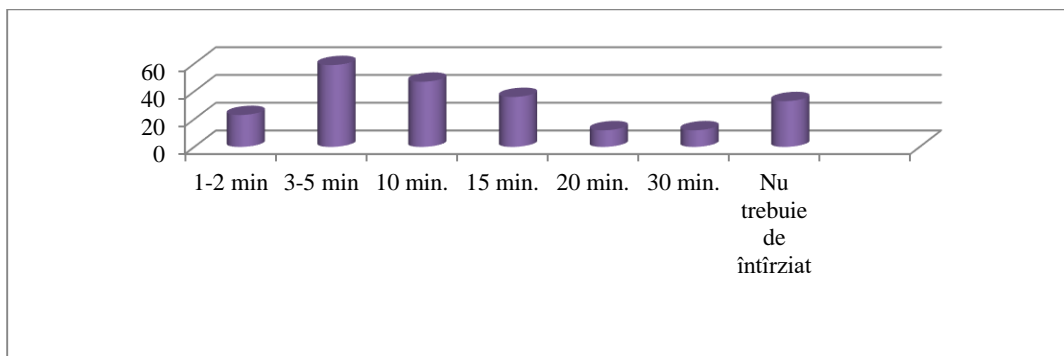


Figura nr. 1. *Cît timp poți întîrzia la o întîlnire cu caracter privat*

În ceea ce privește întrebarea a doua ***Cu cîte minute mai devreme e binevenit să vii la o întîlnire cu caracter privat?***, numai 22 dintre respondenți (ceea ce constituie 9%) consideră că trebuie să fie punctuali, ceilalți își pot permite a veni mai devreme: începînd cu un minut-două pînă la 10 min. (203 respondenți, 83,8%) sau chiar pînă la o jumătate de oră (39, 16, 11%) (cf. fig. nr. 2).

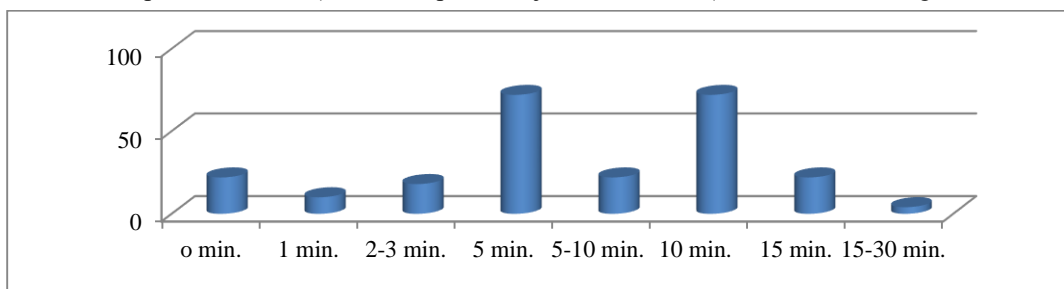


Figura nr. 2. *Cu cît mai devreme poți veni la o întîlnire cu caracter privat*

La întrebarea ***Cu cîte minute se poate întîrzia la întîlnirile cu caracter oficial?*** aproximativ o jumătate dintre respondenți (111, ceea ce constituie 45,8%) au răspuns că e bine să fii punctual, ceilalți (131, adică 54,1%) admit venirea cu întîrziere cu cîteva minute, fie chiar cu o jumătate de oră, unii (aproximativ 5%) precizînd totuși că astfel de întîrzieri trebuie motivate (cf. fig. nr. 3).

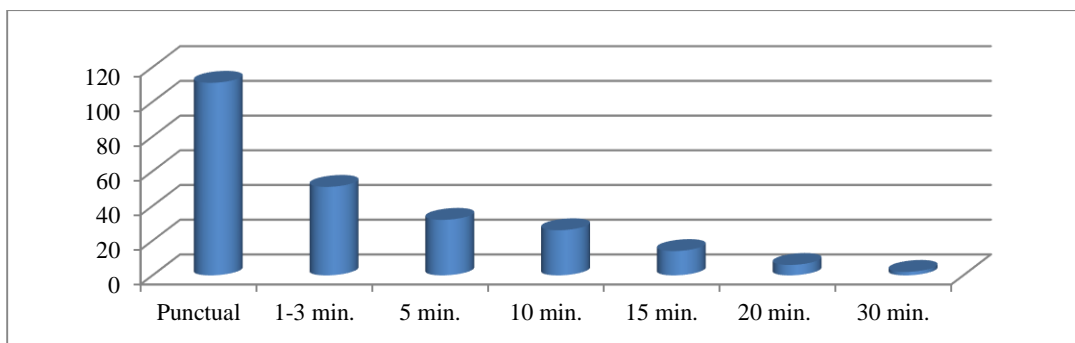


Figura nr. 3. *Cu cât timp e permis a întârzia la întâlnirile cu caracter oficial*

La întrebarea 4. **Cu câte minute mai devreme ai putea să mergi la o întâlnire oficială?**, numai 18 respondenți (7,4%) au răspuns „Trebuie să fim punctuali”, ceilalți (224 de respondenți, adică 92,5%) admit venirea înainte cu câteva minute sau chiar o jumătate de oră (a se vedea fig. nr. 5).

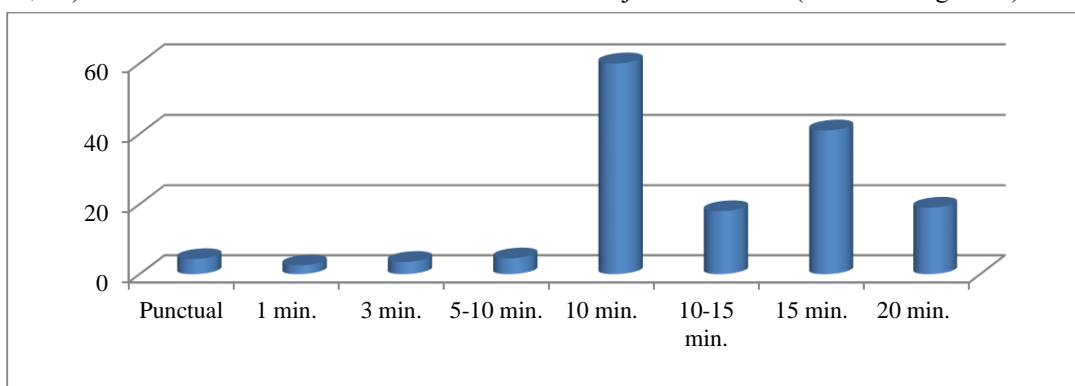


Figura nr. 4. *Cu cât timp înainte e permis a veni la o întâlnire cu caracter oficial*

Cultura modernă și, în special, cea postmodernă dă satisfacție caracterului grăbit și glisării timpului. O putem proba începând cu pictura impresionistă până la arta cinetică, filosofia de gen „romantic” și metafizica contemporană etc. Chiar și practicile și tehnicile cotidiene s-au axat pe satisfacerea imediată a poftelor debordante. E suficient să ne amintim de cafeaua instant care a substituit cafeaua tradițională sau de aparatul foto de tip polaroid ș.a.m.d. Deși pentru societatea actuală timpul a devenit una din resursele cele mai importante, fiind din ce în ce mai des-figurat, parcelat și expus disipării, pentru români însă experiența așteptării, a răgazului și a contemplării sau intrării în durată nu pare deloc a intra într-o perioadă de recul. Desigur, faptul e determinat și la nivel genetic, or, după cum notează C. Rădulescu Motru, „[Românul] este cheltuitor cu timpul, într-o măsură cum nu sunt popoarele din apus. Timpul este pentru român orice, numai monedă nu. La târg stă și se tocmește ceasuri întregi pentru un lucru de nimic. Tot așa, și la petrecere, pierde zile și nopți [...]. S-a spus că [românul] este nedisciplinat în ce privește munca pe terenul economic. Pe când celelalte popoare din Apus păstrează muncii un ritm regulat, ca de ceasornic, poporul român cunoaște munca dezordonată, sub formă mai mult de joc. Românul nu muncește metodic, ci în salturi; are lungi perioade de odihnă, iar la nevoie dă pe brânci și face muncă de sclav”. [5] Astfel, dacă în societatea occidentală punctualitatea e de la sine înțeleasă, în societatea românească în care se fac resimțite influențele orientale, punctualitatea și disciplina nu sunt atât de rigide. Mai mult ca atât, „chiar în societatea românească există diferențe de percepție a timpului, datorate zonelor de influență geografică. De exemplu, cu titlu de amuzament, o întâlnire la ora 15.00, pentru un bănațean înseamnă la 15 fix, iar pentru un bucureștean înseamnă „pe la ora 15”, diferență de percepție care reprezintă un factor consumator de timp”. [4: 27-28] Lipsa de punctualitate e considerată, până azi, un comportament firesc, fără a considera că ar afecta respectul față de propria persoană, precum și față de cei din jur. Drept confirmare a acestui fapt ne poate servi și un studiu recent realizat de doctoranda V. Cebotaroș, care cercetând mijloacele folosite la exprimarea actului de vorbire scuza, își propune

să determine ce este prioritar, în viziunea reprezentanților culturii noastre: respectarea spațiului personal, a posesiei sau a timpului interlocutorului. Conform sondajului în cauză, românii țin cel mai mult la respectarea spațiului, după care respectarea posesiei și, doar în ultimul rînd, la respectarea timpului. [Cebotaroș, 114]

Atitudinea românului față de timp și prețul acestuia o găsim sedimentată și în expresii frazeologice, proverbe și zicători, care denotă caracterul relativ al valorii timpului. Astfel, unele relevă necesitatea prețuirii timpului și necesitatea realizării tuturor lucrurilor la timp. Cf. *Dacă nu semeni poșoi la vreme, pune melesteul pe foc; E anevoie a nimeri vremea la vremea ei; Încuie grajdul după ce i-a mîncat lupul oile; Cînd înflorește mărul, atunci să începi a ara; Ceasul dimineții e aurul vieții; Ceasul pierdut nu-l întoarce anul; Ce e astăzi mîine nu e; Cine are vreme, să n-o piardă; Cum te-ai grăbi, dar vremea trece; Dimineața poartă aur în gură; Lucrul de azi nu se lasă pe mîine; Nu pierde vremea ca să nu te piarză și ea pe tine; Timpul care a trecut nu se mai întoarce; Toate-s cu timp și cu soroc; Un ceas dimineața îi cît trei după-amiază etc.². Altele, dimpotrivă, sugerează inutilitatea grabei. Cf. *Cine se grăbește, curînd ostenește; Cine se grăbește nu mai nimerește; Cine se grăbește se poticnește; Cine se pornește cu graba se întilnește cu zăbava; Graba strică treaba; Încet vei merge departe vei ajunge; Lumea nu s-a făcut într-o zi; Decît niciodată, mai bine mai tîrziu ș.a.³. În viziunea filozofului român C. Noica, proverbul consacrat care ilustrează curgerea și devenirea temporală la români este *Ceasul umblă, lovește și vremea stă vremuiește*. G. Stănescu consideră că enunțul *Vremea vremuiește* reprezintă o tautologie, întrucît „a vremui nu aduce nimic nou față de *vreme*. O repetă, o definește ca întâmplare, ca repaus. Românul mai spune: «Vremea vremuiește și omul îmbătrînește». Numai omul devine; vremea stă”. [6: 47] Mai mult, o serie de proverbe românești scot în evidență ideea supremației timpului asupra omului. Cf. *Dacă nu ți se pleacă ție vremea, pleacă-te tu vremii; Nu-s vremurile sub cîrma omului, da-i bietul om sub cîrma vremii; Întoarce cojocul după vreme; Timpul face și desface; Vremea toate le găsește toate le topește; Vremea pe toate le rostuiește ș.a.***

În aceeași ordine de idei, cercetînd reprezentarea timpului în mentalul țaranului român, Ernest Bernea ajunge la următoarea concluzie: „Țăranul trăiește trecerea timpului, dar o trăiește vital și armonios, fiindcă a făcut din viață o punte de sărbători, și cînd depășește timpul e pentru a intra în eternitate”. [2: 57] Trebuie de menționat că, de fapt, cauza sărbătorilor a constituit-o „nevoia spirituală de a colora și a valorifica timpul, nicidecum din „lene”, cum au presupus unii comentatori ce găseau o vină țaranului nostru în faptul că respecta cu sfințenie sărbătorile religioase din calendarul ortodox.

În concluzie, subliniem că timpul este lipsit de o existență autonomă, fiind subordonat în întregime conștiinței. Neavînd existență obiectivă, el e trăit și perceput subiectiv ca o categorie interpretată și aplicată în moduri foarte diferite, în funcție de civilizații și de societăți, stadiul de dezvoltare social, pături sociale din aceeași societate și chiar de către indivizi. Astfel, bunăoară, elvețienii au făcut din precizie un simbol național, reprezentat de industria ceasurilor, a instrumentelor optice și a sistemului bancar. Există culturi în care timpul nu e perceput nici liniar, nici nu e raportat la personalități/evenimente, ci e ciclic. Timpul ciclic pierde din prețiozitatea timpului liniar, întrucît e perceput ca posibil de găsit într-un „stoc nelimitat” chiar la următoarea cotitură. Popoarele orientale susțin că atunci cînd Dumnezeu a creat timpul, l-a creat din belșug⁴.

Desigur, într-o societate tradițională, precum e cea românească, „timpul reprezintă, conform opiniei lui Gabriel Stănescu, rodul unei anumite mentalități”. [6: 43] În ceea ce privește atitudinea lor față de valoarea timpului, românii sînt pluri-activi, adică timpul e interpretat de ei ca un bun ce

² Cf. proverbe cu aceeași semnificație din limba rusă: *Часом опоздано - годом не наверстаешь; Готовь сани летом, а телегу зимой; Куй железо, пока горячо; Делу время, потехе час*.

³ Menționăm că numărul proverbelor de acest fel în limba rusă întrece semnificativ numărul celor care implică folosirea rațională și prețuirea timpului. Cf. rus. *время терпит, в русский час много воды утечет, русский час долгов, русский час - все сейчас, год - не неделя - все будет, да не теперь; не под дождем: постойм да подождем; часом море не переедешь, в корове молоко не прокиснет, подожди, еще кукушка не прилетела, у Бога времени (дней впереди) много*.

⁴ Atitudinea thailandezilor față de timp este, în mod obișnuit, exprimată prin metafora *piscinei* căreia aceștia îi dau înconjur lent. Metafora respectivă e valabilă pentru atitudinea tuturor asiaticilor, care, în loc să abordeze problema imediat, se învîrtesc în jurul ei preț de câteva zile/săptămîni etc.

poate fi manevrat, modelat, dilatat sau de care te poți lipsi, indiferent de ce indică ceasul. Enunțuri de genul „Nu am timp. Trebuie să fug, ca să nu întârzii”, utilizate de americani, ce denotă o atitudine supusă față de timp și orare, românilor le trezește, cel mai adesea, dispreț.

Trinca L.

Time: cultural universal vs. ethnolingual vision

Abstract: The conceptualization of time is directly related to people's culture since it is formed as a result of practical cognitive activity and has national specific traits determined by historical, religious, natural, geographical and social peculiarities. Time is measured and used totally differently on different continents and in different countries. Depending on this, nations are classified into monochronic and polychronic. To determine the place of Romanian people in this classification, we conducted a survey involving 242 young people of Romanian origin. While punctuality is self-evident in Western society, in Romanian society, in which the Oriental influences are felt, punctuality and discipline are not so rigid. As for the attitude to the value of time, Romanians are pluri-active, i.e. time is interpreted by them as goods that can be manipulated, shaped, expanded or as something you can do without, no matter what the clock shows.

Keywords: socio-cultural category, ethnolingual vision, people's mentality, ethnic and linguistic identity, monochronic, polychronic

Referințe bibliografice:

1. Bădescu, Ilie. *Timp și cultură. Trei teme de antropologie istorică*, București, Editura științifică și enciclopedică, 1988.
2. Bernea, Ernest. *Spațiu, timp și cauzalitate la poporul român*, București, Humanitas, 2005.
3. Lewis, R.D. *Să cunoaștem mai bine popoarele lumii. Cum să te descurci cu succes în diferite tipuri de cultură*, traducere M. Nițu, Iași, Editura Niculescu, 2005.
4. Pincovschi, Irina, Mihai, Mihaela. *Managementul timpului*, București, Editura H*G*A*, 2001.
5. Rădulescu-Motru, Constantin. *Timp și destin*, București, Editura Minerva, 1997.
6. Stănescu, Gabriel. *Timp și ființă românească // Eseu despre ființa românească*, Norcross, Editura Criterion Publishing, 2000.

Самусенко Оксана Николаевна

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Украина
oksamusenko@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОВНЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы преподавания русского языка как иностранного. Особое внимание уделяется проблеме формирования социокультурной компетенции на уровне профессионального владения русским языком. В работе освещены методические приемы и описана программа погружения, способствующие формированию и развитию социокультурной компетенции.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, уровень профессионального владения языком, русский язык как иностранный.

Теоретическим и практическим вопросам формирования социокультурной компетенции в современной научно-методической парадигме уделяется особое внимание, поскольку они связаны не только с методикой преподавания иностранных языков, но и с актуальными проблемами межкультурной коммуникации, диалога и конфликта культур. Социокультурным знаниям отводится особая роль в перечне общеевропейских компетенций владения иностранным языком, куда также входят лингвистическая, социолингвистическая, социальная, стратегическая и дискурсивная компетенции. Под социокультурной компетенцией прежде всего понимается совокупность знаний о стране изучаемого языка и способность пользоваться данными знаниями, а составляющими данной компетенции считаются социокультурные знания, опыт общения, личностное отношение к фактам иноязычной культуры (включающее способность преодолеть и разрешать конфликты в общении), правильное употребление социально маркированных языковых единиц в речи [1]. В методических работах по данной проблеме на занятиях рекомендуется уделять внимание национально-культурным особенностям и условиям повседневной жизни носителей языка, изучать традиции и ритуалы, специфику межличностных отношений, систему ценностей и убеждений, знакомить учащихся с основной страноведческой информацией, вербальным и невербальным поведением

носителей языка, погружать студентов в национально-культурную специфику изучаемых языковых единиц [2: 36-47; 5: 258-262].

Студенты, изучающие целевой (в данном случае – русский) язык, овладевают базовым корпусом социокультурных знаний уже при достижении порогового уровня, а на продвинутом этапе обучения углубляют и расширяют свои знания. В процессе обучения формируется умение осуществлять правильный выбор официального или неофициального регистра общения, студенты овладевают лингвострановедческой информацией, вербальными и невербальными способами контакта, получают знания из области основных национальных стереотипов и социальных условностей, что в целом ведет к постижению общности и различия картин мира участников общения, пониманию и уважению морально-этических и других норм поведения в определенном социуме. В работах Е.И. Пассова социокультурный компонент рассматривается как одно из условий взаимопонимания, которое включает социологический (осознание общности, зависимости одной культуры от другой), социокультурный («каждая сторона общения приобретает социокультурный статус субъекта, на чем и основано его речевое и неречевое поведение»), аксиологический ценностный (осознание и понимание ценностей другой культуры, уважение к этим ценностям) и психологический (строящийся на личностном и эмоциональном контакте, а также «смысловом», под которым подразумевается, что оба общающихся приняли ситуацию как систему взаимоотношений) аспекты [4: 25-26].

Важно отметить, что в условиях постоянно обновляемого информационного контента социокультурная компетенция интегрирует в себе не только социокультурные знания и умения, но и способность и готовность взаимодействовать с другими людьми, опираясь на знания, опыт и информационные ресурсы. В данном контексте интересным кажется понимание социокультурной компетенции Н.Г. Муравьевой, которая выделяет три основных ее компонента: когнитивно-информационный (знания о культуре своей страны и страны изучаемого языка, умение пользоваться информацией), смыслообразующе-аксиологический (осмысленное отношение к информации, понимание, толерантность, ценностное отношение к культуре, рефлексия, мотивация) и коммуникативно-деятельностный (умение и готовность вступать в контакт, знание техник и приемов общения, социальная мобильность, самостоятельность, креативность, творчество) [3: 141].

Очевидно, что основные параметры социокультурного поведения (правила, нормы, обычаи, ритуалы, регламентирующие паралингвистические аспекты общения, этикетные нормы, социальные условности) являются, как правило, устоявшимися, и – как и сведения о стране изучаемого языка – претерпевают изменения только в связи с кардинальными социальными и политическими изменениями в обществе носителей языка. Однако события, происходящие в современном мире и постоянно вносящие коррективы в нашу повседневную и профессиональную жизнь, а также скорость наполнения и изменения информационного пространства вынуждают всех нас к постоянному информационному обновлению, к психологической мобильности, пониманию социального контекста профессиональной деятельности, умению адекватно интерпретировать явления и факты современного мира, развивая способность к обобщению и анализу.

Данные факторы целесообразно и необходимо учитывать в аудиториях разных уровней и целей обучения, особенно на уровне профессионального владения языком, например, в учебном процессе для иностранцев – бакалавров и магистров – будущих филологов, переводчиков, дипломатов, политологов, психологов, специалистов в любой гуманитарной области. Основной целью курсов, программ, тренингов на уровнях профессионального (С1) и владения в совершенстве (С2), адресованных не только студентам, но и специалистам, связанным с подобными сферами деятельности, может быть формирование и развитие одной из важнейших составляющих коммуникативного иноязычного образования – социокультурной компетенции. Одним из примеров подобного курса для иностранных переводчиков, работающих в сфере международных отношений, является двухнедельная программа погружения, предлагаемая в Киеве Международной языковой школой «Новамова» [6].

Программа погружения включает десять основных тем, которые могут варьироваться и являются информативно значимыми для иностранцев-международников, например: *Россия*,

Украина и Беларусь в исторической ретроспективе возникновения государственности и отношений; История создания и распада СССР; Наиболее значимые вехи Второй мировой войны: предпосылки, ключевые события, последствия; Внешняя политика современных государств; Религия и политика в современном мире; Система здравоохранения в странах постсоветского пространства; Система образования и реформы; Новые СМИ и их роль в современном мире; Чернобыльская катастрофа и ее последствия для окружающей среды; Замоороженные региональные конфликты на постсоветской территории: причины возникновения и возможные пути решения; Революция достоинства в Украине: причины, ход, результаты; Терроризм и борьба с организованной преступностью в мире и др. Тематика курса обусловлена профессиональной деятельностью его слушателей, а сам текстовый материал (лекции, статьи, видеосюжеты, аудиоматериалы, фрагменты документальных и художественных фильмов и т.п.) служит содержательной основой для развития навыков чтения, аудирования, говорения и письма на уровне носителей русского языка.

Особое внимание в учебном процессе уделяется этапам, средствам и приемам формирования коммуникативной компетенции. Расписание типичного учебного дня, посвященного определенной теме, выглядит следующим образом: 1) день начинается с урока языковой подготовки, основной целью которого является снятие трудностей понимания материала лекции: работа с новой лексикой, отработка лексико-грамматических конструкций, объяснение лексики с национально-культурной семантикой (антропонимы, топонимы, историзмы, советизмы и др.), выяснение национально-культурных компонентов семантики фразеологических единиц, афоризмов, уточнение терминов, а также формулирование потенциальных вопросов к лектору по теме дня; 2) лекция профессоров, доцентов университетов, политологов, общественных, культурных и религиозных деятелей, узких специалистов по определенным темам и диалог с лектором во второй половине встречи (ответы лекторов на заранее подготовленные или возникшие в процессе лекции вопросы студентов, обсуждение темы); 3) двухчасовая разговорная практика с партнером-носителем русского языка по теме дня; 4) экскурсия по теме дня, в ходе которой студенты слушают и переводят лекцию экскурсовода; 5) занятие по практике устного и письменного перевода (двусторонний перевод по теме с применением различных переводческих приемов: синонимический, антонимический, описательный переводы, конкретизация, генерализация значения и др.; упражнения, связанные с переводом интернационализмов, ложных друзей переводчика, лексики с национально-культурной семантикой); 6) написание эссе по теме дня; 7) самостоятельная работа по подготовке к теме следующего дня (предтекстовые задания, текст лекции и послетекстовые упражнения – студенты знакомятся с лексикой темы, читают лекцию приглашенного гостя или специально подготовленный преподавателем материал по теме дня); 8) практика говорения в семье проживания.

Языковой материал к теме, например, посвященной революции достоинства и современным событиям в Украине, может включать как лексику и лексико-грамматические конструкции, уже изученные ранее, но актуальные в данном контексте и частотные в современном информационном пространстве, так и новые понятия, нуждающиеся в объяснении: *революция (социальная, политическая), антикоррупционная / духовная революция, оранжевая революция, революция достоинства / бедности / эффективности, национальная революция украинцев; переворот, восстание, бунт, мятеж, путч (как смежные понятия); Евромайдан, самооборона / сотники / требования / ценности Евромайдана, автомайдан, титущки, боевики, укропы, колорады, ватники, вышеватники и т.п., митинговать где?, митингующие, требовать – потребовать что? от кого?, требования, подписывать – подписать что? с кем?, подписание ассоциации с кем?, осознавать – осознать что?, изменение самосознания, протестовать против чего? за что?, загнать – загать кого? куда?, поддерживать – поддержать кого? что? в чем?, упускать – упустить кого? что?, изменять – изменить кого? что?, превращать – превратить кого? что? в кого? что?* и под. Целесообразным является введение страноведческого материала, касающегося исторических событий, в частности социальных реформ и политических революций на рассматриваемых территориях, например, национально-освободительной войны под руководством Богдана Хмельницкого, реформ Александра II, революций 1917 года, перестройки восьмидесятых годов, а также предложе-

ние студентам лингвострановедческого комментария к лексическим единицам, связанным с последними событиями в истории Украины (Оранжевая революция (2004), Революция достоинства (2014), АТО).

Предлагаемые слушателям тексты отличаются высокой степенью как лексико-грамматической сложности, так и лингвокультурной насыщенности и требуют особой проработки. Из всех видов чтения в данном случае предлагается изучающее, которое предполагает анализ различных единиц текста, отработку их употребления с последующим выведением в речь. Важным этапом для формирования социокультурной компетенции в процессе работы над текстом является контроль понимания прочитанного. Обычно используемые виды заданий (вопросы по содержанию текста, пересказ, контроль над пониманием страноведческой информации, работа с лексикой темы), уместные и эффективные на начальном и среднем этапах обучения, в данной программе предлагаются студентам в качестве самостоятельной домашней работы, аудиторное же время посвящается изложению темы дня, обсуждению предложенной проблемы, что нацелено на формирование навыков монологической и диалогической речи, развитие переводческих умений. Корректировка лексических, грамматических, фактических и других ошибок проводится преподавателем непосредственно в процессе учебной деятельности.

В заключение хочется подчеркнуть, что полное погружение слушателей в тему дня, включающее интерактивные лекции, занятия по практическому курсу русского языка, переводу, страноведению и лингвострановедению, экскурсии, разговорную практику с носителями языка, самостоятельную подготовку и другие виды работ, направлено на развитие всех видов речевой деятельности учащихся и способствует формированию и развитию всех составляющих коммуникативной компетенции, что должно обеспечить адекватный перевод, эффективную коммуникацию, диалог культур и взаимопонимание между странами и людьми.

Samusenko O. N.

The Peculiarity of Formation of Sociocultural Competence on the Russian proficiency level

Abstract: This paper explores the teaching of Russian as a foreign language. The work focuses on sociocultural competence in language learning and teaching to reach the proficiency level. The article includes teaching methods and details of an immersion program for forming and developing student's sociocultural competence.

Keywords: sociocultural competence, proficiency level, Russian as a foreign language.

Бібліографія:

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. М.: Издательство ИКАР, 2009.
2. Крючкова, Л. С., Мошинская, Н. В. *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному*. М: Флинта. Наука, 2012.
3. Муравьева, Н.Г. *Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике* / Вестник Тюменского государственного университета. 2011. №9. С. 136-143.
4. Пассов, Е.И., Кибирева, Л.В., Колларова, Э. *Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация)*. СПб: Златоуст, 2007.
5. Самусенко, О.Н. *Формирование социокультурной компетенции иностранцев при обучении русскому языку в Украине* / Русский язык в иностранной аудитории – теория, практика, цели и результаты преподавания. Lodz: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2015. S. 258-266.
6. Bell, C., Kononenko, A. *Immersion in Novamova is effective and meets DTRA's requirements* / On the Edge. Newsletter. 2015. №11. S. 3-5.

Кожухар Катерина Сергіївна

Сектор «Етнологія українців» Центру етнології
Інституту культурної спадщини Академії наук Молдови, Республіка Молдова
kcojuhari@gmail.com

ЕТНІЧНА І МОВНА ІДЕНТИЧНОСТІ УКРАЇНЦІВ РЕСПУБЛІКИ МОЛДОВА: ЧИННИКИ ЗБЕРЕЖЕННЯ І РУЙНАЦІЇ

Аннотація: В статье, на материале проведенных социолингвистических исследований, а также данных переписей населения, проанализированы современные показатели, динамика и факторы, влияющие

щие на сохранение либо разрушение этнической и языковой идентичности украинцев Республики Молдова. Исследования показали, что языковая самоидентификация местных украинцев более размыта, чем этническая. Ввиду того, что украинская языковая группа неоднородна, показатели ее жизнеспособности колеблются в пределах от низкого, и даже крайне низкого, до высокого и зависят как от объективных, так и субъективных факторов (пространственного и временного характера поселений, статуса и особенностей функционирования языка; языковой и образовательной политики государства – возможности изучения родного языка, истории и культуры в школе и др.; уровня этнического и языкового самосознания, внутрисемейных ценностей, этнопамяти).

Ключевые слова: идентичность, идентификация этническая, языковая, украинцы Республики Молдова, факторы сохранения и разрушения.

Українці, які проживають впродовж багатьох століть в умовах відірваності від матеріалізації в поліетнічному і полілінгвальному просторі Республіки Молдова, перебувають одразу у декількох мовних і культурних контекстах, що не може не впливати на формування їхньої *етнічної і мовної ідентичностей*, тобто ототожнення себе з тією чи іншою етнокультурною групою та її мовою.

Значимо, що етнічна ідентичність (а вона є лише однією з форм ідентичності взагалі і до сьогодні не має усталеного визначення) охоплює параметри об'єктивні, тобто те, про що можна довідатись (об'єктивний культурний зміст), і суб'єктивні – те, що є емотивним (відчуття належності та лояльності). Багато сучасних авторів, розглядаючи механізм формування ідентичності, віддають перевагу поняттю *ідентифікація*, критикуючи статичність поняття ідентичність. Ідентифікація охоплює динамічні, процесуальні аспекти формування ідентичності [10: 56]. Е.Еріксон, співвідносячи поняття ідентифікація та ідентичність, зауважує, що розвиток ідентичності полягає в синтезі ідентифікацій, які спостерігаються в процесі соціалізації [11: 1996].

Мова, виходячи з її природи і функцій, є основним середовищем і інструментом формування ідентичності, збереження і передачі соціального досвіду, символом етносу, а також важливим інструментом ідентифікації: «За мовною ознакою людина шукає насамперед собі подібних...» [3: 45]. Мова формує особливу мовну свідомість спільності і багато в чому визначає її колективне несвідоме. Виходячи з цього, мова відіграє одну з головних ролей в процесі етнодиференціації [2].

Як виявляються етнічна і мовна ідентичності українців Молдови? Які динамічні процеси спостерігаються в цьому полі? Які чинники впливають на збереження чи руйнацію етнічної і мовної ідентичностей українського населення краю? Відповіді на поставлені питання складають мету нашої статті.

Джерельною базою дослідження є дані переписів населення, наукова література і результати власних етносоціологічних та соціолінгвістичних студій.

Перші спроби висвітлити окремі елементи етнокультури і мови українців Бессарабії, в основному, на підставі власних спостережень, були здійснені ще в XIX – на початку XX ст. (св. В. Завойчинський, О. Кочубинський, П. Нестеровський, П. Чубинський, О. Афанасьєв-Чужбинський, Л. Берг, В. Бутович та ін.). Так, В. Бутович на початку XX ст. виявив 58 молдовських сіл, в яких майже всі, або, принаймні, старше покоління добре розмовляли по-українськи. Власне це були асимільовані українці [1]. У 70-80 рр. XX ст. окремі аспекти цієї проблеми вивчалися молдовськими, українськими і російськими вченими (М. Губогло, В. Зеленчук, В. Кондратьєва, Л. Нестерова, М. Ніколаєва та ін.) в рамках вивчення радянського способу життя. З набуттям Молдовою суверенності проблематика етнічної і мовної ідентичностей набула особливої актуальності і, починаючи з 90-х рр. минулого століття, постійно знаходилася в полі зору співробітників Відділу історії, мови і культури українців Молдови (нині Сектор «Етнології українців») [4: 42–45; 13: 41-43].

Перші спроби етносоціологічного дослідження етнічної і мовної ідентичностей українців у Республіці Молдова були здійснені в 2000 р. в рамках проекту Фонду Сороса «Соціально-культурні умови розвитку українців Молдови та гармонізація національних відносин». Опитуванням було охоплено 270 мешканців Кишинєва, з яких 86% ідентифікували себе як етнічні українці, 14% – як росіяни (хоча їх батьки, або, принаймні, один з них були етнічними українцями). Українську мову рідною назвали 65% опитаних, 35% – російську. 3-поміж тих, хто визначив рідною українську мову, 60% заявили, що нею володіють вільно.

У 2001 – 2003 рр. у Департаменті міжетнічних відносин Республіки Молдова, де на той час функціонувало Управління інформації та моніторингу міжетнічних відносин, був реалізований пілотний проект щодо вивчення етнічної та громадянської ідентичностей меншин, у тому числі і українців. У цей самий час розпочинає дослідження етнічних проблем українців Молдови В. Степанов. Упродовж 2001–2005 рр. він провів 4 опитування, якими було охоплено 650 українців в північних, центральних і південних районах республіки, а також 100 осіб у невизнаній ПМР. Переважна кількість опитаних – 85,94% учасників пілотного опитування і 73,59% основного співвіднесла себе з українським етносом. Відповідно 7,45% і 14,06% виявили, на думку вченого, амбівалентну етнічну ідентичність [9: 653]. Амбівалентність опитаних українців дослідник вбачав у тому, що вони називали себе «хохлами» та «руськими людьми», тобто потомками русинів.

Щодо ідентифікації рідної мови, то, за даними В. Степанова, 60,55% опитаних ним респондентів-українців Молдови назвали рідною мовою українську. В лівобережних районах республіки цей показник дорівнював 50,47% [9 : 655].

2003 р. репрезентативне за кількістю респондентів і за спектром досліджуваних питань етносоціологічне дослідження було запроваджене Центром меншин за підтримки Гельсінського комітету з прав людини в рамках проекту «Огляд недискримінації» (494 респонденти, з яких 375 – українці). З огляду на регіональний і представницький критерії добору населених пунктів дослідженням були охоплені українські та українсько-молдовські села Єдинецького, Бричанського р-ну (північ республіки, компактне проживання українського населення), Криулянського, Ново-Аненського (центральної зони) і Тараклійського (південь) р-нів, де українці проживають дисперсно. Частка українського населення в досліджених селах складала від 30%, 50% і більше 80%. Докладна інформація і матеріали, зібрані групою експертів в українських селах, а також результати опитування, висновки і пропозиції відображені у низці публікацій [6; 12; 7: 72-89].

Упродовж 2007 р. опитуванням було охоплено 235 осіб у Бричанському р-ні. У 2008 р. – 50 осіб у Тараклійському і 65 в Глодянському р-нах. У 2009 – 2010 рр. – 42 студенти українськорумунського відділення філологічного факультету Бельцького державного університету ім. А. Руссо, 50 студентів ф-ту педагогіки і психології Придністровського державного університету ім. Т. Шевченка, а також 112 учнів трьох ліцеїв Кишинєва, в яких українська мова вивчається як предмет. Таким чином, було опитано в різні роки і в різних регіонах близько 2000 респондентів віком від 14 до 73 років, які представляли усі соціальні групи. Більша частина респондентів – учнівська молодь.

За результатами досліджень, мовна самоідентифікація абсолютної більшості опитаних українців, а також їх самооцінка мови первинної соціалізації є множинною і багаторівневою. Українську мову вважають рідною від 22–25% респондентів до 96,4%. Проміжні показники коливаються в позначених межах. Отримані дані співвідносяться з офіційними результатами перепису 2004 р.. Найбільш високі показники української мови як рідної зафіксовано в Бричанському (88,43%), Ришканському (86,97%), Флорештському (86,15%), Фалештському (86,31%), Глодянському (82,32%), Єдинецькому (83,03%), Окницькому (85,61%), Дондюшанському (76,53%), Хинчештському (82,62%) і Синжерейському (78,21%) районах [8: 301-327]. При цьому найвищий рівень маніфестації етнічної мови як рідної виявляється в сільській місцевості названих районів: Бричанський (97,7%), Ришканський (95,25%), Флорештський (94,06%), Фалештський (92,72%), Глодянський (91,42%), Єдинецький (90,84%), Окницький (90,77%), Дондошанський (87,49%), Хинчештський (86,23%), Синжерейський (83,48%) [8: 301-327]. Це райони компактного проживання етнічних українців, які оселилися на цих землях ще в сиву давнину (окремі села були засновані 400–600 років тому). Мешканці цих сіл демонструють надзвичайно високий ступінь етнолінгвістичної життєздатності та міжпоколінну спадкоємність.

Однак і в місцях дисперсного проживання українського населення республіки є населені пункти з дуже високим ступенем досліджуваних показників. Наприклад, у селах Оргеївського р-ну з 3600 місцевих українців для 3282 рідною мовою є українська; в селах Шолданештського р-ну з 834 для 749 осіб; у селах Ніспоренського р-ну відповідно зі 140 осіб

українську назвали рідною 106 [8: 301-327). Етнічна мова в позначеному просторі найбільшою мірою збігається з етнічною приналежністю.

Повне заміщення української мовної ідентичності спостерігається у межах від 5,3% до 36% місцевих українців. Найбільш слабка ідентифікація рідної мови за етнічним маркером відзначена в міському середовищі, особливо в столиці [8: 301– 327].

Більш показовий параметр етнічної самоідентифікації, ніж мовне самоототожнення, – мова сімейного спілкування (наприклад, як рідну визначають російську мову, а в рядку «Мова сімейного спілкування» вказують на українську). Це відоме вченим явище: «... саме вдома люди, як правило, говорять тією мовою, якою хочуть, адже вибір „сімейної” мови регулюється самостійно, а не визначається соціальними правилами і нормами» [5: 80]. Згідно з отриманими нами даними, більше 72% опитаних спілкуються вдома українською мовою; близько 16% – час від часу; 10,5% – дуже рідко і тільки 1,5% зовсім не використовують українську мову як засіб комунікації в сімейному спілкуванні. Ці показники значно відрізняються в розрізі населених пунктів, вікових, освітніх та ін. параметрів. Згідно з даними перепису 2004 р., зазвичай спілкуються своєю етнічною, тобто українською мовою, 41,4% молдовських українців; 50% – російською. У сільській місцевості цей показник сягає 73%, а в місті – 13,1%. Звертаємо увагу, що йдеться не про мову родинного спілкування, а про мову, якою зазвичай спілкуються, у тому числі і на виробництві, під час навчання тощо. У цьому відношенні українці виявляють неабияку етнокультурну толерантність і досить високий ступінь міжгрупової взаємодії, використовуючи в повсякденному спілкуванні, окрім української і російської, також румунську, гагаузьку, болгарську та інші мови [8: 328–349].

Динаміка ідентифікації української мови як рідної українцями республіки за останні півстоліття свідчить про те, що досліджуваний показник зменшився на 22,2%. Якщо в 1959 р. українську мову назвали рідною 86,3%, то з кожним наступним переписом, цей показник був меншим: 1970 – 79,4%, 1979 – 68,5%, 1989 – 61,6% і тільки останній перепис 2004 р. зафіксував незначний ріст – 64,1%, що ми пов'язуємо, у першу чергу, з державною мовною та освітньою політикою.

Українська мовна самоідентифікація місцевих українців виявилася більш розмитою, ніж етнічна, що говорить про складні етномовні процеси всередині спільноти. Оскільки українська мовна група неоднорідна, показники її життєздатності коливаються в межах від низького, і навіть вкрай низького, до високого і залежать, як ми проілюстрували, від об'єктивних і суб'єктивних чинників: характеру розселення (компактне чи дисперсне), рівня представництва (кількості українців у загальній чисельності населеного пункту), історичної тяглості перебування, стійкості етнопам'яті, наявності чи відсутності міжпоколінної спадкоємності, рівня самосвідомості тощо. Найбільш сприятливі умови для збереження рідної мови мають місцеві українці у місцях компактного розселення з багатовіковою історією, значним представництвом (50 % і більше) та високим рівнем етнічної і мовної самосвідомості, етнопам'яті і зв'язків між поколіннями.

Не менш важливими виявилися і такі екстралінгвістичні чинники, як статус мови, особливості її функціонування в поліетнічному / полілінгвальному просторі в локальному, регіональному і загальнодержавному вимірі, особливо в системі освіти (від дошкільної – до вищої), культури та інших сферах життєдіяльності. Українська мова, на відміну від румунської і російської, ніколи не була високостатусною на цій території, а тому характеризувалася обмеженою сферою спілкування. До проголошення Молдовою незалежності вона практично не вивчалася в навчальних закладах країни (за винятком короткочасного експерименту в 20-і роки минулого ст., коли Бессарабія входила до складу Королівської Румунії, та на території Молдавської автономії у складі Української РСР). Не була українська мова представлена ні в ЗМІ, ні в літературному процесі, ні в професійному театрі, а функціонувала в основному в усній формі на побутовому рівні у вигляді місцевих говірок.

Надзвичайно важливу роль у збереженні мови і етносу відіграє такий чинник, як наявність чи відсутність інституціональної підтримки. Остання виявляється у державній політиці щодо національних меншин, законодавчо закріпленому праві та його практичному забезпеченні на збереження, розвиток і вивчення мови і культури меншин; наявності науково вивірених кон-

цепції освіти для етнічних меншин, мережі освітніх закладів усіх рівнів, науковим і навчально-методичним забезпеченням з рідної мови, літератури, історії і культури; педагогічними кадрами тощо. Суттєві зрушення у цій царині також відбулися лише в останні десятиліття. Однак значний прорив, який відбувся на початку – в середині 90-х рр. і виявився в ухваленні низки законодавчих актів (Конституції, Закону про функціонування мов, Закону про національні меншини і статус їхніх організацій та ін.), приєднання до європейських конвенцій, зокрема Рамкової конвенції та ін., що позитивно вплинуло на розбудову українського шкільництва, ЗМІ (про що написано чимало), останнім часом перетворюється на поступове неафішоване згортання процесу.

Упевнені, що в умовах діаспори саме виважена етнополітика держави уможливило за наявності інших сприятливих чинників нормальний розвиток і збереження культури і мови як головного внутрішнього засобу самовираження і консолідації етносу, а відтак і самих українців Молдови.

Cojuhari E. S.

Ethnic and linguistic identity of Ukrainian Republic of Moldova, preservation and destruction factors

Abstract: Modern data, the dynamics and factors that influence either the preservation or the destruction of the ethnic and language identity of Ukrainians that live in the Republic of Moldova are analyzed on the basis of the data obtained from the socio-linguistic research and the census. Ukrainian language identity remains more intense and constant. However, it (linguistic identity) is more blurred than ethnic identity. Studies have shown that a combination of ethnic and linguistic identity manifest themselves in different ways, depending on many factors, on the nature of the settlements, the level of ethnic and linguistic identity, family traditions, intergenerational continuity and study of their native language at school, etc.

Keywords: linguistic identity, ethnic identity, self-identification, the Ukrainians of the Republic of Moldova, native language, ethnic language, factors of identity.

Бібліографія:

1. Бугович В. Н. *Материалы для этнографической карты Бессарабской губернии*. Киев, 1916.
2. Волкогонова О. Д., Татаренко И. В. *Этническая идентификация и искушение национализмом*, / Мир России, 2001. № 2.
3. Данилюк І. «Мовні конфлікти» та конструювання етнічної і національної ідентичності, / Соціальна психологія. 2005. № 3 (11). Інтернет ресурс: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=39&c=75410>;
4. Дати́й Ю.П, Чернега (Кожухарь) Е.С. *Проблемы функционирования и сохранения украинского языка и этноса в Молдове*, / Регулирование использования языков в полиэтническом обществе. К., 1996, с. 42 – 45.
5. Донцов А., Стефаненко Т., Уталиева Ж. *Язык как фактор этнической идентичности*, / Вопросы психологии. 1997. № 4. Інтернет ресурс: http://www.portalus.ru/modules/psychology/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1107524574&archive=1120045935&start_from=&ucacat=27&
6. Кара Н., Киргоака Д., Кожухарь Е., Остаф С., Стоянова Т. и др. *Международные стандарты по защите прав национальных меньшинств и положение украинцев и болгар в местах компактного проживания в Республике Молдова*. Кишинев., 2003.
7. Кожухар К.С. *Допоки живе мова – доти живе народ*, / Українці Молдови. Минуле і сучасність. Кишинів: Елан, 2008. С. 72-89.
8. *Перепись населения 2004 г.* Демографические, национальные, языковые, культурные характеристики. Статистический сборник. Т. 1. Кишинев, 2006.
9. Степанов В. П. Украинцы Республики Молдова. Влияние этногосударственного законодательства, госучреждений и ведомств, этнокультурной среды на сохранение и развитие идентичности. Очерки трансформационного периода (1989 – 2005 гг.). Кишинев, 2007.
10. Шульга Н. А. *Этническая самоидентификация личности*. Киев: Ин-т социологии НАН Украины, 1996.
11. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис*. М., 1996.
12. Cara N., Chirtoaca D., Cojuhari E., Ostaf S., Stoianova T. și alții. *Standardele internaționale pentru protecția minorităților naționale și situația ucrainenilor și bulgarilor în localitățile compact populate de ei în Republica Moldova*. Ch., 2003..
13. Datii Iu., Cernega (Cojuhari) E. *Problemele folosirii și păstrării limbii și etnosului ucrainean în Moldova*, / Reglementarea utilizarea limbilor în societate polietnică. Ch., 1996, p. 41-44.

ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ УКРАИНЦЕВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА

Аннотация: В статье рассматриваются основные факторы, непосредственно влияющие на формирование, сохранение и развитие национального самосознания украинцев в Республике Молдова – национальная культура, родной язык, наука, образование, средства массовой информации, этнокультурное общественное движение. Автор констатирует, что в результате условий формирования сложных этнических процессов и целого ряда других факторов этническое самосознание местных украинцев приобрело специфические черты, которые носят в большей мере региональный характер, чем чисто этнический.

Ключевые слова: национальное самосознание, украинцы, Республика Молдова.

Успешное становление и развитие независимого молдавского государства предполагает определение и исследование всех важных факторов процесса государственного строительства. Среди таких факторов видное место занимает национальное самосознание как средство консолидации и интеграции усилий нации. Именно осознание государственно-политической, общественно-территориальной общности, духовно-культурного единства и исторического родства выступает действенным фактором социально-экономических, политических, духовных преобразований в обществе. В связи с этим возникает потребность в исследовании основных факторов, влияющих на формирование, сохранение и развитие национального самосознания (этнического и политического) всех этносов, проживающих в Молдове, в том числе и украинцев.

Это особенно актуально еще и потому, что молдавская политическая нация находится только на пути к своему формированию, и от того, насколько быстро и успешно будет пройден этот путь, зависит дальнейшая судьба нашего полиэтнического государства.

Мы не станем подробно останавливаться на проблеме определения национального самосознания. Этому вопросу посвящено достаточно много работ отечественных и зарубежных исследователей [1, 2, 3,4,5 и др.]. Среди ученых нет единого подхода к определению национального самосознания. Поскольку мы ведем речь прежде всего об этническом самосознании, приведем только одно из наиболее сбалансированных, на наш взгляд, определений. Под *этническим самосознанием* рассматривается относительно устойчивая система осознанных представлений и оценок, реально существующих этнодифференцирующих и этноинтегрирующих признаков этнической общности, то есть особенностей этнокультурной среды, представленных в продуктах материального и духовного труда, в системе общественных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, к собственной этнической общности, в совокупности отношений с другими этническими общностями [6:32].

Национальное (этническое) самосознание (этническая идентичность⁵) украинцев Молдовы стало предметом специальных научных исследований после 1991 г. в рамках сектора этнологии украинцев Института культурного наследия Академии наук Молдовы.

И эти изыскания проводились не изолировано, а на стыке различных научных направлений. Почти за 25 лет мы провели многочисленные исследования по истории, культурологии, этнологии (традиционная культура – материальна и духовная), этнолингвистике (диалектология), социолингвистике, этнопсихологии, этнодемографии, этносоциологии и др. Большая часть наших работ основаны на полевом материале, собранном в украинских селах Молдовы. Мы провели более 30 комплексных научных экспедиций и два в два больше – тематических, ряд этносоциологических исследований путем анкетирования и т.д.

Назовем лишь некоторые факторы, способствовавшие формированию национального самосознания украинцев в Молдове.

⁵ С точки зрения этнологов понятия этническое самосознание и этническая идентичность являются синонимами.

Одним из важнейших этнодифференцирующих признаков является **этническая культура**. В силу того, что местные украинцы практически всегда и при всех режимах оказывались в роли национального меньшинства, и политика властей по отношению к ним чаще всего приводила к их ассимиляции, они не имели своей украиноязычной прессы, литературного процесса, театра, образования на родном языке и т.д. В результате украинцы вынуждены были искать другие пути для развития своего культурного потенциала – прежде всего в рамках традиционно-бытовой культуры.

Поэтому развитие этнической культуры местных украинцев имело свои отличительные особенности.

Во-первых, эта культура сформировалась из напластований культурных традиций потомков автохтонного славянского населения (русинов) и переселенцев из различных регионов Украины, принеших с собой культурные и языковые особенности разных этнографических групп украинцев. Во-вторых, сказалось взаимовлияние и взаимообогащение с культурой молдаван. В-третьих, находясь длительное время в инонациональном окружении, прежде всего – молдавском, местные украинцы в определенной мере законсервировали языковые и культурные особенности, привнесенные их предками на эти земли. В-четвертых, то же инонациональное окружение, а также прессинг со стороны властей способствовали аккумуляции и ассимиляции украинцев.

Все это привело к созданию своеобразного феномена, когда по сути своей украинская культура через многочисленные напластования приобрела свойственные только ей черты. Одновременно под влиянием украинцев и молдавская культура позаимствовала ряд новых характерных черт.

Обретение Молдовой и Украиной независимости дают новый толчок возрождению и развитию украинской культуры в Молдове. Этому способствуют и поддержка со стороны государства, и энтузиазм активистов украинских общественных организаций, основанный на подъеме национального самосознания украинского сообщества в республике.

Для развития украинской культуры за годы независимости сделано много, но остается еще немало нерешенных проблем. Культурные центры находятся в основном в городах, а многие украинские села, где проживает большинство украинцев, соответствующей работой еще не охвачены; до сих пор не создан украинский театр, профессиональные творческие коллективы и т.д. Государственной финансовой поддержкой пользуется практически только украинская библиотека им. Л.Украинки.

Украинский язык наряду с историческими традициями, национальным самосознанием и культурной самобытностью является важным элементом, объединяющим людей, которые считают себя украинцами. На наш взгляд, судьба языка украинцев также уникальна. Именно время и условия расселения украинцев на этих землях обусловили многовариантность украинских говоров на относительно небольшой территории. Кроме того, на состояние украинского языка в Молдове оказывали влияние такие факторы, как ограниченная сфера функционирования, бытование в основном только в устной форме в виде местных говоров, активные контакты с языками других народов, прежде всего молдавским, отсутствие до недавнего времени государственной языковой политики, образования и т.д. При этом украинские диалекты в Молдове сохранили немало архаичных элементов, которые исчезли или не проявляются на территории Украины. Это объясняется тем же консерватизмом оторванной от своего этнического массива группы.

Большое значение для сохранения и развития культуры украинцев нашего края имеют **украиноведческие научные исследования**. В 1991 г. создается отдел украинистики в составе Института национальных меньшинств (позже – Институт межэтнических исследований, ныне – Институт культурного наследия) Академии наук Республики Молдова. Сотрудники отдела целенаправленно и профессионально исследуют проблемы истории, языка и культуры украинцев Молдовы.

Однако в последние годы сокращение финансирования на науку существенно затормозило развитие научных исследований. Нет средств на издание научных работ, на экспедиции, научные командировки, сокращается количество сотрудников и т.д.

Что касается **образования**, то исторический опыт показывает, что этническая группа, находящаяся в инонациональном окружении и не имеющая системы образования на родном языке, обречена на ассимиляцию. Если люди не владеют родным языком в письменной литературной форме (не умеют читать и писать), язык функционирует только на бытовом уровне и в устной форме, происходит культурная консервация данной группы, отрыв от живого “материкового” языка и культуры, что способствует утрате языка, национальных черт, самосознания.

Именно такая печальная судьба постигла украинцев Молдовы.

По сути только с 1991 г. открываются новые горизонты для развития украинского образования в республике. Создается соответствующая законодательная база, которая приводится в соответствие с международными нормативными документами по защите прав национальных меньшинств, разрабатываются вариативные учебные планы по изучению родного языка, учебники и учебно-методические пособия, создается сеть учебных заведений с изучением украинского языка, ведется подготовка педагогических кадров и т.д.

Наши поездки и исследования в украинских селах показали, что в населенных пунктах, где украинский язык изучается в школе, уровень национального самосознания значительно выше, чем там, где язык не изучается.

Однако, опять же, в последние годы в силу ряда объективных и субъективных причин происходят негативные перемены в украинском образовании. Количество школ, где изучается украинский язык, сократилось почти вдвое, прекратила существование как самостоятельное подразделение кафедра украинской и румынской филологии в Бельцком госуниверситете им. А.Руссо, закрылось украинское отделение в Липканском педагогическом колледже и т.д.

Средства массовой информации являются мощнейшим объединяющим фактором для местных украинцев. На национальном Телерадио Молдовы выходят в эфир радиожурнал «Renaştere-Відродження» и украинская телепрограмма «Світанок», которые стали своеобразной летописью жизни украинцев края. Серьезной проблемой было и остается периодическое печатное слово. Более-менее регулярно выходит только газета «Рідне слово» (Бельцы).

Большую роль в формировании и сохранении этнического самосознания украинцев играют **общественные этнокультурные организации**. Они проводят разнообразные культурные мероприятия, этнокультурные фестивали, конференции и семинары и т.п. Но их нелегкая работа основана только на энтузиазме активистов, практически не имея государственной поддержки (исключение – Примария г. Кишинева).

Эти и другие негативные факторы существенным образом влияют на этническое самосознание украинцев в Молдове. А, как известно, человек с неразвитым этническим самосознанием не может быть полноценным гражданином. И последствия этого мы видим воочию.

Кризис во всех сферах нашей жизни не мог не охватить и украинцев Молдовы. Не самым лучшим образом сказываются на всех нас и трагические события в соседней Украине.

Однако мы полны оптимизма, и намерены продолжать нашу работу, прикладывая еще большие усилия, чтобы разрешить имеющиеся проблемы.

Подводя итоги, можно сформулировать главный вывод из наших исследований: в результате условий формирования, сложных этнических процессов и целого ряда других факторов этническое самосознание местных украинцев приобрело специфические черты, которые носят в большей мере региональный характер, чем чисто этнический.

Можно так же констатировать, что этническое самосознание украинцев, которое веками держалось на народной приверженности своим традициям, не благодаря, а часто вопреки политике властей, за последние годы показывает все признаки возрождения. И главные факторы, способствующие этому процессу (культура, наука, образование, СМИ, общественное движение и др.), продолжают работать, несмотря на все трудности переживаемого нами времени.

Cojuhari V. G.

The Main Factors of Preservation and Development of Ukrainians' National Identity in a Multicultural Space of the Republic of Moldova

Abstract: The article examines the main factors directly influencing the formation, preservation and development of national consciousness of Ukrainians in the Republic of Moldova - the national culture, native

language, science, education, the media, the public ethno-cultural movement. The author states that as a result of conditions of formation, complicated ethnic potesses and a number of other factors, the ethnic identity of local Ukrainians acquired specific features, which are increasingly regional in nature than a purely ethnic.

Keywords: national identity, Ukrainians, Republic of Moldova.

Библиография:

1. Бромлей Ю. В. *Национальные процессы в СССР: в поисках новых подходов*. М., 1988.
2. Джунусов М. *Введение в марксистско-ленинскую теорию наций*. Ашхабад: Ёлим, 1988.
3. Карлова В. В. *Основні фактори формування і розвитку національної самосвідомості* // www.my.gov.ua/ej/ej12/txts/10kvvrns.pdf.
4. Кресіна І. *Українська національна свідомість і сучасні політичні процеси*: Етнополітичний аналіз: монографія. К.: Вища шк., 1998.
5. Уледов А. К. *Духовное обновление общества*. М., 1990.
6. Хотинец В. Ю. *Формирование этнического самосознания студентов в процессе обучения в вузе* // М., Вопросы психологии, 1998, №3.

Дьолог Ольга Станиславовна

Харьковский национальный экономический университет им.С.Кузнецца, Украина

Olga.Doloh@gmail.com

АНГЛІЦИЗМИ ЯК РЕЗУЛЬТАТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ АДАПТАЦІЇ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Аннотация: В статье исследуются проблемы заимствования в современной украинской лексике. Определяется место англицизмов в современной украинской лексике. Рассматриваются процессы вхождения в язык иностранной лексики и особенности ее употребления. В статье рассмотрены существенные стороны языковой картины мира, проанализированы составляющие процесса языкового заимствования.

Ключевые слова: инновации, заимствования, англицизм, языковая интерференция, билингвизм.

Формування лексичного складу будь-якої мови завжди було предметом наукового вивчення. Процеси зміни лексики (виникнення одних мовних одиниць, зникнення інших) є результатом як мовних, так і позамовних чинників. Саме тому цілком виправданим є звернення сучасних лінгвістів до питання мовних запозичень як одного з джерел поповнення лексичного складу будь-якої мови.

Запозичення іншомовної лексики виникає внаслідок мовних контактів і є звичайним явищем для будь-якої мови, оскільки, як відомо, існує два шляхи формування та поповнення лексичного складу: 1) у процесі природного історичного розвитку національної мови; 2) запозичення слів з інших мов.

Останніми десятиліттями розширилися політичні, економічні та культурні зв'язки України з іноземними, зокрема, англомовними країнами. Такі процеси спричинили посилене надходження в українську мову англомовної лексики. Виникла потреба в найменуванні нових явищ, що вже існують у англомовній світовій практиці.

Разом із зростанням кількості лексичних запозичень збільшується і науковий інтерес до їхнього вивчення. Мовознавці починають досліджувати процеси входження в мову іноземної лексики та особливості її вживання. Поступово накопичується спостереження над запозиченнями, збирається матеріал, що стосується взаємодії різних мов. Виникає складний комплекс питань, що стосуються проблеми запозичення. Особливої уваги набувають питання про визначення запозичень, про причини запозичень, про процес засвоєння чужих слів, про класифікацію запозичень тощо.

Останніми десятиріччями активізувалося в українському мовознавстві вивчення запозичення англіцизмів (Л.Кислюк, А.Наумовець, О.Махньова, О.Стишов, С.Федорець та інші). Отже, питання про місце нових слів у лексичній системі мови, про принципи їхньої класифікації, про способи організації та функціонування активно вивчаються в українському мовознавстві. Ці процеси досліджуються у різних аспектах: з точки зору їхнього залучення у мовну систему, з точки зору реалізації в них потенційних можливостей мовної системи, з точки зору їхньої співвіднесеності з економічними, політичними, культурними процесами. Проте, на жаль, не достатньо є вивченими самі процеси адаптації англомовних запозичень в

українській мові. Тому мета даного дослідження полягає у висвітленні питань адаптації новітніх англіцизмів у сучасній українській мовній практиці.

У лінгвістичній літературі існують різні точки зору на питання про причини мовних змін. Одні науковці перебільшують роль екстралінгвістичних чинників, вважаючи, що всі зміни в мові обумовлені лише ними (і в першу чергу – умовами існування того суспільства, у якому існує мова). Інші науковці повністю заперечують вплив зовнішніх факторів, вважаючи, що будь-які зміни мови спричинені виключно внутрішніми причинами.

Переважа більшість сучасних мовознавців за основу бере тезу про двобічну залежність еволюції мови від зовнішніх і внутрішніх чинників. При цьому береться до уваги, що повний опис мовної системи неможливий без урахування взаємодії екстралінгвістичних та інтралінгвістичних причин, які ще А.Мейє об'єднав у три групи:

- 1) структура певної мови (тобто її будова);
- 2) психологічні, фізичні, просторові, соціальні та інші умови існування мови;
- 3) ті періодичні впливи інших мов, які в даний час і в даному місці відчуває дана мова. [1: 96]

Однією з найактивніших сфер залучення до української мови нової англословної лексики є реклама та засоби масової інформації. Через мову реклами та ЗМІ до українського лексичного складу потрапляє значна кількість англословних запозичень. Особливо інтенсивно такий процес відбувається в останні десятиліття. Одним із чинників цього є більша відкритість українського споживчого ринку товарам іноземного виробництва, які, природно, мають чужомовні (переважно - англійські) назви. Щоденне постійне теле- та радіомовлення пропонує рекламу численних закордонних товарів, нерідко таких, для позначення яких в українській мові не існує питомих слів.

Варто зазначити, що лінгвістична мода у своєму існуванні легко долає міждержавні кордони. Це обумовлено особливостями сучасного масового виробництва і вжитку, розвитком засобів комунікації, культурних контактів. Саме у такий спосіб у сучасну українську мову (як і в інші мови світу) потрапила велика кількість слів англійського (американського) походження. Переважна більшість цих слів – технічні нововведення та перспективні (прибуткові) види і сфери діяльності (наприклад, *комп'ютер, дисплей, факс, файл, вінчестер, бізнес, холдинг, грант, тендер, брокер, менеджер, спонсор, піар, паблік рилейшнз, саміт, екзит-пол, віп-місця, імідж, кілер, бодигард, прайм-тайм, спічрайтер, спонсор, сек'юриті, римейк, блокбастер, екшн, ріаліті-шоу* тощо).

Сучасні тенденції у загальнолітературній мові позначені особливо активним функціонуванням різних груп маркованої лексики. У зв'язку з розвитком науково-технічного прогресу, інтелектуалізацією суспільства простежується тенденція до моди на використання книжних стилістично маркованих слів, зокрема спеціальних іншомовних термінів. Вийшли за межі терміносистем та активно функціонують і в приватному мовленні, і в мові ЗМІ такі, наприклад, слова: *акція, акциз, бізнес, бізнесмен, дивіденд, брокер, маркетинг, інвестор, спікер, спонсор, менеджер, дилер, інфляція, імпічмент, інавгурація, авторитаризм, тоталітаризм* тощо.

Сучасна українська літературна мова в останні роки поповнилася великою кількістю англіцизмів, серед яких представлені різні частини мови. Усі ці лексеми активно вживаються у повсякденному спілкуванні.

Наприклад:

- іменники: *піар, паблік рилейшнз, саміт, екзит-пол, віп-місця, імідж, кілер, бодигард, прайм-тайм, спічрайтер, спонсор, сек'юриті, римейк, блокбастер, екшн, ріаліті-шоу, дилер, брокер, кліпмейкер, ньюсмейкер, хендлер, хакер, трейдер, тинейджер, юзер, серфер, провайдер, геймер, промоутер, дистриб'ютор, гендер, шейпінг* тощо;
- прикметники: *гендерний, ф'ючерсний, офішорний, пейджерний, блістерний, бартерний, інтерфейсний, трансгенний, мультимедійний, дистриб'юторський, дилерський, брокерський, ріелторський, рейтинговий, хітовий, моніторинговий, консалтинговий* тощо;
- дієслова: *сканувати, дисконтувати, пресингувати, спонсоровати, шунтувати, моніторувати, факсувати* тощо;
- дієприкметники: *сканований, зомбований, приватизований, ламінований* тощо.

Достатньо велика роль у процесі проникнення в повсякденне українське мовлення новітніх англіцизмів належить рекламі, яка активно представлена на українському телебаченні та українській періодиці. Саме через рекламу в українській мові відбувається запозичання безпосередньо з іноземної мови (зазвичай – англійської) усно-писемним шляхом, оскільки реклама найчастіше послуговується аудіовізуальним методом впливу. Як відомо, реклама має на меті привернути увагу україномовних покупців, нерідко маскуючи звичайні речі, що іноді можуть мати й українську назву. Наприклад, *дайджест* – огляд, *спрей* – розбризкувач, *кеш* – готівка, *армрестлінг* – рукоборство, *фрістайл* – вільний стиль, *нюс-реліз* – випуск новин, *сервіс* – обслуговування, *паркінг* – стоянка, *дайвінг* – пірнання, *ліфтинг* – підтяжка, *прайм-тайм* – найкращий час, *флаєр* – листівка, *дистриб'ютер* – розповсюджувач, *арт-терапія* – лікування мистецтвом, *бебі-бум* – сплеск народжуваності, *фастфуд* – швидка їжа, *консумація* – споживання, *консумент* – споживач, *сейл* – розпродаж, *дефростер* – розморожувач, *офіс* – контора, *сек'юриті* – охорона, *дисконт* – знижка, *тинейджер* – підліток, *бартер* – товарообмін, *лізинг* – оренда, *пресинг* – тиск, *екшн* – дія тощо.

Процес новітнього запозичання англіцизмів в українську мову відбувається у межах загальної для всіх сучасних мов тенденції до універсалізації та інтернаціоналізації словникового складу. Специфікою сучасного періоду є те, що найчастіше за основу інтернаціональної лексеми обирається англійська за походженням номінація – власна або створена в англійській мові на базі латинських або грецьких міжнародних елементів. Цьому також сприяє той факт, що за нинішньої доби англійська мова перетворилася на мову міжнародного спілкування та посіла місце засобу інтернаціональної комунікації.

Уживання чужомовної лексеми в українській мові завжди потребує певної адаптації до власних мовних законів. Численні англіцизми, що сьогодні вживаються у нашому усному та писемному мовленні проходять певні етапи адаптації. На сьогодні в усній та писемній українській мовній практиці все активніше використовуються гібридні композити, перша основа яких становить іншомовну лексему в неадаптованій формі (часто – в іншомовній графіці). Це різновид вкраплення – уживання у тексті з певною змістовою або стилістичною метою слів у звуковій та графічній формі мови-джерела.

Сучасні неологізми, що використовуються в українському мовленні, можна класифікувати на групи:

- неологізми, які використовуються у тексті зі збереженням графіки мови-джерела (варваризми): *SMS (Short Message Service)*, *PR (Public Relations)*, *VIP (Very Important Person)*, *Lady Speed Stick*, *Rexona Crystal*, *UMC*, *Gillet Series* тощо;
- неологізми транслітеровані кирилицею (макаронізми); при цьому одне слово може бути і варваризмом, і макаронізмом: *SMS /СМС*, *PR/ПР (піар)*, *VIP/віп*;
- складні неологізми, де запозичені основи поєднуються з питомими: *SMS -повідомлення* (з подальшою його трансформацією у *SMS 'ка*), *Дах арктика*, *Gala лимон*, *Orbit білосніжний*, *Rex відбілюючий* тощо;
- неологізми з нестабільною орфографією: *месидж/месідж/меседж*, *офшор/офф-шор/офшор*, *іміджмейкер/імідж-мейкер*, *мас-медіа/масмедіа*, *пенсі-кола/пенсі кола* ;
- неологізми, які активно беруть участь у словотворенні: *PR-цикл*, *PR-відділ*, *політ-PR*, *віп-місця*, *офшорний*, *бартерний*, *дисконтний*, *ваучерний*, *рейтинговий*, *спонсорувати*, *спонсорство*, *рієлторський*, *екстримний*, *мультимедійний*, *серверний*, *сканерувати*, *провайдерський*, *іміджмейкерський* .

Отже, для відображення одного поняття зі спеціальним об'єктом номінації може існувати ціла низка найменувань-варіантів, тобто таких, які певним чином здатні конкурувати за своїми формальними, семантичними або функціональними властивостями у мовній діяльності сучасного українського суспільства. Причиною цього є і позамовні чинники (складність поняття, актуальність різних його аспектів), і внутрішньомовні чинники (наявність варіантних засобів вербалізації поняття).

У переважній більшості сучасні неологізми англійського походження відповідають вимогам, що висуваються до слів-термінів: бути максимально точними та лаконічними. Запозичання часто відбувається саме задля економії мовних засобів порівняно з питомими чи каль-

кованими описовими виразами. Наприклад: *бренд* (розрекламована торгова марка певного товару), *пертурбації* (несподівана зміна звичайного стану), *прайм-тайм* (ефірний час на радіо і телебаченні, що охоплює максимальну кількість радіослухачів і телеглядачів), *грант* (грошова допомога на навчання чи наукове дослідження), *фундація* (пожертвування коштів на заснування чого-небудь), *офшор* (території, які забезпечують пільговий фінансовий режим із закордонними партнерами) тощо.

Деякі слова, що донедавна вживалися у вузькій термінологічній галузі, починають долати цей бар'єр і переходять до загальноновживаної мови, розширюючи при цьому свої семантичні можливості та нерідко набуваючи нових значень. Наприклад: *трансфери* (у значенні "компенсаційні виплати за офіційний перехід спортсмена в іншу команду"), *фігурант* (у значенні "співучасник гучних подій"), *мультиплекс* (у значенні "багатозальний кінотеатр").

Адаптація сучасних варваризмів-англіцизмів до норм української літературної мови проявляється і в узгодженні зазначених нововведень із українськими лексемами у роді і числі: *Новий Dirol complete подвійної дії*; *Нова Rexona ніколи не зрадить*; *Orbit білосніжний*; *Rampers знає, що ваш малюк бажає*; *Rex відбілюючий*.

Таким чином, за умови збереження комунікативності і функціонально-стилістичних обмежень запозичення стає одним із джерел поповнення сучасного словника української мови. Певний арсенал запозичених одиниць поступово стає частиною загальноновживаної лексики. При цьому адаптація неологізмів відбувається у більшості випадків через мовлення реклами і засобів масової інформації, оскільки реклама і ЗМІ на сьогоднішній день є надзвичайно поширеними та мають певний вплив на широкий загал населення. Проблема адаптації, існування та поширення інноваційних елементів, спричинених впливом англійської мови, у сучасному українському мовленні лише зазначена у даній статті. Проте через активність процесу «англізації» української мови питання запозичення заслуговують на подальше докладне наукове дослідження.

Doloh O. S.

The Anglicisms as a Result of Cross-cultural Communication and Features of Their Adaptation in Modern Ukrainian Language.

Abstract: In this article the problems of borrowings in the modern Ukrainian vocabulary are probed. The role of anglicisms is determined in modern Ukrainian vocabulary. The processes of included foreign vocabulary and feature of its use are examined. The article describes the essential aspects of linguistic picture of the world, analyses components involved in the process of adoption.

Keywords: innovations, borrowing, Anglicism, language interference, bilingualism.

Бібліографія:

1. Акуленко В.В. Українська мова в європейському контексті (проблеми розвитку мовленнєвої комунікації) / Мовознавство, 2/2001, с. 91-97.
2. Карпіловська Є.А. Тенденції розвитку сучасного українського лексикону: чинники стабілізації інновацій. / Українська мова, 1/2008, с. 24-35.
3. Мазурик Д. Українська неологічна традиція / Вісник Львівського університету. Львів 2004, с. 219 – 225.
4. Масенко Л. Мова і суспільство: Постколоніальний вимір. «КМ Академія», Київ, 2004.
5. Стишов О.А. Українська лексика кінця ХХ століття (на матеріалі мови засобів масової інформації). Вид. центр КНЛ, Київ, 2003.

Фролова Вера Вячеславовна, Пиятковска Кинга

Бєлцький державний університет імені Алеку Руссо, Республіка Молдова

ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗА МИРА В ВОСПРИЯТИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО И ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ)

В современную эпоху проблема изучения национального образа мира становится наиболее актуальной. Познание этнического, индивидуального невозможно без представления о национальной картине мира, связанной, по мнению В. фон Гумбольдта, с исторической памятью народа [1].

Национальный компонент значения обнаруживается в единицах всех уровней языка, но особенно четко он прослеживается в лексике, фразеологии и афористике. Именно в идиоматике языка, национально-специфичном слое, хранится система ценностей, мораль, определяющая отношение нации к миру, к людям, к другим народам. Фразеологизмы, пословицы, поговорки наиболее наглядно иллюстрируют и образ жизни, и географическое положение, и историю, и традиции того или иного народа [4].

Фразеологические выражения с соматизмами, зоонимами, с сакральной числовой символикой ценны эксплицитностью культурного компонента, который содержится либо в форме отдельной лексемы в структуре словосочетания, либо в форме представления о событии, лице, коммуникативной ситуации.

Данное исследование посвящено изучению русских и польских фразеологизмов с компонентом-зоонимом. Зооморфный код культуры представляет собой интересный и самобытный языковой пласт, который отражает мировосприятие представителей той или иной культуры. Животные, вовлеченные человеком в мир его преобразований, играют символическую роль в мифопоэтической картине мира, выступают как эталонные носители тех или иных качеств человека, отражают опыт народа, говорящего на данном языке [3].

Изучение зоонимной лексики русского и польского языков позволит глубже понять и сопоставить материал с точки зрения социальных норм человеческого поведения, системы ценностей и менталитета народов.

Повседневные наблюдения людей за поведением и привычками животных закрепились в поговорках, пословицах и фразеологизмах. Одними из самых употребляемых названий животных являются **«собака»** и **«кот (кошка)»**.

Значительное количество фразеологических единиц в русском и польском языках объединяет компонент-зооним **«собака»**. Собака занимает важное место в духовной и практической жизни большинства народов мира с давних времён. Это связано с тем, что собака – это самое близкое для человека существо, которое всегда рядом: охраняет дом, помогает охотиться, считается верным другом человека.

Зоокомпонент **«собака»** входит в состав 18 фразеологических единиц в русском языке: *вот где собака зарыта; каждая (или всякая) собака; как не вертись собака, а хвост позади; как собака; как собаке пятая нога (нужен); (как) собака на сене; как собак нерезаных; не будите спящую собаку; ни одна собака; с лихой (паршивой) собаки хоть шерсти клок; с собаками не сыщешь никого; свои собаки грызутся, чужая не приставай; собака лает, ветер гудит; собаке – собачья смерть; собаку съест; собачий нюх; собачий холод*. В польском языке 27 фразеологизмов: *caluj psa na nos; goi się jak na psie; kogoś, czegoś jest jak psów; jak psu z gardła wyjęty; jak zbity pies; coś należy się komuś jak psu zupa; ktoś, coś należy się komuś jak psu kielbasa; na psa urok; nie dla psa kielbasa; ni pies, ni wydra; pies ogrodnika; pies z kulawą nogą; pies z kimś tańcował; pies kogoś, coś trącał; ktoś podchodzi do kogoś, czegoś jak pies do jeża; pod psem; psu na budę; psy szczekają, karawana idzie dalej; ktoś, coś schodzi na psy; ktoś zszedł na psy; coś zeszło na psy; tu jest pies pogrzebany; ktoś traktuje kogoś jak psa; ktoś użył jak pies w studni; wierny jak pies; ktoś wiesz na kimś psy; ktoś żyje z kimś jak pies z kotem [7:78].*

В русском языке компонент **«собака»** используется во фразеологизмах с отрицательной коннотацией – *жить как кошка с собакой* (отражение неживучности собаки и её нетерпимости). Положительная оценка образа собаки проявляется в способности собак хорошо различать запахи, идти по следу, обладать тонким обонянием: *нюх, как у собаки* (то есть очень хороший) [2:124].

На Руси знак собачьей головы носили кровавые палачи – опричники. Собачью голову пришивали к седлу коня и считали символом их слепой преданности царю, готовности везде искать изменников и «выгрызать» их, *как бешеная собака*. В опричнине, вероятно, и заключается причина ненависти к собаке русской православной церкви, которая сурово осуждала кровавый террор. Церковь видела в собаке символ подлого и греховного начала. Слова *собака, пёс, сукин сын* на Руси были бранными. Появившееся впоследствии выражение *ищейка* употребляли по отношению к шпионам и сыщикам.

Фразеологизм *голоден, как собака* построен на сравнении состояния человека с вечно голодной бездомной собакой, однако в польском языке голодный человек сравнивается с

волком – *głodny jak wilk (bardzo głodny)* [6]. Можно сделать вывод, что большинство русских и польских фразеологических единиц с компонентом-зоонимом «*собака*» имеют отрицательную коннотацию.

Язык	Зооним	Характеристика	
		Положительная	Отрицательная
Русский язык	Собака	Развитое обоняние, нюх (только в рамках идеографического поля физиические качества)	Голодный; замёрзший; усталый; злой; с горькой судьбой (объект обвинения, насилия, наказания); изменник; предатель
Польский язык	Собака	Верность	Голодный; замёрзший; усталый; злой; избалованный, испорченный; сплетник

Частотными по употреблению и в русском, и в польском языках являются фразеологизмы с компонентом-зоонимом «*кот (кошка)*». С образом кота или кошки у народов связано множество символов, обычаев, преданий. Кошки – самые независимые и гордые среди домашних животных, прирученных человеком, известна любовь кошек к домашнему уюту, теплу, ласке. Если кошка – ярко выраженный женский образ, связываемый с домом, очагом, то кот – вольное, бродячее существо, воплощение похотливости.

В русском и польском языках фразеологические единицы связаны с характеристикой действий, совершаемых котом (кошкой): *кошки скребут* – кому-либо грустно, тоскливо, беспокойно, тревожно; кого-либо гнетут дурные предчувствия. *Покупать/купить кота в мешке* – приобрести что-либо, не зная заранее ничего о качестве и достоинствах приобретенного. Фразеологизм известен и в других западноевропейских языках. Он восходит к времени средневековья, когда мошенники старались продать кота вместо зайца или кролика. В польском языке фразеологизм *ktoś kupuje kota w worku (ktoś kupił lub wziął coś, nie oglądając, nie sprawdzając tego)* означает то же, что и в русском языке – купить или взять что-то, не посмотрев заранее [7].

Выражение *кот заплакал* возникло на базе фольклорных песен: «О чем Кисонька ты плачешь? Мяу-мяу... повар пеночку слизал, а на Кисоньку сказал... Мяу-мяу». В польском языке есть выражение *pies naplakał* – «собака заплакала».

В русском и польском языках встречаются фразеологизмы, которые отражают отношения вражды между кошкой и собакой, кошкой и мышкой. Рассмотрим фразеологизм *играть как кошка с мышкой* или *играть в кошки-мышки*. Он возник на основе бытового наблюдения: кошки, прежде чем съесть мышонка, играют с ним. В польском языке также есть фразеологизм *bawi się z kimś jak kot z myszą 'ktoś drażni się z kimś, zęca się nad kimś, wykorzystując swoją przewagę'*, и он означает то, что и в русском языке [6].

В некоторых фразеологических единицах русского и польского языков прослеживаются ассоциации между внешним видом кота или кошки и характеристикой человека. «*Кошка драния!*» - скажет русский человек о худой, дрянной женщине, в то время как поляк назовет ее «*chuchro/szczapa*» (*щетка, тростинка*). *Мартовский кот* для носителей русского языка характеризует крайнюю степень проявления неводержанности в желаниях, обусловленных физиологическими потребностями. В польском языке фразеологизм *marcowy kot* означает распутного и развратного человека [7].

Язык	Зооним	Характеристика	
		положительная	Отрицательная
Русский язык	Кот, кошка	Живучая; выносливая; разумная; хитрая; ловкая; ласковая; нежная; удачливая; трудолюбивая; свободолюбивая	Грусть, тоска, беспокойство; вражда; наивность.
Польский язык	Кот	Трудолюбие, чистота, долговечность, плодородие.	Грусть, тоска, беспокойство; вражда; наивность; жестокость, предательство, хитрость.

Таким образом, в исследуемой польской и русской фразеологии с компонентом-зоонимом наблюдается общность культурных представлений, связанных с общностью происхождения двух народов и языков. Истоки культурной общности фразеологии следует искать в человеческой психологии: использовании свойств различных животных при характеристике человека. Различия в значении фразеологических единиц касаются особенностей культуры, быта, верований и традиций, в которых отражено разное отношение к определенным домашним животным.

Frolova V. V., Piatcowska K.

The Peculiarities of the National Image of the World in the Perception of the Russian and Polish Native Speakers (on the material of phraseology)

Abstract: The paper is based on the description and comparison of the Russian and Polish national perception of the image of the world, using the examples from phraseologie. The analysis of the phraseology-semantics allows depicting the specific features of the perception of the world by the Polish and the Russian nations. Particular attention is paid to the analysis of the animalistic phraseological components as metaphorical nominations of human's character traits expressing the national mentality.

Keywords: phraseologie, animalistic phraseological components, national mentality, national image of the world.

Библиография:

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М., 1985.
2. Гура А.В. Символика животных в славянской народной традиции. – М., 1997, С. 122-159
3. Зайченко Н.Ф. Лексико-семантическая группа «наименование животных» и её фразеобразовательные возможности в современном русском языке: Дис. канд. филол. наук. – Киев, 1983.
4. Маковский М.М. Язык – миф – культура. Символы жизни и жизнь символов. – М., 1996.
5. Daniela Podlawska, Magdalena Świątek – Brzezińska. Słownik frazeologiczny języka polskiego. Wydawnictwo Szkolne PWN Sp. z o.o., Warszawa – Bielsko – Biała 2011.
6. Katarzyna Giowicka. Szkolny słownik frazeologiczny. Wydawnictwo Langenscheidt Polska Sp. z o.o., Warszawa 2009.
7. Piotr Müldner-Nieckowski, Łukasz Müldner-Nieckowski: Nowy szkolny słownik frazeologiczny, wydanej przez świat Książki, Warszawa 2004

Chira Oxana

Universitatea de Stat „Alec Russo din Bălți”, Republica Moldova
ruxanda_chira@yahoo.de

NOILE TABUURI ALE SOCIETĂȚII OCCIDENTALE ȘI SUBSTITUIREA LOR PRIN EUFEMISME

Tabuizarea își are începutul încă din timpurile străvechi. În acest sens, găsim rezonabil să remarcăm că procesul de tabuizare nu trebuie legat nemijlocit (cum opinează mulți cercetători) de prejudecățile religioase ale oamenilor. Reprezentînd cel mai vechi cod nescris al umanității, se admite, în general, faptul că tabuul „este mai vechi decît zeii, coborînd în timp într-o epocă mult anterioară oricărei religii” [3: 21].

În general, tabuul (format din cuvintele de origine polineziană *ta* „a evidenția, a menționa” și *pu* „în întregime, complet”: *tapu* > *tabu* „evidențiat în întregime, marcat complet”⁶) se referă la o interdicție ce ia naștere în sfera vieții sociale la diferite etape de dezvoltare a comunității umane. Tabuul (interdicția) a apărut la multe popoare pe baza credințelor mitologice. Astfel, se considera că, în cazul unui conducător decedat, nu numai că nu se permitea să te apropii de corpul lui neînsuflit, dar nici nu se admitea să intri în casa lui, să-i rostești numele sau să discuți cu soția lui etc.

Trebuie să se mai rețină că interdicția de a rosti anumite cuvinte nu presupune înlăturarea realiei respective din viața societății. Altfel zis, interdicția lingvală se referă la anumite forme și manifestări exterioare lingvale din actele de comunicare, dar nu la noțiuni (or acestea nu pot fi eliminate

⁶ După cum constată S. Freud, este foarte greu de tradus acest cuvînt, căci nu mai posedăm astăzi noțiunea pe care o desemnează. Era un cuvînt familiar și vechilor romani: *sacer* („sfînt”, „sacru”) era identic cu *tabu*-ul polinezienilor. *Ayoç* al grecilor, *kodaush* al evreilor aveau același sens cu tabuul polinezilor, ca și cu desemnările multor altor popoare din America, Africa (Madagascar), Asia de Nord și Centrală [3: 25].

din viața de toate zilele, implicit din comunicarea verbală). În felul acesta, a apărut necesitatea de a utiliza alte denumiri ce ar indica indirect realia dată. O denumire directă a realii îi provoacă omului o emoție negativă și, firește, întru evitarea acestei emoții, vorbitorul preferă să substituie denumirea respectivă prin alta indirectă.

Dintre stările de adâncă neliniște și de tulburare, frica este emoția cea mai puternică ce provoacă interdicția (tabuul) la anumite acțiuni sau la rostirea anumitor cuvinte. Anume frica a dat naștere în antichitate la primele eufemisme ce au început să substituie tabuurile. „Dacă prin tabu, în conformitate cu sensul general al cuvântului, înțelegem orice prohibiție, impusă de experiență și tradiție sau formulată în legi, de a atinge un obiect, de a lua sau de a te servi de anumite cuvinte interzise, atunci putem spune că nu există popor, nu există etapă a culturii care să nu cunoască efectele pre-judecabile care rezultă din valoarea tabuului” [3: 25].

În general, tabuul (format din cuvintele de origine polineziană *ta* „a evidenția, a menționa” și *pu* „în întregime, complet”: *tapu* > tabu „evidențiat în întregime, marcat complet”) se referă la o interdicție ce ia naștere în sfera vieții sociale la diferite etape de dezvoltare a comunității umane. Tabuul (interdicția) a apărut la multe popoare pe baza credințelor mitologice. Astfel, se considera că, în cazul unui conducător decedat, nu numai că nu se permitea să te apropii de corpul lui neînsuflit, dar nici nu se admitea să intri în casa lui, să-i rostești numele sau să discuți cu soția lui etc.

Semnificația etnografică a tabuului s-a extins și asupra fenomenelor de limbă, întrucât, încă din timpurile străvechi, omul credea în puterea magică a cuvântului. Așadar, fiind convingși că numai în felul acesta este posibil să influențezi asupra lumii înconjurătoare, oamenii evitau să rostească anumite cuvinte (denumirile de boli, numele zeilor etc.): or pronunțarea acestor cuvinte, în viziunea lor, poate cobîi o nenorocire, poate stîrni furia duhurilor (însăși moartea era concepută ca o manifestare a activității duhurilor) etc. Printre altele, nu este exclus ca verbele impersonale (de exemplu *a-l lua frigurile*, *a se face ziuă*, *a se întuneca* etc.) să aibă o atare denumire, pentru că oamenii fie că se temeau să numească verbal acele forțe ce duc la apariția acestor fenomene, fie că nu puteau, pur și simplu, să explice multe dintre fenomenele din realitatea înconjurătoare, crezînd că există o ființă superioară care dirijează faptele, acțiunile oamenilor. În felul acesta, putem deduce că relația dintre eufemie și tabu e similară cu cea dintre cauză și efect: tabuul ca factor extralingvistic facilitează și stimulează apariția exprimărilor eufemistice.

Mai mulți cercetători au evidențiat rolul tabuului în procesul de substituire. Astfel, É. Benveniste numește următoarele „procedee de substituire condiționate de tabu”: eufemismul, aluzia, antifraza, tăcerea, litota, metonimia, metafora, precum și „procedeele stilistice al elipsei” [5: 310]. Enumerarea în cauză e vulnerabilă, pentru că (1) „antifraza, tăcerea” ș.a., utilizate ca „procedee de substituire condiționate de tabu”, reprezintă o modalitate a eufemiei și, din acest considerent, nu pot fi incluse pe aceeași linie coordonatoare cu eufemismele; (2) eufemismul (unitate nominativă) și modalitățile lui de formare (antifraza, tăcerea ș.a.) nu se pot afla pe aceeași orizontală taxonomică (a se vedea și [7: 164-165]).

Sîntem de părerea că, în cazul tabuurilor, se exagerează nu numai caracterul lor superstițios, dar, mai ales, faptul că aceste cuvinte se înfîlesc, preponderent, în limbajul popoarelor „mai puțin civilizate” (a se vedea, de exemplu [6: 305]). Într-adevăr, la originea tabuurilor s-au aflat anumite interdicții legate de anumite superstiții, dar, ulterior, avem motive de a vorbi și de alte surse ale tabuurilor. Oare sistemul de organizare și de administrare al unui stat nu impune restricții privind utilizarea unui sau altui cuvînt? Cine, de exemplu, era temerarul din Republica Moldova care, în perioada de pînă la 1989, și-ar fi permis să spună cu nonșalanță că L-am văzut pe domnul X, ducîndu-se la prăvălie? Iar acum cu referire la popoarele „mai puțin civilizate”. Ca atare, tabuurile nu apar în funcție de gradul de dezvoltare economică, politică, socială etc. a statului respectiv. Pentru confirmare: cuvîntul „drac” a fost înlocuit în română prin *Aghișuță*, *Necuratul, ăl din baltă, ăl de pe comoară* etc., în engleză – prin *scamp* „om de nimic”, *the Black Man* „omul negru”, *Prince of Darkness* „prințul întunericului”, în germană – prin *Kuckuck* „cucu”, *Henker* „călău”, *Alte Schlange* „șarpe bătrîn”, în rusă – *лукавый* „viclean”, *нечистый* „necurat”). Ne întrebăm în acest sens: să fie oare, într-adevăr, aceste popoare cele „mai puțin civilizate”?

A efectuat o analiză a eufemismelor din punct de vedere social și St. Ullmann în lucrarea sa „Semantics” (1962). Lingvistul maghiar consideră că la baza clasificării eufemismelor se află:

a) tabuul provocat de frică (de exemplu, numele direct al lui Dumnezeu este interzis la multe popoare). Printre altele, St. Ullmann s-a pronunțat și pe marginea numelor a 24 de tipuri de insecte

și animale, care sînt, de asemenea, tabuizate în diferite limbi: viespea, furnica (dintre insecte), leul, tigru (dintre animale);

b) tabuul condiționat de tact: se substituie termenii care sînt în raport direct cu astfel de fenomene, precum boala, moartea, devieri mintale și fizice, crime;

c) tabuul generat de decență: există trei sfere, după părerea autorului, care necesită substituirea eufemistică, acestea fiind sexul, părțile și funcțiile corpului. St. Ullmann accentuează că fiecare epocă își are eufemismele sale: de exemplu, în sec. al XIX-lea, în SUA femeile utilizau eufemismul talie pentru cuvîntul corp [4: 205-208].

Cea mai bogată sursă semantică a cuvintelor tabu ține de corpul uman, de părțile componente ale acestuia, precum și de funcțiile lor fiziologice. Lexicul obscen din toate limbile conține unități lexicale care fac referință la sexualitate și la comportamentele sexuale – domeniul direct legat de interdicții și tabuuri⁷. Există o legătură strînsă între exprimările lingviale și aceste interdicții și tabuuri: limbajul obscen, avînd semnificație în situațiile cînd se utilizează pentru ceea ce este interzis, determină apariția unui mare număr de eufemisme ce țin de decență și pudoare.

Asistăm, astfel, la o retabuizare a societății, datorată, de această dată, interdicțiilor lingvistice, deci la crearea unor tabuuri artificiale care are loc de la limbă la societate, deci în sens invers față de apariția tabuurilor și interdicțiilor tradiționale. Tabuizarea realității netabuistice, agravează eufemizarea forțată și prin interzicerea folosirii unor structuri lexicale existente în limbă în mod tradițional, realizează o manipulare deliberată a societății dincolo de manipularea lingvistică, ceea ce îl apropie de limbajele de lemn ale dictaturilor din toate timpurile. Astfel, atestăm eufemisme care se referă la:

a) concediere: *a disponibiliza, plan de comasare, strategie de restructurare, îndemnați la odihnă/pensionare, a fi pus pe liber, persoană fără ocupație, a comprima, a comasa, a restructura, a optimiza, a remania, desfacerea contractului de muncă;*

b) profesii „neprestigioase”: *consultant mortuar/agent funerar pentru „cioclu”, manager de vînzări pentru „vînzător”, consultant educațional pentru „librar”, securitatea firmei X pentru „paza firmei”, baby-sitter/ajutor de educator pentru „dădacă”, funcționar al controlului canin pentru „hingher”etc;*

c) țări sărace: *țări în curs de dezvoltare/emergente/din lumea a treia/angajate într-un proces de democratizare.*

Ca atare, eufemismele obișnuite pornesc de pe timpurile tabuizării principalelor teme vitale ale omului, ca mai tîrziu acest strat eufemistic să se utilizeze în corespundere cu respectarea normelor etnice și de etichetă a ceea ce e neplăcut în procesul de comunicare. Eufemismele de toate zilele descriu viața umană, cu multitudinea ei de aspecte, prin prisma decenței, intimității, activității zi de zi, evitîndu-se exprimările rectilinii: *cu deficiențe de auz* pentru „surd”, *a nu se simți bine* pentru „a se îmbolnăvi”, *a fi atrăgătoare în felul ei* pentru „slută”. O serie de eufemisme apar în antiteză cu Dumnezeu și sînt utilizate pentru a preîntîmpina o forță malefică. Această utilizare se explică prin frica în fața puterii necurate sau prin superstițiile ce interzic rostirea numelui „necurat”. Nu puține denumiri sînt alcătuite prin intermediul negației pentru a scoate în evidență imaginea negativă a diavolului (*nemilosul, necuratul, nepriitorul, neprietenul, nefirtatul*) sau prin intermediul diminutivelor pentru a diminua frica față de existența diavolului (*mititelul, Michiduță, Aghiuță*). Fiind o ființă creativă, vorbitorul a încercat să-l denumească în felul său, ocolind lexemele cunoscute tuturor „diavol” sau „drac”. Astfel, au apărut formele dialectale *șeitan, șotcă, spurc* în Transilvania și Banat, *carcandilă, bedă* în Transilvania și Moldova sau formele compuse *ducă-se-pe-pustii, cel-din-baltă*. Unele eufemisme care substituie lexemul drac sînt nume proprii, precum *Lucifer, Scaraoțchi, Nichipercea, Sărsăilă, Michiduță*. Numărul mare de termeni demonstrează că vorbitorul are intenția din cele mai vechi timpuri (care a rămas pînă în prezent) de a evita tabuul religios drac. În folclorul românesc, există o ființă supranaturală care e menită să facă rău oamenilor – *Ielele*. Pentru a le îmbuna, sînt create o serie de eufemisme: *Fetele cîmpului, Frumușelele, Mîndrele, Fetele lui Șandru, Vîntoasele, Milostivele, Cînstitele, Harnicele, Miluitele* etc.

⁷ Menționăm că relațiile intime în căsătorie nu sînt tabuizate de religie, pe cînd cele în afara căsătoriei sînt condamnate de creștinism: să ne amintim de porunca a 7-a („Să nu preacurvești”) sau de eufemismele care au o etimologie biblică („datoria soțului” sau „datoria soției”).

Vorbind despre superstiții, putem observa că la multe popoare, inclusiv la români, persistă frica de a pronunța numele de botez, considerându-l nume sfânt. Din acest considerent, apare numele dublu. Dacă omul se îmbolnăvea, era rebotezat cu alt nume, crezându-se că astfel va rămîne în viață și va minți moartea care, se presupunea, că îl căuta. Iată din ce cauză „adesea se ține secret chiar numele personal, pentru ca dușmanul sau duhurile rele să fie păcălite prin destinații schimbate” [2: 92]. Deci superstițiile devin un motiv pentru crearea eufemismelor, deoarece a rămas ideea din antichitate că rostirea numelui-tabu era considerată deja drept realizarea unui act interzis. Ajunși în secolul al XXI-lea, în pofida dezvoltării societății, mulți continuă să creadă în superstiții, mai ales în cele legate de moarte sau anumite boli: boală neagră pentru „epilepsie”, boala lungă pentru „tifos”, boala seacă pentru „tuberculoză”. În secolele trecute se credea că fiecare boală are demonul ei și numele lor era destul de variat precum *Afurisitul, Apucatul, Arapul, Buzatul, Colțatul, Diochiatul* etc. E cunoscută boala „ciumă” care, din superstiții, e numită prin diverse eufemisme: *Buboasa, Alba, Frumoasa* sau *Maica Bătrînă, Teleleica, Boala turcilor, Maica bolilor, Maica Călătoare, Maica calea* etc. [1: 165]. Această boală se confunda deseori cu moartea și de aceea aduna un număr mare de eufemisme. O altă boală, personificată din cele mai vechi timpuri prin eufemismele *Lelița* sau *Mătușica*, este „frigurile” căreia „nu i se spune pe nume căci se tem să nu-i scuture” [1: 171]. În secolul trecut s-a depistat o boală nouă – „cancerul” care se manifestă ca și „ciuma” și de care vorbitorii au frică, numind-o: *ducă-se-pe-pustie, ducă-se de la noi, ducă-se cu noaptea, mai departe de noi, boala păcatelor, plata păcatelor, pedeapsa Domnului* etc. Religia încearcă să tămăduiască „cancerul” prin rugăciuni, mărturisire și post negru, ceea ce ne confirmă ideea că unele boli sînt considerate că vin de la magia neagră (diavol).

În concluzie, putem remarca că în funcție de motivul utilizării eufemismelor, putem distinge *eufemisme tabuistice* și *eufemisme netabuistice*. Eufemismele tabuistice sînt eufemismele care au la bază o superstiție sau o interdicție religioasă. Majoritatea eufemismelor de acest tip au apărut din cauza fricii. Astfel, vorbitorul, bănuind că îndepărtează fenomenele negative de la sine, substituie termenul, de exemplu „cancer” prin *o boală incurabilă, ducă-se pe pustii, boala păcatelor*; „epilepsie” prin *boala neagră*. Eufemismele netabuistice sînt eufemismele care au la bază motive de a evita exprimările brutale, jignitoare sau de a atenua exprimările directe, ce pot provoca etichetări dăunătoare sau leza sensibilitatea receptorilor: *prostovan* pentru „prost, nerod”; *prudent* pentru „fricos”; *laberman* pentru „om prost”; *senior* pentru „bătrîn”.

Kira O.

Replacing new western taboos with euphemisms

Abstract: There are things which are believed to be inappropriate in every society if uttered in public. A large number of words are therefore considered silly, vulgar or obscene when used in communication. These words are called “taboos”. This paper investigates all the major varieties of taboos (bodily excretions, death and disease, sex, four-letter words, privacy and discriminatory language), which are respectively defined and provided with concrete examples. From the Freudian standpoint, obviously, the existence of euphemisms, mainly caused by taboos and social control, is the linguistic outcome of the controlling nature of the superego. Therefore, euphemisms are great linguistic mirrors reflecting societies from various perspectives: prudery, decency, conformity, fear, respect and grief. This study also includes the most common formations of euphemisms and their change in meaning which might occur in time.

Keywords: *Euphemism, taboo, Freud, speech acts, dysphemism, sociolinguistic study.*

Bibliografie:

1. Candrea, Aurel *Folclorul medical român comparat: privire generală, medicină magică*. Iași: Editura Polirom, 1999. 448 p.
2. Caraiolan, Pompiliu *Geneza sacrului*. București: Editura Științifică, 1967. 152 p.
3. Freud, Sigmund. *Totem și tabu. O interpretare psihoanalitică a vieții sociale a popoarelor primitive*. Traducere de Gabriel Avram. Prahova: Editura ANTET, 2010. 160 p.
4. Ullmann, Stephen *Semantics: an introduction to the science of meaning*. Oxford: Basil Blackwell, 1962. 278 p.
5. Бенвенист, Эмиль. *Общая лингвистика*. Москва: Прогресс, 1974. 446 с.
6. Марузо, Жюль. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Изд-во <<Иностранной литературы>>, 1960. 436 с.
7. Москвин, Василий. *Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка*. Москва: Ленард, 2007. 264 с.

РОСІЙСЬКОМОВНІ ЯВИЩА У СТРУКТУРІ УКРАЇНСЬКИХ ГОВІРОК ПІВНОЧІ МОЛДОВИ

Аннотация: В статье рассматриваются результаты интерференций украинского и русского языков, функционирующих на полиэтнической территории северной части Республики Молдова. Материалом для исследования является живая устная речь носителей украинских говоров на этой территории, особенность которых состоит в генетическом формировании двумя языковыми пластами: автохтонными и переселенческими, а также в значительном наполнении русско- и румынскоязычными заимствованиями. Русский язык на протяжении продолжительного периода имел статус официального, вследствие чего в наши дни является языком интернационального, межэтнического общения на представленном ареале.

Ключевые слова: украинский язык, русский язык, диалектная речь, интерференция, север Молдовы.

Результатом бурхливих історичних подій кінця ХХ століття стало виокремлення колишніх радянських республік у самостійні держави та виголошення ними незалежності і суверенітету. У новостворених суспільствах етнічні спільноти, що залишилися мешкати у звичних «обжитих» місцях, набули іншого статусу. Саме так на невеликій території безсарабської землі, де здавна бік о бік проживають представники різних етносів, зокрема молдавани, українці, росіяни, болгары, поляки, євреї, гагаузи, цигани тощо, сформувалися титульна молдавська нація та численні національні меншини, кожна з яких утворює відповідну діаспору. Серед цілої палітри розвинених культур основним прагненням та обов'язком кожної нації стає збереження власної мови, історії, культури, що обумовлює перманентний науковий інтерес для істориків, етнографів, мовознавців, зокрема діалектологів.

На теренах України близькими до досліджуваного інтерференційного ареалу в історичному, етнічному, функціональному аспектах є території Півдня України, зокрема Одещина, межиріччя Дністра і Дунаю, ареал Буковини, які вже мають певну історію дослідження в українському мовознавстві (Л. Ф. Баранник, К. Ф. Герман, П. Ю. Гриценко, Н. В. Гуйванюк, М. С. Делюсто, В. П. Дроздовський, Ю. О. Карпенко, О. А. Колесников, Є. Я. Павлюк, В. А. Прокопенко та ін). За узагальненням П. Ю. Гриценка, який досліджував ареал межиріччя Дністра і Дунаю, «поліетнічність регіону обумовила його полікультурність: кожен з присутніх етносів привніс у цей край і здебільшого зберіг до сьогодення свою самобутню мову та традиційну матеріальну і духовну культуру – способи та прийоми трудової діяльності, обряди, ритуали, особливості спілкування, способи бачення, розуміння і перетворення світу. Все це обумовило строкатий етнічний та мовний ландшафт з локальними особливостями взаємодії мов, що спостерігається сьогодні на цій території» [2: 74]. Професор називає такий тип мовного середовища «універсальною лінгвістичною лабораторією, складним, строкатим континуумом, де функціонують типологічно різні говірки та літературні мови» [3: 3]. С. П. Бевзенко зазначає, що «на особливу увагу заслуговує вивчення діалектної лексики суміжних, пограничних зон, що сприятиме повнішому висвітленню взаємозв'язків і взаємовідносин української мови з іншими слов'янськими і навіть неслов'янськими мовами» [1: 183]. Республіка Молдова – поліетнічне та полікультурне суспільство, наслідком чого є полілінгвальна ситуація в країні, яка потребує докладного різноаспектного вивчення. Це зумовлює доцільність та актуальність нашої роботи.

Наші дослідження зосереджуються у північній частині Республіки Молдова, оскільки вона є місцем компактного мешкання етнічних українців, які протягом століть зберігають українську мову, культуру, традиції ведення господарства, заняття тощо, що обов'язково знаходить відображення у живому народному усному мовленні. Дослідження мовлення українців Молдови обумовлено тим, що вони є невід'ємною частиною українського народу, їхня культура є своєрідним історичним феноменом, оскільки українські говірки півночі Молдови представлені двома мовними пластами, підґрунтям яких є і первинні, старожитні говори, і переселенські, вторинні, новостворені говірки. Важливим завданням, на наш погляд, є системний опис українських говірок зазначеного ареалу, звертаючи увагу на особливі умови їхнього функціонування у віддаленості від «материкової» України, в іноетнічному оточенні,

що спричиняє активні українсько-румунські/молдавські взаємодії, а також українсько-російські інтерференції, які є вагомими через поширення російської мови на всій території колишнього Радянського Союзу.

Метою розвідки є аналіз функціонування російськомовних явищ у структурі українських говірок півночі Молдови, адже вже здійснені дослідження лексичного рівня, зокрема тематичних груп лексики житлового комплексу та хатнього начиння, виявили чимало динамічних процесів, зумовлених лінгвальними та позалінгвальними чинниками, серед яких активними є функціонування російської мови на території Молдови та міжмовні контакти з російськомовним населенням [5: 148]. Відповідно до поставленої мети сформульовано завдання: виявити та схарактеризувати основні типи російсько-українських інтерферентних мовних явищ у структурі українських говірок півночі Молдови.

Проведене дослідження дозволило визначити, що російська мова активно функціонує на всій обстежуваній території, виступаючи мовою міжетнічного спілкування, оскільки інформатори засвідчують задовільний ступінь володіння російською мовою, переходять на російську мову у ситуації полімовного спілкування, коли у бесіді беруть участь носії російської, української, румунської мов та їхніх територіальних варіантів.

Результати польових досліджень виявили перманентно вживані мовні явища, на позначення яких інформатори користуються російськими, переважно безеквівалентними, лексичними одиницями, що спричинено функціонуванням російської мови у статусі офіційної за часи існування Радянського Союзу, серед яких:

1. Власні назви, зокрема антропоніми, а саме імена, прізвища, по батькові, особливостями вимови яких є російськомовна традиція: *Константінович* (укр. Костянтинович), *Ніна Івановна* (укр. Іванівна), *Марія Яковлевна* (укр. Яківна) тощо, лексема *фамілія* при цьому повністю замінює укр. *прізвище*. Географічні назви, здебільшого, зберігають російськомовну модель відмінювання, наприклад: *в Ніколаєвке* (укр. у Ніколаївці), *у Поповке* (укр. у Попівці); номен *город* повсюдно функціонує замість укр. *місто*.
2. Найменування часових понять практично у всіх мовленнєвих ситуаціях оформляються російськомовними лексемами: назви дат, року – *родився 1929 года* (укр. 1929 року), *мені 75 лет* (укр. 75 років), *мені було годік* (укр. мені був рочок), *сорок первий год – война* (укр. сорок перший рік – війна), *через півгода* (укр. через півроку); назви місяців – *восьмого мая* (укр. восьмого травня), *тридцять первого августа* (укр. тридцять першого августа); назви днів тижня – *починати добре у понедельник* (укр. понеділок), *хто на тиждень, хто на дві неділі* (укр. на два тижні).
3. Найменування членів сім'ї та інших родичів: *родітелі* (укр. батьки), *отец, папа* (укр. батько), *дедушка* (укр. дідусь), *муж* (укр. чоловік), *мужчина* (укр. чоловік), *родственник* (укр. родич), *женіх і невеста* (укр. наречений і наречена), *знакомі* (укр. знайомі), *свадьба* (укр. весілля), *вийті замуж* (укр. вийти заміж), *новосельє* (укр. вводи́ни), *жизнь* (укр. життя).
4. Номенклатурні назви навчальних закладів, місць роботи, а також спеціальностей тощо, які функціонували за радянських часів: *советская власть* (укр. радянська влада), *управленіє* (укр. управління), *сельскохозяйственный институт* (укр. сільськогосподарський інститут), *школа-десятилетка* (укр. школа-десятирічка), *учебний год* (укр. навчальний рік), *учительница* (укр. учителька), *следователь* (укр. слідчий), *без образования* (укр. без освіти), *срочна служба* (укр. термінова служба), *дорожний отдел* (укр. дорожній відділ), *по направленію* (укр. за направленням), *Дом культуры* (укр. Будинок культури), *Дом пионеров* (укр. Будинок піонерів), *детській лагерь* (укр. дитячий табір), *молітвенний дом* (укр. молитовний будинок), *роддом* (укр. пологовий будинок), *болница* (укр. лікарня), *колхоз* (укр. колгосп), *садоводческая бригада* (укр. садівнича бригада), *птицеферма* (укр. птахоферма), *председатель сельсовета* (укр. голова сільради), *учотчик* (укр. обліковець), *строитель* (укр. будівник), *полевод* (укр. рільник), *ветеринарний врач* (укр. ветеринарний лікар), *звеньєва* (укр. ланкова), *Ударник Соцтруда* (укр. Ударник Соцпраці), *подносчик* (укр. підношувач), *отпуск* (укр. відпустка).
5. Запозиченими з російської мови є численні вставні слова і словосполучення, прислівники, прийменники, сполучники, які інформатори вживають для зв'язування, оформлення

викладених думок, як-от: *вообщем* (укр. у цілому), *вообще* (укр. взагалі), *помню* (укр. пам'ятаю), *после уже* (укр. після того, як), *потом* (укр. потім), *всё равно* (укр. все одно), *почти, почти* (укр. майже), *совсем, совсем по-другому* (укр. зовсім по-іншому), *примерно* (укр. приблизно), *обычно* (укр. зазвичай), *постепенно* (укр. поступово), *зачем* (укр. навіщо).

Окремим різновидом російськомовних інтерферентних мовних явищ в українських говірках півночі Молдови є запозичення безпосередньо з російської мови або через її посередництво, зафіксовані на тлі української мови у побутовій лексиці, зокрема:

1. Найменування компонентів житлово-господарського комплексу, які, припускаємо, з'явилися у мовленні українців півночі Молдови у 50-х роках ХХ ст. із розвитком будівництва на території колишнього Радянського Союзу, наприклад *временка* (укр. врем'янка), *дом* (укр. дім, хата), *домік* (укр. хатка), *забор*, *задвіжка* (укр. засувка), *зданіє* (укр. будівля), *калітка* (укр. хвіртка), *крючок* (укр. гачок), *місто* (укр. місце), *осадьба* (укр. садиба), *план*, *площадка* (укр. майданчик), *поміщеніє* (укр. приміщення), *постройка* (укр. споруда), *пристройка* (укр. прибудова), *строєніє* (укр. будівля), *участок* (укр. ділянка), *хібара*, *хіжина* (укр. хатина).
2. Будівельна лексика, а саме: 1) найменування будівельних матеріалів: *доска* (укр. дошка), *ізвесть*, *ізвьостка*, *звьостка* (укр. вапно), *кірпіч*, *кирпич*, *керпіч* (укр. цегла), *краска* (укр. фарба); 2) назви частин будівлі: *криша* (укр. дах), *кровля* (укр. покрівля), *подоконник* (укр. підвіконня), *пол* (укр. підлога), *потолок* (укр. стеля), *ступеньки* (укр. сходи), *стікло*, *стекло* (укр. скло); 3) назви приміщень у житловій споруді: *кладовка*, *кладовочка* (укр. комора, комірчина), *комната* (укр. кімната), *комнатка*, *комнатушка*, *загашиник*, *подвал* (укр. підвал), *чердак* (укр. горище), *чулан* (укр. комора). Цікавим є номен *призьба* «невисокий, переважно земляний насип, обшитий дошками, який споруджували вздовж стін хати знадвору», що є результатом стягнення давнішого **приізба*, утвореного з прийменника *при* та іменника *ізба* [4 IV: 570].
3. Найменування меблів та предметів інтер'єру: *будільник* (укр. будильник), *вішалка* (укр. вішак, вішалка), *гардероб* (укр. гардероб), *камод* (укр. комод, скриня), *кресло* (укр. крісло), *кровать* (укр. ліжко), *набор* (укр. набір, комплект), *скамейка* (укр. лавка), *стенка* (укр. стінка, набір, комплект), *стул*, *стуло* (укр. стілець), *табурет* (укр. табурет), *часи* (укр. годинник), *шифоньер*, *шкаф* (укр. шафа).
4. Назви тканих виробів: *дорожка* (укр. доріжка), *занавеска* (укр. занавіска, фіранка), *ковьор* (укр. килим), *коврік*, *ковьорчик* (укр. килимок), *покривало* (укр. ковдра), *половік* (укр. половик), *полотенце* (укр. рушник), *простинь*, *простиня* (укр. простирadlo).

Переважна частина зазначених лексем сягає корінням праслов'янської мови, утворюючи спільний фонд для східнослов'янських мов (особливо лексика, пов'язана з ткацтвом і житловим будівництвом), тому уналеженість їх до російськомовних запозичень часто може стверджуватися тільки на підставі фонетичної, орфоепічної традиції або граматичних маркерів (зокрема, суфікси).

Посередництво російської мови здебільшого виявляється у запозиченнях з грецької, французької, рідше з німецької, тюркських мов. Так, номен *кровать* є запозиченням з середньогрецької мови [4 III: 100], яке у досліджувані говірки потрапило через російськомовне посередництво. З французької мови як традиційного джерела назв меблів, предметів інтер'єру через посередництво російської мови в українські говірки півночі Молдови увійшли лексеми *гардероб* [4 I: 473], *трюмо* [4 III: 663], *шифоньер* [4 VI: 421] тощо. Германізми потрапляли в українську літературну мову та її говірки здебільшого через посередництво польської мови, проте лексема *шкаф*, наприклад, увійшла через російськомовне посередництво [4 VI: 389]. Запозичення з тюркських мов традиційно з'явилися через посередництво румунської мови, але лексеми *чердак*, *чулан* відомі завдяки російському посередництву [4 VI: 353].

Отже, здійснений аналіз лексичного рівня українських говірок півночі Молдови виявив численні російськомовні явища в їхній структурі, обумовлені спільною праслов'янською генезою, розвитком промисловості і будівництва за радянські часи, а також дозволив стверджувати, що російська мова не тільки активно функціонує на представленому полімовному ареалі, але й слугує джерелом поповнення досліджуваних говірок.

Ignatenko D. A.

Russian-speaking phenomenon in the structure of Ukrainian dialects of Northern Moldova

Abstract: The article discusses the results of interference Ukrainian and Russian languages, operating on the territory of the northern part of the multiethnic Republic of Moldova. The material for the study is to live speech Ukrainian negotiations in this area, which feature consists in the genetic formation of two layers of language: autochthonous and resettlements, as well as filling in a large Russian and Romanian borrowing. Russian language for a long period had the status of an official, so that in our days is the language of international, interethnic dialogue on the presented range.

Keywords: Ukrainian, Russian, dialect speech interference, north of Moldova.

Бібліографія:

1. Бевзенко, С. П. *Українська діалектологія*. Київ: Вища школа, 1980.
2. Гриценко, П. Ю., Колесникова, Л. В., Цыганок, И. Б. *Проблемы изучения полиязычного ареала междуречья Днестра и Дуная* // Мова і культура. – Київ, 2009. – Вип. 11. – Т. I (113). – С. 74-81.
3. Гриценко, П. Ю. *Межиріччя Дністра і Дунаю у світлі лінгвістичної географії (стан і пріоритети)* // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. – Ізмаїл, 2006. – Вип. 21. – С. 3-16.
4. *Етимологічний словник української мови* : В 7-и т. Київ : Наукова думка, 1982-2012.
5. Ігнатенко, Д. А. *Динамічні процеси в українських говірках півночі Молдови*: лексика житлового комплексу // Мова. Одеса: Астропринт, 2013. – № 20. – С. 144-148.

Бедонька-Кугал Татьяна Михайловна

Бэлцький государственный университет имени Алеку Руссо, Республика Молдова
kugal@bk.ru

**ДО ПИТАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ
У МОВЛЕННІ УКРАЇНЦІВ ПІВНОЧІ РЕСПУБЛІКИ МОЛДОВА**

Аннотація: Стаття посвячена дослідванню фразеологізмів в речі українців северного регіону Республіки Молдова. Фразеологія поповнює літературний мовний одиницями, котрі зустрічаються в мовах української мови. Фразеологізми – це невичерпне багатство будь-якої сучасної мови, найбільшій джерелом її мовної образності.

Ключові слова: фразеологія, мова, українська мова, румунська мова.

Актуальною мовознавчою проблемою останніх десятиліть є зв'язок мови народу з його національною культурою. Мова не абстрактна система знаків, це конкретне соціокультурне явище, тісно пов'язане з повсякденним життям усього людства. Мова є знаряддям духовної діяльності людей, матеріальним носієм міжсуб'єктної інформації, що інтегрує духовну діяльність людини в сферу діяльності етносу.

Сучасне мовознавство надає великої ваги проблемам дослідження словникового складу слов'янських мов та їхніх діалектів. Дослідження говорів порушує та обґрунтовує цілу низку проблем, які пов'язані із сучасним станом та історичними тенденціями розвитку різних шарів діалектного словника. До найважливіших у цьому плані питань належать: формування структурно-семантичних комплексів слів; простеження параметрів, за якими відбувається сегментація мовного простору; виділення окремих лексичних об'єднань; визначення особливостей ієрархічної взаємозалежності елементів у структурі єдиного цілого тощо [6: 12].

Українська літературна мова завжди збагачувалась цілющими джерелами народних говорів, розширюючи свої стилістичні та виражальні можливості. Цей процес у сучасних мовах триває і тепер, що органічно синтезують особливості функціонування діалектної мови на різних її структурних рівнях. Безперечно, що в цьому аспекті пріоритет належить лексиці, яка поширена в різних українських мовах. Але й фразеологія поповнює літературну мову одиницями, які зустрічаються в розмовній мові. [2: 38] Дослідники душею мови визначають її фразеологію. Фразеологічний склад є яскравим і своєрідним носієм національно-культурних особливостей мовної системи, тому що фразеологія виступає тією сферою мовної діяльності, де в мовних фактах яскраво відображаються етнопсихологічні особливості соціуму, а також чітко простежуються впливи мови на формування його менталітету. Національна специфіка фразеологічного образу відображає спосіб життя та характер народу, своєрідні

традиції, звичаї та етнічний побут у спеціально відібраних лексичних компонентах тої чи іншої фразеологічної одиниці.

Інтерференція між говорами і літературною мовою виявляється на всіх структурних рівнях. Діалектна лексика і фразеологія на всіх історичних етапах перебуває у взаємодії з лексикою і фразеологією літературної мови. Фразеологізм, як і слово, мовець у процесі мовлення не створює; носій мови тільки відтворює, бо сприймає його як певне усталене, за лексичним значенням і граматичною будовою, сполучення слів. Фразеологізм виступає як семантично й синтаксично неподільне поєднання щонайменше двох повнозначних слів. Ларін Б. поділяв фразеологізми на книжні й народні. До книжних належать біблійні, античні вислови, фразеологічні утворення авторів світової культури, а також індивідуальні мовні одиниці класиків. Під народними розуміються фразеологізми, які створюються й функціонують в мові народних мас [3: 52].

Народні фразеологізми, як і різні жанри фольклору, виявляють схильність до міграції, їх ареали, як правило, значно ширші за ареали явищ інших структурних рівнів мови і визначаються передусім екстралінгвістичними факторами. Більшість фразеологічних зворотів перейшла з говорів в українську літературну мову. Частина з них:

1. Фразеологічні звороти:

побувати в бувальцях; хмарою сунути; справляти брехні; аж виляски пішли; показувати коники; сидить як засватана; як мішком налякав із-за кута; ще літ не доросла; на хитроці береться; шукати гудза.

2. Прислів'я:

як Бог не хоче, то хоч би десять голів мав, то нічого не зробиш; якби не вмів дрижати, то змерз би; нащо в криницю воду ляти; не родися красна, та родися щасна; гній не шкодить ріллі; кому щастя, тому й півень несеться; кури на весілля не хочуть, та силою несуть; не кажі «гоп», поки не перескочиш.

3. Приказки:

кому Бог допоможе, то все переможе; коли маси сто кіп, то будеш піп; перейшов на ліки – пропав навіки; яке їхало, таке й надибало; дощ іде – як відром ілле, а з стріх біжить – як цівкою; до першого грому земля не розмерзається та ін.

Фразеологізми в різних говорах виступають у відповідних фонетичних, граматичних і лексичних варіантах, звідси – відповідна варіативність фразеологізмів у літературній мові. Крім того, в говірках, а отже, і в літературній мові фіксуються синонімічні фразеологізми:

- *як бобер у салі; як вареник у маслі; як сир у маслі;*
- *купувати витрішки; їсти витрішків; продавати витрішки; торгувати витрішками;*
- *валятися в ногах; падати на коліна; падати в ноги;*
- *теплий квітень, мокрий май, буде хліб як гай; коли май, сій та дбай; прийшов май, усяк собі дбай, а юнь, хоч сій, хоч плюй; як у марті не буде води, то в маю не буде трави;*
- *посій вчасно, вродить рясно; посій рано, то й уродить гарно; що ране, то не погане; хто рано посіє, той не пожаліє;*
- *посієш густо, не буде пусто; посієш рідко, вродить дідько; виори мілко та посій рідко, то вродить дідько;*
- *хоч обіддя гни; як не лусне; як барило;*
- *взяти в оберемок; згребти в оберемок;*
- *розгубити обручі від макітри; губити ключі від розуму; не всі дома та ін.*

В північному регіоні Республіки Молдова можна прослідкувати українсько-румунські фразеологічні паралелі. Фразеологізми української мови замінюються відповідними фразеологізмами румунської мови. Такі взаємодії для багатомовних і порубіжних регіонів є цілком природні за умов спілкування народів, тому вони не повинні спричиняти негативне ставлення. Зазначену двомовну ситуацію можна назвати рівноважною, тому що обидві мови побутують тут як рівноцінні. Дослівний переклад фразеологізмів ніколи не можна здійснювати, тому що кожна мова має властиві їй можливості для виконання номінативної і комунікативної функції. Однакові середовища та рід занять є умовою виникнення однакових образних оцінок у формі фразеологізмів:

- укр. **як у Бога за пазухою** – безтурботно, дуже добре; порівн. рум. **a trăi ca-n sînul lui Dumnezeu**;
- укр. **дивитися як теля на нові ворота** – не розуміти, здивовано дивитися на когось, щось; порівн. рум. **a se uita ca vițelul la poarta nouă**;
- укр. **дасть Бог** – уживається для вираження чогось бажаного; порівн. рум. **dă Domnul**;
- укр. **хоч до рани клади** – проявляти покірність; порівн. рум. **bun de pus la rană**;
- укр. **мати камінь на серці** – про душевний неспокій, тягар; порівн. рум. **a avea o piatră pe inimă**;
- укр. **місця не знаходити** – бути дуже схвильованим, втратити душевну рівновагу, спокій; порівн. рум. **a nu-și găsi locul**. У румунській мові дієслово в зворотному стані;
- укр. **кувати залізо, поки гаряче** – не марнувати даремно часу, діяти вчасно; порівн. рум. **a bate fierul cît e cald**. На відміну від румунської мови, в українській дієслово *бути* у теперішньому часі не обов'язкове;
- укр. **крутити носом** – вередувати, бути незадоволеним; порівн. рум. **a strîmda din nas**. Непрямий додаток у румунській мові твориться аналітично, за допомогою прийменника *din*;
- укр. **Богу душу віддати** – померти; порівн. рум. **a da duhul Domnului**. В українських говорах до дієслова можуть приєднуватися різні префікси, які надають йому нових лексичних відтінків, напр.: *подати, надати, передати* та ін. В румунській мові лише *a da, a reda*;
- укр. **брати бика за роги** – діяти рішуче, починаючи з головного; порівн. рум. **a lua taurul de coarne**;
- укр. **брати ноги на плечі** – тікати, бігти; порівн. рум. **a-și lua picioarele la spinare**;
- укр. **язика розв'язати** – зробилося балакучим; порівн. рум. **a se dezlega limba**;
- укр. **пальчики оближеш** – про щось смачне, добре; порівн. рум. **a linge degetele**;
- укр. **п'яте колесо до воза** – непотрібний, зайвий; порівн. рум. **a cincea roată la căruță**;
- укр. **пуп землі** – центр чогось, найважливіше місце; порівн. рум. **buricul pămîntul**;
- укр. **права рука** – найближчий помічник, спільник; порівн. рум. **mîna dreaptă**;
- укр. **як на голках** – бути у напруженому стані; порівн. рум. **a sta ca pe ace**;
- укр. **як на долоні** – відкритий, ясний, доступний для сприйняття; порівн. рум. **ca în palmă**;
- укр. **увірвалася нитка** – настав кінець чомусь; порівн. рум. **s-a rupt ața**;
- укр. **ставати на дорозі** – заважати, бути перешкодою в здійсненні чого-небудь; порівн. рум. **a sta în cale** та ін.

Схожість фразеологізмів в українській та румунській мовах у північному регіоні Молдови свідчить про те, що в діяхронії ці два народи мали спільну історію, тому в їх мові могли сформуватися однакові фразеологізми. Якщо спільні об'єкти, дії не мали в мові належного засобу вираження, то такі засоби, зокрема й фразеологізми, могли бути запозичені з іншої мови, для задоволення мовних потреб.

Фразеологізми – це невичерпне багатство будь-якої сучасної мови, найбільше джерело її мовленевої образності, почуттєвої й розумової розмаїтості, один із важливих матеріалів і засобів розуміння та сприймання всього, у чому може виникнути комунікативна потреба мовців. У доцільному та влучному використанні фразеологічних скарбів виявляється емоційний стан особи, її інтелект і неповторна індивідуальність.

Bedonka-Kugal T. M.

To the Question of Research of Features of Phraseological Units in the Speech of Ukrainians the Northern Region of the Republic of Moldova

Abstract: The article is devoted to the investigation of phraseological units in the speech of Ukrainians the northern region of the Republic of Moldova. Phraseology replenish literary language units that are found in the dialects of the Ukrainian language.

Phraseological units are inexhaustible wealth of any modern language, the greatest source of its speech imagery.

Keywords: phraseology, vernacular, Ukrainian language, Romanian language.

Бібліографія:

1. Галеш, А. *Українсько-румунські фразеологічні паралелі (на матеріалі галицько-буковинських письменників)*, / Науковий вісник Чернівецького університету. 2008.
2. Євтушок, О. *Сучасні тенденції розвитку діалектної лексики*, / Дивослово. № 7, 2011.
3. Ларін, Б. О. *Про народну фразеологію*, / Праці Х Республіканської діалектологічної наради. Київ, 1961.

4. Матвіяс, І. *Діалектна основа лексики і фразеології в українській літературній мові*, / Мовознавство, № 3, 2007.
5. Олійник, І., Сидоренко М. *Українсько-російський і російсько-український фразеологічний тлумачний словник*. Київ, 1991.
6. Теклюк, В. *Фразеологізми як синтаксичні одиниці в публіцистиці*, / Дивослово, № 1, 2001.
7. Ужченко, В. *Фразеологічний словник української мови*. Київ, 1998.

Балан Ольга Павловна

Бэлцкый государственный университет имени Алеку Руссо, Республика Молдова
oleabalan1@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СТИЛИСТИЧЕСКИ МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ С РУССКОГО НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ В. ШУКШИНА)

Аннотация: В статье рассматривается своеобразие перевода рассказов В. М. Шукшина на английский язык. Воспринимая текст, принадлежащий чужой культуре, получатель интерпретирует его в образах и понятиях своей культуры, что особенно сложно при перцепции «деревенской» прозы.

В анализируемых примерах компенсаторные возможности английского языка используются недостаточно, и, хотя семантика текста оригинала передана, его коннотативные оттенки не учитываются, что приводит к неадекватности перевода, устанавливаются расхождения на лексическом уровне, которые ведут к утрате авторских коннотаций и смысловым «лакунам».

Ключевые слова: перевод, фонетические изменения, морфемный уровень, лексический уровень, фразеологизмы, синтаксические конструкции, коннотации.

В. М. Шукшин создал свой неподражаемый стиль, объединяющий оригинальный, индивидуальный и живой, естественный в своей простоте язык, который уже много лет привлекает внимание исследователей. Рассказы Шукшина отличаются использованием стилистически маркированной разговорной лексики, они нацелены на приближение к устной речи обычного носителя русского языка, давая читателю возможность «поприсутствовать при их частном разговоре за семейным столом ли, у реки ли, разговоре, который, кстати сказать, чаще всего ни к чему не ведет и обрывается как бы невзначай» [3: 255]. Даже самые короткие рассказы писателя отличаются полистилизмом многообразных речевых средств, позволяющих более полно охарактеризовать действующих персонажей, русский национальный характер, особенности быта определенной социальной среды. Разговорные интонации, доминирующие в текстах Шукшина, усиливают экспрессивный характер произведений писателя на всех уровнях языковой системы: фонетическом, морфемном, лексическом, синтаксическом, что создает определенные сложности при переводе.

Фонетические изменения, передающие язык сельских жителей, связаны с использованием просторечных форм, диалектов и так называемых «искаженных» слов, первоначальная форма которых удовлетворяла требованиям литературной нормы, но была искажена при механическом усвоении деревенскими жителями.

(«Давай писать Павлу. А телеграмму анулироваем. "Let's write Pavel a letter, and we'll cancelate the telegram.»

«Сколько ишо? – How much longer will that take?»

«Что эт вас так шибко в город-то тянет? – What's the mighty attraction of town?»

«Што, они много шибко получают, што ль? – Do they earn such a mighty lot at it then?»

«Дак на кой же шут тогда жилы из себя тянуть столько лет? – Then what's the sense in straining your guts out for so many years?»

«Они вон по скольку захибают! Да ишо приворовывають: где лешишко кому подкинет, где сена привезет совхозного – деньги. И матери бы помог. У ей вить ишо трое на руках. – Look how much they earn! And then there's what they make on the quiet, delivering wood to someone and state-farm hay to someone else. You'd be a help to your mother then. She's got three others on her hands, you know».

«А то... ирапланов понаделали – Now they've made all them aeroplanes»

«А ты навернеся с этого свово ираплана – костей не соберут.» – But if you have a crash in one o'them aeroplanes, there's no picking up the pieces afterwards.»

Шукшин воссоздает живую разговорную речь с присущей ей образностью, экспрессией, естественностью посредством фонетических искажений, отличающих от звучания литературного языка.

Текст перевода крайне редко сохраняет авторскую коннотацию. И такие яркие, стилистически маркированные просторечия, как *ШТО, ИШО, ПО СКОЛЬКО, ДАК НА КОЙ ЖЕ ШУТ, ЧО ЭТ* нейтрализуются в нем, полностью утрачивая авторскую экспрессию.

В случаях интерпретации современной лексики, которая была своеобразно усвоена сельскими жителями, переводчик также искажает перевод (сравните *aeroplanes* вместо *air-planes*, *cancelate* вместо литературного – *cancel*). Но механически измененные слова в переводе становятся неологизмами для англоговорящей публики, они не способны передать разговорную, живую, территориально маркированную речь сельских жителей. Шукшин тонко чувствует процесс изменения повседневного речевого обихода деревни, который вызван социальными и культурными преобразованиями в стране.

В некоторых случаях переводчик компенсирует фонетические средства стилизации: «Ставай, пролятый заклеменный! – Не пролятый, а – проклятьем, – поправил он. – "Arise, ye cursed by the earth! Cursed of the earth, not by... he corrected the old man.»

Эта особенность шукшинской прозы лишь в единичных примерах отражается в переведенных текстах на английский язык.

Морфологические средства выражения характерных особенностей разговорной речи так же частотны. В большей мере В. Шукшин использует суффиксы субъективной оценки.

Например, суффиксы с уменьшительным значением, сопровождающимся ласкательной экспрессией (иногда имеющим оттенок пренебрежительности):

«...новенькие, мягкого хрома сапоги...» – «...and new, soft-leather boots...»

«...счетоводишка ловко обнял девушку...» – «...the bookkeeper expertly put his arms round the girl...»

«...Ты, Марфа, хоть и крупная баба, а бестолковенькая...» – «Marfa, you're a big woman, God knows, but you're about as useless as they come.»

«...надсадишь сердечушко свое и помрешь.» – «... you'll get a heart attack and die.»

«... дождик идет.» – «... rain was falling...»

«Антип молоточком заколачивает в хомут медные гвоздочки.» – « Antip was hammering bronze tacks into a horse-collar.»

«...Маленькие умные глазки его светились озорным блеском.» – « His tiny, clever eyes twinkled with merriment.»

«Ох, Марфа моя, Ох, Марфынька, Укоряешь ты меня за напраслинку!» – «Oh Marfa mine, Marfa darling. There's really no sense scolding!»

Для переводчика подобные суффиксы представляют огромную трудность, потому что в английском языке нет суффиксов, им соответствующих. Однако существуют способы, которые чаще всего используются при передаче значений уменьшительно-ласкательных суффиксов: описательный перевод, транскрипция и транслитерация, собственно английские уменьшительно-ласкательные суффиксы.

Автору перевода не удастся сохранить морфемные средства стилизации. В переводном тексте они нейтрализуются (новенькие – *new*, бестолковенькая – *useless*, Марфынька – *Marfa darling*). В некоторых случаях автор делает попытку компенсировать морфемный уровень лексическим, используя просторечные выражения (*God knows, they come*). Но суффиксы субъективной оценки применяются в художественном произведении для речевой характеристики персонажей, выражения авторского отношения к описываемой ситуации, для изображения внешнего или внутреннего облика персонажей, в то время как замены переводчика маркируют общую стилистическую окраску текста.

Другой особенностью языка В.М. Шукшина являются усеченные формы именительного падежа личных имен и названий родства, используемые в обращении. Например:

«Во! Серьга... дал! Зачем ей такие?» – "Well, Sergei's done it this time!" the File proclaimed. "What's the good of them to her?"

«- Сергунь! – ласково позвала Клава.» – «Sergei, love!».

«Шурк! – позвала бабка.» – «Shurka! – his grandmother called.»

Приведенные усеченные формы именительного падежа используются как средство стилизации, характеризуют социальный статус коммуникантов, фиксируют фамильярные, непринужденные или даже нежные отношения между участниками диалога.

Английский перевод не способен передать особенности данных звательных форм. Единственным средством компенсации, как и всегда, остается лексика. (Сергунь! – Sergei, love!) Но и данное средство компенсации не всегда используется автором перевода. (Серьга – Sergei; Шурк! – Shurka!).

Наиболее ярко стилистическая маркированность деревенской прозы воплощается в лексике. Лексика в рассказах Шукшина имеет окраску сниженности, она принадлежит к сфере бытового общения и включает в себя такие разновидности, как внелитературное просторечие, «искаженные» слова, диалектизмы, жаргонизмы и бранные слова.

Как отмечают Г. А. Золотова, Н. К. Онипенко, Е. Сидорова, «для просторечной среды характерна и бедность речевых ресурсов, и повышенная экспрессивность при крайней ограниченности средств ее выражения». [2: 16]

Придавая повествованию шуточный тон, способствуя созданию комического эффекта, просторечия служат для выражения чувств героев и их отношения к действительности.

Внелитературное просторечие переплетается с диалектизмами: это способ реалистического отображения действительности.

«Это дешевле станет» – «*it'll be cheaper*»;

«У дочери не клеилась личная жизнь» – «*Her daughter had not been able to stick to one husband*»;

«поезжай, раз зовет» – «*go if you've been invited*»;

«мне на старости лет боязно маленько» – «*I feel a bit frightened at my time of life*»;

«Я сама об вас шибко...» – «*I miss you right bad myself...*»;

«Оно, знамо, можно бы и теперь, но у Шурки шибко короткие каникулы получается...» – «*We could have come now, but Shurka's holiday's only a short one*».

Как видно, богатство языка Шукшина, создающее смысловую «многослойность» его произведений, не всегда позволяет найти адекватные средства в языке перевода. Автор перевода использует стилистически сниженную лексику, близкую к разговорной (*a bit frightened, to stick to one husband, miss you right bad myself, but Shurka's holiday's only a short one*), однако приведенные английские соответствия не имеют того яркого деревенского экспрессивного характера, и поэтому не сохраняют тональность рассказов. В. М. Шукшина. В других случаях переводчик стремится передать семантику текста, но не учитывает его коннотаций (*раз зовет-if you've been invited, мне на старости лет боязно маленько-I feel a bit frightened at my time of life*).

Нередки в прозе Шукшина и жаргонизмы, которые являются принадлежностью социальных и профессиональных групп людей; эти слова имеют характер засекреченности, условности. Кроме того, Шукшин вкладывает в уста своих героев и бранные слова, заключающие в себе указание на такие эмоциональные состояния говорящего, как раздражение, злость, неприязнь к кому-либо. Все это создает определенные сложности при переводе, усугубляющиеся тем, что стилистическая дифференциация языковых средств английского языка не является столь богатой, как в русском языке.

«Ты что, офонарел?» – «*"Are you crackers?"*»;

«Чего базарить-то зря?» – «*and that's all there is to it*»;

«Жалко – у пчелки в попке. Жалко ему!» – «*and that's all there is to it*»;

«Во фраер-то! – изумился Мишка» – «*"What a sharp operator he is!" Mishka thought to himself in amazement.*». Перевод жаргонизмов и бранной лексики рассказов Шукшина крайне неудачный.

Переводчик применяет один и тот же прием для передачи всех особенностей деревенской прозы Шукшина, используя лишь общеразговорную лексику, даже тогда, когда возможности переводного языка позволяют найти эквивалентные выражения. К примеру, «базарить» можно перевести соответствующим словом, помеченным в словарях как слэнг «*make a scene*», «*have a chat*». Или слово «фраер», которое переведено как «хитрец, аферист», однако в английском языке есть более точные эквиваленты данного жаргонизма: «*dude, gull, gudgeon, dupe*».

Кроме просторечных лексем, в рассказах В.М. Шукшина используются просторечные фразеологические единицы:

«Прямо ума не приложу. "Приезжай, – говорит, – мама, шибко я по тебе соскучился"» – «*I just don't know what to do. Really, I don't. Come and see us, he says. We're missing you badly, that*

we are.»; «Нас на почте на смех поднимут» – «They'll laugh at us at the post-office.»;

«Ну, волков бояться – в лес не ходить.» – «if you're afraid of the wolf don't go into the forest.»; прийти в себя» – «coming to his senses.»; «ходил Степан сам не свой» – «Stepan went about in a fine state»

Анализ перевода фразеологических единиц также выявил ряд неточностей. Переводчик использует для передачи фразеологических единиц на английский язык три основных способа: 1) дословный перевод, 2) перевод посредством нейтрального выражения, и, в редких случаях, 3) подбор соответствующего фразеологизма. Устойчивые выражения: «ума не приложу; на смех поднимут», – переводит следующим образом: «не знаю, что делать; будут смеяться над нами». Однако это совершенно неуместно, так как в языке есть подобные устойчивые выражения: «it's beyond me, you'll never know; they'll make a laughing stock of». А фразеологизм «волков бояться – в лес не ходить» и вовсе дословно передан, хотя в английском языке функционирует идентичное по содержанию устойчивое выражение «if you can't stand the heat, get out of the kitchen». Абсолютная некорректность наблюдается и при передаче выражения «сам не свой» – «went about in a fine state» (д. п. ходил в прекрасном состоянии), переводчик, видимо, не до конца определил авторскую интенцию, ведь в английском языке частотны эквивалентные русскому фразеологизму выражения: «not to be one's usual self, to be beside oneself».

Однако следует заметить, что в редких случаях переводчику все же удается подобрать соответствующий, стилистически маркированный и совпадающий по смыслу фразеологизм: «прийти в себя» – «coming to his senses».

Анализ лексических единиц показал, что пестрота и разнообразие языка сельских жителей рассказов Шукшина практически утрачивается при переводе. Однако потеря разговорных, просторечных, жаргонных, фразеологических структур приводит к максимальному отдалению от живой разговорной стихии, которая обладает огромным потенциалом функционально-стилистических возможностей, что полностью противоречит главной идее автора.

Важную роль играют синтаксические особенности разговорного стиля, всецело подчиненные непринужденности и непосредственности речевого общения. В произведениях Шукшина представлено много особенностей разговорного русского синтаксиса. Это, в первую очередь, обилие вопросительных и восклицательных предложений; кроме того, широко используются парцелляция, вопросно-ответные конструкции, инверсия, неполнота грамматического состава предложения:

- Ну-ка дай-ка их посмотреть, – попросил он.

- Чего?

- Сапожки.

- Чего их смотреть? Какой размер нужен?

- Я на глаз прикину. Я не знаю, какой размер.

- Едет покупать, а не знает, какой размер. Их примерять надо, это не тапочки.

- Я вижу, что не тапочки. По цене видно, хэ-хэ...

- Ну и нечего их смотреть.

- А если я их купить хочу?

- Как же купить, когда даже размер не знаете?

- А вам-то что? Я хочу посмотреть.

- Нечего их смотреть. Каждый будет смотреть.

- Ну, вот чего, милая, – обозлился Сергей, – я же не прошу показать мне ваши панталоны, потому что не желаю их видеть, а прошу показать сапожки, которые лежат на прилавке.

- А вы не хамите здесь, не хамите! Нальют глаза-то и начинают...

- Чего начинают? Кто начинает? Вы что, поили меня, что так говорите?

"Well, let's have a look at 'em," he said.

"What?"

"Those boots."

"What do you want to look at them for? What size do you need?"

"I don't know the size. I'll guess from the look of 'em."

"Fancy shopping without knowing the size. They have to be tried on, they're not bedroom slippers."

"I can see that from the price."

"So there's no point in looking at them, is there?"

"Suppose I want to buy them?"

"How can you when you don't even know the size?"

"What's that to you? I want to have a look at 'em."

"You're wasting your time. If everyone has a look just for the sake of looking..."

"Now listen here, my dear," Sergei snapped, losing his temper. "I'm not asking you to show me your knickers because I don't want to see them, but I am asking you to show me the boots you have on this counter."

"Don't you be rude in here! You drink yourself stupid, and then off you go..."

"Who's going off where? How do you know what I've had to drink? You haven't bought me any, have you?"

Несмотря на то, что синтаксис русского и английского языка в значительной степени отличаются, перевод синтаксических особенностей разговорного стиля рассказов Шукшина в целом оказался успешным. Автор перевода мастерски передает и компенсирует пестроту русского синтаксиса. В тексте перевода мы часто встречаем разговорные синтаксические структуры ("Well, let's have a look at 'em,»; «So there's no point in looking at them, is there?»; «Now listen here, my dear»), эллиптированные конструкции, что еще больше подчеркивает непринужденность речевых ситуаций при строгом порядке слов английского синтаксиса. («Those boots.»; «Fancy shopping without knowing the size.»), парцелляция ("Now listen here, my dear," Sergei snapped, losing his temper. "I'm not asking you to show me your knickers because I don't want to see them, but I am asking you to show me the boots you have on this counter.»), инверсия (Don't you be rude in here! You drink yourself stupid, and then off you go...).

Стилистическая маркированность синтаксических структур в рассказах Шукшина передана очень точно, более того, в английском языке вышеуказанные синтаксические приемы звучат еще более выразительно по причине строгой закреплённости порядка слов.

Таким образом, анализ оригинальных и переводных текстов позволяет прийти к следующим выводам:

Трудности перевода рассказов В.М. Шукшина на английский язык обусловлены богатством фонетических, словообразовательных и лексических средств, функционирующих в языке писателя: наличием разговорно-просторечной и диалектной лексики, фразеологизмов, разнообразных оценочных суффиксов, фонетических изменений, словообразовательных возможностей: – их использование выступает маркером местной культуры, выражением оттенков шутливости, непринужденности, пренебрежительности, ироничности, грубости.

В работе «Проблема языка» В.М. Шукшин дает очень четкую характеристику особенностей повествовательного стиля своих рассказов: «В свое время меня поразил рассказ. Так умеют рассказывать мудрые старики – неторопко, спокойно, ни о чем не заботясь, кроме как рассказать, как все было. Их можно слушать бесконечно. При чтении такого рассказа всякий раз возникает неотвязное ощущение, что автор где-то рядом с героем <...>. Тут – горячая, живая, чуткая сила слова. Думаю, что никакая другая “система словесного искусства”, кроме как “нагая простота”, не могла бы так “сработать” – до слез» [4: 368].

Большая часть указанных приемов создания «нагой простоты» полностью утрачивается в переводном тексте, зачастую без какой-либо попытки их компенсации в силу языковых, индивидуально-авторских и лингвокультурных особенностей языка произведений. Проза Шукшина предстает перед англоязычным читателем совершенно в ином виде.

Как отмечает Ю.М. Лотман, «художественное произведение, являющееся определенной моделью мира, некоторым сообщением на языке <...> просто не существует вне этого языка» [1: 60].

Balan O. P.

The Specificity of Translation of Stylistically Marked Language from Russian into English (on the material of V. Shukshin's short stories)

Abstract: The article discusses the peculiarity of translating of Shukshin's stories into English. Perceiving the text belonging to a foreign culture, the receiver interprets it in images and concepts of their own culture,

which is especially difficult in the perception of "village" prose.

In the analyzed examples compensatory possibilities of the English language are not used enough, and although the semantics of the original text is reproduced, its connotative shades are not considered, which leads to inadequate translation. The article established differences on the lexical level, which lead to the loss of the author connotation, and the semantic connotations of "lacunae".

Keywords: translation, phonetic changes, the morphemic level, lexical level, idioms, syntax, connotations.

Библиография:

1. Арутюнова, Н. Д., 1998. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры.
2. Золотова, Г. А.; Онипенко, Н. К.; Сидорова, М. Ю., 1998. *Коммуникативная грамматика русского языка*.
3. Чудаков А.П. Слово – вещь – мир. От Пушкина до Толстого. М.: Современный писатель, 1992. 317 с.
4. Шукшин В.М. Проблемы языка. Ответы на анкету журнала «Вопросы литературы»// Шукшин В.М. Я пришел дать вам волю. Барнаул. 1991
5. Якимов, П.А. Особенности диалектной картины мира (на материале говоров Оренбургской области) // Мир науки, культуры и образования. – 2012. – № 5(36).
6. Shukshin V. Short stories. М.: Progress, 1990. 359 p.
7. Shukshin V. Stories from a Siberian village. De Kalb, Illinois: Northern Illinois University Press, 1996.

Пристайко Тамара Степановна

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина
tamara@viewertec.com

К ВОПРОСУ О ФОНЕТИКО-ГРАФИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЗАИМСТВОВАННЫХ ТЕРМИНОВ ЭКОНОМИКИ И ПРАВА В РУССКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: Рассмотрены группы фонетико-графических вариантов заимствованных терминов в русском и украинском языках, обусловленные разными способами вхождения англоязычных терминов в принимающие языковые системы (транскрипция или транслитерация, прямое или опосредованное заимствование). Отмечена характерная для современного украинского языка тенденция к постепенному освобождению от влияния адаптационных традиций, свойственных русскому языку.

Ключевые слова: заимствование, формальная адаптация, терминология экономики и права.

Термінологічні підсистеми економіки та права в українській та російській мовах протягом останніх десятиліть розвиваються надзвичайно інтенсивно. В становленні молодих терміносфер значну роль відіграє терміносфера англійської мови, яка продукує до терміносистем-реципієнтів велику кількість запозичених найменувань. У зв'язку з цим виникає нагальна необхідність у теоретичному та практичному вирішенні проблем адаптації, уніфікації та стандартизації запозичених термінів.

Процес проникнення іншомовної лексики досить складний для виявлення, тому вчені пропонують різні критерії засвоєння іншомовного слова у мові-реципієнті. До них, як відомо, належать: 1) фонетична і графічна асиміляція, 2) засвоєння на морфологічному рівні, 3) словотвірна інтеграція, 4) семантичне засвоєння.

Метою нашого дослідження є розгляд питань, які присвячені особливостям фонетико-графічної адаптації англомовних запозичень економіко-правової терміносфери в українській та російській мовах.

Як відомо, графічне та фонетичне відображення іншомовного слова засобами рідної мови є першим ступенем його засвоєння. Особливість цього рівня асиміляції полягає в тому, що слід перш за все враховувати неадекватність фонетичних систем мов, що взаємодіють, відносно хронологію запозичення і шляхів запозичення – прямого чи відносного.

Оскільки механізм трансформації фонемного складу англомовних термінів не відрізняється від загальних засобів засвоєння запозичень, що надходять до приймаючих мов шляхом транскрипції або ж транслітерації, ми не будемо повторювати загальновідомих положень про відповідності та розбіжності у фонетичних системах української – англійської та російської – англійської мов і зупинімося на характеристиці тих фонетико-графічних варіантів запозичених термінів, що були виявлені під час дослідження і зумовлені перш за все різними способами входу термінів до приймаючих мовних систем.

Графічні варіанти, що були виявлені у терміносфері російської мови, найчастіше зумовлені незавершеною фонетичною адаптацією твердого чи м'якого приголосного перед наступним звуком [e]: *истеблишмент* – *истэблишмент*, *бай-бек* – *бай-бэк*, *хайтек-компания* – *хайтэк-компания*, *спред* – *спрэд*, *брейн-дрейн* – *брэйн-дрэйн* («утечка мозгов»), *бербоут-чартер* – *бэрбоут-чартер* тощо. Написання *э* після приголосного, як відомо, відповідає реальній вимові нового запозичення, тому практика, не зважаючи на рекомендації діючих правил, використовує цей засіб для позначення точного звучання запозиченого слова [1, с. 178]. З літерою *э* пишуться й інші нещодавні запозичення, які функціонують у загальноекономічній сфері та сфері менеджменту: *конмэн* – *конмен*, *кэш-дата*, *сделка «кэш»*, *фонды «кэш»*, *соглашение «кэш»*, «кэш»-контракт на акції, *оговорка «бэк»*, *кредит «бэк-ту-бэк»*, *кредит «стэнд-бай»*, *стратегия «пэк-мэн»* и др.

Ще одна група графічних варіантів запозичених термінів виникла внаслідок співіснування транскрибованої та транслітерованої форми одного й того ж слова. Так, у російськомовній вимові англійське сполучення *lump sum* (у вимові – [Lʌmp sʌm]) лексикалізується у слово, що існує у двох варіантах *лансум* – *лунсум* – *люсум*. Поряд з транслітерованою аббревіатурою *ЛИФО* (англ. *LIFO* – *last-in – fast-out*), що є компонентом складного терміна *метод ЛИФО*, функціонує і його транскрибований варіант – *метод ЛАЙФО*; те ж саме спостерігаємо і у варіантах терміна *клеймси* – *клаймси*. В україномовній системі зафіксовано лише варіант *клеймси*.

Ця група може бути доповнена варіантами *дистриб'ютор* – *дистрибутор* – *дистриб'ютер* < *distributor* (в укр. мові – *дистриб'ютор* – *дистриб'ютер*); *мерчендайзинг* – *мерчандайзинг* < *merchandising*; *мерчендайзер* – *мерчандайзер* < *merchandise*; *риэлтер* – *риэлтор* – *риелтор* < *realtor* (*pielтер*); *супервизор* – *супервайзер* – *супервайзор* < *supervisor*.

Графічні варіанти можуть бути утворені запозиченнями, що прийшли до приймаючої системи безпосередньо з мови-донора або ж через інші мови, наприклад *брейнсторминг* (*brainstorming*) – *брейнштурм* (через нім. мову). Зазначимо, що цей ряд фіксується словниками, натомість у спеціальних (і російських і українських) текстах найчастіше в цьому разі функціонують скальковані терміни «мозговой шторм» і «мозговая атака» / «мозкова атака».

Найбільшу кількість варіантів містять ланцюжки похідних з англійською основою *франчайз*- та основою з французькою вимовою *франшиз*-, що позначають документ: *франчайза* – *франшиза*; людину: *франчайзор* – *франчайзер* – *френчайзор* – *франчайзиат* – *франчайзи* – *франшизор* – *франшизер* – *франшизи*; діяльність: *франчайзинг* – *франшизинг*.

В україномовній терміносфері ці варіанти зустрічаються у такому вигляді: *франчайза*, *франчайзер*, *франчайзі* / *франгайзі*, *франгайзинг*.

Для російськомовної терміносистеми закономірним є існування графічних варіантів з однією чи двома приголосними: *бэк-офис* – «бэк-офис», *операции офф-шор*, *оффшор* и *оффшор*, *экаутинг* – *екаутинг*, *андеррайтинг* – *андерайтинг* тощо.

Аналіз графічних варіантів, що наявні в україномовній терміносфері менеджменту, дозволяє говорити про наявну тенденцію до поступового звільнення від впливу російськомовних адаптаційних традицій і поновленню орієнтації на відповідність фонемного складу англійських запозичень нормам української мови (див. про це: [2, с. 6]). Це перш за все стосується новітніх запозичень у сфері економіки. Зокрема, в англійських термінах менеджменту з диграфом *ai* поряд з поданням його сполученням *au*, спостерігається субституція цього диграфа сполученням *av*, що більшою мірою відповідає українській адаптаційній традиції: *авдитор* (ср. рус. *аудитор*). Ми не можемо сказати, що така форма запозичення притаманна усім дослідженим текстам, але можна передбачати, що з часом цей варіант замінить традиційний.

Найбільша кількість варіантів виникає у консонантній системі при відтворенні англійської фонемної [h], яка відсутня в обох мовах. При запозиченні, вона замінюється українськими фонемами [x] чи [ɣ], іноді й [r]: *Готорн* – *Хонторн* < *Hawthorne*, *холдинг* – *голдінг* – *голдінг* < *holding*, *хайринг* – *гайринг*, *хедж* – *гедж* – *гедж* < *hedge* і навіть *ноу-тау* при більш поширеному *ноу-хау*.

Наслідком паралельного відображення у запозичених термінах процесів звукової дивергенції є виникнення фонетичних варіантів, що для терміносистеми розцінюється як негативне явище [2, с. 7]. На наш погляд, слід залишити як унормовані терміни *голдінг*, *гайринг*, *гедж*,

звуковий склад яких відповідає фонетичній системі та орфоепічним нормам української мови й при цьому є найбільш близьким вимові мови-джерела.

Перегляд навіть цих небагатьох фактів асимілювання нових запозичень у терміносфері економіки дозволяє зробити висновок про те, що по відношенню до запозичених термінів залишаються актуальними рекомендації термінологів «відразу ж унормувувати вигляд запозичень. ... Щоб забезпечити найшвидше і найлегше входження до лексичної системи запозичених термінів, треба брати до уваги вже зроблені спостереження про зміни, які відбуваються під час засвоєння; це дає можливість передбачити можливі трансформації форм термінів, що запозичуються, й відразу ж намагатися надати їм оптимальні форми (при цьому у деяких випадках слід відразу ж вирішувати питання щодо спрощення форми, бо простий за формою термін має більше шансів бути засвоєним мовою-реципієнтом)» [2, с. 132–133].

В цілому, завершуючи розгляд особливостей адаптації іншомовних термінів в українській та російській мовах, слід зазначити, що найбільшій увазі з точки зору культури професійного мовлення потребує графічний та фонетичний рівень засвоєння таких слів, бо саме на цьому рівні виникають найбільш численні варіанти, що можуть існувати досить тривалий час.

Prystaiko T. S.

The Problem of Loan Terms of Economics and Law Phonetic and Graphical Adaptation in the Russian and Ukrainian Languages

Abstract: The article deals with the groups of loan terms in Russian and Ukrainian phonetic and graphical variants, which are stipulated by the different ways English terms enter the borrowing languages (transcription and transliteration, direct and indirect borrowing). The paper outlines a distinctive modern Ukrainian language feature of gradual liberation from the adaptive tradition influence, which is characteristics of the Russian language.

Keywords: borrowing, formal adaptation, Economics and Law terminology.

Бібліографія:

1. Букчина, Б. З. *Об орфографии в терминологии* / Культура речи в технической документации. М., 1982. С. 173-192.
2. Сергеева, Г. А. Англомовні запозичення в українській правничій термінології: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Харків, 2002. 16 с.

Церквадзе Мзия Гиглаевна

Государственный университет имени А. Церетели, Грузия,
mzia.cercvadze@yandex.ru

АНАЛИЗ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ КОНЦЕПТА «ПРАЗДНИК» В РУССКОМ И ГРУЗИНСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: Рассматривается лексико-семантическое поле концепта «праздник» в русском и грузинском языках на материалах словарных статей из толковых и «этимологических словарей». Отмечается, что значение концепта «праздник» в русском и грузинском языках частично совпадает.

Ключевые слова: Язык, концепт, лексико-семантическое поле, лексема, синонимический ряд.

Слова в разных языках являются отражением индивидуальности народа и передают образ мышления и жизненные установки конкретного общества или языковой общности. При изучении взаимосвязи языка и культуры важное значение имеет семантический анализ лексических единиц, т.е. метод поля.

Семантический анализ лексических единиц позволяет с точки зрения содержания, эксплицировать (выразить, передать) мировоззрение народа, а также выявить специфику его ценностей и приоритетов. В лингвистической науке термин «семантическое поле» обозначает совокупность языковых (главным образом лексических) единиц, объединенных общностью содержания и отражающих понятийное, предметное и функциональное сходство обозначаемых явлений» [1].

Целью данного исследования является выявление лексико-семантических полей концепта «праздник» на базе анализа словарных дефиниций толковых и этимологических словарей русского и грузинского языков.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в работе впервые проводится сравнительно-сопоставительное исследование общих и отличительных черт, а также структурно-компонентный анализ лексических единиц русского и грузинского языков.

Одним из понятий, позволяющим взглянуть на природу души человека, оказывается понятие «праздника».

Современные этнографы, культурологи, фольклористы, изучающие культуру народа, отмечают отсутствие строгого определения понятия «праздник». С лингвистической точки зрения необходимым решением данного вопроса (семантическая реконструкция понятия «праздник») станет обращение к словарным статьям этимологических, толковых, диалектных словарей. Подобный анализ показывает, что семантика понятия «праздник» достаточна широка, однако можно выделить несколько семантических полей с одной доминантой внутри.

Так в ходе изучения этимологического словаря М. Фасмера, было выявлено первое лексико-семантическое поле с ядром «незанятый». Существительное «праздник» образовано суффиксальным способом от старославянского слова *празднь* – «праздный», что означает «свободный от работы» [6]. «Праздный», в свою очередь, произошло от слова «порожний». «Праздник. Ввиду наличия -ра- заимств. из слав., вместо исконнорусск. Порожний» [5]. «укр. порожний, блр. порожт, др.-русск. порожънь, польск. pogo^o.\pu. Допустимо предположить родство с др.-русск. пороздънь - то же (Нестор, Жит. Феодос. и др.; Шахматов, Очерк 148), ст.-слав. празднь, (Остром., Супр.), болг. празен, празден, сербо-хорв. празни, празан, празна ж., словен. prazen, prazna, чеш. prazdu, praznu, словц. prazdu, в.-луж. prozdu, proznu, н.-луж. Proznu» [5].

Значения слова «праздный» в словаре В.И. Даля определяются согласно сочетаемости его с существительными. Если речь идет о каком-либо пространстве (месте), то «праздный» означает «незанятый, порожний, свободный, пустой, опростанный, пустопорожний» «праздное место», то есть незанятое, где можно сесть, лечь; «праздный дом», то есть, пустой, без жильцов; «праздная должность», то есть вакантное, без человека. Если речь идет о вещи, то «праздный» приобретает значение «ненужный / свободный в определенное время»: «Нет ли у вас праздной прялки, топора, косы?», то есть никому не нужной в данное время. По отношению к человеку «праздный» означает «гуляющий, шатуший, без дела, ничем не занятый или ничем не занимающийся, шатун, баклушник, лентяй»: «Праздный на грех натолкнется»; «Праздная молодость – беспутная старость». В сочетании с существительными, обозначающими словесные мыслительные операции, «праздный» обозначает «бездельный, суетный, бесполезный»: «Праздные затеи, от нечего делать, пустые выдумки»; «Праздный дом суетных увеселений». При описании женщины или самки животного «праздная» - значит «небеременная» [2].

Итак, «праздник» ^ от «праздный» / «порожний» / свободный (от чего-либо или на какой-то срок времени) / пустой / ненужный / гуляющий / бездельный / суетный / бесполезный / небреженный». Однако единой доминантой для данных характеристик будет «незанятый», отсутствие чего или / кого-либо.

Другое семантическое поле рассматривает понятие «праздник» как **«время без работы» (праздное время)**, причем здесь следует говорить о широком и узком смысле. При широком подходе «быть праздным», как указывает В.И. Даль, значит «отдыхать» вне зависимости от календарных праздников: «В непогоду косцы празднуют»; «Мы в сумерки празднуем, сумерничаем, гуляем, отдыхаем, ничего не делаем» [2].

В узком смысле «быть праздным», то есть справлять, покидать работу и отдыхать, по обычаю, в день памяти кого или чего. Это, прежде всего, касается церковных, календарных, национальных праздников. Он именин своих не празднует, только у обедни бывает [2].

Толковый словарь Ожегова и Шведовой определяет лексику «праздник» следующим образом: 1. День торжества, установленный в честь или в память кого-чего-нибудь. Первым – праздник весны. 2. День или ряд дней, отмечаемых церковью в память религиозного события или святого. В день храмового праздника. Престольный праздник. 3. Выходной, нерабочий день. Праздник Нового года. 4. День радости и торжества по поводу чего-нибудь. Семейный праздник. На душе праздник (перен.: радостно). 5. День игр, развлечений. Спортивный праздник. Праздник песни, день. [4: 287].

В *Толковом словаре* Ефремовой представлены следующие значения лексики «праздник»: 1. День или дни торжества, установленные в честь или в память какого-либо события (исторического, гражданского или религиозного). 2. Официально установленный общий день или несколько дней отдыха по случаю таких торжеств (противоп.: будни). 3. Перен. Веселье, тор-

жество, устраиваемое кем-либо по какому-либо поводу. 4) 1. Перен. Счастливый, радостный день, ознаменованный каким-либо важным приятным событием. 5) 1. Перен. разг. Испытываемое от чего-либо наслаждение, приятное, радостное чувство. 2. Источник такого наслаждения, такой радости [3].

Таким образом, анализ некоторых дефиниций понятия «праздник» в толковом словаре позволяет говорить о следующей доминанте «праздника» – о «**праздности**, сознательном отказе от работы» (как при наличии повода, так и при его отсутствии). Исследование статей диалектных словарей позволило выявить **третье лексико-семантическое поле**, объединяющее понятие «праздника» в сознании русского человека с приемом гостей и обязательным застольем. В словаре В.И. Даля мы находим следующее: Дать праздник, празднество, устроить празднованье, пир или торжество. *Откупщик наш задал праздник.*[2]

Итак, анализ значений, представленных в словарях русского языка, позволил выделить следующие лексико-семантические поля концепта «праздник»: 1) незанятый (во времени и пространстве) ^ от «праздный» / «порожний / свободный (от чего-либо или на какой-то срок времени) / пустой / ненужный / гулящий / бездельный / суетный / бесполезный / небеременный»; 2) праздность - отказ от работы, отдых; 3) застолье - угощение / пир / гулянье / пиво / водка / обмывание; 4) настроение - веселье / смех / радость; 5) развлечение - игра / гулянье / песни / пляски / конкурсы/ соревнования / катание / просмотр / еда.

Незанятость, праздность, застолье, настроение, развлечение -это необходимые составляющие праздника.

Следует отметить, что в настоящее время происходит и преобразование иерархической системы сем концепта «праздник» (ряд значений становится менее актуальным). Примером может послужить тот факт, что в сознании русского человека теперь понятие праздника не связывается с хождением в церковь и с восхвалением-благодарением богов. Скорее, это возможность отдыха («безделия»), застолья.

Грузинская лексема *dgesstsauli* 'праздник' является по своей семантической структуре сложным словом. Семантику данного слова определяет второй компонент – *sastsauli* 'чудесный', исходным для которого должно быть *stsavla* (обучение). Это последнее в древнегрузинском языке было многозначным словом. Оно выражало такие значения, как: *dasja* 'наказание', *tsema* 'избиение', *gatsvrtna* 'обучение', *darigeba* 'поучение', *stsavla* 'обучение', *stsavlis migeba* 'получение образования'. От корня *stsav* получены слова *ganstsavluli* 'образованный', *stsavluli* 'учёный', *sastsauli* 'чудесный'.

В древнегрузинских письменных памятниках слово *sastsauli* 'чудесный' представлено несколькими значениями *sakvirveleba* 'чудный' *ganctsavla* 'наказывать', *stavla* 'учиться, поучение' [7: 158] Но с течением времени семантика данного слова в грузинском языке становится более конкретной, первоначально утрачивается и как бы приобретает значение, выражающее что-то особенное, выделяющееся.

Соответственно, в словаре С.- Саба Орбелиани слово *sastsauli* 'чудесный', определяется как *saqme gamochenili* 'прославленный делом' [9]. Действительно, насколько образован, знающий человек, настолько он известен и выделяется среди окружающих.

В настоящее время лексема *sastsauli* 'чудесный' является выражением религиозного понятия-необычного, необъясненного законами природы явления, а в переносном значении она обозначает что-то необычное, потрясающее, удивительное.

Компонент *dgesastsauli* зафиксирован в древнегрузинском словаре со значением *iqmad korpa* "находиться без дела".

В словаре С.-С. Орбелиани отмечается, что «праздник – славный и святой день, в этот день мы должны отложить все наши дела и восхвалять бога.[9]

Толковый словарь современного грузинского языка даёт следующее толкование слова *dgesastsauli* 'праздник': 1.Торжество, связанное с каким-то замечательным явлением, который устраивается раз в году в одно и тоже время. 2. День торжества, установленный в честь или в память кого-чего-нибудь. 3. Праздник (храмовой праздник), связанный с тем или иным религиозным событием [10]

Как видим, в грузинском литературном языке семантика слова *праздник* не всегда была одинаковой. Первоначальное значение подразумевало обычный, свободный от дел день, но

постепенно наполняется оттенком торжественности. В словаре синонимов грузинского языка синонимом слова *dgesatsauli* “праздник” представлены слова *торжество, веселье*.

Итак, на основе анализа значений, представленных в словаре грузинского языка, можно выделить следующие лексико-семантические поля концепта «праздник»: 1) *zeimi* “торжество”, 2) *mxiaruloba* “веселье”, 3) *ucme* “нерабочий день”.

В современном языковом сознании грузин почти затенено первичное значение лексемы «праздник». Это не просто свободный от дел день, а торжественный, духовно возвышенный день! Это чудесный день!

Далее мы обратились к данным синонимических словарей.

По данным рассмотренных нами словарей, в грузинском языке содержится 3 синонима-*zeimi* “торжество”, *mxiaruloba* “веселье”, *ucme* “нерабочий день; в русском языке выделяется 7 – *неприсутственный день, пир, победа, праздничный день, торжество, триумф, хвала*. [8:89; 5:125]. Таким образом, видим, что синонимический ряд имени анализируемого концепта в исследуемых языках частично совпадает.

Общими в обоих языках являются синонимы праздничный день, торжество, нерабочий день, веселье. В грузинском языке, в отличие от русского, отсутствуют компоненты *триумф, хвала, победа*.

Итак, анализ лексико-семантического поля концепта «праздник» с точки зрения его структуры и основных корреляций показывает, что во всех видах семантических отношений обнаруживается много общего в структуре и семантике сопоставляемых языков.

Tsertsvadze M. G.

The Analysis of Lexico-semantic Fields of the Concept "Holiday" in the Russian and Georgian Languages

Abstract: This paper describes the lexico-semantic field of the concept «holiday» in the Russian and Georgian languages on the material dictionary entries in explanatory and etymological dictionaries. A conclusion is drawn that the meaning of the concept «holiday» in the Russian and Georgian languages partially coincides.

Keywords: Language, concept, lexico-semantic field, lexeme, synonymic group.

Библиография:

1. Большой академический словарь русского языка. – Электронный ресурс. Код доступ: classes.ru/all-russian/dictionary-russian (дата обращения: 25.03.2015).
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Электронный ресурс. Код доступа: sun-torrents.name (дата обращения: 25.03.2015).
3. Ефремова Т. Ф. Толковый словарь русского языка. Электронный ресурс. Код доступа: glosum.ru (дата обращения: 25.03.2015).
4. Ожегов С. И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. - М.: Азбуковник, 2000. – 944 с.
5. Словарь синонимов русского языка / под редакцией. З.Е. Александровой. - М.: Рус. яз., 1975. – 568 с.
6. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка
7. Abuladze I. *Dzveli qartuli enis lexikoni*, – Tbilisi: “Metsniereba”, 1973y. – 139 p.
8. Neiman. I/ *Qartul sinonimta leqsikoni*. – Tbilisi: Gamomcemloba “Ganatleba”, 1978. – 559 p.
9. Sulxan-Saba Orbeliani. *Qartuli enis ganmartebiti lexikoni*. <http://web.sanet.ge/meskhitb/lexicon-online> (18.04.2015).
10. Tchicobava I *Qartuli enis ganmartebiti lexikoni*. - www.ena.ge/explanatory-online (25.03.2015).

Мухаметшина Резеда Фаилевна

Казанский федеральный университет, Россия
rezeda_fm@bk.ru

БЫЛИНА И ДАСТАН В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА РУССКОЙ И ТАТАРСКОЙ КУЛЬТУР (МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Аннотация: В статье раскрываются методические вопросы литературного образования школьников в аспекте диалога русской и родной (татарской) культур на примере изучения героического эпоса. Обращение к произведениям героического эпоса русского и татарского народов формирует в сознании учащихся не только представление об уникальности каждой культуры, но и о чертах общности, которые объединяют разные культуры и создают единое культурное пространство.

Ключевые слова: былина, героический эпос, диалог культур, литературное образование, национальная культура.

Полиэтничность России ставит перед российским образованием особый комплекс практических и научно-теоретических педагогических проблем разного уровня.

Одна из проблем – соотношение и взаимодействие родной и русской культур в содержании образования вообще и в преподавании русского языка и литературы в школах с родным (татарским) языком обучения Республики Татарстан, в которых параллельно изучаются два языка, две литературы, сопрягаются две культуры – русская и родная (татарская).

Разные народы обладают разными системами духовно-нравственных и эстетических ценностей, но в этих системах есть много общего. Эта общность способствует пониманию национального своеобразия другой культуры. Сопоставляя русскую и родную культуру (литературу), учащиеся входят в специфический национальный мир другой культуры, выявляют общее в культурах двух народов. При этом решается самая сложная задача: происходит переключение на другую культуру без отчуждения от родной, осуществляется требуемое расширение духовного, нравственного, эстетического опыта носителя определенной национальной культуры.

Героический эпос, в котором отразились нравственные ценности народа, его мечты, стремления к идеалу, является одной из самых ярких страниц фольклора. Произведения устного народного творчества, в частности тексты былин и татарских дастанов, выступают органической частью культуры, отражают исторический опыт, взгляды, идеалы народа, отвечая его бытовым традициям, этике и эстетике, что дает возможность реализации на практике идеи диалога русской и татарской культур.

Тексты былин и татарских дастанов дают учащимся представление о материальной и духовной культуре народов. Изучение героического эпоса (былины, дастана) позволяет показать уникальность культуры русского и татарского народов. Обращение к типологической общности сказок и героического эпоса русского и татарского народов формирует в сознании учащихся не только представление об уникальности каждой культуры, но и о том, что объединяет разные культуры и создает единое культурное пространство.

Сравнивая былинку об Илье Муромце и дастан об Алпамше, учащиеся выявляют типологически общие и национально – специфические черты, связанные с художественно-эстетическими традициями народов.

Былина «Илья Муромец и Соловей-разбойник» хорошо известна школьнику-читателю. «Илья – «главный богатырь русского эпоса», ему как главному между русскими богатырями принадлежит ведущая роль: он их признанный «атаман», совершает подвиги, которые другим не под силу [2: 95]. В былинах об Илье Муромце заключен дух русского народа, народные идеалы.

Былина об Илье Муромце прочитывается на уроке с историко-этнографическим и лингвистическим комментарием учителя: объясняются непонятные слова, рассказывается об исторической основе былин, о борьбе с южнорусскими кочевниками, о князе Владимире, о стольном Киеве-граде, Чернигове и Муроме и т.д.

Слово *дастан* происходит из персидского языка и обозначает «*историю, повествование*», «*повествование о делах в прошлом*». Примерами этого жанра в мировой традиции являются «Манас», «Джангар», «Гэсэр», «Алпамыш», «Казжибек», якутские олонхо, башкирские кубайры и татарские дастаны. Классифицируются татарские дастаны по форме и содержанию на три группы: героические сказания об Алыптах (богатырях), дастаны о любви и исторические дастаны. Сказание об Алпамше присутствует в фольклоре многих тюркоязычных народов. На всех тюркских языках богатырей называли *алып-алп*. Поэтому имя героя *Алпамша* дословно переводится как *богатырь*. По мнению В.М. Жирмунского татарские варианты сказания об Алпамше восходят к одной из наиболее древних версий.

В процессе сопряжения эпоса русского и татарского народов – былины и дастана на уроке ведется работа по следующим вопросам: В чем особенность главных героев былины и

дастана (одежда, боевое оружие, конь)? Какие качества характера свойственны герою эпоса? Роль гипербола в тексте? В чем своеобразие языка текстов былины и дастана?

В центре повествования былин и дастанов – народный герой, богатырь. Интересно, что «в древнейшую пору для обозначения понятия «богатырь» употреблялись слова кмет, витязь, храбор, хоробор. У татар богатырем назывался воевода, происхождение этого слова следует признать тюркским» [1: 240].

В процессе сопоставительного анализа былины и дастана происходит расширение границ диалога русской и татарской культур, так как жанровые традиции, закрепленные в национально-эстетическом сознании, определенным образом влияют и на восприятие инокультурного произведения. Здесь очень важно обратить внимание на следующий момент: Илья Муромец сражается с врагами – «*татарами*», «*татарвой*». Татарский богатырь в былине выступает как враг. Беспощадное отношение к врагу и непримиримость к вероломству, предательству входят в нравственный кодекс героя. Здесь имеет место четкое разграничение моральных критериев по принципу «свой – чужие». «Чужой» мир противопоставлен «своему» в нравственном плане, и борьба с ним, необходимость его уничтожения обосновывается в эпосе не только политически, но и морально.

Исторический комментарий учителя раскрывает учащимся главное: противопоставление Муромца и Алпамши – часть исторического мира. Внимание учащихся обращается на тот факт, что Илья Муромец сражается не с татарами-потомками Волжской Булгарии, а с воинами Золотой Орды, которые покорили и Волжскую Булгарию.

Подвиги Ильи Муромца и Алпамши, богатырей русского и татарского народов, для современников носят общенародный, «государственный», патриотический характер. Ликвидация вражеского нашествия, освобождение своей земли от чужеземного ига, сопротивление ему, освободительные походы в чужую землю, борьба с насильниками, чудовищами являются обобщением народного исторического опыта. В героическом эпосе воплощены нравственные идеалы народа, которые являются общими: мужество, честность, готовность встать на защиту Родины, гуманизм. В центре былин и дастанов – народный герой, с которым народ связывает свои мечты о светлом будущем, воспринимает его как надежду и опору. Произведения героического эпоса – великое культурное достояние русского и татарского народов, они продолжают волновать читателей и поныне.

И былины, и дастаны как жанры героического эпоса роднит также то, что эти произведения исполнялись специально избранными людьми. Русский народ называл их певцами-сказителями, а татарский именовал исполнителя дастанчы. Эти люди хранили и передавали друг другу сказания о подвигах народных героев. Кто он – сказитель, дастанчы? Поэт? Артист? Музыкант? Работая над этими вопросами, ученики приходят к выводу, что поэтом сказителя назвать нельзя: ведь не он сочинил все те произведения, которые помнит и исполняет. Нельзя его назвать и просто артистом, потому что артист механически заучивает и играет кем-то созданное произведение, а сказитель каждый раз заново его воспроизводит, то есть сочетает в себе качества артиста и поэта. Кроме того, сказитель был одновременно певцом и музыкантом: он исполнял былину под аккомпанемент гуслей, а иногда и сам играл на этом старинном щипковом музыкальном инструменте. Для татарских дастанов характерны концентрация внимания дастанчы на развитии сюжета и исполнение произведения без сопровождения музыкального инструмента. Исполнение их легче представить скорее как чтение, чем сказывание с музыкальным сопровождением.

Учитель обращает внимание школьников на язык былин и дастанов и приходит к выводам, что эпические формулы являются основным стилистическим приемом, определяющим жанровые особенности героического эпоса. К наиболее характерным моментам относятся такие общие места сюжета, как единоборство богатырей-великанов, неординарное богатырское детство, описание битвы алып (Семь дней, семь ночей идет борьба алыпов; алыпы пускают стрелы, колют пикой и поднимают врага над собой, через рану видно солнце и т.д.).

Язык былин насыщен устойчивыми формулами разного объема и разного значения (краткими и развернутыми): «*конь добрый*», «*тетивочка шелковая*», сочетания-формулы:

скатерти браные – на княжеском пиру; целые описания, картины, характеристики, например, описание боя героя с чудовищем, с врагами.

В былинном словаре множество слов, которых нет в современном русском языке, многие из них пришли из древности и связаны с исчезнувшими предметами: тати-подорожники (разбойники), косица (висок) и др. Ученые отмечают в былинах большое количество неизвестных географических названий: Почай-река, Сафат-река, горы Сорочинские и т.д. Устаревшая лексика характерна и для татарских дастанов.

В былинах и дастанах нередко используются развернутые эпитеты: *чалкойрык в семи железных сараях, месяцеобразная домбра с шестьюдесятью струнами; шелковый аркан в шестьдесят саженой; железный Йилбеген ростом в пихту на черном коне* и др.

Таким образом, при чтении и изучении этих произведений учащиеся находят немало общих черт:

– былину и дастан объединяет общая тема – тема защиты родины, своего народа, обиженных и слабых;

– в центре повествования произведений – народный герой, обладающий фантастической физической силой или магической неуязвимостью;

– былины и дастаны предназначались не для чтения, а для слушания;

– былины и дастаны исполнялись певцами-сказителями и дастанчы;

– в былинах и дастанах используются устойчивые формулы, гиперболы, устаревшая лексика.

Ученики приходят к выводу, что былина и дастан как основные жанры героического эпоса имеют много общего.

Былины и дастаны принадлежат разным культурным пространствам: русскому (славянскому) и татарскому (тюркскому). В контексте диалога культур читатель-школьник приобщается к культурным ценностям и русского, и татарского народов, зафиксированным в произведениях устного народного творчества, другая культура перестает быть «чужой», начинает восприниматься как «иная/другая». Благодаря сопоставительному анализу произведений, через выявление их типологической общности учащиеся преодолевают представления об «абсолютной» границе, разделяющей культуры, понимают, что былины и дастаны объединены единым «нравственным полем», общечеловеческими ценностями: любовью к родине, к человеку, к природе и человеку.

Mukhametshina R. F.

Bylina and Dastan in the Context of the Dialogue of Russian and Tatar cultures (the methodological aspect)

Abstract: This article is devoted to the methodical problems of literary education at schools. The dialogue of Russian and Tatar cultures is considered on the basis of heroic epos study. The use of Russian and Tatar heroic epos forms in the students' mind the idea of the uniqueness of each culture, but also the vision of the common features, which unite different cultures and create common culture space.

Keywords: byline, heroic epos, dialogue of cultures, literary education, national culture.

Библиография:

1. Бороздин, А. Былины // Народная словесность. Сборник статей. М.: Издательство «Крафт», 2002.
2. Путилов, Б.Н. Героический эпос и действительность. Л.: Наука, 1988.

Емельянова Евгения Степановна
Харьковский национальный технический университет сельского хозяйства
имени Петра Василенко, Украина
genja_em@inbox.ru

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ УКРАИНСКОЙ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ КАК РЕЗУЛЬТАТ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ (ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ)

Аннотация: В статье рассматриваются основные тенденции развития украинской сельскохозяйственной терминологии в контексте межкультурного взаимодействия народов в историческом и современном аспектах.

Ключевые слова: украинская сельскохозяйственная терминология, межкультурное взаимодействие.

Основные тенденции развития любой национальной терминологии зависят от решения вопроса языка в аспекте межкультурного взаимодействия и взаимовлияния разных народов. Развитие терминологической лексики всегда было и будет тесно связано с историей развития национального языка, с одной стороны, и историей развития науки, техники, производства и всей материальной культуры, с другой. Соответственно, коммуникативные функции терминологии никогда не ограничиваются обслуживанием языковой деятельности в рамках определенной национальной общности. Терминология любой отрасли направлена не только на удовлетворение внутреннего, национального профессионального общения, а и на внешние, международные контакты, причем в наше время интернациональная функция терминологии все более возрастает. Современные процессы глобализации способствуют обогащению понятийного аппарата науки и производства, что вызывает необходимость в новых лексических единицах для их номинации. Таким образом, развитие терминологического фонда любого языка напрямую связано с понятием «межкультурного взаимодействия», которое подразумевает взаимоотношения разных культур, обмен между двумя и более культурами – продуктами их деятельности, осуществляемыми в различных формах [10: 12].

Тенденции развития сельскохозяйственной терминологии представляют значительный интерес для лингвистических исследований, поскольку именно анализируемая терминологическая система отображает одну из древнейших сфер человеческой деятельности и является разновидностью представителем так называемых «естественно сформированных терминосистем». Следует подчеркнуть, что между языком быта и языком науки всегда существует тесная взаимосвязь: ведь „любая наука начинается с результатов, полученных мышлением и речью народа и в дальнейшем своем развитии не отрывается от народного языка” [2: 6]. Заметим, что в современных научных исследованиях [4; 5; 7; 8; 12] доказана целесообразность рассмотрения сельскохозяйственной терминологии в качестве совокупности лексических средств, обслуживающих теорию и практику сельскохозяйственного производства и включающих, кроме непосредственно сельскохозяйственной, общенаучную, общетехническую и общелитературную лексику, которая в определенном контексте приобретает функции и признаки специального термина [8: 37]. Культурная маркированность лексического значения терминологических единиц при этом проявляется в том, что данная семантическая величина способна «как отражать те или иные культурные смыслы, так и интерпретировать универсальные кванты знания в соответствии с действующими культурными установками, стереотипами» [11: 250]. Верещагин Е.М. и В.Г.Костомаров определяют объем значения как «реальное таксономическое отображение эмпирического и теоретического (абстрагирующего) знания о мире, в которое вплетается культурно-языковой опыт данной языковой общности» [3: 7]. Таким образом, взаимосвязь языка и культуры отмечается на всех уровнях языка.

Становление современной украинской сельскохозяйственной терминологии – это длительный многоэтапный процесс, подробно описанный и проанализированный нами в ранее опубликованных работах [5; 7; 8]. Целью данного исследования является выделение основных направлений формирования рассматриваемой терминологии в контексте межкультурного взаимодействия на определенных исторических этапах развития

Первый этап определяем как начальный или донаучный (X-нач.XIX в.), при этом слова этого периода, имеющие сельскохозяйственную семантику можем отнести скорее к употребительной лексике, чем к профессиональной терминологии. Например, в словаре А.Калепина (издания 1574, 1590, 1598, 1606, 1610 годов) в польской части находим около десятка украинских ботанических названий: *Ruthenis nominatur: bohun - багун, багно, burean - бур'ян, olcha - вільха* и т.д. В центральной библиотеке Бухареста находится датируемый началом XVIII в. украинско-румынский глоссарий, в котором представлено 92 названия трав, деревьев и кустов. Важно, что украинские соответствия взяты из нескольких источников: “Лексикона” П.Беринди, рукописного словника Е.Славинецкого и А.Корецкого-Сатановского и еще одного неизвестного травника [9: 132]. Таким образом, уже на этом этапе формирования украинских терминологических и терминографических традиций прослеживаются тен-

денции межнационального лингвокультурного взаимодействия и взаимовлияния, которые выразительно говорят о том, что украинская сельскохозяйственная терминология еще на начальных этапах становления вписывалась в европейский языковой контекст. Добавим, что агрономия как наука на территории современной Украины формировалась с середины XVIII века под заметным влиянием работ европейских ученых Теера, Либиха, Бусенго, Вольни и т.д. Как известно, продвижение языка и его распространение означает и продвижение культуры, при этом заимствование терминов напрямую связано с характером взаимоотношений между государствами. Так, во избежание использования источников научно-технической информации, в Англии в 1785 году был принят закон, запрещавший экспортировать за границу машины, а английским специалистам – переселяться в другие страны, что определенным образом объясняет ограниченный приток англицизмов в техническую терминологию других языков на протяжении XVIII века и в первой половине XIX века. Прогрессивный общественный строй Франции в этот период способствует тому, что научно-теоретическое обоснование устройства машин и их деталей, которое сделали французские ученые, закрепляет галлицизмы в иноязычных технических терминологических системах. Немецкие специалисты, которые разрабатывали механику машин под влиянием французских исследователей, перенимали романские термины. В тот период, когда в Германии закладывались основы машиностроения, культурное влияние Франции было настолько сильным, что при обозначении новых изобретений, сделанных в Англии или Америке, отдавалось предпочтение заимствованиям не из английского, а из французского языка. Межкультурное взаимодействие стало более действенным фактором заимствования, нежели приоритеты державы в том или ином изобретении или уровень ее экономического развития [1: 82]. Понимание влияния французского языка на формирование немецкой терминологии машиностроения дает возможность осознать логику одного из путей заимствования галлицизмов украинским языком, поскольку развитие сельскохозяйственного машиностроения на территории современной Украины в этот и последующий периоды проходило при непосредственном участии немецких специалистов.

Второй исторический этап (середина XIX .века – начало XX) можно охарактеризовать как период стихийного отбора и изучения украинской сельскохозяйственной лексики. Такие исследования отражены, в частности, в небольшом словаре И.Гавришкевича “Початок до уложеня термінології ботанічної руської” (1852), издания “Чабанський словарь” Як.Кухаренко (1862). Заметный след в формировании сельскохозяйственной терминологии оставила терминографическая деятельность И.Верхратского, в частности, его “Матеріали до словаря зоологічного” (1863 г.) и “Початки до уложення номенклятури і термінології природописної, народної”(1864-1879). Общекультурная направленность этих изданий была типичной для лексикографической практики того времени. Все словари и номенклатурные сборники имели целью собрать и по возможности полно систематизировать существующие народные названия. Начальный, апробационный характер украинской лексикографии подчеркивается даже в самих названиях. Примером такого подхода могут служить и терминологические словари, опубликованные Старою Громадою: “Опыт словаря народных названий растений Юго-Западной России» (составитель А.С.Рогович, 1873-1874), «Список растений с народными названиями и этнографическими примечаниями, представленными в Юго-Западное отделение Императорского Общества» (составитель И.П.Новицкий, 1871). В 1873 г. во Львове основано Научное товарищество имени Тараса Шевченко, которое с 1892 г. становится первым украинским научным центром по примеру европейских академий. Таким образом, наравне с тенденциями стихийного отбора исконной украинской сельскохозяйственной лексики прослеживается интерес к употреблению заимствованных терминов, обусловленный лингвокультурным взаимодействием разных народов.

С третьим этапом (20-30 годы XX столетия) связана целенаправленная терминологическая работа, в частности, активная деятельность Сельскохозяйственного отдела Института украинского научного языка, который был основан в 1921 году. В этот период выходят важные работы, в которых нашли отражение термины различных отраслей сельского хозяйства, например: Дубровський В. Російсько-український технічний словник з додатком сільськогосподарських термінів (1925); Шелудько І., Садовський Т. Словник технічної термінології (загальний) (Про-

ект) (1928); Полонський Х. Словник природничої термінології (Проект) (1928). Практическая терминологическая работа Украинского института научного языка объединялась с теоретическим осмыслением принципов развития терминологических систем. Однако подавляющее большинство статей терминологического характера касалось принципов построения и практики составления словарей, что объясняется необходимостью создания систематизированной лексикографической базы украинской терминологии. Только в отдельных статьях рассматривались результаты научных исследований терминов определенной отрасли. Что касается сельскохозяйственной терминологии, к наиболее заметным работам относится исследование З. Веселовской “Народна українська і російська термінологія культури конопель та льону” (1929), в которой автор рассматривает вопросы этимологии терминов и распространенности на территории Украины.

Следующий исторический период характеризуется практически абсолютным застоєм в развитии украинской терминологии. Институт украинского научного языка был ликвидирован, большинство его изданий подверглось жестокой критике и запрету. Начинаются репрессии по отношению к украинской национальной терминологии. В период 30-х – 90-х годов XX века наблюдались тенденции значительного ограничения функционирования украинской терминологии, что сказалось на её качественном и количественном составе. Основной причиной таких тенденций является государственная политика в области языка, а именно: ярко выраженное доминирование научной, учебной и профессиональной литературы на русском языке, перевод системы образования и науки на русский язык, ограничение межкультурной коммуникации с западноевропейскими народами и т.д. Отдельно следует подчеркнуть, что во времена Советского Союза украинский язык был практически запрещен и в сфере научно-технической нормативной документации: даже 600 республиканских стандартов Украинской советской социалистической республики, которые утвердил и издал Госплан УССР, были изданы на русском языке. Соответственно, в украинской терминологии сельского хозяйства этого периода присутствует огромное количество лексических и грамматических калек из русского языка. В 90-х годах XX в. начался новый этап развития и восстановления утраченных коммуникативных функций украинской терминологии сельского хозяйства, направленный на её стандартизацию путём постепенных реформ. Прежде всего начало нового этапа обусловило провозглашение независимости Украины как самостоятельного государства в 1991 году и, соответственно, новая языковая государственная политика, направленная на поддержку и развитие украинского языка. С начала анализируемого периода по сегодняшний день издано огромное количество специальных словарей, учебной и научной литературы, разрабатываются новые терминологические стандарты. Развитие украинской сельскохозяйственной терминологии на рубеже XX-XXI веков детерминировано одной из главных тенденций современного мира – стремлением к межкультурной коммуникации разных народов, интеграции в экономике, науке и производстве, о чем свидетельствует анализ специальной литературы и терминологических словарей украинских и зарубежных издательств.

Несмотря на то, что выделенные этапы весьма разнятся между собою, нами предпринята попытка выделить характерные общие тенденции, продуктивные пути и способы пополнения анализируемой терминосистемы в указанные хронологические периоды, связанные с межкультурным взаимодействием и взаимовлиянием. Прежде всего, это: 1) метафоризация и метонимизация (ресурс вторичной номинации); 2) заимствование иноязычных терминов, при этом заимствование и освоение иноязычных лексем в украинской сельскохозяйственной терминологии является комплексным процессом существования иноязычного слова в языке-реципиенте, все стороны которого тесно связаны и взаимообусловлены; 3) создание терминов-композигов; 4) активизация лексико-синтаксического способа создания сложных терминов. Анализ грамматической структуры сложных терминов засвидетельствовал тенденцию к превалированию двух- и трехкомпонентных словосочетаний. К основным тенденциям образования терминов можно отнести все известные способы морфологического словообразования украинского языка, неморфологическое словообразование, а также образование сложных номинативных единиц. Анализируемый сегмент лексики составляет структурную целостность, характерными признаками которой являются гиперо-гипонимические отношения компонентов, синкретизм терминов, развитые мотивационные связи между элементами терминосистемы, обусловленные лингво-

культурным взаимодействием. Таким образом, межкультурное взаимодействие имеет решающее значение для развития и пополнения национального терминологического фонда новыми лексическими единицами, а развитие украинской сельскохозяйственной терминологии в целом отвечает общим тенденциям и нормам развития украинского литературного языка.

Yemelyanova Y. S.

Abstract: Tendency of Development of Ukrainian Agricultural Terminology as Result of Inter-cultural Communication: the History and the Present

Abstract: The present article investigates Ukrainian terminology of the agricultural domain. The complex approach to discover description of general historical periods and the analysis of its inter-cultural language contacts and development prospects are propounded.

Keywords: Ukrainian agricultural terminology, inter-cultural language contacts.

Библиография:

1. Білогуб, А. Термінолексика з огляду на розвиток міжмовних контактів (на матеріалі німецької мови) / Проблеми української термінології : матеріали 5 Міжнар. наук. конф. «Словосвіт'98». Львів, 1998.
2. Виноградов, В.В. Основные типы лексических значений слов / Вопросы языкознания. – 1953. –№5.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М. 1980.
4. Голіченко, Л. М. Назви сільськогосподарських угідь і процесів їх обробітку в українській мові: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук, К., 2008.
5. Емельянова, Е.С. Динамика развития украинской сельскохозяйственной терминологии XX – XXI веков / Славянские языки: системно-описательный и социокультурный аспекты исследования. Брест: БрГУ, 2014.
6. Емельянова, Е.С. Терминологические заимствования как отражение межкультурного взаимодействия в языке //Язык и межкультурная коммуникация. Великий Новгород, 2011.
7. Емельянова, Е.С. Украинская сельскохозяйственная терминология: история и перспективы развития / Славистика и българистика днес: въпроси, идеи, посоки: сб. научн. трудов. Благоевград: Изд-во Югозападен университет „Неофит Рилски”, 2014.
8. Емельянова Е.С., Амеліна С.М., Жук Л.Я.; Під заг.ред. Е.С.Емельянової. Термінологія і професійна комунікативна культура фахівців аграрної сфери. Харків, Щедра садиба плюс, 2013.
9. Панько, Т. І., Кочан, І. М., Мацюк, Г. П. Українське термінознавство. Львів: Світ, 1994.
10. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000
11. Токарев, Г.В. Объективация культуры компонентами лексического значения // Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна. Харьков, 2010. № 910. Ч.1.
12. Schultz, Th. Transforming Traditional Agriculture. N. Y.: Yale University Press, 2010.

Чернышова Людмила Васильевна

Минский государственный лингвистический университет, Республика Беларусь
cherny0101@tut.by

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ДИНАМИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА: ГЛАГОЛЫ *КРУТИТЬ*, *ВЕРТЕТЬ*

Аннотация: В статье выясняется место глаголов *крутить*, *вертеть* в русской языковой динамической картине мира. Разговорный стиль, интернет-материалы свидетельствуют, что их положение в лексической системе русского языка медленно, но постоянно изменяется. Происходит дальнейшее отождествление семантики лексем, поглощение значений первой семантическим полем второй. Процесс идет не в направлении исчезновения глагола *вертеть*, а в создании дублетного образования *крутить* – *вертеть*.

Ключевые слова: русская языковая динамическая картина мира, семантика, семантическая деривация, лексикография.

Глаголы *крутить* и *вертеть* в разговорном стиле речи русского языка порой употребляются как абсолютные синонимы. Об этом свидетельствует их неразличение, репрезентированное в совместном употреблении: *крутить-вертеть*. В Интернете, стоит лишь нажать в поисковике *крутить*, *вертеть*, можно встретить выражения типа *Кручу-верчу, очень выиграть хочу; Кручу-верчу, хорошую фигуру хочу* и множество других, например, высказывание, обозначенное как песня Путина: *Кручу, мучу, Россию верчу, «философские» размышления* типа: *Обожаю крутить-вертеть своим мужчиной. Когда мужиком крутишь-вертишь, он за все и платит. Приятно, как и мужчине крутить-вертеть женщин*. Место глаголов *крутить* и *вертеть* в системе русского языка занимает внимание обычных пользователей

Интернета. *Крутить и вертеть – это почти одно и то же, но всё же не одно и то же, есть нюансы, – пишет один из так называемых юзеров. – Всё в жизни построено на нюансах, именно ощущение этих нюансов заставляет ощущать полноту жизни.*

В современном русском разговорном стиле речи *крутить* и *вертеть* обладают высоким потенциалом семантической деривации, то есть способностью к образованию множества метафорических значений. Так, в уже приведенных нами примерах *крутить-вертеть* – ‘что-то предпринимать’, ‘кем-то управлять’.

Выражение *крутить-вертеть* зафиксировано и во фразеологии: *Крутя, вертя, свет пройдешь, да назад не воротиться; Крутить хвостом и Вертеть хвостом* – ‘хитрить’, *Крутить (и вертеть) задом* – ‘вести себя легкомысленно, кокетничать’; *Вола крутить (и вертеть)* – ‘проводить время в бессмысленных или бесцельных занятиях’, *Крутиться (и вертеться) на языке (на кончике языка), Крутиться (и вертеться) в голове (в уме)* и др. В приведенных примерах употребление (а значит, и значение) двух глаголов смешивается, не различается.

Выражение *крутить-вертеть* встречаем в современных песнях: *Крутится, вертится шар голубой...*, *Крутят они, стараясь, вертят земную ось, Кручу-верчу, я к тебе хочу* и др. Оно, конечно, проникло и в стиль художественной литературы: *Как ни крутите, ни вертите, существовала Нефертити* (Е. Евтушенко) и др.

Следует при этом отметить большую частотность глагола *крутить* по сравнению с *вертеть*: только – *крутить носом* – ‘выражать неудовольствие, пренебрежение, отказываться от чего-либо’; *крутить голову* кому-нибудь – ‘запутывать, сбивать с толку’, *закрутить гайки* – ‘усилить требования, прибегнуть к строгостям, строгому нажиму’, *крутить роман, любовь* с кем-либо, *крутить* – ‘кружить, избегать прямого направления движения’ – ‘быть неискренним, уклоняться от прямого ответа, обманывать, хитрить’ и *окрутить* – ‘хитрыми уловками привлечь к себе, опутать, подчинить’ [2: 5]. Хотя раньше, вероятно, глагол *крутить* не обладал приоритетом в русской лексической системе. У В.И. Даля – *Дурак головой вертит, умный смирно сидит; Вертит языком, что корова хвостом* и др. [3].

Глаголы *вертеть* и особенно *крутить* исключительно активны в современном жаргоне. Автор интересного исследования, посвященного так называемым социальным глаголам, утверждает, что возникновение ряда значений в общем жаргоне обеспечило их динамическую активность [7]. В процессе семантической деривации ключевую позицию занимает пространственная метафора кругового движения [6]. Возникновение жаргонного значения словосочетания *крутить деньги*, по мнению авторов «Словаря общего жаргона», связано с быстрым движением по кругу, при котором предмет удаляется из поля зрения и тут же возникает снова. *Крутить* в жаргоне – ‘пускать деньги в оборот, чтобы они приносили прибыль и давали доход’: *деньги крутятся* [5]. С круговым покрытием ассоциируется также подчинение: *окрутить* – ‘хитрыми уловками привлечь к себе, подчинить’, *крутить и вертеть подчиненными*. Возвратные формы *вертеться* – ‘хлопотать, суетиться’: *Хочешь жить, умей вертеться* (прост.) (и *крутиться*) – ‘зарабатывать деньги различными способами, проявляя предприимчивость (в противовес пассивному получению зарплаты в бюджетных учреждениях)’ – тоже связаны с движением [5: 85]. Современное жаргонное выражение *раскрутить* (преступное) дело авторы «Словаря общего жаргона» связывают с метафорическим значением глагола *распутывать* — ‘постепенно освобождать запутанную нить’. В сочетаниях *раскрутить на допросе* или *раскрутить на покупку* одушевленный объект метафорически уподобляется чему-то скрученному, воздействие на него подобно осторожному развертыванию, при котором важно не повредить, достичь желаемого эффекта, получить скрытую информацию хитростью и обманом, а не насилием и проявлением власти [5: 177]). Значение *раскрутить певца, раскрутить звезду* ‘обеспечить карьеру артисту’ рассматривается исследователями как оттенок более общего значения глагола *раскрутить* — ‘придать размах чему-либо народившемуся; расширить, развить’ [2]. То же значение у возвратного глагола *раскрутиться*.

Интересующие нас лексемы активно функционируют в уголовном жаргоне, воровском арго: *Петуху крутить (вертеть) хвост (хвоста)* (шутл.-ирон.) – ‘совершать кражи в общественном транспорте’ [4: 132]. Здесь, как и в разговорном стиле русского языка в целом,

наблюдаем бóльшую активность *крутить* (и его производных – *крученный*, исторически – *крутой*), как бы берущего ответственность за оба глагола.

Обратимся к нормативным словарям, так как все сказанное касалось ненормативного употребления. Заглянув в современный толковый словарь русского языка, обнаружим на первый взгляд значительные различия в семантической структуре анализируемых лексем: значения глагола *вертеть* представляют собой систему из пяти лексико-семантических вариантов (ЛСВ), глагола *крутить* – из девяти. Однако все ЛСВ глагола *вертеть*, кроме пятого (разг.) – 'делать какое-то отверстие, сверлить' и примера в 1 значении *вертеть партнершу в танце*, то есть *кружить*, представлены в семантической структуре глагола *крутить*, он как бы «главный» в этой паре: 1. Приводить в круговое движение, вращать, крутить (крутить и вертеть *штурвал, ручку кофемолки, на талии обруч*). 2. Поворачивать в разные стороны или из стороны в сторону (крутить и вертеть *в руках ключи, головой, шеей, пальцем у виска*). 3. Распоряжаться по своему усмотрению, заставлять действовать по своей воле (крутить и вертеть *мужем*). 4. Свёртывая, скручивая что-либо делать, изготавливать (крутить и вертеть *цигарку, папиросу*). Кроме того, *как ни крути* в значении наречия совпадает по семантике с *как ни верти* (в восьмом значении) – 'что бы ни было, во всех случаях, при любых обстоятельствах': *Как ни верти, он прав. Как ни крути, а делать это надо* [2].

Обширная семантическая структура глагола *крутить* включает еще шесть значений (три из них с пометой *разг.*, о которых мы уже упоминали ранее), разводящих ее с глаголом *вертеть*: 2. *Разг.* Воспроизводить снятый на плёнку фильм или записанную на ленту (пластинку) музыку, пение и т.п. при помощи соответствующего аппарата, устройства (крутить *фильм, кино, пластинку*, но не вертеть). 4. Стягивать, связывать (крутить *руки кому-л.*). 5. Придавать вихревое движение чему-л., вздымая, кружить (*Ветер крутит пыль на дорогах*). 6. Без дополнения. Взметать, кружить снег, пыль и т.п.; мести (*Метель, позёмка крутит*). 8. *Разг.* Избегать прямого ответа с помощью каких-либо уловок; хитрить – *Ты не крути, говори прямо. К. голову кому-л.* – запутывать, сбивать с толку. 9. *Разг.* Находиться в любовных отношениях (крутить *любовь, роман, направо и налево*).

Итак, глаголы *крутить* и *вертеть* в русском языке, согласно словарям, – синонимы, но не абсолютные [1]. Между тем, в разговорном стиле, как уже говорилось, идет сближение семантики, и эмоциональное, превращающее рассматриваемые глаголы в абсолютные синонимы сочетание *крутить-вертеть*, становится все более частотным.

Разговорный стиль, интернет-материалы свидетельствуют, что положение глаголов *крутить* и *вертеть* в лексической системе русского языка со времени составления последних словарей постепенно, медленно, но постоянно изменяется. Происходит дальнейшее отождествление семантики лексем, дальнейшее подчинение глагола *вертеть* глаголу *крутить*, поглощение значений первого семантическим полем второго. Примеры показывают, что процесс идет не в направлении исчезновения глагола *вертеть* из лексической системы русского языка, а в создании дублетного образования *крутить – вертеть*, то есть в исчезновении таких важных, по мнению пользователей Интернета, нюансов в их значении.

Chernyshova L. V.

Some Peculiarities of Russian Linguistic Dynamic Outlook: the Verbs *крутить, вертеть*

Abstract: The article represents the place of the verbs *крутить, вертеть* in Russian linguistic dynamic outlook. Colloquial style, the Internet testify to their slow but constant changes in Russian lexical system. There is further identification of semantics of the lexemes, absorption of the meanings of the first one by the semantic field of the second one. The process is not for making the verb *вертеть* disappear, but for creating the doublet formation of *крутить-вертеть*.

Keywords: Russian linguistic dynamic outlook, semantics, semantic derivation, lexicography.

Библиография:

1. Александрова, З.Е. *Словарь синонимов русского языка*. М.: Русский язык, 2001.
2. *Большой толковый словарь русского языка*. М.: Норинт, 2000.
3. Даль, В.И. *Толковый словарь русского языка*. СПб.: ЭКСМО-Пресс, 2002.
4. Дубягин, Ю.П. Бронников, А.Г. *Толковый словарь уловных жаргонов*. М.: Интер – ОМНИС, 1991.
5. Ермакова, О.П., Земская, Е.А., Розина, Р.И. *Слова, с которыми мы встречались: Толковый словарь русского общего жаргона*. М.: Азбуковник, 1999.

6. Мечковская, Н.Б. *К характеристике аксиологических потенций слова: концепты «круг», «колесо» и их оценочно-экспрессивные дериваты* / Логический анализ языка: Языки пространств. М.: Наука, 2000.
7. Плотникова, А.М. *Метафорическое моделирование семантической деривации глаголов социальных действий и отношений* / Известия Уральского государственного университета. 2007. № 49.

Нерсесян Мария Левоновна, Овакимян Нелли Владимировна
Ереванский государственный университет, Ереван, Республика Армения
lsdfamily@mail.ru
narina.hovhannisyan@gmail.com

ВОПРОСЫ ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: В предлагаемой статье рассматривается проблема языка в контексте межкультурной коммуникации. Авторы обращают внимание на ряд важных особенностей языка, влияющих на процесс коммуникации, а также указывают на изменение в системе подготовки специалистов по межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: проблемы языка, межкультурная коммуникация, процесс коммуникации, процесс реформирования, лингвокультурология.

Язык – один из важнейших элементов культуры. Он выступает в роли знаковых систем, соотносящих понятийное содержание и типовое звучание.

Языки выполняют множество функций: коммуникативную, познавательную, эстетическую, референтную и так далее. Каждый язык – своеобразное зеркало культуры, в котором отражается общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, мораль, система ценностей, видение окружающего мира. Вне этого язык как полноценное самостоятельное средство коммуникации существовать не может, ибо он потеряет определенную часть информационной наполненности. Изучение языка как культурного явления затрагивает множество наук, таких как лингвистика, психология, история, культурология.

Язык является ключом для понимания иностранной культуры, эволюции методов языковой подготовки, истории языковой политики. Далеко не единичны случаи, когда из-за непонимания на уровне языка или связанных с ним культурных реалий случаются серьезные конфликты на международном уровне. Следует отметить, что рассмотрение вопросов языка и языковой политики особенно актуально на постсоветском пространстве, поскольку в течение продолжительного периода республики Советского Союза были связаны русским языком, который являлся государственным наравне с национальным языком данного народа. Общение на русском языке и сейчас является доминантным у народов бывшего Советского Союза.

Армения не является исключением из правил, поскольку в этом регионе межкультурная коммуникация изучена недостаточно.

Проблема заключается в том, что традиционное межнациональное общение на русском языке уже не является единственным коммуникативным путем. Параллельно возникают языковые связи на английском, французском и других иностранных языках.

Язык не существует вне культуры. Как один из видов человеческой деятельности, язык является составной частью культуры, определяемой как совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека: производственной, общественной, духовной. Однако в качестве формы существования мышления и, главное, как средство общения, язык стоит в одном ряду с культурой.

Социокультурный слой или компонент культуры оказывается частью языка или фоном его реального бытия.

Компонент культуры – это неотъемлемое свойство языка во всех его проявлениях, каждый язык – мощное общественное орудие, катализатор, формирующий этнос из неопределенного людского потока. Языки могут разграничивать целые нации через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания речевого коллектива, ассоциируемого с той или иной нацией.

Первое место среди национально-специфических компонентов культуры занимает язык. Язык, в первую очередь, способствует тому, что культура может быть как средством

общения, так и средством разобщения людей. Язык – это знак принадлежности его носителей к определенному социуму.

„На язык как основной специфический признак этноса можно смотреть с двух сторон: по направлению „внутрь” и тогда он выступает как главный фактор этнической интеграции: по направлению „наружу” – основной этнодифференцирующий признак этноса. Диалектически объединяя в себе эти две противоположности, язык оказывается инструментом и самосохранения этноса, и обособления „своих” и „чужих”” [1: 75].

Соотношение культуры и языка – сложный для изучения вопрос. Для его исследования существует отдельная ветвь науки – лингвокультурология. По словам В. В. Воробьева, „сегодня уже можно утверждать, что лингвокультурология – это уже состоявшаяся филологическая дисциплина, которая изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность культурных ценностей, исследует живые коммуникативные процессы порождения и восприятия речи, опыт языков личности и национальный менталитет, дает системное описание языковой „картины мира” и обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения” [2:125-126].

Лингвокультурология является базисом для подготовки программ обучения иностранным языкам и, соответственно, для расширения знаний нынешних и будущих специалистов в области межкультурных коммуникаций.

Каждый урок иностранного языка – это соприкосновение к другой культуре, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает культуру другого народа.

Преподавание иностранных языков на постсоветском пространстве сейчас переживает период реформирования. Меняется отношение к предмету, пересматриваются цели, задачи. Появился небывалый спрос на обучение иностранным языкам.

В самых разнообразных сферах появилось множество специалистов, нуждающихся во владении иностранным языком для предоставления своего труда на международные рынки. Языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

Для обеспечения общения между представителями разных культур помимо преодоления языкового барьера нужно преодолеть культурный барьер.

Понимание языка представителя другой культуры – первый шаг к пониманию его характера, менталитета, природы его поступков, первый шаг на пути к международному сотрудничеству.

Nersesyan M. L., Hovakimyan N. V.

Language questions issues in the Context of Intercultural Communication

Abstract: The present article deals problems focusing on the intercultural communication in context. It also highlights various important language specifications influencing the process of communication.

As a result of research we have identified some changes in the specialist preparation system of intercultural communication.

Keywords: language problems, intercultural communication, communication process, reforming process, linguaculturology.

Библиография:

1. Бромлей Ю. В. Этнос и этнография / Ю. В. Бромлей – М, Высшая школа, 1975г., 320 стр.
2. Воробьев В. В., О статусе лингвокультурологии IX Международный Конгресс МАПРЯЛ Русский язык, литература и культура на рубеже веков / В. В. Воробьев – Братислава, 1999 г. Т. 2, 430 стр.

ТЕКСТ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ, ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЙ, КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Донцу Надежда Федоровна

Молдавский государственный университет (г. Кишинев), Молдова
dontu26@mail.ru

РОЛЬ СРАВНЕНИЙ И МЕТАФОР В «РОМАНЕ БЕЗ ВРАНЬЯ» А. МАРИЕНГОФА

Аннотация: Цель данной статьи – характеристика языка «Романа без вранья» Анатолия Мариенгофа, друга Сергея Есенина. В ней анализируются сравнения и метафоры, создающие запоминающиеся образы героев, персонажей и предметов, экспрессивные картины природы.

Ключевые слова: дружба, правдивый, образ, сравнение, метафора.

В этом году, когда мы отмечаем 120 лет со дня рождения величайшего лирика, которого любят и ценят люди любого возраста, и 90 лет со дня его ухода из жизни, особенно важно еще раз прикоснуться к его творчеству, осмыслить нелегкую жизнь поэта, описанную в художественных мемуарах его современника и друга.

Отношение к роману А. Мариенгофа со времени его создания в 1926 году и до наших дней было неоднозначным. Порой произведение называли даже «враньем без романа» [1: 3]. Но, думается, само то, что мемуары написаны вскоре после смерти Сергея Александровича, написаны точным и образным языком, написаны любящим человеком, а главное – принимающим поэта таким, какой он есть, – дорогого стоит.

И автор, и главный герой романа находились в числе основателей такого литературного направления, как имажинизм [2: 111-152], и были его активными приверженцами. Это литературно-художественное течение, провозглашающее главенство образа, процесс развития языка через метафору и сравнение.

В основном эти принципы лежали в основе поэзии, но получили они отражение и в «Романе без вранья». Сравнения Мариенгофа, а также метафоры как скрытые сравнения создают новые смыслы, придают образу наглядность и объемность, открывают в явлении новые неожиданные стороны, заставляют читателя при их осмыслении становиться соавторами писателя.

Главное качество сравнений А. Мариенгофа – это их неожиданность. */Есенин/, как со своей рязанской короной, обращался с богом, предлагая ему «отелиться». Лысина величиной с вольфовского однотоного Пушкина. Были мы Малкину со своими книгами что колеси под ребро. Извел словесного масла великое множество, пока сухарь (отношение Есенина к Шершеневичу – Н.Д.) пообмяк с верхушки. Мой пробор /под дождем/ блестел, как крышка рояля. Работа над теорией /имажинизма/ завела нас в фантастические дебри филологии. Шварц кончил читать и выплюнул из глаза монокль. В темный занавес горячей ладонью уперлось солнце весеннее. Горы – как подушки в сверкающих полотняных наволоках. А башка, что обритая свекла. Рот ее /Дункан/ маленький и красный, как ранка от пули. Петербургский поэт с носом, похожим на восклицательный знак [3: 1-63].*

Следующее характерное качество – смысловая точность и глубина. Они достигаются подробностью и разноаспектностью характеристик, «многоэтажными» уточняющими предложениями и членами предложения, размещением одного сравнения внутри другого и т.д. *Поразил /Евгений Литвинов/ меня бряцающими (как доспехи, как сталь) целлулоидовыми манжетами, длинными поэтическими волосами, свисающими, как жирные черные сосульки на блистательный целлулоидовый воротничок. Ничто так не старит, как наша российская калоша. Влез в калошу – и будто прибавил в весе и характером стал положительен. Есенин сутил брови и в гармошку собирал кожу на лбу. Потом дня три писал ответ туго и вдумчиво, как стихотворение. Вытачивал фразу, вертя ее на всякий манер, словно тифлисский духанчик над огнем деревянные палочки с кусочками молодого барашка. Выволакивал из темных уголков памяти то самое, от чего должен был так пожелтеть Николушка, как пожелтел сейчас «Миколушкин сокол ясный». Вот и Есенин, подобно той матери, знал для каждого секрет «мойшенькиных башмачков» (до этого сравнения – несколько абзацев описания ситуации с матерью и Мойшенькой – Н.Д.). Когда зашел /к Кожебаткину/, сердце у меня в*

грудь поджало хвост и заскулило: покойник в доме. То же, что пустой шкаф в доме человека, который живет жизнью книги. Почем-Соль/ Михаил Молабух/ начинал светиться ласково, тепло, как в глухом слякотном пензенском переулке окошечко под кисейным ламбрекенчиком, озаренное керосиновой лампой с абажуром из розового стекла, похожим на выкрахмаленную нижнюю юбку провинциальной франтихи. Поэма Есенина /Пугачев/ вроде тех старинных православных иконок, на которых образотписцы изображали бога отдыхающим после сотворения мира на полатях под лоскутным одеялом. А на полу рисовали снятые валенки.

Еще одна черта авторского стиля – доведенная до предела, самоцельная образность, достигаемая сочетанием сравнения и метафоры с другими тропами (эпитетом, метонимией, перифразом, олицетворением, гиперболой) и фразеологизмами, обыгрыванием внутренней формы (иногда в сторону ложной этимологии), предельной конкретизацией отвлеченного или обобщенно-родового, индивидуальным словообразованием и т.д. *Красноармейцы похожи на буров, а гостиница – на таинственный Трансвааль. Кричал он, ввергая в звон подвески на наших канделябрах. Пимен Карпов шипел, как серная спичка, зажженная о подошву, а Петр Орешин не пожалел ни «родителей», ни «душу», ни «бога». В ожидании дня, когда в мою сторону станут тыкать бесцеремонным пальцем. Стоило бы мне подняться слегка на цыпочки, а ему чуть подогнуть колени, и прошел бы он промеж моих ног, как под триумфальной аркой. В малюпаченькой их /Качаловых/ квартирке пили приветливое хозяйское вино. Толпа, отрывгающая винным духом, пудрой «Леда» и тверскобульварными страстишками. На скамьях ситцевая веселая толпа. Волны били свое холодное стеклянное тело о камень. Словно в подкованный солдатский сапог усталость обула веки. А ну производи: от зерна – озеро, зрак, рука – ручей, река – речь, крыло – крыльцо, окно – око, сор – сортир. Есенин после уверял, что у злостных космочек никаких не стояло в глазах жемчужинок. Молабух напивался до белых риз. Гляжу на носы студентов юридические. Красные губошлепочки /губы/ всхлипывали. До этого прародителя нэповских заведений питались мы с Есениным в одном подвальчике.*

Следующая особенность – структурное многообразие сравнений, причем довольно много и малоупотребительных в общелитературном языке. *От горничной шел пар, как от утренней болотной речки. Будто не ноги передвигал /дворник/, а толстые, березовые, низко подрубленные пни. Хлебников сконфузился и покраснел ушами – узкими, длинными, похожими на спущенные рога. Эмилия хоть за ляжки не хватала, но цербером была знаменитым. Клычков скалил глаза и ненавидел многопудовым завистливым чувством. Ходуном ходят на столе стаканы..., вертуном вертятся есенинские желтые пятки. Почем-соль взъерошил на меня глаза. Сам же бог – рыжебородый новгородский мужик с желтыми мозолистыми пятками. Одна комната похуже, поцветистой обоями, постарей мебелью. Мы с Есениным стояли на платформе Казанского вокзала, серой мешками, мешочниками и грустью. Вторым компаньоном был А.М. Кожебаткин – человек, карандашом нарисованный остро отточенным и своего цвета. Товарищи мои по вагону, подобно мне бежавшие с поля славы. Унося бахчисарайскую розу величиной с кочан красной капусты. Завиток придавал ему схожесть с молоденьким хорошеньким парикмахером из провинции. Если говорить не по-сегодняшнему, ... то назвать следовало бы тот коридорчик не пренебрежительно столовой, а рестораном первого разряда. Письмо Клюева было сладкоречивое, на патоке и еле. Но в патоке клюевской был яд, не пименовскому чета. Лицо его очень красили темные брови – напоминали они птицу, разрубленную пополам – в ту и другую сторону по крылу. Когда, сердясь, сдвигал брови – срасталась широко разрубленная темная птица. Есенин с Каменевым говорил на олонецко-клюевский манер. На пожар глядел по-монументовски – сверху вниз. И тот, кто соперничал с чугуном, стал соперничать с пламенем /о Шалапине на пожаре/. В небе висит туча вроде дачного железного рукомоЙника с испорченным краном. У девушки были волосы цвета сентябрьского кленового листа.*

Разумеется, анализ средств создания образа, используемых А.Б. Мариенгофом, важен, так как, духовные и творческие единомышленники, они с Есениным и в искусстве своем пользовались похожими инструментами и красками. Однако значение этого произведения еще и в том, что в нем обрисован достаточно точный и правдивый портрет С.А. Есенина. По очень многим замечаниям и характеристикам, касающимся как внешнего облика, так и

внутреннего мира, видно, что автор любит друга, ценит его талант, не завидует ему, порой восхищается им, порой от всей души сочувствует. *И только голубые глаза (не очень большие и не очень красивые) делали лицо умнее – завитка, и синей поддевички, и вышитого, как русское полотенце, ворота шелковой рубашки. Есенин весело, по-мальчишески захохотал. Покраснели веки, будто кто простегнул по их краям алую ниточку. А Есенин ... уже говорил своим голосом, носил свою есенинскую «рубашку» (так любил называть он стихотворную форму). Есенин всегда любил слово нутром выворачивать наружу, к первоначальному его смыслу. Есенин сел рядом и, будто деревянный шарик из чашки бильбоке, выронил с плеч голову на руки. Будто каменный стал /мокрым /узел... Вот и дружба наша с Есениным такая же. Надел Есенин шапку на свою золотую пену. Рука жила у Есенина одной жизнью со стихом, как некий ритмический маятник с жизнью часового механизма.*

Однако произносит автор и слова, которые выражают его кредо правдолюбца: *А сейчас хочется добавить несколько черточек, пятнышек несколько. Не пятнающих, но и не льстивых. Только холодная, чужая рука предпочтет белила и румяна остальным краскам.* Правда, эти черточки стали вспоминаться автору, видимо, после того, как их пути с Есениным разошлись. Первая причина – Анатолий Борисович полюбил и женился. Дружба несколько отодвинулась в прошлое, он на нее стал смотреть уже не изнутри, а со стороны. *Мы разошлись с Есениным ... в ту ночь, когда мне захотелось говорить /Никритиной/ о дружбе необычными словами. ... И мне самому стало немножко смешно и неловко от слов, расхаживающих по-индючки важно.* Вторая причина – с Есениным стало тяжело. Прежде грубость, пристрастие к алкоголю и стремление к эпатажу были маской. *Критика надоумила Есенина создать свою хулиганскую биографию. Тогда совершенно трезво и холодно – умом – он решил, что это его дорога, его «рубашка».* Постепенно он стал «вязать в один венник поэтические свои прутья и прутья быта». Особенно часто это стало проявляться после встречи с Айседорой Дункан. *Он был только – партнером, похожим на тот кусок розовой материи – безвольный и трагический. Она танцевала. Она вела танец.* За границей все чаще проявлялись злость и категоричность. *Здесь такая тоска, такая бездарнейшая северянинщина жизни (из письма Есенина).* Через некоторое время по возвращении *глаз стал рыхлый и мутный, как кусочек сахара, полежавший в чашке горячего кофе. ... Золотая пена волос размылилась и посерела, стала походить на грязноватую, как после стирки, воду в корыте.... Когда говорили: «Есенин пьет», слова звучали, как стук костыля.* Усилились разногласия, но ссоры чередовались с перемириями. *Вражда набросала в душу всякого мусора и грязи. Будто носили мы в себе помойные ведра. Но время и ведра вывернуло, и мокрой тряпкой подтерло.* Хотя, видимо, в это время чаще стали вспоминаться и есенинская грубоватость, иногда граничащая с жестокостью (по отношению к Молабуху, безмянному старичку «с космочками, в беспомощно-ребятишней варежке», Айседоре, деревенской родне, Ивану Приблудному) и готовность льстить человеку, от которого зависит благополучие (*знал секрет мойшенькиных башиачков; сразу хорошо понял, в чем была для Айседоры лакомость его чувств, расточал безудержные комплименты безмянному меценату, заведующему Центропечати Малкину*), и мнительность, граничащую с подозрительностью (*высасывал врагов из пальца*), и тщеславие (*«Подожди, Анатолий, и типография своя будет, и автомобиль ржать у подъезда»*).

Кроме уже указанных причин метаний Есенина, Мариенгоф указывает на противоречие между двумя крайностями: желанием восхвалять все русское и способностью любить Россию даже в ее очевидных отрицательных проявлениях. *Есенин был достаточно умен, чтобы, попав в Европу, осознать всю старомодность, ветхую дырявость, проношенность таких убеждений – и недостаточной тверд, решителен, чтобы отказаться от них, чтобы найти новый внутренний мир.*

Итак, сравнения и метафоры в «Романе без вранья» А.Б. Мариенгофа и играют самоценную лингвостилистическую роль как наиболее точные воплощения всевозможных смысловых и экспрессивных оттенков, и косвенно характеризуют творческий метод самого С.А. Есенина, и служат созданию противоречивого, а потому стереоскопического образа этого великого поэта-лирика.

Dontsu N. F.

The Role of the Comparisons and Metaphors in «Novel with no Lies» by A. Mariengoff

Abstract: The purpose of the article is language characteristics of «Novel with no Lies» by A. Mariengoff, a S. Esenin's friend. Comparisons and metaphors analyzed in it, create memorable images of the characters – and main the objects expressive pictures of the nature.

Keywords: friendship, truthful, image, comparison, metaphor.

Библиография:

1. Антонов, В.И. Предисловие к публикации романа А. Мариенгофа «Циники» //www.vilavi.ru/raz/mariengof/cin/preface.shtml – 20 октября 2015 г.
2. Макарова, И.А. Поэтика и теория русского имажинизма / И.А. Макарова. Русская литература XX века: Школы. Направления. Методы творческой работы. Учебник для студентов высших учебных заведений. Спб., М.: Logos, Выс. шк., 2002.
3. Здесь и далее примеры по: Мариенгоф, А.Б. Роман без вранья. // lib.ru/RUSSLIT/MARIENGOF/roman.txt – 3 сентября-28 октября 2015 г.

Туницкая Марина Васильевна

Бэлцкый государственный университет имени Алеку Руссо, Республика Молдова
rem.tuni@yandex.com

**ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СПЕЦИАЛЬНОЙ
ЛЕКСИКИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ЛИНЫ КОСТЕНКО
«ЗАПИСКИ УКРАЇНСЬКОГО САМАШЕДШОГО»)**

Аннотация: В статье на материале романа Лины Костенко представлены отдельные факты функционирования терминологической лексики. Анализируется использование функционально-стилистических возможностей термина, который служит для усиления изобразительности, выразительности, создания ярких образов, иронии и сарказма.

Ключевые слова: лексическая система, терминология, процесс детерминологизации.

Мова художнього твору «наповнює естетичним змістом безобразн мовні елементи, перетворює їх у систему художньо-мовного бачення світу» [2:301].

Розглянемо з цього погляду твір Л. Костенко «Записки українського самашедшого». Назва роману досить промовиста, її не можна сприймати буквально, вона може читатися і як діалект слова «божевільний», і у буквальному розумінні, і як «сам» і «шедший», тобто «той, що сам іде», сам – у сенсі «один з небагатьох», «одинак», «бунтар». Можлива і взагалі знакова рецепція назви роману: «сама» мається на увазі конкретизація, власне, викриття у назві того, що автор-наратор – жінка, тобто «сама» – одна, вона, тобто можна читати і як «записки однієї жінки».

Що ж до інтертекстуальності роману, тут маємо багатий матеріал для філософських і літературознавчих міркувань і тлумачень не лише на рівні назви. У тексті багаторазове «оприсутнення» постатей Гоголя і Булгакова, двох українських «самашедших» письменників, які для російської літератури і національної свідомості були і лишаються «чужими», іншими ментально і за типами художньої свідомості однозначно не вписуються до великоросійського імперського контексту.

Кожна сторінка роману – це переплетення термінолексики, що здебільшого постає основою для оригінальних тропів, із загальноновживаною. Головний герой роману 35-річний програміст, втомлений сімейними чварами і негараздами, на порозі **Міленіуму** вирішує вести щоденник. Одна з вагомих причин криється ось тут: «Крім того, останній місяць століття – це ж не просто місяць, це – **зріз, це анамнез, це як в археології – культурний шар. Його не можна бульдозером, не можна лопатою, його знімають по міліметру, просіюють, розглядають крізь лупу – кожену дрібку, кожену грудочку, кожену деталь**»[4:36].

Розповідь ведеться від першої особи, що дає можливість героєві самому характеризувати себе, позиціонуючи як нормальну людину, у якій під впливом соціально-політичних обставин «крівля поїхала» [1:5], хоча звернення до **психіатра** не дало жодного результату, відхилень у **психічному стані** героя той не виявив: «Я завжди був нормальною

людиною. Радше меланхоліком, ніж флегматиком. Раціо в мені явно переважало, поки не зустрів свою майбутню дружину. Тоді на деякий час взяло гору емоціо,... Спадковість у мене теж добра, психів у роду не було. Вчився в університеті, ходив на байдарках... Кінчав аспірантуру, захистив дисертацію. Хобі у мене музика, література, ... Словом, все адекватно, ... а оце раптом, на зламі століть, відчув дискомфорт, ..., ніби якісь фантомні болі душі. Втім, це така тонка матерія, досконалої апаратури на це нема»[4:5]⁸.

Виділені нами словоформи являють собою термінологічну лексику. Її використання автором допомагає нам уявити коло зацікавлень головного героя, проблеми його особистого життя, а також соціально-політичні. Проте головна пригода роману – **екстремальне виживання в умовах бандитсько-хамсько-українофобської окупації**.

Ми вибірково аналізуватимемо їх відповідно проблематики щоденника. Тематичне угруповання такої лексики дуже різноманітне. Важко назвати галузь, з якої немає спеціальної лексики. Такими термінами є: 1) медична; 2) комп'ютерна; 3) астрономічна; 4) географічна; 5) економічна; 6) літературознавча; 7) лінгвістична; 8) психологічна; 9) фізіологічна; 10) юридична; 11) суспільно-політична; 12) спортивна; 13) математична; 14) військова; 15) хімічна; 16) автомобільна; 17) мистецька; 18) історична; 19) технічна; 20) астрологічна; 21) археологічна; 22) кримінальна лексика.

Інформація і дезінформація з усіх куточків планети поступово накопичується, і дуже швидко перед головним героєм розгортається не надто оптимістична панорама входження людства у нове тисячоліття.

Глобальний суспільно-політичний хаос триває, ще густіше обростаючи абсурдом...

«Я не катастрофіст. Я хотів би думати в хорошу сторону. Але на жаль, не вона домінує у загальному балансі подій» (43).

Терміни **домінує, катастрофіст, баланс** вжито як персоніфікації та стилістичні фігури.

Адже **баланс** – (економічний термін, франц. balance, букв. – терези від лат. bilanx – той, що має дві вагові чаші) – 1) Рівновага, урівноваження. 2) Система показників, що характеризують співвідношення елементів у будь-якому явищі, що постійно змінюється., напр. *Баланс основних фондів, баланс трудових ресурсів, баланс вартісний, баланс платіжний, бух галтерський* [7:84]. А письменниця вживає **баланс подій**. Відбувається детермінологізація лексеми, і разом з тим вона набуває емоційно-експресивного забарвлення.

Герой Ліни Костенко пов'язаний із макрокосмосом думками, вчинками, переживаннями, турботами, мріями, коханням, і саме через ці ниточки існування черпає, відчуває свободу буття. *«Життя світу – це теж і моє життя, – виправдовуюсь я»* (337).

У митця такого рівня національне завжди переплітається із загальнолюдським. Хроніки-згадки про світові події та трагедії межують з українськими.

Письменниця намагається достукатися до душі українців, розбурхати свідомість.

Оперуючи термінами, автор перетворює їх на стилістичну безмежність і використовує у ролі складових елементів тропів та художніх образів.

«...Наївний ми народ українці. Мріємо про свободу в умовах глобалізації, випустили свою гривню з князями й поетами, коли вже не треба ні історії, ні поезії, любимо свою Україну, яка ще не вмерла, боремося за свою мову, яка вже вмирає. Залежні від усіх і від усього, ...та все дбаємо про злагоду в суспільстві, про консенсус і компроміс. А тим часом тхось роздивляється нас, як в оптичний приціл» (107).

«Промислово-фінансовий капітал зрощується. Ми вже такі з тією Росією, як ті єгипетські близнюки, зрощені головами. Скоро буде єдина енергетична система. А там, дивись, і Єдиний Економічний Простір. Тобто простору вже не буде. Якогось ранку прокинємось в іншій державі. Бо проспали свою» (108).

Тут спостерігаємо, що терміни виступають елементами мовної гри, як на ідейно-естетичному, так і на мовному рівні.

Терміни постають мовними засобами художнього зображення сучасної дійсності, особливими знаками, елементами коду, свого роду інкрустаціями, і виступають у нерозривній єдності з художніми образами.

¹ Далі ми вказуватимемо тільки сторінки роману.

Виділяємо у щоденнику: 1) терміни, ужиті в науково-інформативній функції, без спеціальної стилістичної настанови; 2) терміни, ужиті в складі тропеїчних фігур: метафор, порівнянь, у ролі образотворчих засобів.

Серед науково-термінологічної лексики роману трапляється як спеціальна, так і загальнонаукова термінологія, поширена в багатьох сучасних галузях наукових знань (інспірація; дискомфорт; експеримент; диференціація; системність, тощо), «...*діапазон гіршого у нас безмірний...*»(9).« – Мені вже не стане життя, щоб пережити ще один експеримент над Україною», – сказав батько»(265).

Значну кількість становить спеціальна наукова термінологія, властива окремим галузям науки чи мистецтва. Наприклад,

медична: *дружина тепер така жовчна і анемічна* (110); *внутрішньовенне вливання брехні* (129); *помер Микола Амосов, видатний кардіохірург, у нього розум, як скальпель* (256);

суспільно-політична: *У Верховній Раді бедлам* (9); *Одного нардепа судять в Америці. Третім цікавиться Інтерпол*(9);

психологічна: *Буйних ще можна вилікувати, а тихопомішани – то вже навек*(11). *А скепсис – як сепсис для цієї нації*(262). *Один генерал в комі, другий – в синдромі* (248);

комп'ютерна: *Малий вже сидить у чатах, кнюпає на клаві, як заправський юзер, а часом трапляється якийсь глюк, звертається до тинейджер*(63).

В романі нами зафіксовано термінологічну лексику з будь-якої наукової галузі.

Однак, крім номінативної функції, у переважній більшості випадків науково-термінологічна лексика вживається у тексті роману з певними стилістичними настановами. У ряді випадків терміни виступають експресивними відповідниками загальноновживаних слів, підкреслюючи орієнтацію тексту на інтелектуальність та елітарність автора роману: *теща варить смачні селянські обіди з наших міських інгредієнтів*; *моя дружина гарно вписується в дизайн іно-марки, наслуховавши новин з радіоточки...*, *теща не може переварити цей інформаційний коктейль*; *дехто б її сам вже би перейшов на українську мову, але ж це мало не акт громадянської мужності*; *настрій на нулі*; *сезонна депресія*; *третьої місяць прокуратура ловить фантоми. Там військовий літак випадково знісся бомбою. Чхнув наш реактор – упало на скандинавські мохи. Добре, що Господь увімкнув нам ближнє світло свідомості. У всіх країнах мови як мови, інструмент спілкування, у нас це фактор відчуження. У деяких випадках простежується поступовий перехід термінологічної лексики до розряду загальноновживаної, який відбувається або через розширення первісного лексичного значення термінів, або завдяки їх уживанню при описі звичайних побутових ситуацій. «Розряди людської ненависті, здається, електризують природу, компендіум фактів, щоб хоч щось збереглося в пам'яті, що діялося на цій планеті»(43). Подеколи слова-терміни на сторінках роману виступають елементами мовної гри. Наприклад: «...*Реклам тепер більше, як дорожніх знаків. Рекламні щити, білборди, митючі літери світлових реклам: «Дихай вільно, живи мобільно»*(7). *Центрифуга ідіотизму, голова йде обертом*(12). *Ми статисти духовної пустелі. Ми гвинтики й шурупи віджилої системи, вона скрипить і розвалюється, продукти розпаду інтоксикують суспільство*(15). *Нова каста з'явилася у нашій незалежній країні... Олігархи, нардепи, бізнесмени, кримінальні авторитети, VIP-персони і поп-зірки – ось він, золотий фонд суспільства, його неоціненний скарб. Всі інші – це маса, це посполите тло*(16). *По-моєму, тут вони потрібні не політологи, а політпатологи* (47). *А скепсис як сепсис для цієї нації. Духовний канібалізм*(66). *А ще ж ті двоє (генералів), один в комі, другий в синдромі»*(248).*

Часто автор роману вдається до метафоризації термінів, однак інтенція автора полягає в таких випадках у тому, щоб створити іронічний, а інколи і саркастичний ефект. Наприклад: *До всіх перинатальних хвороб державності це й така халепа – вирости покоління, яким усе по фіг* (107). *У нас уже є маркети й супермаркети. Холдинги, лізинги й консалтинги. Жлоб-шоу, фаст-фуди і сендвич-бари. Рейдери, трейдери, рокери, брокери, кілери, ділери, трасти і педераст*(120). *Суспільство у нас важке. Конгломерат націй і антинацій, звиклих до стагнацій і профанацій, дискримінацій і асиміляцій* (231). *Шизоїдний сель свідомості заливає суспільство. Мова втрачає пульс. Файли моєї пам'яті хочуть струснути всі ці кошмари. На моніторі свідомості хочу малювати щось красиве і добре* (105). У

суспільства *ретроградна амнезія* (288). *Синоптики від політики..»* (44). *Від компроматів тхне, як від розлюченого тхора*(56); *бодігарди президента... обмацують очима цей народ* (16); *Електорат сидить без електрики*(18).

Таким чином, Роман Л. Костенко характеризується зв'язком двох чинників: наукового і художнього, метою якого є художнє зображення насущних проблем пересічного українця, аналіз політичної ситуації в Україні, висвітлення багатьох подій у глобальному світі.

Роман для тих і про тих, хто творив історію України, про патріотів сучасності, про те, що нація є, була і буде як незаперечна істина, якою б «самашедшою» комусь ця істина не видавалась.

Своїм романом Л. Костенко спробувала відтворити фрагмент «сюрреалістичного Вавилону сучасного світу». Широке вживання термінів є однією із визначальних рис лексичних процесів, що відбуваються і в мові роману Л. Костенко. Цей факт пояснюється актуальністю відповідних галузей знань, підвищеною увагою до них у реальному житті.

Tunitska M. V.

Figurative-expressive possibilities of the specific language in the artistic discourse (on the material of L.Kostenko's novel «Notes of the Ukrainian samashedshego»)

Abstract: In the article based on the material of Lina Kostenko's novel the author elucidates separate facts of functioning of terminological vocabulary. The usage of functional and stylistic devices of the term that serves for strengthening of expressiveness, emotionality creating original images, irony and sarcasm is analyzed.

Keywords: lexical system, terminology, their role in the novel.

Бібліографія:

1. Галич, О. А. «Записки українського самашедшого» Л. Костенко як імітація документального твору. Луганськ, 2011.
2. Єрмоленко, С. Я. Нариси з української словесності (Стилістика та культура мови). К.: Довіра, 1999.
3. Ісаєнко, К. П. «Жанрова домовленість роману Л. Костенко «Записки українського самашедшого». Луганськ, 2011.
4. Костенко, Л. Записки українського самашедшого. К.: XXI століття, 2011.
5. Мацько, Л. І. Українська мова в кінці ХХ століття. // Дивослово, 2000, № 4.
6. Пигулевский, В. Ирония и вымысел: от романтизма к постмодернизму. Ростов-на-Дону, 2002.
7. Словник іншомовних слів за ред. члена-кореспондента АНУРСР О. С. Мельничука. Київ, 1974.
8. Чабаненко, В. А. Стилістика експресивних засобів української мови. 2002.
9. Ярмак, В. І. Стилістичні функції термінології в сучасній українській поезії. // Семасіологія і словотвір. Зб. наукових праць. К.: Наукова думка, 1989.
10. Ярцева, В. Н. Общая терминология. М.: Наука, 1983.

Баканова Елена Владимировна

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Россия
bakanova59@mail.ru

БИБЛИЯ КАК ИСТОЧНИК РУССКОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ: ДОБРО И БЛАГО В СИНОДАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ

Аннотация: В статье сопоставляются репрезентанты парного концепта добро / благо в Синодальном переводе Библии в различных аспектах: деривационном, синтагматическом, парадигматическом. Авторская интерпретация Синодального текста дополнена некоторыми статистическими данными.

Ключевые слова: Синодальный перевод, семантика, контекст, компонент значения.

Неоспоримо значение Библии как мирового культурного феномена, как источника мудрости и нравственно-этических ценностей. Переводы Библии на национальные языки положили начало развитию национальных культур и литературных языков. По справедливому замечанию Н.М. Орловой, «на формирование языковой и концептуальной картины мира, многих литературных языков влияет не древнееврейский или древнегреческий текст, а именно переводы Библии» [4:14]. Для изучения русской концептосферы интересно исследование Синодального перевода Библии, занимающего важное место в русской культуре и ставшего к настоящему времени прецедентным текстом. Главная идея Библии – идея всемогущей силы и безграничной власти Бога-Творца, который «есть любовь», – органично слилась с русским сознанием, всегда стремившимся к добру, миру, любви, справедливости.

К моменту появления Библии на Руси уже сложилась собственная языческая культура, так что в русском языке особым образом закрепились представления о земном и небесном, «долнем» и «горнем», что нашло отражение в сосуществовании парных (полярных, бинарных, или «гетерогенных» [5]) концептов *добро / благо, правда / истина, верить / веровать, обязанность / долг, свобода / воля* и др. При переводе одной соответствующей лексемы в исконных текстах Библии именно на русской почве появляются пары лексем *добро / благо, правда / истина, дух / душа* и др. – поэтому осмысление репрезентации парных концептов в Синодальном тексте представляется перспективным.

В рамках данной статьи сопоставим репрезентацию лексем *добро* и *благо* в Синодальной Библии. В оригинальных библейских текстах нет разграничения этих понятий; так, еврейское слово *טוֹב* (букв. ‘хороший, хорошо’) в Синодальном переводе реализуется двумя лексемами, а в греческих текстах *αγαθόν* – это не только ‘добро’ и ‘благо’, но также и ‘хороший, полезный, добрый, добрые дела, имущество’ и т.п. [3:11].

Как показывает текстуальный анализ Библии, а также статистические данные Полной симфонии на канонические книги Библии Ю.А. Цыганкова, Симфонии С. Якименко, в канонических текстах Синодального перевода употребление лексем «добро» и «благо» имеет различия – как в количественном, так и в смысловом отношении. Так, частотность употребления словоформ «добро» в Синодальном тексте почти вдвое выше частотности «благо»: соответственно 124 и 74, в том числе в текстах Ветхого Завета 68 и 63 и в текстах Нового Завета 56 и 11 [6]. Это объясняется исконным характером слова «добро» и явным заимствованием из старославянского слова «благо».

Однако при этом у лексемы «благо» значительно богаче деривационные связи – как по количеству дериватов («добро» – 9, «благо» – 62), так и по частоте употребления однокоренных слов, а также по разнообразию словообразовательных цепочек (соответственно 4 и 15) и гнезд (0 и 9). Представим их здесь для наглядности.

Добро: *добрый* (222 употребления словоформы) → *доброта* 1; *добродетель* 6 → *добродетельный* 8; *добровольный* 9 → *добровольно* 6; *доброхотный* 4 → *доброхотно* 4; *доброжелательствующий* 1. **Благо:** *благословить* 181 → *благословенный* 102, *благословение* 81, *благословиться* 11; *блаженный* 177 → *блаженство* 2; *благоволить* 37 → *благоволение* 121; *благодать* 140 → *благодатный* 2; *благовествовать* 52 → *благовествование* 41, *благовествующий* 6, *благовествуя* 5, *благовествовавший* 1; *благий* 46 → *благость* 30 → *благостыня* 1; *благословлять* 62 → *благословляться* 4; *благодарить* 38 → *благодарение* 23, *благодарственный* 11, *благодаря* 1, *благодарный* 1 → *благодарность* 11; *благование* 24 → *благовонный* 31; *благоугодный* 15 → *благоугодно* 21; *благочестие* 19 → *благочестивый* 11 → *благочестиво* 2; *благоразумие* 6 → *благоразумный* 20 → *благоразумно* 9; *благодетель* 2 → *благодетельный* 1, *благодетельство* 21, *благодетельствующий* 4, *благодетельствовавший* 1; *благодетельствовать* 17 → *благодетельствовавший* 2 → *благодетельствующий* 1 → *благодетельственность* 1, *благодетельство* 2, *благодетельный* 2; *благоговеть* 13 → *благоговение* 7, *благоговеющий* 2, *благоговея* 1, *благоговейный* 1; *благоденствовать* 8 → *благоденствие* 11; *благовестить* 1 → *благовестие* 13, *благовестник* 5; *благополучие* 4 → *благополучный* 3 → *благополучно* 1; *благоуспешный* 6 → *благоуспешно* 1; *благоустроить* 4 → *благоустройство* 1, *благоустроение* 1; *благосклонный* 2 → *благосклонно* 1, *благосклонность* 1; *благодетельствовать* 2 → *благодетельствующий* 1, *благодетельствовавший* 1; *благочинный* 1 → *благочинно* 2; *благосердие* 1 → *благосердный* 1; *благоутробие* 1 → *благоутробный* 1; *благоухание* 46; *благосостояние* 6; *благорасположение* 4; *благородный* 4; *благородно* 1; *благвременной* 1; *благоугождение* 1; *благоупевать* 1.

Деривационные связи наглядно «разводят» семантику *Добра* и *Блага* по разным сферам – назовём их условно «человеческое» и «божье». Для иллюстрации приведём по одному примеру толкований дериватов из Библейского словаря В.П. Вихлянцева: *добродетель* – «доброе свойство души человека, деятельное стремление к добру, удаление от зла»; *благодать* – «особый, благой дар Божий; дар будущий, но обретаемый теперь верою; дар, явившийся во Христе Иисусе (Ин 1.17). Благодать есть синоним Слова (Пс 44.3; Ин 1.14; Деян 14.3), благословения Божия (Зах 4.7), благовестия (Деян 11.23; Деян 13.43), пророчества (Евр 2.9), веры (Евр 13.9), славы Божией (Еф 1.6).(…)» [2].

Являясь в современном языке стилистическими синонимами, *добро* и *благо* в библейских текстах связаны скорее родо-видовыми отношениями: добро – это противоположность злу; благо – «высшее добро, истинное счастье, святость; оно может исходить только от Бога (Мф 19.17)» [2], т.к. «*Никто не благ, только один Бог*» (Мф. 19:17; Мк. 10:18; Лк. 18:19).

Обращение к Синодальным текстам даёт право утверждать, что и *добро*, и *благо* неоднозначны в Библии. Сопоставим парадигматические и синтагматические связи названных лексем в тексте.

Первое представление о добре, о том, что хорошо, формулирует уже первая глава Бытия: «*И увидел Бог, что это хорошо*» (Бытие 1: 10, 12, 21, 25, 31) – этой эпифорой заканчивается каждый стих о сотворении мира. А во 2 главе впервые появляется понятие *добра* в его противопоставлении *злу* – и дерево познания добра и зла как символ верности Богу-Творцу. Здесь же берёт начало центральная тема Библии – противостояние Добра и Зла, личностно воплощённых в образах Бога и сатаны [1: 48-61].

Добро в своём основном значении ‘противоположность злу’ употребляется в подавляющем большинстве текстов, образуя антонимические парадигмы со словами *зло*, *смерть* (Втор. 30: 15), *погибель* (Иер. 44: 27), *тьма* (Иов 30: 26), *ложь* (Пс. 51: 5), с одной стороны, а с другой – стоит с ними в одном смысловом ряду, концептуально представляющем центральную тему, как и синонимическая парадигма *добро* – *жизнь* (Втор. 30: 15, Пс. 36: 3, 27), *свет* (Иов. 30: 26), *правда* (Ис. 1: 17), *истина* (Пс. 36: 3): «*Вот, я сегодня предложил тебе **жизнь и добро**, **смерть и зло***» (Вт. 30:15); «*Когда я чаял **добра**, **пришло зло**; когда ожидал света, пришла тьма*» (Иов 30: 26); «*Ты **любишь** больше **зло**, **нежели добро**, больше **ложь**, **нежели говорить правду***» (Пс. 51: 5), *Уповай на Господа, и делай добро; живи на земле, и храни истину* (Пс 36: 3) и др.

Как абстрактное понятие, *добро* в этом значении практически не вступает в определённые отношения (за исключением единичных сочетаний с определительными местоимениями, например, Флм. 1:6), однако имеет богатую сочетаемость с глаголами и отглагольными существительными: *добро* можно *видеть* (Иов. 9:25, Иер. 29:32), *знать* (Втор. 1:39), *вкусить* (Иов. 21:25, Притч. 13:2), *любить* (Ам. 5:15, 2 Тим. 3:3, Тит. 1:8), *наследовать* (Притч. 28:10); его можно ждать, *чаять* (Иов. 30:26), *искать* (Есф. 10:3, 1Фес. 5:15) и *не найти* (Притч. 17:20).

Добро – это также *добрые дела*, хорошие поступки, поведение, соответствующее закону Бога: «*Сказал безумец в сердце своем: «нет Бога». Они развратились, совершили гнусные дела; нет **делающего добро***» (Пс. 13:1, а также Пс. 13:3; 35:4; 52:2,4; Еккл. 7:20; Мф. 12.12; Мк. 3:44; Иак. 4:17; 1Пт. 2:14,15,20; 3:6,11; 4:19; 3Ин. 1:11; Рим. 3:12;13:3; 2Кор. 13:7; Гал. 6:9,10; 2Фес 3:13). Добру нужно *следовать* (Пс. 37:21), *подражать* (3Ин. 1:11), *учить* (Тит. 2:3); к добру нужно *стремиться* (Притч. 11:27) и *прилепляться* (Рим. 12:9). Праведные могут добром *насыщаться* (Притч. 12:14), *наслаждаться* (Еккл. 2:1; 5:17; 6:3,6), *воздавать добром* (Притч. 13:22; 31:12; 1Цар. 24:20), *побеждать зло добром* (Рим. 12:21).

Библия учит, что человек должен *различать добро и зло* (3Цар. 3:9, Евр. 5:14), однако несовершенные люди могут *зло называть добром*, и *добро – злом* (Ис. 5:20), *воздавать злом за добро* (Пс. 34:12; 37:21; 37:21; Притч. 17:13; Иер. 18:20), *платить злом за добро* (Быт. 44:4, 1Цар. 25:21) и даже *любить больше зло, нежели добро* (Пс. 51:5). Добро можно и, по Библии, даже нужно делать, *творить* (Ин. 5:29) – при этом *делать добро* может как человек (Чис 10:29; Иов. 24:21, Пс. 33:15; 36.3,27; Иер. 10:5 др.), так и Бог (Исх. 1:20, Числ. 10:32; Втор. 8:16, 28:63; Иер. 29:32 и др.), но вот *обратить зло в добро* (Быт. 50:20) и *отменять добро* позволительно только Богу, хотя в последнем случае *добро* по значению скорее выступает как дублет *блага*: «*Но если он будет делать злое пред очами Моими и не слушаться гласа Моего, Я **отменю то добро**, которым хотел **облагодетельствовать** его*» (Иер. 18:10) – не случайно лексема *добро* употреблена в сочетании с глаголом *облагодетельствовать*.

Добро имеет в ряде стихов (9) и свойственное ему в современном языке значение ‘имущество’ и сочетается при этом с притяжательным местоимением «мой» и определительными «чужой», «весь», «всякий», например: «*И сказал: вот что сделаю: сломаю житницы мои и построю большие, и соберу туда весь хлеб мой и все **добро** мое*» (Лк. 12:18 и др.). В этих

случаях *добром* можно *делиться* (Гал. 6:6); *добро* *наполняет* дом (Втор 6: 11, Неем. 9:25, Иов. 22: 18); карающий огонь может *искоренить добро* (Иов. 31:12); о потере своего добра можно *горевать* (Мих. 1: 12), а *чуждого добра* – *алкать* (Притч. 1:19).

В нескольких контекстах *добро* и *благо*, употреблённые в предложно-падежных формах винительного и дательного падежей, совпадают в значении ‘польза’, например: «*Просите, и не получаете, потому что просите не на добро, а чтобы употребить для ваших вожделений*» (Иак. 4:3, а также Рим 13: 4 и Иер 39: 16) и «*Помяни, Боже мой, во благо мне все, что я сделал для народа сего!*» (Неем. 5:19 и др. – всего 15 стихов) – однако они образуют разные антонимические парадигмы: *добро* – *зло*, *благо* – *вред*.

В стихах Иер. 2:7 и Неем. 9: 36 слово *добро* употребляется в ряду однородных членов со значением ‘плоды земли’: «*И Я ввел вас в землю плодоносную, чтобы вы питались плодами ее и добром ее (...)*» – такое же значение имеет слово *благо* в стихах Ис. 1:19, Пс. 84:13, а также Езд. 9:12: «*Итак дочерей ваших не выдавайте за сыновей их, и дочерей их не берите за сыновей ваших, и не ищите мира их и блага их во веки, чтобы укрепиться вам и питаться благами земли той и передать ее в наследие сыновьям вашим на веки*».

В семантической структуре слова *добро*, таким образом, можно выделить такие компоненты значения, как абстрактно-понятийный (‘отсутствие зла’), акциональный (‘добрые дела, поступки’), предметный (‘имущество’), статуальный (‘польза’), вещественный (‘плоды земли’).

Этимологически оба слова – субстантивированные прилагательные среднего рода, но только *благо* в синодальных текстах имеет соответствующую омоформу: *благо* *слово* *Господне* (4 Цар. 20:19, Ис.39:8), *оно* [имя Бога] *благо* (Пс.53:8), *иго* *Мое* *благо* (Мф. 11:30) и др., – а также другие краткие словоформы: *блага* *милость* *Твоя* (Пс. 68:17, 108:21), *суды* *Твои* *благ* (Пс. 118:39).

На грамматическом уровне *благо* в библейских текстах всегда конкретно и, в отличие от *добра*, имеет форму множественного числа: «*И даст тебе Господь изобилие во всех благах(...)*» (Вт. 28:11 и др.), а также образует чуть более широкий круг словосочетаний с определительными отношениями – сочетание не только с местоимениями, но и с прилагательными: «*Чтобы доставить любящим «меня **существенное благо**, и сокровищницы их я наполняю*» (Притч. 8:21), «*(...)Христос, Первосвященник **будущих благ** (...)*» (Евр. 9:11). В этих стихах значение *блага* – ‘**дары Бога**’ (всего 17 примеров).

В зависимости от контекста *благо* может выступать в значении предикативного наречия «*хорошо*», например: «*А мне **благо** приближаться к Богу!..*» (Пс. 72: 28 и др. – всего 12 примеров).

Однако в подавляющем большинстве текстов значение слова *благо* – ‘высшее добро’. Человек может *видеть благо* (Пс. 33:13), *находить* (Притч. 16:20, 18:23, 19:8), *пользоваться благом* (Еккл. 7:14), *вкушать* (Ис. 55:2), *желать блага* себе и другим (Пс. 121:9), *просить благ у Бога* (Мф. 7:11). Бог *творит* (Пс. 118:65), *хранит блага* для верных своих детей (Пс. 30:20), *показывает* его (Пс. 4:7), *даёт благо* (Пс. 84:13, Мф. 7:11), *доставляет* (Притч. 8:21) и *лишает благ* тех, кто нарушает законы Бога (Еккл. 4:8).

В трёх стихах лексема *благо* выступает синонимом слова: «*Итак, Господи мой, Господи! Ты Бог, и слова Твои непреложны, и Ты возвестил рабу Твоему такое **благо!***» (2 Цар. 7:28) – в характерных синтагмах Ветхого Завета *сказал о рабе Твоем такое благо* (1 Пар. 17:26) и *все благо, какое Я изрек* (Иер. 32:42) библейский текст обнаруживает семантическую связь с греческим «логосом»: «*В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог*» (Ин. 1:1).

Итак, в семантической структуре слова *благо* нами выделены такие компоненты значения, как абстрактно-понятийный (‘высшее добро’), предметный (‘дары Бога’), предикативный (‘хорошо’), статуальный (‘польза’), вещественный (‘плоды земли’), акциональный (‘слово Бога’). Как видим, *благо* имеет более сложную систему значений, чем *добро*, и половина из них связана с миром «горним».

Текстовый материал, таким образом, убеждает, что *добро* и *благо* в Синодальной Библии, семантически совпадая в одних контекстах и различаясь в других, представляют две ипостаси библейского представления о Добре как воплощении любви и самой сущности Бога. Преданные Богу люди живут по его законам, следуют *добру*: «*О, человек! сказано тебе,*

что – **добро**, и чего требует от тебя Господь: действовать справедливо, любить дела милосердия и смиренномудренно ходить пред Богом твоим» (Мих. 6: 8) – и в награду получают благо (или блага) от Бога: «Не во власти человека и то **благо**, чтоб есть и пить и усладить душу свою от труда своего. Я увидяел, что и это – от руки Божией» (Еккл. 2:24). *Добро* и *благо* разделяют в сознании русского переводчика земное и небесное, но объединяются в его представлении обо всём «хорошем», что в первую очередь связано с именем Бога и существованием по его законам. Таким образом, парный концепт *добро/благо* играет ключевую роль для осмысления Библии как одного из источников русской концептосферы.

Bakanova E. V.

The Bible as a Source of Russian Conceptual Sphere: the good and grace in the Russian Synodal Bible

Abstract: The article compares the representatives of the double concept the good / grace in the RSB in various aspects: derivational, syntagmatic, paradigmatic. The author's interpretation of the RSB is supplemented by some statistical data.

Keywords: the Russian Synodal Bible, semantics, context, value component.

Библиография:

1. Баканова Е.В. Библия как гипертекст: культурно значимые концепты. Ульяновск, 2011.
2. Библейский словарь В.П. Вихлянцева [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bible.com.ua/slovar/t/vih/648> (дата обращения 12.10.15)
3. Греческо-русский словарь Нового Завета: Пер. краткого греческо-английского словаря Нового Завета Баркли М. Ньюмана / Перевод и редактирование В.Н. Кузнецовой при участии Е.Б. Смагиной и И.С. Козырева. – М.: Российское Библейское общество, 2008.
4. Орлова Н.М. Библейский текст как прецедентный феномен. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д. филол. н. 2010.
5. Сафонова Н.В. Ментальная и языковая репрезентация концепта благо/добро в русском языковом сознании. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д. филол. н. 2004.
6. Цыганков, Ю.А. (сост.) Полная Симфония на канонические книги Священного Писания. Санкт-Петербург, 2010.

Швець Ганна Дмитрівна

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна
hannash@meta.ua

СУЧАСНА УКРАЇНЬСЬКА ЛІТЕРАТУРНА КАЗКА В ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ АСПЕКТІ

Аннотація: В статті охарактеризована специфіка літературної сказки як жанра, определены преимущества ее использования в языковом учебном процессе. На примере произведения Э. Андиевской «Говорящая рыба» проанализирована возможность множественной интерпретации смысла постмодернистской сказки как важный методический фактор для развития навыков устной речи в обучении украинскому языку иностранцев.

Ключевые слова: літературна сказка, народна сказка, постмодерністська літературна сказка, український мовний матеріал як іноземний, художественний текст, інтерпретація тексту.

Текстова основа навчання як рідної, так і іноземної мов є одним із основних принципів сучасної лінгвометодики – саме тому проблема використання художнього текстового матеріалу в навчанні мови була і залишається в центрі уваги лінгводидактів. Незважаючи на численні дослідження її різноманітних аспектів (див. роботи Т. Аронової, Б. Бобильова, Ю. Бельчикова, О. Васильєвої, Т. Вдовіної, М. Горелікової, Л. Журавльової, М. Зінов'євої, Л. Новікова, Н. Кулібіної, Є. Матрона, Т. Печериці, Л. Смелякової, Н. Топтигіної та ін.), очевидно, що науковий інтерес до порушеної проблеми не згасає: поява нових творів художньої літератури, зміна читацьких смаків, сучасне прочитання класики, пошуки оптимальної, що відповідала б освітнім реаліям ХХІ століття, методики роботи з художнім текстом у навчанні мови – ці фактори визначають актуальність досліджень в окресленій галузі. У царині викладання української мови як іноземної – молодій галузі вітчизняної лінгводидактики, – крім вище наведених чинників, спрацьовує такий важливий фактор, як потреба комплексного наукового осмислення теоретичних та методичних засад текстоцентричного

підходу до викладання української мови в іноземній аудиторії, важливість дослідження загальної структури й окремих компонентів навчальної текстотеки з української мови як іноземної, необхідність створення книг для читання, орієнтованих на інокомунікантів.

Дослідження проблеми використання художнього тексту в навчанні української мови іноземців зосереджені в таких основних напрямках: осмислення ролі художнього тексту в навчанні мови (Л. Васильєва, В. Федчик); лінгвокраїнознавчий потенціал художнього тексту (А. Буднік, З. Мацюк), навчання читання на матеріалі художнього тексту (І. Процик, С. Шевченко), можливості певних жанрів і принципи роботи з ними в іноземній аудиторії (Л. Антонів, В. Бадер, М. Єлісова, С. Єрмоленко, Г. Швець), вивчення лінгводидактичного потенціалу творчості окремих письменників та обґрунтування системи роботи з художнім текстом (Г. Швець) тощо. Мета пропонованої розвідки – обґрунтувати лінгводидактичні можливості жанру літературної казки на прикладі твору Емми Андієвської «Говорюща риба».

Аналіз наявних на сьогодні підручників, посібників та книг для читання з української мови як іноземної засвідчує, що важливим компонентом навчального текстового матеріалу (переважно на початковому етапі) є народні казки. Обґрунтовуючи необхідність залучення до навчальної текстотеки українських народних казок, дослідники називають такі їх ознаки, як життєвість тематики, розповідний тип мовлення, невимушеність оповіді, використання прийому кумуляції, що сприяє мимовільному запам'ятовуванню, [2; 5; 11; 15] – усе це, за умови ефективної системи завдань, сприяє збагаченню лексичного запасу студентів, розвитку мовних і мовленнєвих умінь та навичок. У той же час викладачі-практики говорять про неоднозначну реакцію іноземних слухачів на народну казку: трапляються випадки відмови від роботи з таким текстом через його «дитячість», «нецікавість», «непотрібні» лексико-граматичні конструкції (номінації застарілих реалій, характерні фольклорні тропи й синтаксичні фігури) тощо. Літературну казку, з огляду на вище зазначене, можна характеризувати як навчальний матеріал, у якому мінімізовані названі ризики (звісно, з певною долею умовності, адже все залежить від конкретного твору, тож методично виважений добір текстового матеріалу дуже важливий). Маємо на увазі літературну казку, яка може бути цікава дорослій аудиторії. У цьому випадку спираємося на осталений в літературознавстві поділ літературних казок на три групи: 1) казка для дітей, яка зберігає найтісніший зв'язок із фольклорними мотивами, 2) казка, адресована і дітям (що сприймають її на фабульному рівні), і дорослим (які здатні осягнути її філософський смисл), 3) казка для дорослих (повчально-філософського та соціально-сатиричного спрямування) [9: 88]. У посібниках із художніми текстами для іноземців кількість літературних казок другої та третьої групи, на жаль, мінімальна. Так, наприклад, у книзі М. Єлісової «Коментоване читання художніх текстів» запропоновані казки В. Врублевської «Мулярове щастя» та З. Живки «Дівчина й дерево» [4]. Серед літературних казок, уміщених у книгах для читання інокомунікантами, переважають дитячі – «Сьома дочка» В. Сухомлинського [12], «Десять робітників», «Про двох цапків», «Дві кізочки» М. Коцюбинського [4], «Різдвяна казка» І. Керницького [19]. В окремому дослідженні ми порушували питання про доцільність використання дитячих творів у навчанні мови дорослих, адже, як відомо, стимулювання мовленнєво-мисленнєвої, пізнавальної і творчої активності перебуває у прямій залежності від відповідності змісту й технологій навчання актуальним інтересам і потребам учня, його віковим особливостям [18]. На наш погляд, абсолютизація принципу доступності, що обумовлює орієнтацію на дитячу літературу, може стати на заваді ефективності читання й обговорення ХТ іноземними студентами, оскільки такий текстовий матеріал не враховує інтересів, цінностей, мотивів читання юнацької аудиторії. Саме тому пропонуємо звертатися до літературних казок, адресованих дорослим або з подвійною адресацією, а проблему доступності вирішувати шляхом методично виваженого добору текстів та адаптації.

Закцентувавши в назві статті сучасну українську літературну казку, маємо на увазі її якісну відмінність від казки попередніх періодів розвитку літератури. За визначенням Л. Брауде, літературній казці притаманні дві основні риси: індивідуальне авторство й орієнтація на чудесне (пор.: «літературна казка – авторський, художній, прозовий чи поетичний твір, заснований або на фольклорних джерелах, або суто оригінальний; ... твір, у якому чари, диво грають роль сюжетотворчого фактору, слугують вихідною точкою характеристики персона-

жив» [3: 234]). І якщо питання про чарівність як домінуючу ознаку літературної казки окремі дослідники вважають дискусійним [8: 36], то індивідуальне авторство усі науковці визнають тим фактором, що породжує художню самобутність цієї жанрової форми. Літературна казка, «з оригінальною сюжетно-образною системою, яскраво вираженим – на рівні світогляду й стилю – суб'єктивно-особистісним забарвленням», протиставляється «максимально традиційній за композиційною структурою народній казці з відносно обмеженою системою усталених зображально-виражальних засобів» [14: 8]. Авторська концепція літературної казки впливає на зміну казкового хронотопу: «Якщо світотворення в казці підпорядковується тому, «як повинно бути», то в авторській ... починає переважати суперечність між «як повинно бути» і «як є», перемога добра над злом піддається сумніву» [9: 89]. Крім того, дослідники звертають увагу на складний симбіоз різних жанрових форм у літературній казці, яка «об'єднувала чарівні, побутові, авантюрні твори, набувала героїчного, ліричного, гумористичного, сатиричного, філософського, психологічного пафосу, увібрала особливості інших жанрів: поеми, новели, повісті, притчі, п'єси, пародії, абсурду, фантастики тощо» [10: 568]. Саме тому літературознавці говорять про наджанрову природу літературної казки, її метажанровий характер [10: 568; 16], макрожанровість [7: 14], дифузність (здатність реалізуватися в різних родах літератури) і паралітературність (здатність виходити за межі літератури і взаємодіяти з іншими видами мистецтва) [14: 8] тощо. Усі названі риси притаманні літературній казці загалом і відзначені літературознавцями в аналізі творчості письменників XVIII – XX ст. У чому ж специфіка сучасної літературної казки, позначеної постмодерністськими акцентами? Дослідники цієї проблеми пояснюють актуальність казкового жанру в епоху постмодернізму тим, що такі здавна притаманні казці риси, як ігрове начало, інтертекстуальність, багатшаровість, виявилися суголосними естетичні постмодернізму в цілому [7: 6]. Вибудовуючи типологію категорій постмодерністського дискурсу літературної казки, О. Коляса виокремлює як особливо значимі категорії діалогічності, інтертекстуальності, варіативності, фрагментарності та карнавальності [8]. Перша відзначена характеристика – діалогічність – видається нам прикметною характеристикою сучасної літературної казки: твір моделюється як діалог між автором, текстом і читачем, у якому всі, навіть кардинально різні, точки зору мають право на існування, а відтак, автор не претендує на роль мудрого казкаря, що навчає розрізняти добро і зло. Читач виступає вільним інтерпретатором тексту, а отже, «творцем оригінального смислу» [6: 394]. Цей момент надзвичайно важливий із методичної точки зору, оскільки можливість вільної інтерпретації виступає фактором, що стимулює мисленеву діяльність читачів, спонукає до висловлення й обґрунтування власної точки зору, проведення дискусії тощо. У навчанні іноземної мови звернення до таких текстів продуктивно з точки зору розвитку навичок монологічного та діалогічного мовлення. Проілюструємо викладені спостереження на прикладі казки Е. Андіївської «Говорюща риба» [1].

Сюжет твору незвичайний: дивовижна риба, що вміла розмовляти і через це стала вигнанцем із риб'ячого товариства, на березі потоваришувала з рибалкою; друг запросив рибу в гості, але його дружина, не зрозумівши, що риба і є найкращим приятелем чоловіка, засмажила її на обід (рибалки в цей час не було вдома); повернувшись, господар не зміг впізнати свого товариша (на сковорідці всі риби однакові!) і почав розшукувати говорющу рибу; у постійних марних пошуках рибалка остаточно втратив душевний спокій і людське спілкування – його почали цуратися, наче божевільного. Очевидно, що твір має алегоричний характер (Л. Тарнашинська зауважує в казках Е. Андіївської наявність «сили» (за Сковородою) [13], маючи на увазі невеличкий коментар шакала та консервної бляшанки після кожної казки), філософську спрямованість і моральну проблематику. Це дає підстави дослідникам говорити про притчовий характер збірки Е. Андіївської «Казки» і розглядати казку-притчу як контаміновану структуру, що поєднує характерні жанрові ознаки обох компонентів [6]. Попри характерну для жанру притчі дидактичність змісту і «прозорість» концептуальної інформації, очевидно, що порушені в казці проблеми можна тлумачити по-різному. Літературознавець М. Ковінько, аналізуючи неоднозначність прочитання казки-притчі «Говорюща риба», виокремлює такі питання, що викликають контроверсійну інтерпретацію: хто з персонажів більш нещасний і як розуміти нещастя взагалі, хто винен у смерті говорючої риби,

непорозуміння в сім'ї; несприйняття унікального в суспільстві, загроза втрати самоідентифікації; доля поета в суспільстві та ін. [6]. Лише на перше з них є варіанти відповіді в діалозі шакала й консервної бляшанки: бідолашна риба, що загинула такою смертю, але врешті-решт смерть чекає на кожного з нас; нещасний і рибалка, що втратив друга і так побивається за ним, але його дружина, яка за клопотами не почула голосу говорючої риби, викликає ще більше співчуття. На інші запитання, які, звісно, не вичерпуються наведеним вище переліком, також можливі різні відповіді, як і на головне, яке цілком слушно сформулював дослідник М. Ковінько: «...ким насправді була «балакуща» риба: невизнаним генієм із трагічною долею чи зрадником, який, за казковим каноном, отримує по заслугі; дивом, якого не побачили інші, чи виродженням, якого слід позбуватися; особистістю чи тим, хто втрачає власну ідентичність» [6: 394]. Як ми вже наголошували в іншому дослідженні, можливість множинної інтерпретації концептуальної інформації художнього твору спонукає іншомовних учнів до висловлення й обґрунтування власної точки зору, стимулює проведення у групі жвавого обговорення проблеми, а викладачеві допомагає у створенні цікавих завдань на розвиток непідготовленого усного мовлення інокомунікантів [17].

Таким чином, можемо стверджувати, що сучасна літературна казка повинна стати сегментом навчальної текстотеки з української мови як іноземної, оскільки, адресована дорослій аудиторії, викликає інтерес порушеними контрверсійними проблемами і має багатий лінгводидактичний потенціал для розвитку та вдосконалення мовленнєвих навичок і вмінь іноземних студентів. До того ж звернення до сучасного літературного матеріалу дає можливість розширити знання іноземців про сучасне українське мистецтво і його найталановитіших представників, як у випадку постмодерністської творчості Емми Андієвської – провідної української діаспорної письменниці та оригінальної художниці.

Shvets H. D.

The Modern Ukrainian Literary Tale in a Linguodidactic Aspect.

Abstract: The article describes the specifics of literary fairy tale as a genre, defines the advantages of its use in the language learning process. The paper analyzes the possibility of multiple interpretations of the meaning of postmodern fairy tale as an important methodical factor for development of speech skills in teaching the Ukrainian language for foreigners (for example the literary fairy tale "Talking Fish" by E. Andijewska).

Keywords: literary fairy tale, folk tale, postmodern literary fairy tale, Ukrainian as a foreign language, literary text, text interpretation.

Бібліографія:

1. Андієвська, Е. *Казки*. Париж-Львів-Цвікау, 2000.
2. Антонів, О., Фецько, І. *Українська народна казка як ефективний матеріал для навчання говоріння в іноземній аудиторії*, / Теорія і практика викладання української казки як іноземної: Зб. наук. праць. Вип. 7. Львів, 2012.
3. Брауде, Л. Ю. *К истории понятия «литературная сказка»*, / Известия АН СССР. – М., 1977. – Т. 36.
4. Єлісова, М. О. *Коментоване читання художніх творів: Навчальний посібник для іноземних студентів*. – К.: ТОВ «НВП «ІНТЕРСЕРВІС», 2010.
5. Єлісова, М. *Особливості роботи над текстом української народної казки в іноземній аудиторії*, / Теорія і практика викладання української казки як іноземної: Зб. наук. праць. Вип. 6. Львів, 2011.
6. Ковінько, М. В. *Контрверсійність тлумачення сучасної казки-притчі (на матеріалі твору Емми Андієвської «Говорюча риба»)*, / Електронний ресурс. Режим доступу: http://philology.kiev.ua/library/zagal/Literaturoznavchi_studii_2013_37_1/389_395.pdf
7. Колтухова, І. М. *Постмодернізм і традиція: трансформація жанру в чарівній казці Людмили Петрушевської*: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.01.02 – «Російська література». Сімферополь, 2007.
8. Коляса, О. В. *Параметричні ознаки літературної постмодерністської казки*, / Наукові праці: науково-методичний журнал. Т. 193. Вип. 181. Філологія. Літературознавство. Миколаїв, 2012.
9. Копистянська, Н. Х. *Жанр, жанрова система у просторі літературознавства*: Монографія. Львів: ПАІС, 2005.
10. *Літературознавча енциклопедія: У двох томах*. Т. 1. / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. К.: ВЦ «Академія», 2007.
11. М'ягкота, І. *Українська народна (кумулятивна) казка як навчальний матеріал у чужомовній аудиторії*, / Теорія і практика викладання української казки як іноземної: Зб. наук. праць. Вип. 7. Львів, 2012.

12. Сапожнікова, О. В. *Мова сучасних текстів*: Навч. посіб. з української мови для студентів-іноземців. К.: ВПЦ «Київський університет», 2011.
13. Тарнашинська, Л. *Гіпертекст Емми Андієвської як індивідуалізований світовий*, / Електронний ресурс. Режим доступу: http://www.vsesvit-journal.com/index.php?option=com_content&task=view&id=163&Itemid=41
14. Тихолоз, Н. Б. *Жанрові модифікації казки у творчості Івана Франка*: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.01.01. «Українська література». Львів, 2003.
15. Фецько, І. *Українська казка як об'єкт вивчення в іншомовній аудиторії*, / Теорія і практика викладання української казки як іноземної: Зб. наук. праць. Вип. 8. Львів, 2013.
16. Цалапова, О. М. *Генологічна ідентифікація літературної казки доби раннього українського модернізму (проблема жанру й метажанру)*, / Електронний ресурс. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/14_ENXXI_2009/Philologia/45095.doc.htm
17. Швець, Г. *Текстова категорія інформативності у лінгводидактичному аспекті*, / Теорія і практика викладання української мови як іноземної: Зб. наукових праць. Вип. 8. Львів, 2013.
18. Швець, Г. Д. *Художні твори В. О. Сухомлинського в навчанні української мови іноземних студентів*, / Актуальні проблеми вивчення педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського: Зб. наук. праць. Івано-Франківськ, 2013.
19. Швець, Г. Д., Торчинська, Ю. О., Літвінчук, А. О. *Читаймо українською*: Навчальний посібник з української мови для іноземних студентів / За ред. Г. Д. Швець. К.: Фенікс, 2012.

Делемарская Валентина Георгиевна
Теоретический лицей им. М.Коцюбинского, Республика Молдова

ТИПЫ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТОВ И ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЕ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА

Аннотация: Основными целями статьи являются изучение действий человека в развитии научных и культурных изменениях современных социально – политических процессов, использование прецедентного текста в СМИ Республики Молдова.

Ключевые слова: прецедентные тексты, политические процессы, формирование нового человека, культурные и языковые особенности прецедентного текста.

Термин прецедентный текст был введен Ю.Н. Карауловым в 1986г. в ходе VI конгресса МАПРЯЛ. «Назовем прецедентными – тексты, значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и окружению данной личности, включая и предшественников, и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [Караулов 1987].

Г.Г. Слышкин считает, что использование прецедентных текстов должно отвечать следующим условиям:

- 1) осознанность адресантом факта отсылки к определенному тексту;
- 2) знакомство адресата с исходным текстом и его способность распознать отсылку к этому тексту;
- 3) знание адресатом данного текста [6: 139]

Если текст не является прецедентным, то есть хорошо известным, то, как показывает исследование Е.А. Земской, «возникает минус-эффект коммуникации» [2: 137]

Молдова – республика, вставшая на путь независимого государства в период перестройки, начала своё развитие как государство с новым взглядом на свои внутренние проблемы. Публицистика предлагает широкое поле для анализа и наблюдений над развитием нового общества, формирующегося в постсоветском пространстве. По - новому формируется взгляд гражданина страны на обязанности и права перед самим собой и мировым сообществом. Те, кто формируют мировоззрение читателя, оказывают большое влияние на восприятие новостей и качество их оформления, как в текстах СМИ, так в художественных текстах.

Для расширения информационной грамотности человека выпускается много наименований журналов и газет на русском языке: «Русское слово», «Пульс», «Панорама», «МК в Молдове», «Труд», «Комсомольская правда в Молдове», «Независимая Молдова», «Коммунист», «Социалист» и т.п.

Как отмечают исследователи, современная культура не склонна к созданию новых серьёзных публицистических текстов. Тексты наполняются «разными по степени ситуативными фрагментами и оценками чужих текстов», ориентируясь на осмысление и анализ ранее созданного. К такому анализу приходит Ли Якокка в своей книге «Карьера менеджера» (Москва, 1991).

Сделать заголовки легким для восприятия, информативным и одновременно интригующим – одна из труднейших задач журналиста. Нередко в этом случае за помощью авторы статей обращаются к прецедентным текстам.

Источниками прецедентных текстов в СМИ Молдовы оказываются:

1. Лозунги советской эпохи:

«Забота о человеке – задача хорошего правительства» «Коммунист» №7 (928) от 12.03.2015 «Наш труд – ваш успех!» «Дарвина - в отставку»? «Рус. Слово» от 13.03.2015, 15.

2. Литературные цитаты а) из мировой классики: «Вся наша жизнь - бюджет», «Проевропейская» собака на сене» «Панорама» №9 (626) от 13.03 2015 (см. комедия Лопе де Вега. «Собака на сене»).

б) из русской классики: «Ветеран - это звучит гордо», «А воз и ныне там», «Великий и могучий», «Все флаги в гости» (см. МЕДНЫЙ ВСАДНИК ПЕТЕРБУРГСКАЯ ПОВЕСТЬ 1834г. Значение крылатых выражений – Все флаги в гости будут к нам, всем смертям назло, всерьез и надолго).

«Чтоб голова была цела...» «Коммунист» 12.03.2015 №7 стр.10-11 (см. русская народная сказка – мультфильм «Лиса и волк» слова Тетерева). «Дома с привидениями» КП» от 13.03 2015 №27 (см. Камиль Фламмарин – «Дома с привидениями»; рассказы и новеллы английских и американских писателей XIX-XX вв., посвященные встречам человека со сверхъестественными явлениями: Э. Бульвер-Литтон, Э. Гаскелл, Ч. Диккенс, Дж. Ш. Ле Фаню, Дж. Элиот, У. Коллинз, Г. Джеймс, Х. Уолпол обнаруживают жутковатый готический мир, опровергающий рациональные философские построения и самоуверенные претензии на всезнание, присущие человеку Нового времени).

3. Художественные фильмы: «Дама с ребёнком желает познакомиться...» «КП» 13.03.2015, №27. «Сто дней до ... посадок (см. «Сто дней до приказа» – фильм режиссёра Хусейна Эркенова, в основу которого легла одноимённая повесть Юрия Полякова (опубликована в 1987).

4. Песни – названия или цитаты из них:

«Светлого марта привет» «ТРУД 7 Молдова» 12-18 марта 2015, стр. 7. (см. Фильмы и видеоролики: «С моей стены» под музыку Гелена Великанова (1959 год) Ландыши, ландыши...) «Крыши» нет! Пора держать ответ» «Коммунист» 12.03.2015. №7 стр. 10-11 (см. **Большой англо-русский и русско-английский словарь** – Фразеологизм «Брать под свое крыло» значение: брать под контроль.

«Безопасность продуктов под контролем» «МК в Молдове №3(1254) от 12.03-16.03 2015 (см. это же значение).

БРАТЬ В РУКИ – 1) кого, что получать в своё владение; принимать под свой контроль. Подразумевается главенство в ситуациях, связанных с обладанием ценностями имущественными, информационными и делом, властью, инициативой. Имеется в виду, что лицо или группа... Покровительствовать, опекать кого-либо. «Я познакомлю тебя с здешними барышнями, я беру тебя под свое крылышко» (И. Тургенев).

«Не я один так думаю» «Коммунист» №7 (928) 12.03.2015.

«Девушка по городу шагает... со стволом» «КП» от 13.03.2015 №27 (см. Текст песни Бугусов – Девушка по городу шагает босиком).

5. Русская фразеология: «Васильева переводит стрелки на Сердюкова», Пятое колесо для «нормандского» формата – об отношении США к мирному урегулированию на Украине, «Шутки кончились»; «Комар носа не подточит», «Голову на отсечение».

6. Политические конфликты и дебаты:

«Чего можно ждать от молдавских работодателей, и почему в кризис всем нужны «космонавты»? «КП» №26 от 21.03 2015. (см. толковый словарь Космонавт – человек,

проводящий испытания. Впервые термин «космонавтика» появился в названии научного труда Ари Абрамовича Штернфельда «Введение в космонавтику» (фр. «Initiation à la Cosmonautique»), который был посвящён вопросам межпланетных путешествий) «Экономически активное население тает» (см. Население **Украины тает на глазах**

Население **Болгарии тает, этнический состав страны – меняется**

Численность населения Луганска «тает» на глазах – Новости Луганска

Наше население тает – 10 Мая 2009 – Берсерк

Таять Толковый словарь Ефремовой

«Счётчик уже тикает» МК в Молдове 12-18 марта 2015. (см. Счётчик тикает. **Счетчики** людских грехов. Один пастор рассказывал, как во сне попал в преддверие... Там повсюду были некие подобия часов, **тикающих** с разной скоростью.

Счетчики людских грехов. Один пастор рассказывал, как во сне попал в преддверие... Там повсюду были некие подобия часов, **тикающих** с разной скоростью.

Счетчик тикает, денежки текут. В таких условиях в ситуацию должна вмешаться государственная власть.

Автор: Марина Серова. Название: «А счетчик тикает». Серия: «Частный детектив Татьяна Иванова». Издательство: ЭКСМО, год издания: 2008 «Записки правительству» (см. Дмитрий Правдин | Записки городского хирурга (2013) [FB2. Письмо М. А. Булгакова правительству СССР. 28 марта 1930 года

Письмо было написано 28 марта 1930 года, в год, когда произведения Булгакова перестали печатать, после того, как писатель сжёг рукопись романа «Театр», раннюю редакцию «Мастера и Маргариты» и пьесу «Блаженство». В письме писатель соглашается с мнением советских критиков о ненужности в СССР его произведений, и просит приказом выслать его из страны.

«Пенсия в другом мире» (см. bs-life.ru/rabota/pensiya...)

Для этого, предлагаем, вашему вниманию ознакомится со сравнительной таблицей средней пенсии в России и других странах мира в 2013 году. Пенсия в разных странах мира. 21.03.2011.05: 26 Биржевой Лидер, 09.03.2011. Наш человек в параллельном мире. Наш человек в параллельном мире. ... Волков Виктор – Право выбора. Смерть, невзгоды, социальные трудности – цитаты из различных СМИ.

«Мафия протягивает руки» «МК в Молдове» от 12-18 марта 2015. (см. Мафия просит подаяния. Кто стоит за протянутыми руками инвалидов

Статья из газеты: Еженедельник "Аргументы и Факты" № 36 05/09/2012

Протянуть руку помощи **ПРОТЯГИВАТЬ РУКУ ПОМОЩИ** кому. **ПРОТЯНУТЬ РУКУ ПОМОЩИ** кому. Книжн. Высок. Помогать кому-либо, оказывать содействие, поддержку, ободрять. — *Святые отцы, да вы в своём уме!.. Наша бедная Молдавия раздвлена, она разорена, она не в силах без посторонней помощи оторвать голову от земли! И тут такая удача! Великая держава, спасительница наша, протягивает нам руку* (И. Друцэ. Белая церковь). *Мы привыкли в беде уповать на защиту своей страны. Заболел ребёнок – пришёл врач. Стихийное бедствие – руку помощи протянут из всех уголков государства* (А. Черненко. До выстрела и после). Фразеологический словарь русского литературного языка. – М. Астрель. АСТ А. И. Фёдоров 2008.

«Бакалавр маячит впереди» «Панорама» №6 (626) от 13.03.2015. Лицеисты начали тренировку на пробных тестах.

До начала бакалаврской сессии 2015 года остается уже меньше трех месяцев. С минувшего понедельника начался Любовь Саенко mail@pan.md.

Толкование:

- виднеться смутно, неотчётливо, еле различимо на фоне чего-либо (о чём-либо удалённом от смотрящего)
- За ними, за ночным мраком, слабо, как одинокая мачта, на слабом фоне заката**маячил** силуэт далекой-далекой мельницы... И. А. Бунин, «Кастрюк», 1892 г. (цитата из Национального корпуса русского языка, см. Список литературы)
- Мрак сеял таинственные узоры, серые, седые пятна **маячили** в его глубине; рыжий свет фонаря бессильно отражал тьму и тяжесть невидимого пространства; нелепые образы

толпились в полуосвященной воде, безграничной и жуткой. А. С. Грин, «*Против бурь*», 1909 г. (цитата из Национального корпуса русского языка, см. Список литературы)

«Если не война, то выборы по расписанию» «Панорама» №3 (626) от 13.03.2015 (см. Если не прекратить войну, ситуация в экономике резко ухудшится, – Арбузов); (см. песня в исполнении В.Толкуновой – если не война... если б не было войны)

Да разве мы б прожили друг без друга,

Мой милый, если б не было войны,

Мой милый, если б не было войны.

«Инструкция к применению от «партнёров по развитию» «Панорама» №9 (626) от 13.03.2015 - общеупотребительное значение, например – **Любовь: Инструкция по применению** Manuale d'am3re; коносценарий 2011, Италия, слоган «Любви все возрасты покорны», режиссёр Джованни Веронези, сценарий Уго Кити, Джованни Веронези, продюсер Луиджи Де Лаурентиис мл., Аурелио Де Лаурентис, Маурицио Амати, оператор Джованни Каневари.... Жанр мелодрама, комедия),

7. Латинские выражения: «Закон – *dira*».

8. Пословицы, поговорки, фольклор:

а) «На диване с «Комсомолкой» «КП» №26 от 12 марта 2015. (см. «Встань с дивана с «Комсомолкой»! 22 апреля №44

б) Выступление товарища Саахова

Студентка, комсомолка, спортсменка – крылатая фраза из советской кинокомедии Леонида Гайдая «Кавказская пленница, или Новые приключения Шурика». Впервые сказана товарищем Сааховым (герой Владимира Этуша) о девушке Нине во время торжественного мероприятия. Фраза может использоваться как юмористическая характеристика образцовой девушки, в данной цитате – образцовой газеты)

Варианты употребления:

• Студентка, комсомолка, спортсменка.

• Студентка, комсомолка и просто красавица.

• Студентка, комсомолка, спортсменка, красавица.

Чем пахнет Крым?» «ТРУД 7 Молдова» от 12-18 марта 2015, стр.20.

а) (см. Статья из номера 013 за 27 Февраля 2015г.

Опубликовано 00:04 27 Февраля 2015г)

«Как вернуть российской Тавриде заслуженную славу мирового производителя эфиромасличных культур.

До 600 тонн (90% мирового производства) масла кориандра.

– напоминает директор Научно-исследовательского института сельского хозяйства Крыма Владимир ПАШТЕЦКИЙ».

б) Джанни Родари «Чем пахнут ремёсла?» (перевод С. Маршака)

«Не спи, а то зарежут» (см. **Слова:** Ю. Энтина, **Музыка:** Г. Гладкова:

А кто увидит нас тот сразу ахнет

И для кого-то жаренным запахнет

А кое что за пазухой мы держим

К нам не подходи,

К нам не подходи,

К нам не подходи,

А то зарежем!

«Естественно, но безобразно» (см. Что естественно, то не безобразно (не стыдно) это метафора, образное выражение. Метафора – глубинная особенность языка и мышления, связанная со способностью человека к сравнению.

«Элексир хорошего настроения»

(см. Людмила Гурченко – Хорошее настроение).

Припев:

И улыбка, без сомненья,

Вдруг коснется ваших глаз,

И хорошее настроение
Не покинет больше вас.

9. Сводки со спортивной площадки:

«Спартак не вышел из зимней спячки» КП» №26, от 12 марта 2015 (см. Спячка (зимняя – гибернация, летняя – эстивация) – период замедления жизненных процессов и метаболизма у гомойотермных животных в периоды малодоступности пищи, когда невозможно сохранять активность и высокий уровень метаболизма. Характеризуется снижением температуры тела, замедлением дыхания и сердцебиения, торможением нервной деятельности (т. н. «глубокий сон») и других физиологических процессов.

Гибернация – глубокий сон с многократным замедлением обмена веществ. Характеризуется пониженной температурой тела, медленным дыханием и сниженной скоростью метаболизма. Гибернация сохраняет энергию, обычно запасённую в виде жира, например: «Медведи до сих пор не вышли из зимней спячки».

«Камиль побежала с улыбкой» «КП» №26, от 12 марта 2015 (см. Гудмен Линда «Знаки зодиака или астрология с улыбкой».)

Для газетных заголовков характерны два способа применения прецедентных текстов:

Дословное воспроизведение, при этом само включение чужеродной единицы выступает как средство экспрессии.

Трансформация формы устойчивого выражения или слова, что служит рождению новых смыслов (иногда целого «пучка» смыслов).

В современных газетных заголовках чаще встречаются трансформированные цитаты: так стандартные речевые формулы становятся более экспрессивными. Такие единицы делают текст диалогичным, кроме того, выражают оценку - эксплицитно или имплицитно. Приемы изменения исходного текста весьма многообразны. Можно выделить следующие способы трансформации заголовков-цитат:

- Замена компонентов.
- Усечение компонентов.
- Добавление компонентов.

Замена компонентов (лексическая субституция) – один из самых распространенных способов модификации прецедентных текстов:

А помнит Токио сожжённый? о гибели людей при бомбёжке с 9 марта по 10 марта 1945 года «Рус. Слово. №9 (504) 13 марта 2015. (см. – песня «Андалузия помнит, и Валенсия помнит... памяти Гарсии Лорка»;

«Славянский мир, сомкнись тесней» (см. песня М. Бернес. «Если бы парни всей земли.»

- «Если бы люди всей земли вместе сомкнулись однажды могли – вот было б здорово в компании такой...» напоминает интонационно с песней на стихи«Люди мира на минутку встаньте! слушайте, слушайте, гремит со всех сторон! – семинары российских соотечественников в городах Молдовы.

У нас – представителей конца XX века – общее воспитание, одинаковые ассоциации и поэтому, чтобы вызвать у адресата доверительные чувства, иногда достаточно только опоры на структуру пословицы, крылатого выражения, так как формальное сходство вызывает необходимые ассоциации, подсказывает читателю исходный вариант прецедентного текста.

Delemarskaia V. G.

Types of Precedent Texts and their Functioning in the Russian press of the Republic of Moldova

Abstract: The main objectives of the article are the study of human actions in the development of scientific and cultural developments of modern socio-political processes, the use case text in the Moldovan media.

Keywords: precedent texts, political processes, the formation of a new human, cultural and linguistic features of the text of the case.

Библиография:

1. Большой англо-русский и русско-английский словарь.
2. Земская Е. А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения: учебное пособие. – М.: Наука: Флинта, 2006. – 240 с.
3. Ли Якокка Карьера менеджера Издатель: Прогресс Москва 1991.
4. Наука менеджмент как фактор построения успешной карьеры менеджер

5. Песни, сказки, словари, кинофильмы, интернет источники.
6. Слышкина Г. Г. «Лингвокультурные концепты и метаконцепты» [Слышкин, 2004], монография «От текста к символу».
7. Толковый словарь Ефремовой.

Тудосе Вера Ивановна
Славянский университет, Республика Молдова
tudosevera@rambler.ru

О МНОГОАСПЕКТНОСТИ ТЕКСТА КАК ОСОБОЙ ЕДИНИЦЫ СИНТАКСИСА

Аннотация: В работе «О многоаспектности текста как особой единицы синтаксиса» предпринята попытка рассмотреть текст как многоаспектное явление в иерархии рече-языковых единиц синтаксической науки, приводится схема комплексного структурно-семантического анализа текста в рамках изучения теории текста.

Ключевые слова: текст, речь, мышление, понятие и интерпретация текста, связность и цельность текста, виды и типы текста, комплексный структурно-семантический анализ текста.

В настоящее время в связи с развитием филологических наук на первый план выдвигается проблема описания и изучения текста – высшей категории в иерархии языковых единиц. Данная языковая категория представлена, помимо лингвистики, в психолингвистике, этнолингвистике, литературоведении, философии, семиотике и др., формируя особую отрасль лингвистической науки, получившую название «теория текста», одной из основных задач которой является рассмотрение текста как особой синтаксической единицы в различных аспектах.

Важность изучения текста не подвергается сомнению. Ещё Л.С. Выготский, известный исследователь речи (языка) и мышления писал, что «единицы мысли и единицы речи не совпадают. Один и другой процессы обнаруживают единство, но не тождество. Они связаны друг с другом сложными переходами, сложными превращениями, но не покрывают друг друга...» [5] Легче всего убедиться в этом, когда работа мысли оканчивается неудачно, когда оказывается, что «мысль не пошла в слова», как говорил Ф.М. Достоевский.

Л.С. Выготский далее отмечал, что «мысль имеет своё особое строение и течение, ... мысль не состоит из отдельных слов так, как речь. ... Мысль всегда представляет собой нечто целое, значительно большее по своему протяжению и объёму, чем отдельное слово. Оратор часто в течение нескольких минут развивает одну и ту же мысль. Эта мысль содержится в его уме как целое, а отнюдь не возникает постепенно, отдельными единицами, как развивается его речь. ... Мысль можно было бы сравнить с нависшим облаком, которое проливается дождём слов.» [5] Таким образом, исследователь доказывает, что человек мыслит не отдельными словами или предложениями, а мыслит текстами.

Повторимся, что в последнее время текст стал «объектом разноаспектного изучения, в частности, психолингвистического, лингвистического, литературоведческого, функционального, прагматического, философского и др.» [11] Многоаспектность текста как единицы синтаксиса диктует и многоаспектность его характеристики.

Текст в определении философов «есть сигнал, передающий информацию...» [15] – это общее, прагматическое определение текста. С лингвистической точки зрения «текст определяется как динамическая единица высшего порядка, как речевое произведение, обладающее признаками связности и цельности – в информационном, структурном и коммуникативном плане». [2:5]

Считается, что основные категории текста – цельность и связность, то есть текст – это языковая единица высшего порядка, обладающая цельностью и структурной связностью. Цельность, или семантика текста создаётся «тождеством референции» – соотношением наименований и их заместителей с одним и тем же объектом описания, и «явление импликации», основанное на ситуативных связях [2:53]. Цельность связана с содержательной стороной текста и характеризует его как смысловое единство, представляющее собой единую структуру, а связность проявляется в плане выражения, языкового оформления. Связность текста, его структурная организация передаётся при помощи логико-интонационных и формальных показателей: контекстуальная и лексическая синонимия, употребление связующих частиц, союзов, вводных слов.

Как особая единица синтаксиса высшего уровня, текст имеет:

1) Признаки, характерные для всех текстов: тематическое и композиционное единство всех его частей; наличие смысловой и грамматической связи между частями; смысловая цельность, относительная законченность (общее понятие текста: тематическое единство; смысловое единство; связь между синтаксическими единицами в тексте; стиль речи; тип речи; заголовок);

2) Типологические признаки, характерные для текстов определённых классов, типов, видов (этно-стилистико-литературный тип текста). Например, лингвокультурологическое исследование текста – выявление сущности текста как феномена человеческой культуры, где отражаются особенности менталитета народа, обусловленных его историей и выраженных в языке, прецедентных текстах (по Ю.Н. Караулову), концептосфере (Д.С. Лихачёв), культурных концептах (Ю.С. Степанов). В коллективном сознании языковой личности существует особый кодекс поведения, в котором при помощи специальных приёмов изучения могут быть выделены ценностные доминанты соответствующей культуры как в этическом, так и в эстетическом планах.

3) Признаки, принадлежащие отдельным текстам, которые отражают их своеобразие и оригинальность (идиостиль автора). Идиостиль (индивидуальный стиль), система содержательных и формальных лингвистических характеристик, присущих произведениям определённого автора, которая делает уникальным воплощенный в этих произведениях авторский способ языкового выражения. [9]

Обобщая некоторый опыт в области исследования текста, Е.А. Гончарова и И.П. Шишкина считают, что «...текст представляет собой завершённую с точки зрения его создателя, но в смысловом и интенциональном плане открытую для множественных интерпретаций линейную последовательность языковых знаков, выраженных графическим (письменным) или звуковым (устным) способом, семантико-смысловое взаимодействие которых создаёт некое композиционное единство, поддерживаемое лексико-грамматическими отношениями между отдельными элементами возникшей таким образом структуры». [7] Эти исследователи акцентируют внимание на *завершённости* текста с точки зрения автора и его *открытости* с точки зрения адресата; на линейности построения и композиционном единстве текста, реализующиеся в лексико-грамматической связности; *адресованности, интенциональности*, а также на устном и письменном варианте текста.

Адресованность текста, по Воробьёвой О.П., является базисной категорией и понимается как отражение лежащего в основе любого вида текстов диалога автора-адресанта и читателя-адресата. Адресованность текста передаётся различными лингвистическими средствами. [4: 30]

Кроме того, выделяется такая категория текста, как *хронотоп* (художественное время и пространство). По мнению М.М. Бахтина, «...хронотоп в литературе имеет существенное жанровое значение. < ... > Жанр и жанровые разновидности определяются именно хронотопом, причём в литературе ведущим началом в хронотопе является время. Хронотоп как формально-содержательная категория определяет (в значительной мере) и образ человека в литературе; этот образ всегда существенно хронотопичен. ...». [1: 234-407.]

В.И. Шаховский выделяет такую текстовую категорию, как *эмотивность*, то есть систему отношений концептов «рациональное – эмоциональное». [16: 150]. «...эмотивность в различной степени присуща текстам всех основных функциональных разновидностей, а особенности эмотивного фона, эмотивной тональности и эмотивной окраски определяют их специфику». – считает также С.В. Ионова. [11]

Внимания заслуживает зарубежная практика исследования составляющих текста. Наиболее известной является модель текстуальности («качественная определенность текста») В. Дресслера и Р.А. Богранда [14], в которой выделяются следующие категории текста:

- когезия (взаимосвязь компонентов структуры текста: грамматико-синтаксическая, лексическая, ритмическая, графическая);
- когерентность (линейная семантико-когнитивная связность). Е.В. Ерофеева в рамках данного аспекта говорит о цельности текста, определяющей единство информационного и тематического полей, обладающей упорядоченностью, организованностью, откры-

тостью другим текстам; соотносимой со сферой бессознательного [8: 28-29]. Это коммуникативный двусторонний диалектический процесс между адресантом и реципиентом;

- интенциональность – (лат. Intentio – намерение) понятие в философии, обозначающее центральное свойство человеческого сознания быть направленным на предмет [18], коммуникативная цель адресата понимать и интерпретировать заложенный смысл текста;
 - адресованность (коммуникативная направленность – см. выше);
 - информативность (наличие ожидаемых/неожидаемых, известных/неизвестных фактов и ситуаций);
 - ситуативность (соотнесенность с коммуникативной ситуацией, порождённой текстом);
 - интертекстуальность (воспроизводимость в конкретном текстовом экземпляре инвариантных признаков, определяемых моделью его текстопостроения – типа текста) [16: 27].
- Здесь прослеживаются функционально ориентированные подходы к рассмотрению понятия «текст».

Интертекстуальность – одна из особенностей современного текста. Термин введён Ю. Кристевой для обозначения межтекстуальных отношений, постулирует, что «любой текст всегда является составной частью широкого культурного текста, то есть в тексте, особенно художественном, всегда присутствуют отсылки, аллюзии, цитаты. Другими словами, любой текст существует за счёт многих других предшествующих текстов». [19] В такой интерпретации «интертекст» воспринимается как всякое проявление человеческой культуры и человеческого сознания. Категория интертекстуальности, «открытость», «незамкнутость» отдельного текста по отношению к другим, уже существующим текстам, способствует реализации динамики и открытости текста. Тексты, прагматически успешно функционирующие в других текстах, формируют так называемый макротекст или гипертекст (в определении Э.М. Аникиной): «особый способ построения художественного произведения в виде отдельных блоков - «кусков», «ломтей», «текстонов», между которыми могут быть установлены перекрестные гипертекстовые ссылки» [16: 25].

И.П. Ильин утверждает, что «буквально все стало рассматриваться как текст: литература, культура, общество, история и, наконец, сам человек. Положение о том, что история и общество могут быть прочитаны как текст, привело к восприятию культуры как единого интертекста, который в свою очередь служит как бы предтекстом любого вновь появляющегося текста. Для познающего субъекта интертекстуальность – это признак того способа, каким текст прочитывает историю и вписывается в неё». [10: 225]

Любой текст находится в диалогических отношениях с другими текстами. Но эти отношения могут носить различный характер: «...в том случае, когда автор намеренно тематизирует взаимодействие между текстами, делает его видимым для читателя с помощью особых формальных средств, мы имеем дело с намеренно маркированной интертекстуальностью». [16: 187] Причём, эта намеренность задаётся автором и распознаётся адресатом как диалогическая соотнесенность. В этой связи С. Загер выделяет три формы интертекстуальности:

- абстрактную – потенциально возможную интертекстуальность;
- актуальную, когнитивную интертекстуальность;
- текстуально выраженную интертекстуальность. [16: 187-188]

Интертекстуальность реализуется различными средствами языка и речи: принятые графические знаки и библиографические ссылки (кавычки, смена шрифта, разрядка, подчеркивание, точные ссылки с общепринятыми сокращениями и сноски), заголовок произведения или его отдельных глав, например «Страдания молодого В.» у Пленцдорфа – «Страдания молодого Вертера» Гёте; эпиграф, имя персонажа, повтор текстовой формы, отдельных лексических средств, смена языкового кода (иноязычные, иностилевые, архаичные вкрапления), смена формы тематического развертывания, например, включение аргументированного изложения, свойственного научному стилю в информационно-оценочное сообщение, изменения на уровне архитектоники и композиции, например: «Жила была ванна с акриловым покрытием», сказочный зачин (используется в рекламном тексте), визуализированные средства.

Кроме всего прочего, тексты различаются по стилю. Отличие художественного текста от других видов (публицистического, научного) заключается в специфике его функционирования, эстетическом воздействии на реципиента: «художественно-поэтическая функция

языка опирается на коммуникативную, исходит из неё, но воздвигает над ней подчинённый закономерностям искусства новый мир речевых смыслов и соотношений» [3:45]; то есть каждый текст создаётся как эмотивное произведение, которое способно приобщать читателей к нравственным ценностям.

При изучении русского языка как предмета обучающиеся обязательно работают с текстом: учатся не только читать и понимать прочитанное, но и создавать свои тексты, устные и письменные высказывания. Однако не все успешно справляются с поставленной задачей: читают и не понимают прочитанное, затрудняются в создании монологической речи как устной, так и письменной. С этой целью необходимо проводить на занятиях детальный анализ текста для получения полной информации о нём, которая помогает в его осмыслении и усвоении, помогает строить собственные тексты – спонтанные и подготовленные.

Необходимо отметить, что комплексный анализ текста предполагает как лингвистический, так и литературоведческий аспекты анализа, ведь никто не станет оспаривать факт принадлежности художественного текста и к литературоведению, и к лингвистике. Долгое время художественные произведения анализировались лишь с точки зрения литературоведения, которое традиционно занималось их идейно-тематическим содержанием, их жанровыми и композиционными особенностями.

В настоящее время связный текст интересует исследователей не только как объект литературоведческого анализа, но и лингвистического. Поэтому возникли новые научные направления, связанные с интерпретацией текста: филологический анализ текста, эмотивный анализ текста, теория текста и др. Все эти направления так или иначе отражены в схеме комплексного структурно-семантического анализа, по которой мы предлагаем студентам на занятиях по учебной дисциплине «Теория текста» производить разбор текстов, различных в стилистическом плане. На наш взгляд, здесь учтены основные категории текста, описанные выше.

Схема комплексного структурно-семантического анализа текста

1. Внимательно, вдумчиво прочитайте текст. Какую картину Вы видите (представляете себе) после его прочтения? Нарисуйте её вербально (письменно).
2. Охарактеризовать заголовок – название текста (может отражать тему или его основную мысль). Его связь с концовкой текста.
3. Тема текста (о чём рассказывается, повествуется). Основная тема, сопутствующие темы, связь темы с названием произведения.
4. Идейное содержание текста (основная мысль, вывод, житейский урок), способы и средства его передачи.
5. Структурная характеристика текста: связанность, виды и средства связи частей текста. Связь между предложениями: цепная или последовательная (каждое последующее предложение зависит от предыдущего); радиальная или параллельная (все последующие предложения поясняют первое). Деление текста на абзацы. Функции абзаца.
6. Средства связи между предложениями в тексте (лексические и грамматические): однотематическая лексика; лексический повтор; синонимы (лексические и контекстуальные); антонимы (лексические и контекстуальные); местоимения; числительные; видовременная соотнесенность глагольных форм; указательные наречия; вводные слова; порядок слов в предложении; неполные предложения; союзы; частицы.
7. Семантическая целостность текста: тематическое единство предложений; смысловое единство предложений. Ключевые слова как центры семантических полей.
8. Функциональный тип текста, основные композиционные детали каждого типа (типы речи: описание, повествование, рассуждение).
9. Место и роль создателя произведения («собственно Я»; «повествователь»; «сторонний наблюдатель»).
10. Стилистический анализ текста (к какому стилю относится данный текст, описать особенности и языковые средства этого стиля).
11. Лингвистический анализ:
 - а) использование фонетических, грамматических, лексических средств языка для раскрытия идейно-тематического содержания анализируемого текста;

- б) синтаксические фигуры – повтор, инверсия, параллелизм, эллипсис, умолчание, обращение, восклицание, полисиндетон, асиндетон.
12. Изобразительные средства языка:
Звуковые средства: благозвучие; аллитерация, ассонанс; звуковые повторы (повтор сочетаний звуков); ритм и интонация.
Словесные средства: эпитет; сравнение; аллегория; перифраз (перифраза); метафора, метонимия, синекдоха, литота, гипербола, олицетворение, ирония.
 13. Фигуры: анафора, эпифора, антитеза, градация, оксюморон, риторический вопрос, риторическое восклицание, риторическое обращение и др.
 14. Эстетическое, эмоциональное и интеллектуальное воздействие текста на читателя-реципиента (Творческая работа: эссе, сочинение-рассуждение и др.)

Tudose V. I.

On Multidimensional Text as a Special Syntax Unit

Abstract: The paper "On the Multidimensional Text as a Special Syntax Unit " attempts to examine the text as a multidimensional phenomenon in the hierarchy of speech and language units of syntactic science; a diagram of the complex structural and semantic analysis of the text within the study of the theory of the text is provided.

Keywords: text, speech, thought, concept and text interpretation, text coherence and cohesion ,text types and text types and categories , complex structural and semantic analysis of the text.

Библиография:

1. Бахтин, М. М. *Формы времени и хронотопа в романе* // Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975. С. 234-407.
2. Валгина, Н.С. *Теория текста*. – М., 2003.
3. Виноградов, В.В. *О теории художественной речи*. – М., 1976.
4. Воробьева, О.П. *Лингвистические аспекты адресованности художественного текста: одноязычная и межъязыковая коммуникация*. – М., 1993.
5. Выготский, Л.С. *Мышление и речь*. В сб.: Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др., М., 2008. с. 506-508 <http://vikent.ru/enc/2130/>
6. Гальперин, И. Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. – М., 2008.
7. Гончарова, Е.А., Шишкина, И.П. *Интерпретация текста*. – М., 2005.
8. Ерофеева, Е.В., Кудлаева, А.Н. *Вариативность экспозиции спонтанного текста*// Проблемы социо- и психолнгвистики. Пермь, 2002. Вып.1.
9. *Идиостиль (индивидуальный стиль)* http://www.krugosvet.ru/enc/guma-nitarnye_nauki/lingvistika/idiostil_individualni_stil.html
10. Ильин, И. П. *Постмодернизм: словарь терминов*. – М., 2001.
11. Ионова, С.В. *Эмотивность текста как лингвистическая проблема*. – Волгоград, 1998.
12. Лосева, Л.М. *Как строится текст*. – М., 1980.
13. Немцев, М.Ю. *О понятии «текст» в философской герменевтике (Г.-Г. Гадамер, П. Рикёр)* //Журн. «Философия, социология, политология», 2008 г., № 1-2.
14. Семь критериев текстуальности Р.-А. де Богранда и В. Дресслера <http://studopedia.org/4-1586.html>
15. Философский словарь URL: <http://enc-dic.com/philosophy/Tekst-3591.html>
16. Чернявская, В.Е. *Лингвистика текста. Поликодовость. Интертекстуальность. Интердискурсивность*. – М., 2009.
17. Шаховский, В.И. *Эмоционально-смысловая доминанта в естественной и художественной коммуникации* //Язык и эмоции: личностные смыслы и доминанты в естественной и художественной коммуникации. – Волгоград, 2004.
18. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/8600/Интенциональность>
19. http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/379/интертекстуальность

Цвик Ирина Иосифовна

Кишинёвский государственный педагогический университет им. И.Крянгэ, Республика Молдова,
iris333@bk.ru

ТЕКСТ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНО-КОММУНИКАТИВНЫХ СВЯЗЕЙ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности текста, являющегося и средством коммуникации, и способом хранения и передачи информации. Автор отмечает, что в художественном тексте

сосредоточены основные национально-культурные маркёры, и считает, что, исходя из этого, подготовку к успешной межкультурной коммуникации следует рассматривать в процессе обучения/преподавания литературы на основе художественных текстов. Также автор даёт своё понимание межкультурной коммуникации, выраженной через текст художественного произведения.

В статье подробно раскрыт межкультурно-коммуникативный подход к изучению текста, опирающийся на изучение его определенных аспектов. Утверждается, что с точки зрения методики преподавания материала следует ориентироваться, в том числе, и на возможную практику межкультурного общения, для этого следует разрабатывать определённую систему заданий.

Ключевые слова: текст, художественная коммуникация, национально-культурные константы, интертекстуальность, реминисценции, контекст, интерпретация, методический подход.

Человек существует в мире текстов, и культурные особенности, и всё многообразие окружающего мира отражаются и сохраняются, чаще всего, именно в текстах. Роль текста также является особенной и потому, что национально-культурные константы и доминанты эссенциализируются и актуализируются в художественном тексте национальной литературы. Литература исследует события и явления национально-культурной жизни, способствует их социально-эстетическим трактовкам на основе национальных и общечеловеческих ценностей. Автор художественного произведения, в той или иной степени, – носитель национальной идентичности: он не только отражает намеренно и непреднамеренно национальный мир, но и одновременно познаёт и творит его.

Текст произведения является своеобразным ответом, т.к. «соприкосновение с любимым предметом культуры становится спрашиванием и беседой, то есть диалогом» [1: 279]. Когда мы говорим о тексте в контексте *межкультурной коммуникации*, мы исходим из того, что литература как вид искусства «осуществляет связь между передающим и принимающим» [12: 14]. Так рождается акт коммуникации, а художественный текст – это особая форма коммуникации – *художественная коммуникация*. «Художественная коммуникация – это осуществление интеллектуально-творческой взаимосвязи автора и реципиента, передача последнему художественной информации, содержащей определенное отношение к миру, художественную концепцию, устойчивые ценностные ориентации. «Опосредствующим звеном этой передачи является художественное произведение» [10], которое «представляет собой адресное сообщение, обуславливающее форму художественной коммуникации, важным компонентом которой является субъектный (экстралингвистический) фактор – автор и читатель с их концептуальными системами» [7]. Однако литература как вид коммуникации, использует коды более сложным образом, чем другие виды коммуникации, и является, по словам Ю.М. Лотмана, «конденсатором культурной памяти» (и, добавим, *национально-культурной памяти*, в том числе).

Существуют *сущностные признаки*, различающие *художественную и нехудожественную коммуникацию*. Так, Н.С. Валгина выделяет среди них следующие: отсутствие/наличие эстетической функции; эксплицитность/имплицитность содержания (отсутствие/наличие подтекста); установка на однозначность/неоднозначность восприятия; установка на отражение реальной/нереальной действительности (художественные тексты представляют не модель действительности, а сознательно конструируемые возможные модели действительности) [см. 6]. Также можно добавить ещё один признак – *присутствие непосредственной связи между коммуникацией и жизнедеятельностью человека*. Однако «художественный дискурс, как и любой другой – это не отражение действительности. Он создает реальность, предлагает свою версию, модель мира» [16]. Таким образом специфическое свойство художественного произведения – быть *второй реальностью*. Вторая реальность в отличие от первой, т.е. жизненной реальности, даёт возможность думать и говорить о персонажах, с одной стороны, как о живых, реально существующих людях а, с другой стороны, как об образах художественного произведения.

Текст как явление языковой и экстралингвистической действительности представляет собой сложный феномен, т.к. в одно и то же время является *и средством коммуникации, и способом хранения и передачи информации*, постижения действительности и отражением психологической жизни индивида, продуктом определенной исторической эпохи и формой существования культуры, и, что особенно важно для нас, суммой сведений об определенной национальной культуре и традициях, способом познания национальной картины мира и

духовного облика представителей иной культуры. Итак, текст, как «интровертивная фигура коммуникации, <...> представляет совокупность правил лингвистической и экстралингвистической организации содержания коммуникации представителей определенной лингвокультурной общности» [17: 23].

Само понимание художественного текста – это сложный процесс, он «представляет собой постижение и выработку смыслов на основе содержания текста. В терминологии конструктивистов понимание – это создание ментальной репрезентации текста (вторичного текста) на основе данных, содержащихся в информационном пространстве первичного текста и общего фонда знаний» [20: 12], при этом «художественная картина мира, воплощенная в тексте, субъективно обусловлена представлениями автора о категоризации мира, что выражается в характере ассоциативных связей, возникающих в тексте» [5: 475], которые не в последнюю очередь связаны с ментальными основаниями создателя текста.

Сегодня трудно усомниться в том, что каждая национальная литература, и русская в том числе, «имеет свою систему традиционных образов-символов, характеризующих не только её эстетическое своеобразие, но и духовные ценности русского национального *коллективного* сознания, понять которое можно на уровне *мега*текста. Он реально существует в памяти народа как совокупность текстов, составляющих национальную поэзию» [9: 10]. А художественный текст актуализирует и аккумулирует *национально-культурные константы и доминанты*, т.к. «система ценностей, норм, идеалов, которая характерна для социальной общности (этноса, нации, общества), зафиксирована и закреплена в *текстах*, преданиях, обычаях, традициях, обеспечивающих смысл существования человека и общества» [15: 2]. В художественном тексте сосредоточены основные национально-культурные маркёры: *национальные концепты, архетипы, ментально-психологические основания поведенческой модели и этническая шкала ценностной системы координат*. Исходя из этого, подготовку к успешной межкультурной коммуникации следует рассматривать в процессе обучения/преподавания литературы на основе художественных текстов всемирной литературы.

В целом, мы приходим к выводу, что межкультурная коммуникация, выраженная (преломлённая) через текст художественного произведения, представляет собой *диалог автора и читателя*, их «общение» как носителей различных национальных «картин мира» и культурного опыта, с целью понимания и анализа особенностей другой культуры, что отражается в интерпретации национально маркированных компонентов содержания художественного произведения, которое всегда тесно связано с национально-культурной традицией народа. Такое понимание взаимосвязи текста и межкультурной коммуникации помогает достижению прагматических задач. Акт межкультурного диалога/межкультурной коммуникации на основе художественных текстов всемирной литературы включает следующие элементы: *автор* (носитель культуры А); *читатель* (носитель культуры В); *художественный текст; языковой код; культурный код; контекст*.

Межкультурно-коммуникативный подход к изучению текста предполагает *сравнительно-сопоставительный анализ* художественных произведений родной и изучаемой культур, он опирается на изучение определенных аспектов текста: **национально-культурных констант и доминант, интертекстуальности и реминисценций, контекста и интерпретаций**, а также и **специфики перевода**.

В основе феномена **интертекстуальности** как художественного приёма (цитации, отсылки, аллюзии), как способа прочтения текста [19] лежит коммуникационная природа. «Интертекстуальность – это слагаемое широкого родового понятия, имеющее в виду, что смысл художественного произведения полностью или частично формируется посредством ссылки на иной текст, который отыскивается в творчестве того же автора, в смежном искусстве, в смежном дискурсе или в предшествующей литературе. <...> В отличие от теории заимствований и влияний, новый метод учитывает и ставит во главу угла семантические трансформации, совершающиеся при переходе от текста к тексту и сообща подчинённые некоему единому смысловому заданию» [18: 11].

Важную роль играет и **реминисценция** как своего рода косвенная отсылка к другому тексту, напоминание о другом произведении, факте культурной жизни, что также связано и с

интертекстуальностью. С помощью реминисценции автором задаётся определённый *контекст* восприятия произведения читателем, декларируется близость творчества традициям, одновременно он вступает в *диалог* с ними, демонстрируя отличие и новизну созданного им произведения.

Обращаясь к **контексту** можно увидеть, что он отражает *семантический аспект* коммуникативного акта. Контекст имеет две составляющие – внешнюю и внутреннюю, *внутренняя составляющая* контекста – «ментальная сфера коммуникантов» [11: 197]. Сам же текст, по выражению В.С. Библера, понимаемый как произведение, «живет контекстами <...>, все его содержание только в нем, и все его содержание – вне его, только на его границах, в его небытии как текста» [4: 76]. Таким образом, «уникальность художественного произведения проявляется в характере соотносённости с реальностью: текст – объект реального мира и в то же время – художественно освоенное и эстетически переосмысленное отражение мира реальности. Эта особенность художественных произведений диктует необходимость при их анализе учитывать и экстралингвистические параметры текста» [5: 475]. Д.С. Лихачев отмечал, что «всякое литературное произведение существует в определенной среде: в среде реальной жизни и в среде окружающих его литературных произведений, на которые оно отвечает или которые продолжает, с которыми спорит или соглашается» [10: 7-8.].

При анализе *коммуникативной* сущности художественного текста понятие **интерпретации** начинает играть особую роль, так как в процессе интерпретации участвует сам читатель (слушатель) и текст, возникают определённые диалогические отношения. В рамках данной концепции ставится вопрос о *нормах* восприятия художественного произведения. Интерпретация при таком подходе к взаимодействию человека и текста становится поиском ответов на вопросы читающего. «Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины. <...> При такой *диалогической встрече двух культур* они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются» [1: 335]. **Интерпретация принадлежит к области ментальных оснований**. «Интерпретация иноязычного художественного текста – это межкультурный диалог, в процессе которого происходит взаимное обогащение двух культур. Поскольку культура как текстопорождающий контекст открыта в бесконечность, подлинный смысл текста никогда не может быть исчерпан полностью; приближение к нему – бесконечный процесс. И это бесконечное приближение к смыслу осуществляется в межкультурном диалоге, причем начинается оно с вопроса интерпретатора» [16].

В *обучении* межкультурной коммуникации следует использовать огромный потенциал мировой литературы, исходя из принципа «культура через литературный художественный текст». Данные тексты, как правило, изучаются в **переводе**. Процесс перевода всегда имеет два аспекта – язык и культуру, это акт на границе 2-х культур. Перевод как процесс замещения текста на одном языке текстом на другом представляет собой акт межкультурной коммуникации. Художественный перевод – это «один видов коммуникации культур, самостоятельный феномен культуры, осуществляющий при этом понимание культурной идентичности. Перевод является интерпретацией оригинала в условиях иной культуры. Для переводов художественных текстов доминантной является культурологическая функция. При культурной равноценности текстов художественного перевода, реципиент получает адекватную информацию о другой культуре» [14].

Итак, с **методической** точки зрения преподавание материала должно иметь перспективу – направляться, в том числе, **и** на *выработку понимания своеобразия инокультурной среды и умения распознавать ментально ориентированную модель поведения*, т.е. следует учитывать возможную практику межкультурного общения. Для достижения такого результата следует разрабатывать систему **вопросов и заданий**, которые:

♦ **направлены** на: *понимание* этико-эстетической оценки литературного произведения в контексте национально-культурной парадигмы литературы изучаемого народа; *осмысление*

национально-культурного поведения героев произведения; *интерпретирование* культурных кодов, ценностных установок и этических норм в художественном тексте и т.д.;

♦ *ориентированы* на: *выявление* механизмов и способов выражения/отображения в языке и идейно-эстетическом содержании художественного произведения обозначаемой автором своей национально-культурной идентичности; *определение* национально-культурных особенностей прецедентных текстов; *выделение* национально-культурных концептов и архетипов; *объяснение* своеобразия межкультурного диалога автора произведения с другими художественными текстами, соотнесённость художественных произведений родной и изучаемой литератур;

♦ *нацелены* на: *формирование* положительного образа чужой культуры; позитивное *оценивание* другой системы национально-ценностных ориентиров и мотиваций.

Tvic Ir. I.

The Text in the Context of Intercultural Communication: Methodological Aspect.

Abstract: The article describes the characteristics of the text that is a source of communication, and a means for storage and transmission, of information. The main national-cultural markers and beliefs are concentrated in the text, and the author considers that on this basis, preparation for successful intercultural communication should be considered. Further the author gives her own understanding of intercultural communication expressed through the text of fiction.

In this article intercultural communication approach of text studying based on the research of its specific aspects is particularly disclosed. It is argued that from the point of view of methodology, of teaching material they should focus particularly on the possible practice of cross-cultural communication, and forward they should develop a certain task management system.

Keywords: the text; artistic communication; national-cultural constants; intertextuality; allusions; context; interpretation; methodical approach.

Библиография:

1. Бахтин, М.М. *Эстетика словесного творчества* / М.М.Бахтин; сост. С.Г. Бочаров; примеч. С.С.Аверинцев и С.Г.Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. Бахтин М.М. *Из записей 1970-1971 годов* // *Эстетика словесного творчества*. М.: Искусство.
3. Белова С.В. *Текстуально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования*: дисс. д-ра пед. наук: 13.00.01 Волгоград, 2006 г.
4. Библер В.С. *Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры*. Москва: Прогресс; Гнозис, 1991 г. – 176 с.
5. Бобкова Т.А. *Художественное произведение в контексте межкультурной коммуникации*. Вестник Башкирского университета. 2009 г. Т. 14. № 2.
6. Валгина Н.С. *Теория текста*. Уч. пособие / Н.С.Валгина //Москва, Логос, 2003 г, <http://evartist.narod.ru/text14/17.htm>, (посетила 26 февраля 2014).
7. Голякова Л.А. *Онтология подтекста и его объективация в художественном произведении*. Дисс. докт. фил. наук. Пермь, 2006 г. <http://www.dslib.net/jazyko-znanie/ontologija-podteksta-i-ego-obektivacija-v-hudozhestvennom-proizvedenii.html> (посетила 7.12.2013).
8. Гришутин А.Л. *Исследовательские аспекты текстологии* / А.Л.Гришутин. – М., 1998 г. – 416 с.
9. Донская Т.К. *Этнофилология в вузе и школе*. // *Этнофилология в вузе и школе: сб. науч. статей*. СПб., 2000 г.
10. Козакова В.С. *Проблема художественной коммуникации в культурно-эстетическом пространстве*. V Культурологические чтения памяти Владимира Подкопаева. www.culturalstudies.in.ua/sekcija_s_s2_2.php, (посетила 16.07.2013).
11. Красных В.В. *Структура коммуникации в свете лингво-когнитивного подхода (коммуникативный акт, дискурс, текст)*. Дисс. докт. фил. наук. М., МГУ, 1999 г.
12. Лихачев Д.С. *Литература – реальность – литература*: Статьи. Л.: Сов. Писатель, 1984 г. – 272 с.
13. Лотман Ю.М. *Структура художественного текста*. Печатается по изданию: Лотман Ю.М. *Структура художественного текста* // Лотман Ю.М. *Об искусстве*. СПб.: «Искусство – СПб», 1998. – 285 с.
14. Маслова В.А. *Лингвокультурология: учебное пособие*. М.: Академия, 2001 г. – 208 с.
15. Межова М.В. *Особенности художественного перевода в структуре межкультурной коммуникации*. Дисс. канд. культурол. Кемерово, 2009 г. <http://www.dissercat.com/content/osobennosti-khudozhestvennogo-perevoda-v-strukture-mezhkulturnoi-kommunikatsii#ixzz3e0VQkJIM>
16. Наролина В.И. *Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста*/ В.И. Наролина // Психологическая наука и образование (электронный журнал). – 2010 г. – Вып. № 2.

17. Плеханова Т.Ф. *Интерпретация иноязычного художественного текста как межкультурный диалог*. Материалы IV Международной конференции, посвященной 89-летию образования Белорусского государственного университета (29 октября 2010 г.) Минск, 2010 г., – 191 с. <http://elib.bsu.by/handle/123456789/21877>, (посетила 8 декабря 2013 г.)
18. Прохоров Ю.Е. *Действительность. Текст. Дискурс*. – 4-е изд., стереотип.: Флинта; Москва; 2011 г.
19. Смирнов И.П. *Порождение интертекста (элементы интертекстуального анализа с примерами из творчества Б.Л. Пастернака)*. СПб, 1995 г.
20. Тишунина Н.В. *Методология интермедиального анализа в свете междисциплинарных исследований* / Н.В.Тишунина // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. – СПб., 2001 г.
21. Яковенко Н.Э. *Когнитивно-прагматический подход к пониманию текста (когниотип внешности)*: автореферат дис. канд. филол. наук. – Красноярск, 1998. – 34 с.

Цымбалюк Елена Ивановна
ТЛ ОРТ им. Б.З. Герцяля, Молдова

ИЗУЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА И.С. ТУРГЕНЕВА

Аннотация: В данной статье анализируются национальные особенности русской литературы и их отражение в творчестве И.С. Тургенева и рассматриваются лингвокультурная и этнокультурная компетенции, как часть системы ключевых компетенций, которыми должен обладать современный человек, чтобы эффективно социализироваться в различных сферах поликультурного общества. Автор доказывает, что изучение родной русской литературы способствует формированию вышеуказанных компетенций учащихся доуниверситетских учебных заведений и предлагает методику, направленную на изучение / вычленение национально-культурного компонента художественного произведения. Разработанная система может стать основой для дальнейших педагогических исследований в области методики преподавания родной литературы.

Ключевые слова: национальные особенности, лингвокультурная и этнокультурная компетентность, поликультурное общество.

Школа XXI века поставлена перед необходимостью решать две насущные задачи: воспитывать толерантное отношение к различным культурам и укреплять национально-культурную идентичность личности. Изучение родной литературы становится благодатной почвой для достижения этой цели, так как художественное произведение, по словам Ю.М. Лотмана, является «конденсатором культурной памяти» [5: 21] и именно в художественных текстах находит своё выражение сознание народа, отражающее особенности индивидуального и национального мировидения.

Современный курсикулум обращает внимание на национально-культурный и межкультурный аспекты в преподавании / изучении родной литературы. Однако сегодня можно с уверенностью констатировать, что методическая система, алгоритм действий для выявления / изучения национально-культурного аспекта содержания художественного произведения, находится в стадии становления, оформления и дискуссий.

Исследование художественных текстов, как показывает изучение научной литературы, достаточно сложный процесс. Это связано, по мнению Н.М. Фирсовой и Ю.А. Карасёвой с тем, что такое «сложное и многоплановое явление, как художественный текст, может рассматриваться с различных позиций и представлять перед исследователем в следующих аспектах: как *источник лингвокультурологической информации* (литературные произведения <...> несут в себе информацию о стране социального, политического, экономического, культурного, географического, этнографического характера, и являются «зеркалом» жизни и культуры народа); как *источник идейно-художественной информации* (<...> произведение включает и авторскую трактовку действительности, и личное, эмоциональное отношение автора и/или его персонажей к описываемым фактам); как *источник языковой и лингвистической информации* (любой текст всегда слагается из языковых единиц нижних уровней, которые могут <...> служить воплощению идейно-художественного замысла автора)» [10].

Таким образом, содержание произведений художественной литературы, их сюжет, тематика, проблематика, система образов являются носителями ценного *культурологического* знания, переработанного неповторимой творческой индивидуальностью автора.

Русская литература наиболее ярко отобразила национально-культурные особенности народа. Вместе с тем она всегда являлась «особым глобально-духовным пространством, где на примере русских вопросов обсуждаются вопросы вселенские» [7]. Она, с *одной стороны*, выражает национальный образ мира, национальное самосознание, мироощущение и менталитет народа, вектор его духовных поисков. И в этом заключается её *национальное* своеобразие. С *другой стороны*, русская классическая литература вбирала *опыт* мировой культуры, на своей национальной основе «болела» *общечеловеческими* проблемами и интересами, была открыта всем *универсальным* идеям и концепциям и сама становилась квинтэссенцией всемирной культуры. В этом проявляется её *универсальность*.

Национальное своеобразие русской литературы опосредовано особенностями её бытования в России – стране *литературоцентричной*. Роль русской литературы всегда была особой: она была больше, чем просто художественная словесность и *обладала* способностью в одно и то же время *отражать* проблему, явление, *предвидеть* события и *фокусировать* внимание на *общей* картине, представлять *целое*. Русская литература «вбирает в себя такие качества, как *анализм* (свойственный науке) и способность к огромным обобщениям – *символизм*, показательный для любого искусства. *Философствование* на любые темы <...> и *психологизм* – способность проникать в тайны души человеческой, <...> *социальную критичность* и *политическую прогностику*» [3].

Национальные особенности русской литературы нашли своё отражение в произведениях И.С. Тургенева. Они гармонично переплелись с характерными чертами творчества самого русского классика. Писатель мастерски выстраивает *полифоничный роман*, в котором равноправно сталкиваются различные противоречивые взгляды, убеждения, позиции [2]. В своих произведениях И.С. Тургенев осмыслил и изобразил *ведущие проблемы судьбы России*. В его творчестве нашло своё отражение своеобразие различных аспектов русской философии, связанных «с идеями мессианизма, космизма, нигилизма и с религиозным, социальным и эстетическим утопизмом, это проявилось и в русской идее, сосредоточенной на проблемах переустройства мира и человека» [1: 395]. Так, в романе «Отцы и дети» писатель сумел *пророчески предугадать* появление нигилизма. Более того, он стремился предупредить общество о грядущей опасности его крайнего проявления – тотального отрицания. Такое отрицание вдвойне опасно потому, что герой (Базаров) вызывает симпатию, он во многом весьма обаятелен. Вместе с тем, И.С. Тургенев раскрыл нигилизм как черту русского характера или как болезнь, которой весьма часто заболевает русский человек, причём из лучших побуждений. По словам Н.О. Лосского, «русские люди могут дойти до крайности в своём смелом искании новых форм жизни и безжалостном истреблении ценностей прошлого» [4: 348-349].

Таким образом, в творчестве И.С.Тургенева ярко отобразились национально-культурные особенности русской литературы, именно он, «воплотил в своём творчестве *“русскость”*» [6, с. 36]. Поэтому изучение произведений писателя позволит добиться наиболее полного постижения русского национального образа мира, самосознания, мироощущения и культуры.

В свете вышесказанного необходимо отметить, что современное образование перешло в *культурное* измерение, поэтому формирование методических приёмов изучения/исследования *культурологических* основ литературы в школе становится особенно актуальным. Работа по изучению и выявлению национально-культурного компонента в учебном процессе способствует формированию у учащихся на уроках литературы *лингвокультурной и этнокультурной компетенций*.

Лингвокультурная компетенция позволяет *интерпретировать* факты языка в категориях культуры. Посредством этой компетенции языковая личность идентифицирует себя как *часть того или иного лингвокультурного пространства* [8: 49]. *Этнокультурная компетенция* предполагает введение учащихся изначально *в родную* для них, а затем и иные культуры. Формирование *лингвокультурной компетенции* направлено на изучение национальной культуры через *язык* произведения, а развитие *этнокультурной компетенции* происходит вследствие изучения **содержания, идей, концепций, представлений, смыслов** национального мира, отражённых в художественном полотне.

Методика, представленная в данной статье, направлена на изучение/вычленение национально-культурного компонента художественного произведения. В основу её положена

концепция и методическая система, разработанная филологом, доктором педагогических наук И.О. Цвик [11]. Её эффективность доказывается на примере анализа произведений И.С. Тургенева. Например, анализ эпизода – отрывка из X-й главы романа «Отцы и дети» [9: 48-50] – может выглядеть следующим образом.

Предтекстовые задания должны быть направлены на узнавание/понимание культурных знаний, необходимых для верного восприятия художественного текста. Например, культурологические, исторические и другие справки о нигилизме, разночинной интеллигенции, спорах о дальнейшем развитии России, крестьянском вопросе и т.д.

При **анализе собственно текста** необходимо обращать внимание *на*:

I. Отражение национальной культурно-исторической эпохи и обозначение в тексте культурных реалий. В русском *культурно-историческом контексте* того времени проблемы русского народа и русскости являлись ведущими. Проблема развития России – спор западников и славянофилов – национально специфичен: «Послушать вас, так мы находимся вне человечества, вне его законов». Ни одному народу не приходилось делать такого выбора.

II. Приметы национально-культурной жизни в произведении и отражение элементов национальной культурной традиции. Поместное дворянство часто проживало в деревне, что становится особенностью русской жизни того периода. Распорядок жизни в русской усадьбе предполагал особый бытовой уклад, обычаи, праздники и традиции – всё это также русское.

III. Наличие концептов, контексты их употребления: *национальные* концепты «русский», «нигилизм/нигилист», а также *инокультурные концепты* (их также можно считать универсальными) – *либерализм, прогресс, принципы* и различное отношение к ним.

IV. Национальное и универсальное в сюжете, тематике и проблематике текста. Национальный аспект *сюжета* заключается не в споре поколений – он универсален, а в том, о **чём** спорят представители поколений. Это *исконно русские вопросы*: кто понимает народ и кого понимает народ; что нужно народу и отечеству для их блага и т.п.

Национальное прочтение *проблематики* включает, *во-первых*, обсуждение проблемы взаимопонимания с народом. *Во-вторых*, проявление народного/национального духа и понимание его различными сословиями и классами. Так, Базаров говорит: «Вы порицаете моё направление, а кто вам сказал, что оно во мне случайно, что оно *не вызвано тем самым народным духом*». *В-третьих*, обсуждение проблемы «деятельности – праздности» «полезности – бесполезности» не просто для общественного блага, что универсально, но с *позиций русского человека*.

V. Анализ национально-культурной парадигмы поведения и мышления персонажей. Герои позиционируют себя как русские и спорят, кто более или менее русский в поступках и выводах. Каждый хочет *показать себя русским*, вне зависимости от того, как относится к народу. Перечисляются черты народно-демократических взглядов: «он свято *читит предания*, он – *патриархальный*, он не может жить без *веры*». К тому же в споре *эмоциональная составляющая* доминирует над рациональной: «Да на что нам эта логика? Мы и без неё обходимся». Обнаруживается также и *антиномичность русского характера*: всё или ничего.

VI. Что понимается (оценивается) как положительное, а что – как отрицательное. Для Базарова положительное – это *русскость*, а отрицательное – это *чужеродность*! Он подчёркивает свою близость к народно-демократическому, а, значит, национальному образу жизни: «Мой дед землю пахал». Павел Петрович также хочет казаться (быть) русским.

VII. Изучение языка произведения (фразеологизмов, пословиц и поговорок, метафор, метонимий, сравнений и др. тропов, включённых в текст и имеющих ценностную семантику).

Также при работе над текстом целесообразно использовать такие **задания**, как кластер (Выделите национальные особенности русских, с вашей точки зрения), ассоциативное колесо (С чем у вас *ассоциируется* слово «аристократ»?), заполнение таблиц (Какие черты русского характера проявляются у спорящих? Докажите.), ответы на проблемные вопросы (В чём заключается суть спора о народе? В чём проявляется, по мнению героев, «народный дух»? Как отражается проблема «деятельности – праздности» с позиции каждого из героев?) и т.п.

Таким образом, представленная методика является своеобразным алгоритмом по изучению национально-культурного компонента художественного произведения, посредством которого

возможно наиболее эффективное формирование лингвокультурной и этнокультурной компетенций учащихся доуниверситетских заведений в процессе преподавания/изучения родной литературы.

Tsimbaliuk E. I.

Study of the National Cultural Component of Russian Literature as Part of the Competence Approach (On the material of Turgenev's works)

Abstract: This article presents the analyses national peculiarities of the Russian literature and their reflection in Turgenev's works of Turgenev. Lingo- and ethno-cultural competences are taken into consideration as a part of the core competencies that a modern man should have to effectively socialize in various spheres of a multicultural society. The author argues that the study of the native Russian literature promotes the formation of the above-mentioned competencies for the pre-university educational institutions students and offers a methodology aimed at the study / isolation of the national-cultural component of artwork as well. The developed system can become the basis for further research in the field of pedagogical methods of teaching the native literature.

Keywords: national peculiarities, lingo- and ethno-cultural competence, multicultural society.

Библиография:

1. Борев Ю.Б. Эстетика. М.: Высшая школа, 2002. 511 с.
2. Быков Д.Л. Иван Тургенев – самый непрочитанный классик. //Лекторий «Прямая речь» URL: <http://lektorium.su>
3. Кондаков И.В. По ту сторону слова (Кризис литературоцентризма в России XX-XXI веков). //Вопросы литературы. 2008, № 5. URL: <http://magazines.russ.ru/>
4. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: основы этики. М.: Политиздат, 1991. 368 с.
5. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек-текст-семиосфера-история. М.: Языки русской культуры, 1996. 464 с. с. 21.
6. Луков Вл.А. Русская литература: генезис диалога с европейской культурой. Научная монография. / Отв. ред. Вал. А. Луков. М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2006. 100 с.
7. Макаров Г.В. Русская классическая литература в глобализированном мире. URL: <http://www.ravnopravie.org>
8. Токарев Г.В. Лингвокультурология. Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2009. 136с.
9. Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Т. VII. М.: Наука, 1978-1986.
10. Фирсова Н.М. и Карасева Ю.А. Отражение национально-культурной специфики в художественном тексте (на материале испаноязычной литературы) // Современные научные исследования и инновации. //Февраль 2012. № 2. URL: <http://web.snauka.ru>
11. Цвик И.О. Формирование межкультурной компетенции студентов-филологов. Диссерт. на соискание уч.ст. доктора педагогических наук. Кишинэу, 2014. 251 с.

Бражук Владимир Николаевич

Бэлцкий государственный университет имени Алеку Руссо, Республика Молдова
brajuk@mail.ru

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ФОРМА СТИХОТВОРЕНИЯ БЕЛЛЫ АХМАДУЛИНОЙ «ПО УЛИЦЕ МОЕЙ КОТОРЫЙ ГОД...» (РАСКРЫТИЕ ТЕРМИНА ТЕОРИИ ЛИТЕРАТУРЫ НА ПРАКТИЧЕСКОМ ЗАНЯТИИ В ВУЗЕ)

Аннотация: В статье представлена значимость всех элементов формы и содержания художественного произведения на примере анализа стихотворения Беллы Ахмадулиной «По улице моей который год...».

Ключевые слова: форма, содержание, содержательная форма, образ.

Специфика взаимоотношений содержания и формы в произведении искусства породила особый термин, специально призванный отражать неразрывность, слитность этих сторон единого художественного целого, – термин «содержательная форма», имеется в виду закономерное соответствие формы содержанию и содержания форме. Плодотворная концепция содержательной формы была развита в работе Г.Д. Гачева и В.В. Кожина «Содержательность литературных форм». По мнению авторов, *«любая художественная форма есть <...> не что иное, как отвердевшее, опредметившееся художественное содержание. Любое свойство, любой элемент литературного произведения, который мы воспринимаем теперь как "чисто формальный", был когда-то непосредственно содержательным»* [1: 43].

В самом первом приближении содержание соотносится с вопросом «Что выражено?», а форма – с вопросом «Как это выражено?». Содержание произведения можно соотнести с его внутренним (смысловым) планом, а его форму – с планом внешним (материальным). Выделение формы и содержания произведения исходит из предпосылки, что художественный текст представляет собой знак, то есть включает означающее (материальную форму, благодаря которой выражается смысл) и означаемое (выражаемый смысл).

Форма и содержание в литературном произведении сплавлены, взаимодействуют друг с другом таким образом, что друг без друга не могут существовать. Содержание само по себе не материально, а потому трудноуловимо: всегда должно быть нечто, что его выражает, делает зримым, доступным для восприятия. Именно эту функцию берёт на себя форма. И парадоксальным образом форма произведения оказывается равной его содержанию, но с тем лишь отличием, что это содержание, которое проявлено вовне.

Исследователь А.Б. Есин, раскрывая принципы и приёмы анализа литературного произведения, выделяет одно важное методическое правило: *«Для точного и полного уяснения содержания произведения совершенно необходимо как можно более пристальное внимание к его форме, вплоть до мельчайших ее особенностей. В форме художественного произведения нет "мелочей", безразличных к содержанию; по известному выражению, искусство начинается там, где начинается "чуть-чуть"»* [2: 25]. Иными словами, в литературном тексте оказываются значимыми и слова, и то, как эти слова соединены между собой, какой контекст они образуют. Литература – это не только искусство слова, но и искусство фразы, абзаца, строфы, строки и даже пауз между ними. Это искусство не только отдельной фразы, но и всего большого текста, в который эта фраза входит наряду с другими.

Значимость всех элементов формы и содержания литературного произведения можно показать на практическом занятии в университете на примере анализа стихотворения Беллы Ахмадулиной «По улице моей который год...». Данное стихотворение было положено М. Таривердиевым на музыку. Песня в исполнении А. Пугачёвой в фильме Э. Рязанова «Ирония судьбы, или с лёгким паром» получила широкое распространение.

Стихотворение состоит из девяти катренов, песня же – из шести, то есть три катрена стихотворения (второй, третий и пятый) в песне не звучат. Как мы уже отмечали выше, в художественном тексте всё является важным. Изменения формы (добавления, удаления, перестановки) меняют и содержание.

В стихотворении «По улице моей...» лирическая героиня тоскует об ушедших друзьях: *«По улице моей который год / звучат шаги – мои друзья уходят. / Друзей моих медлительный уход / той темноте за окнами угоден. // Запущены моих друзей дела, / нет в их домах ни музыки, ни пенья, / и лишь, как прежде, девочки Дега / голубенькие оправляют перья. // Ну что ж, ну что ж, да не разбудит страх / вас, беззащитных, среди этой ночи. / К предательству таинственная страсть, / друзья мои, туманит ваши очи»* [3: 33].

Улица предстаёт метафорой жизненного пути. Состояние мира – темнота за окнами. В домах друзей нет звуков, следовательно, нет жизни, хотя на картине художника Дега девочки-танцовщицы поправляют голубые перья, но они также поправляли их и прежде, когда друзья были живы, или когда они просто были рядом, а затем ушли. Представлена яркая антитеза мира творчества, культуры, который вечен (картина Дега будет всегда), и мира отдельного человека, смертного и одинокого.

Образ круга выражает, как правило, два состояния души поэта: гармонию, самодостаточность, покой, с одной стороны, одиночество и опустошенность – с другой. Жизнь поэта ассоциируется у Б.А. Ахмадулиной с замкнутым пространством, на которое, наверное, обречен любой художник, да и вообще человек: *«О одиночество, как твой характер крут! / Посверкивая циркулем железным, / как холодно ты замыкаешь круг, / не внемля уверениям бесполозным»* [3: 33]. Образ круга связан с одиночеством, которое влечет за собой душевный холод и тоску. Одиночество олицетворено, у него свой характер. Яркий образ железного циркуля, холодно замыкающего круг, создаёт ощущение тяжёлого, холодного, цепкого, неотвратимого. Читатель видит этот круг в повторях буквы «О»: О ОдиОчествО, хОлОднО.

В пятом катрене одиночество предстаёт совершенно другим: оно призывает и награждает, балует и ласкает, утешает и обнимает. *«Так призови меня и награди! / Твой бало-*

вень, обласканный тобою, / утешусь, прислонясь к твоей груди, / умоюсь твоей стужей голубой» [3: 33]. Образ «голубой стужи» соединяет в себе два качества одиночества: холод и мечту, сиротство и блаженство. Голубой цвет возвращает читателя к девочкам Дега, к теме творчества и искусства, которые побеждают холод одиночества.

Одиночество не только казнит, оно дарит мудрость. Замкнутое пространство разрушается тишиной библиотек, строгими мотивами концертов, общением с природой. Одиночество со знаком минус превращается в знак плюс: открываются тайны бытия, воцаряется гармония, «сиротство» становится «блаженством». *«Дай стать на цыпочки в твоём лесу, / на том конце замедленного жеста / найти листву, и поднести к лицу, / и ощутить сиротство, как блаженство. // Даруй мне тишь твоих библиотек, / твоих концертов строгие мотивы, / и – мудрая – я позабуду тех, / кто умерли или доселе живы. // И я познаю мудрость и печаль, / свой тайный смысл доверяют мне предметы. / Природа, прислонясь к моим плечам, / объявит свои детские секреты. // И вот тогда – из слез, из темноты, / из бедного невежества былого / друзей моих прекрасные черты / появятся и растворятся снова»* [3: 33].

Культура, искусство, творчество, природа вечны, они наполняют мудростью и печалью человека, открывают тайный смысл мироздания и детские секреты. Девочки-танцовщицы на картине Дега будут всегда юными и платья у них останутся голубого цвета. Получается, что духовной смерти нет, поэтому *«из слез, из темноты, / из бедного невежества былого / друзей моих прекрасные черты»* появятся снова, но есть смерть физическая, есть просто уход любимых друзей, и их прекрасные черты «растворятся снова». И так до бесконечности, по кругу, который очертил циркуль.

Картина Дега «Голубые танцовщицы» здесь неслучайна. На протяжении всего творчества художника интересовал мотив передачи движения. В данной картине Дега разворачивает движение во временной последовательности, показывая его различные этапы. Поэтическая экспрессия композиции определяется выразительной линией рисунка, магией ритма и сиянием голубого цвета. Произведение относится к позднему периоду творчества Дега, когда его зрение ослабело, и он стал работать большими цветowymi пятнами. Картина ассоциативно ведёт ко всем темам и образам анализируемого стихотворения Б. Ахмадулиной. Импрессионистическая расплывчатость, неуловимость, переходное состояние, яркие цветковые пятна, юные танцовщицы, созданные уже пожилым художником, как гимн, красоте и жизни. Дега умер, но он и жив. Друзья ушли, но искусство и творчество способны воскресить их.

Форма содержательна, а содержание формально. Последнее особенно очевидно. Не может быть ни одной детали содержания, которая не находила бы выражения в форме. Авторы песни опустили три катрена стихотворения, изменили форму, и смысл из бытийного стал бытовым, исчезли дом, музыка, пенье, Дега, девочки, голубенькие перья, беззащитность, ночь, предательство, страсть, голубая стужа. Следовательно, исчезло и содержание, поменялись первоначальный смысл и идея художественного произведения.

Brajuć V. N.

The Substantial Form of Bella Akhmadulina's Poem "On the street for many years..." (Opening of the Term of the Theory of Literaryat Practical Classes in Universities)

Abstract: The article presents the importance of all elements of the form and content of a work of art on the example of Bella Akhmadulina's poem "On my street that year..."

Keywords: form, content, content-form, image.

Библиография:

1. Гачев Г.Д., Кожинов В.В. *Содержательность литературных форм.* // Гачев Г.Д., Кожинов В.В. Теория литературы. Основные проблемы в историческом освещении. Роды и жанры литературы. – М., 1964.
2. Есин А.Б. *Принципы и приемы анализа литературного произведения: Учебное пособие.* – 3-е изд. – М.: Флинта, Наука, 2000.
3. Ахмадулина Б.А. *Стихотворения: 1954-1979.* // Б.А. Ахмадулина. Собрание сочинений: В 3 т. – М., 1997. – Т. 1.

РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ В АСПЕКТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Аннотация: В статье исследуется взаимодействие языка и культуры, лингвокультурологические особенности украиноязычных рекламных текстов. Анализируется значение и функции лексики с национальным компонентом в семантике, репрезентирующей этнокультурный уровень рекламного сообщения. Обосновывается необходимость выработки кросс-культурной компетенции авторов рекламных текстов.

Ключевые слова: рекламный текст, лингвокультурология, национально-культурный компонент, фоновая лексика.

Реклама як соціально-культурний феномен і вид соціально-культурної діяльності відображає зміни, що відбуваються в житті суспільства, у його соціальній, емоційній та естетичній сферах. Реклама – продукт культури, у межах якої виникає, а тому має специфічні етнокультурні і національні риси. Питання національних особливостей реклами особливо гостро постає в умовах глобалізації, коли комунікації розширюються і будь-який текст, створений за правилами певних часу і місця, може бути екстрапольованим в абсолютно іншу культуру, що призводить до його неадекватного розуміння. У свою чергу засилля «чужих» рекламних образів стає причиною трансформації уявлень суспільства про світ, про себе, про культурні цінності.

У сучасному рекламному тексті яскраво простежується взаємодія і взаємозв'язок мови і культури. За своєю природою він наскрізь просякнутий культурою соціуму. Так, рекламний текст – витвір не індивідуальної, а групової (колективної) етнокультурної мовної свідомості. У схемі процесу трансмісії рекламних повідомлень “адресант – текст – адресат” адресантом виступає не окрема мовна особистість, а колектив авторів: редактори, копірайтери, дизайнери, представники фірми-виробника, які надають інформацію про свій товар рекламній агенції. Об'єктом мовленнєвого впливу також є колективна свідомість. Саме тому вивчення рекламних текстів з позиції їхньої функціонально-стильової належності, структурних і мовних особливостей без урахування соціально-культурної природи є недостатнім. Дослідник національної специфіки французьких текстів реклами А. С. Борисова зазначає, що “сьогодні і авторам, і замовникам відомо, що ефективна реклама створюється зі знанням не лише мов, а й національно-культурної специфіки, системи цінностей, звичних образів, закріплених у свідомості адресатів рекламних повідомлень”[1: 1]. Незважаючи на тісний зв'язок реклами і культури, мовно-культурна специфіка рекламних текстів – як на рівні дискурсу, так і на рівні окремих слів – залишається маловивченою в українській лінгвістиці. На відміну від українських, зарубіжні лінгвісти вже протягом тривалого часу звертають увагу на рекламний текст як джерело національно-культурної специфіки. Зокрема, про функціонування національно-культурних компонентів у рекламі йдеться у працях Н. О. Долгих, А. Н. Любимова, І. В. Привалової, Дж. Кука, Р. Картера, Дж. Майерза та ін. Є. С. Кара-Мурза зазначає, що “реклама мислиться нами як частина сучасного буття, вона вбирає і наслідує стан сучасного розвитку суспільства і стан культури, у такий спосіб бере участь у формуванні стереотипів, що визначають національний менталітет”[4]. Це твердження співзвучне словам американського соціолога Дж. Буззі, який пише: “Рекламні оголошення сьогодні відіграють головну роль у створенні звичок і звичаїв, у поширенні і закріпленні культурних й естетичних кліше”[3: 39]. Проте ці дослідження мають переважно культурологічний характер, тому залишається актуальним питання функціонування у рекламному повідомленні лексики з національно-культурним компонентом у семантиці.

Мета нашої розвідки – вияв і лінгвістична експлікація національно-культурної специфіки рекламних текстів. **Об'єктом дослідження** – мовні засоби передавання національно-культурного колориту в рекламному повідомленні.

У наукових працях останніх десятиліть питання національно-культурного компоненту вивчалось в межах лінгвокультурології (Телія, Добровольський, Маслова). Базовим для опису культурно значущих лексичних одиниць є поняття культурної (культурно-національної) конотації, тобто інтерпретація денотативного або квазіденотативного аспектів значення в категоріях культури. Вихідною гіпотезою дослідження культурної конотації є твердження, що

система образів слугує “нішею” для кумуляції світобачення і має зв’язок з матеріальною, соціальною чи духовною культурою певної мовної спільноти, а тому може свідчити про культурно-національний досвід і традиції [7]. Зміст культурної конотації і є співвіднесенням мовних значень із культурним кодом. Розуміння мови як культурного коду дозволяє розглядати мовні знаки, які набули символічного, взірцевого, образно-метафоричного значення в культурі і котрі узагальнюють результати людської свідомості (архетипної і прототипної), як знаки національної культури. Аналіз рекламних текстів доводить, що культурні конотації реально існують у мовному узусі та важливі для рекламної стратегії. І. Гиріна слушно зауважує, що велику роль у рекламному впливі відіграє звернення до попереднього досвіду людей, тобто до їхніх фонових знань, нехтування якими може призвести до нерозуміння повідомлення або до його спотвореного трактування, що в рекламі абсолютно неприпустимо [5: 81]. Культурно-етнічний рівень рекламного повідомлення реалізується передусім через використання національно-маркованої лексики: назв історичних архетипів, слів-символів, фонові лексики та ін.

Українська реклама, як і реклама всіх країн пострадянського простору, має досить коротку історію. Вона переважно наслідувальна й увібрала в себе риси європейської, американської та російської реклам. Можливо, тому вона характеризується невисоким рівнем самобутності. У результаті глобалізації і легкого впізнавання світових брендів творці реклами часто вдаються до простого перекладу оригінального рекламного тексту компанії. Метафоричність словесних рекламних образів, влучність слоганів часто губиться під час дослівного перекладу. У таких рекламних текстах відсутня національно-культурна специфіка. Продуктування адаптованих до певної культури рекламних матеріалів є суттєвою проблемою, яка стоїть на заваді популяризації продукту, проте корегування вербального повідомлення, адекватна заміна образів, словесні формули, які відповідають культурі, мовою якої здійснюється переклад, дозволяють досягти ефективності. Виходячи з вище згаданої схеми рекламної комунікації “адресант – текст – адресат”, спілкування стає можливим за наявності спільних для адресанта і адресата фонових знань, до яких входить минуле і сьогодення народу, світогляд, звичаї і традиції, досягнення в різних галузях економіки, культури, політики тощо. Носіями національно-культурної семантики є історизми, фразеологічні одиниці, афоризми, цитати з фольклорних творів та ін. Фонові знання постійно збагачуються, але незмінною залишається присутність у їхньому складі національних цінностей, актуального історизму і специфічного способу відображення фактів. Рекламний текст, побудований на основі фонових знань певної лінгвокультурної спільноти, підлягає адаптації в умовах міжкультурної комунікації. У випадку, якщо відмінності настільки великі, що інформація рекламного повідомлення не викликає потрібних асоціацій у рекламній аудиторії, рекламістам доводиться створювати абсолютно нові тексти, які відповідають мовним і національно-культурним особливостям реципієнтів.

Актуальним прикладом є текст реклами бензину “Енерджі”, який призначений для української аудиторії і враховує фонові знання українців, для яких є знаковими і трагічними події останніх років: *Прокидайся країно! Підіймись! Розправ плечі! Ти стала сильнішою, ти стала вільною! У нас є пальне, наше власне пальне, яке поклато початок енергетичній незалежності, і тепер ніхто, чуєш, ніхто не вказуватиме нам, куди і як швидко слід рухатися далі; пальне, яким пишалася б Європа, пальне, яке робить тебе, країно, по-справжньому вільною. Бензин “Енерджі”.* Зрозуміло, що відтворення цього тексту в іншомовному культурному середовищі наштовхнеться на нерозуміння і байдужість, адже подібна інформація не є ваговою для членів такої спільноти. Це конотативне значення викликає значний обсяг інформації лише у свідомості носіїв мови і спричиняє конфлікт між культурними уявленнями різних народів. Як відзначав Л. Блумфільд, конотація має вказівку на певний рівень мовлення, обумовлений соціальними, регіональними, технічними і культурними факторами [6: 79].

Для сприйняття рекламного повідомлення з національно-культурним компонентом, як уже зазначалося, реципієнт повинен мати відповідні фонові знання, які за допомогою асоціацій допомогли б зрозуміти сутність рекламного продукту. Так, у рекламному тексті бренду “Мороша” зустрічаємо назву Карпатських гір. Зміст слогану “Мороша” – *вперше на мінеральній воді*” викликає асоціації з чистотою, природністю, натуральністю, користю. Це

назва природного явища, властивого цій місцевості. Мороша – так карпатці називають випаровування вологи в горах, що нагадує туман.

Національно-специфічні знання, властиві конкретній лінгвокультурній спільноті, виражаються у мові також за допомогою прецедентних феноменів, “стереотипних образно-асоціативних комплексів”, що є важливими для певного соціуму і актуалізуються у мовленні його представників. У рекламному тексті феномен прецедентності можемо спостерігати у випадку використання прецедентних текстів (художніх творів, текстів пісень, прислів'їв тощо), які добре знайомі будь-якому члену лінгвокультурної спільноти, звернення до них неодноразово відновлюється у процесі комунікації, а в когнітивну базу входить інваріант їхнього сприйняття. Наприклад, у рекламних слоганах “*Розумний вгору не піде, розумний вгору поїде*” (з реклами автомобіля “Toyota”) – перефразовано прислів'я “*Розумний в гору не піде, розумний гору обійде*”; “*Без M&M's кіна не буде*” (з реклами драже M&M's) – цитата взята з кінофільму “Джентльмени удачі”. “*Всё, кина не будет – электричество кончилось*”, – сказав герой відомої комедії, якого грав С. Крамаров.

Національно-культурний колорит досягається введенням у рекламний текст національно маркованих лексем, що характеризують різні аспекти соціально-економічного, культурного та історичного життя народу. Він виразно присутній вже на рівні неймінгу: назви країн: *Україна, Чехія*; власні імена: “*Тарас*”, *Лев Галицький*, “*Геркулес*”, “*Добриня*”; назви осіб за національною та географічною приналежністю “*Сквирянка*”; назви рослин: *ячмінь, солод, орхідея*; назви товарів за місцем виготовлення: “*Торчин*”, “*Ніжин*”, “*Чернігівське*”, “*Львівське*”; назви страв: *коровай, пироги, макарони*; назви свят: *Великдень, Спас, Трійця*. Звичайно, національно марковані лексеми використовуються вітчизняними виробниками: “*Херсонщина – щедрий чумацький край*” (“*Чумак*”); “*Світоч*” – *світло вдома*” тощо. Активним джерелом проникнення в український лексикон запозиченої національно маркованої лексики є тексти реклами іноземних товарів: “*Живий смак Англії*” (“*Ahmad*”); “*Олімп – вершина якості*” (горілка “*Олімп*”).

Отже, рекламний текст – явище не лише мовне, а й культурне. Він створюється членами певної лінгвокультурної спільноти, які імплікують у нього фонові знання про культуру, минуле і сьогодення народу, його світогляд, звичаї і традиції тощо. При цьому рекламний текст не просто відображає аксіологічні домінанти соціуму, а й апелює до них. Аналіз національно-культурної специфіки рекламних текстів дозволяє запобігти виникненню конфліктів у міжкультурній рекламній комунікації, а також сприяє розшифруванню культурного коду нації (рекламної аудиторії) з метою втілення прагмалінгвістичного аспекту рекламного впливу.

Ovdiuk V. V.

Advertising Text in the Aspects of Interface between Language and Culture

Abstract: The article is devoted to the study of the lingual and cultural peculiarities of Ukrainian advertising texts, caused by national-cultural features. The significance and function of the vocabulary with the national component in the semantics representing ethnocultural level of advertising texts are analyzed. The necessity to develop a cross-cultural competence of the authors of advertising texts is justified.

Keywords: advertising text, cultural linguistics, national-cultural component, background vocabulary.

Бібліографія:

1. Борисова, А.С. *Французский национальный характер сквозь призму современных французских печатных рекламных текстов* [Текст]: автореф. ... дис. к. ф. н. / А.С. Борисова. М., 2010.
2. Гирняк, Е.М. *Идиоматичность рекламного текста* / Вестник Пермского университета – 2011 – №1 – Российская и зарубежная филология.
3. Долгих, Н.О. *Национально-культурная специфика рекламных текстов (по материалам русской и немецкой прессы)* / Вестник Пермского университета – 2009 – №4 – Российская и зарубежная филология.
1. Кара-Мурза, Е.С. *Дивный новый мир российской рекламы: социокультурные, стилистические и культурно-речевые аспекты*. Ч. 1. 2000 / Журн. Грамоты.ру. URL: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/advertizing/28_23
4. Садовнікова, О.П. *Національно-маркована лексика в рекламному зверненні: лексико-семантичний аспект* / Журналістська освіта на Сумщині: набутки і проблеми: матеріали 9-ої науково-практичної конференції. Суми, 2013.
5. Сиджимова, Д. *Анализ рекламного текста в условиях межкультурной коммуникации* / Болгарская русистика – 2004 – №3-4. София, 2004.

6. Телия, В.Н. *Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Языки рус. культуры, 1996.
7. Юрьева, Т.В. *Рекламная деятельность в этнокультурном аспекте / Ярославский педагогический вестник – 2014 – №1 – Том 1 (Гуманитарные науки)*.

Чеховская Олеся Леонидовна

Приднестровский государственный университет им.Т.Г. Шевченко, Приднестровье
leslen7@gmail.com

ТЕКСТ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация: В статье анализируется возможность интегративного подхода к изучению гуманитарных дисциплин на начальном этапе обучения. Считаем, что каждый текст как на уроках русского языка, так и литературного чтения должен быть снабжен заданиями коммуникативного, речевого и языкового планов.

Ключевые слова: текст, языковое образование, коммуникативно-речевая компетенция, языковая компетенция, коммуникативно-ценностные отношения.

Основной задачей современного образования в области филологии является «формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства Приднестровья, уважительного и толерантного отношения к носителям других языков, культур, традиций; приобретение первоначальных навыков общения с носителями других языков, ... формирование коммуникативной компетенции» [1].

В связи с этим современное языковое образование тесно связано с речевым развитием учащихся. В статье «Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы» проф. Е.Д. Божович пишет: «Есть все основания, с одной стороны, рассматривать языковое образование как лингвометодическую категорию с присущими ей дидактическими признаками, с другой – подойти к ней в русле современной трактовки «языковой личности» и рассматривать языковое образование с точки зрения готовности ученика к полноценной речевой деятельности. Оба аспекта не противоречат друг другу, а, напротив, взаимодействуют» [1: 38].

Д.п.н. проф. Т.Г. Рамзаева видит языковое образование школьника как «процесс и результат познавательной деятельности, направленной на овладение языком и речью, на саморазвитие и становление ученика как личности. Уровень языкового образования – это уровень готовности школьника к полноценной речевой деятельности в устной и письменной форме» [4: 4].

Мы полагаем, что ведущая роль в языковом образовании ученика начальных классов должна быть отведена интеграции учебного процесса. Это необходимость продиктована государственным образовательным стандартом нового поколения. Ни отдельные учебные задания, ни элементы уроков, ни единичные уроки, а все уроки русского и иностранного языков и литературного чтения должны стать интегрированными, а в основе такого объединения должна быть тема по литературному чтению. При интегрированном подходе к языковому обучению учитель сможет расширить рамки предметов, показывать их неразрывность, что будет способствовать формированию единства и целостности восприятия картины мира у школьников.

К сожалению, не все школьные учителя осознают важность интегрированного подхода к начальному языковому обучению. Отечественные педагоги и методисты подчеркивают, что «разнообразные и активно используемые в школьном преподавании учебники и учебные пособия в основном базируются на идеях формального классификационного подхода» [5:50]. При этом учителя-практики «чаще всего демонстрируют стремление сохранить старые методические подходы: средства, формы и приемы работы» [3: 41].

Специалисты подчеркивают, что система обучения в современной школе ориентирует учащихся на фрагментарные знания в определенных предметных областях. Такое положение не способствует получению гармоничного языкового образования младшего школьника. Языковое образование должно обеспечивать сбалансированное языковое и речевое развитие учащегося, развитие лингвистического мышления и чувства языка.

Языковое образование именно на начальной ступени должно стать тем фундаментом, который будет обеспечивать межпредметную интеграцию. Ведь наличие определенных зна-

ний и умений в одной предметной области способствует дальнейшему успешному изучению учащимися другой дисциплины.

Анализируя ГОС нового поколения, мы приходим к выводу, что языковое начальное образования учащихся направлено на формирование языковой личности и развитие полилингвистической коммуникативной компетенции школьников, необходимой для общения на родном, русском и иностранном языках; на культуроведческое обогащение учащихся от идентификации с родной культурой и приобщению к культуре представителей народов Приднестровья и мирового сообщества.

Основой развития коммуникативной компетенции школьников и расширения границ языкового образования, по нашему мнению, может стать текст. Мы полагаем, что текстовые задания будут способствовать решению задач, поставленных в современном Стандарте.

Так, на уроках литературного чтения учащиеся 1-го класса знакомятся с рядом произведений о дружбе и взаимопомощи, мире и братстве народов: «Урок дружбы» М. Пляцковского, «Саша-дразнилка» Н.М.Артемоновой, «Голуби» И.Друцэ, «Новые штаны» В. Сухомлинского и др.

После выявления коммуникативно-целевой установки произведения и анализа его содержания на уроке литературного чтения предлагаются задания языкового плана, что позволит обратить внимание учащихся на языковые особенности художественного произведения и помочь им осознать язык как средство создания литературных произведений.

Проанализируем рассказ «Урок дружбы» М. Пляцковского.

Целевая установка к рассказу: какой урок преподнес Чирик другу?

Жили два воробья - Чик и Чирик. Однажды Чику пришла посылка от бабушки. Целый ящик пшена. но Чик об этом ни словечка не сказал своему другу.

«Если я пшено раздавать буду, то себе ничего не останется». - подумал он. Так и склевал все зернышки один. А когда ящик выбрасывал. то несколько зернышек все же просыпались на землю.

Нашел эти зернышки Чирик, собрал в пакетик аккуратно и полетел к своему другу Чику.

- Здравствуй, Чик! Я сегодня нашел десять зернышек пшена. Давай их поровну разделим и склюем.

- Не надо... Зачем?... - стал отмахиваться крылышками Чик. - Ты нашел - ты и клюй!

- Но мы же с тобой друзья, - сказал Чирик. - А друзья все должны делить пополам. Разве не так?

- Ты, наверное, прав, - ответил Чик.

Не стал он обижать своего друга Чирика, взял у него пять зернышек. И ему стало при этом очень стыдно. Ведь сам склевал целый ящик пшена и не поделился с другом, не дал ему ни одного зернышка. А сейчас отказаться от подарка друга – это значит обидеть его. Взял Чик пять зернышек и сказал:

- Спасибо тебе, Чирик! И за зернышки, и за урок... дружбы!

После чтения рассказа предлагается ряд коммуникативно-речевых заданий.

- ✓ Что сделал Чик, когда получил посылку от бабушки?
- ✓ А как поступил его друг, когда нашел десять зернышек?
- ✓ Почему Чик отказывался от зернышек?
- ✓ Как вы относитесь к птицам? Подкармливаете ли вы воробьев?
- ✓ Кого из двух воробушек можно назвать настоящим другом и почему?
- ✓ Какими словами можно охарактеризовать Чика?
- ✓ Как вы думаете, понял ли Чик свою ошибку? Какие его слова это доказывают?
- ✓ Есть ли у тебя друзья в классе? Почему ты считаешь их друзьями?

- Ребята, послушайте стихотворение Н.Рубцова «Воробей», какие чувства оно пробуждает? Учитель предлагает показательное чтение стихотворения.

Чуть живой. Не чирикает даже.

Замерзает совсем воробей.

Как заметит подводу с поклажей,

Из-под крыши бросается к ней!

И дрожит он над зернышком бедным,

И летит к чердаку своему.

А гляди, не становится вредным

Оттого, что так трудно ему...

- Поделитесь своими мыслями, чувствами, настроением от прослушанного стихотворения. (Грусть, жалость, сострадание)

- Почему поэт называет воробья *бедный* в этом стихотворении? Подтвердите словами текста. («И дрожит он над зернышком бедным...»)

(На доске: *бедный – небогатый;*

бедный – несчастный;

бедный – скудный) (Зернышко маленькое, скудное)

- Почему воробей дрожит над зернышком? (Боится потерять, бережет).

Каждый рассказ должен нести коммуникативно-ценностную направленность. В свете личностно-ориентированного обучения предполагается выявление смысловой ценности произведения. В данном рассказе четко прослеживается нравственная установка: настоящие друзья должны помогать друг другу, делиться с друг другом и никогда не подводить друг друга. Поэтому мы предлагаем моральную дилемму с альтернативным выбором (по классификации американского психолога Л.Кольберга).

- *Представьте себе, что вы получили подарок от бабушки, и он вам очень дорог. А ваш друг не получил подарка. Как бы вы поступили в данном случае?*

Учащиеся решают данную проблему, предлагая свои варианты ответов на поставленный вопрос. *Например,*

- *Поделится бы с другом пополам.*

- *Все отдал бы другу.*

- *Оставил бы подарок себе.*

Материал для аудирования: двум учащимся было поручено выучить диалог - стихотворение Г. Виеру. (чтение по ролям)

- *Не хочу один клевать я!*

Пусть скорей приходят братья!

- *Где ж они? –*

- *Под старой липой!*

- *Как зовут их?*

- *Цыпа – цыпа!*

Г. Виеру

В целях речевого развития на материале рассказа М.Пляцковского предлагаем учащимся некоторые грамматические действия.

1. Среди всех названий птичьего корма найди такие, все названия которых состоят из двух слогов. Выбери правильный ответ.

1) зернышки, пшено, семечки, хлеб;

2) крошки, просо, зерно, овес;

3) рябина, орехи, желуди, шишки;

2. Найди две лишние пары слов. Объясни свой выбор.

1) *просыпать-собрать;*

4) *плакать-горевать;*

2) *разделить-соединить;*

5) *приятель-друг;*

3) *любить-ненавидеть;*

6) *смеяться-плакать.*

3. Расставь точки так, чтобы получились предложения. Выбери правильный ответ.

Жили два воробья пришла от бабушки посылка склевал все зернышки один ему стало стыдно.

4. Запиши номера предложений по порядку, чтобы получился текст.

1) *Склевал все зернышки один.*

2) *Пришла посылка от бабушки.*

3) *Полетел к своему приятелю Чичу.*

4) *Не дал ни одного зернышка.*

5) *Ему стало очень стыдно.*

Итак, систематизированное использование послетекстовых заданий оказывает положительное влияние как на речевое развитие, так и на языковое образование учащихся. Интегрированный подход к изучению литературных произведений позволяет расширить словарный запас учащихся; совершенствовать их коммуникативно-речевую и языковую компетенции; научить учащихся выявлять в произведении ценностные отношения. Это позволит решать на уроках не только образовательные, но и воспитательные задачи.

Checkovskaya O. L.

Text as a Material for the detection of communicative-activity relationship

Abstract: The article dwells on the problem of the possibility of the integrative approach to studying to humanities on the primary level of education. The author believes that every text both at the lessons of the Russian language and of literary reading must include communicative, speech and language tasks.

Keywords: text, language education, interdisciplinary integration, communicative competence.

Библиография:

1. ГОС начального общего образования Приднестровской Молдавской Республики / Приложение к приказу Министерства просвещения ПМР от 11 июля 2013 г. № 966 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravopmr.ru/View.aspx?id=D4IP1KbXaz%2FkKi8Kd0937g%3D%3D>
2. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 34-39.
3. Лушина Е.А. К вопросу о методическом сопровождении курса литературного чтения // Начальная школа. – 2002. – № 5. – С. 41-49.
4. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под общ. ред. Т.Г. Рамзаевой. – СПб: Специальная литература, 2003.
5. Милославский И.Г. Как разобрать и собрать слово: Книга для учащихся. – М., 1993.

Филиппова Ольга Викторовна

НИ МГУ им. Н.П. Огарёва, г. Саранск, РФ
filippovaov@mail.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ
В СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ**

Аннотация: в статье раскрывается роль художественного текста при обучении студентов жанрам профессиональной речи. На примере изучения рекламы и её языковых особенностей показывается методика использования отрывка из рассказа Н. А. Тэффи «Рекламы».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, коммуникативная личность, профессиональная речь, жанроориентированный подход, художественный текст.

Русский язык как иностранный в вузе играет важную роль в формировании умений, связанных с профессиональной речевой коммуникацией. Он призван обогатить студентов теми знаниями в области языка, которые окажут помощь в осуществлении профессиональной деятельности. Дидактической единицей, способной интегрировать языковую и речевую подготовку будущих специалистов, является текст. Отсюда важным методическим вопросом при организации занятий РКИ в студенческой аудитории является вопрос о критериях отбора и подходах к использованию текста в курсе РКИ в вузе.

При решении данного вопроса целесообразно, на наш взгляд, оттолкнуться от понятия коммуникативной личности (далее КЛ) специалиста сквозь призму целей и задач высшего профессионального образования. КЛ специалиста как реально существующая – это совокупность отличительных качеств личности, которые обнаруживают себя в профессиональном коммуникативном поведении, в создаваемых личностью продуктах речевой деятельности – текстах, и обеспечивают эффект коммуникативной деятельности при соблюдении этических требований профессии [3].

КЛ специалиста в идеале как содержательно-целевой концепт вузовского образования – это совокупность качеств и коммуникативно-речевых умений личности, обеспечивающих эффективное решение профессиональных задач в конкретном виде профессиональной коммуникации.

Профессиональное общение осуществляется с помощью речевой деятельности, которая представляет собой процесс создания и восприятия текстов, актуальных для профессиональной речевой ситуации. Если единицей общения выступает текст-жанр, то единицей профессионального общения выступает жанр профессиональной речи.

Если рассмотреть жанроориентированный подход в аспекте преемственности с ведущими принципами обучения языку, принятыми в современной лингводидактике, то очевидно, что он конкретизирует текстоцентрический принцип обучения языку, который в свою очередь

уточняет со стороны скорее технологической такие принципы, как функциональный (коммуникативный) и нормативно-стилистический. Обобщая суть этих принципов, отметим, что они предполагают изучение языковых единиц и категорий, норм и правил «через текст, на основе текста, с помощью текста» [1, с. 123], – только так возможно продуктивное развитие речевых умений учащихся, главное из которых создание собственных текстов, с помощью которых КЛ реализует себя в общении.

Студенческая аудитория, изучающая РКИ, нуждается в аутентичных текстах, которые 1) представляют собой жанры профессионального дискурса (например, медицинского, юридического, педагогического и т.п.); 2) расширяют кругозор студентов в области тех научных знаний, которые они постигают, изучая специальные науки, а также в области знаний о культуре страны изучаемого языка; 3) воспитывают коммуникативную личность специалиста, давая представление о нормах и правилах профессионального общения, требованиях к личностным качествам специалиста и его речевому поведению – коммуникативном (речевом) идеале (например, коммуникативной личности врача, педагога, менеджера и т.п.).

Заданные направления «работают» при отборе текстов и для лексико-грамматических тем, и для тем, связанных с культурой речи и стилистикой, а также при учёте методической нагрузки текста (выступает ли он в роли текста для анализа, творческой работы, проверочной работы, элемента теста и т.п.). При этом, учитывая то, что роль текста в формировании профессионально значимых речевых умений создаёт органическую цепочку в методической работе «от текста к тексту» (от текста для анализа к тексту, созданному самим студентом), тематическая и жанровая соотнесённость текстов очень важна.

Художественные тексты могут оказать существенную помощь в организации эффективной работы на занятиях РКИ, так как, во-первых, они аутентичны, во-вторых, моделируют реальные коммуникации профессионального общения, иногда более репрезентивно, так как осуществляют это через художественный образ, в-третьих, обладают большим эмоциональным потенциалом. Что немаловажно в иностранной аудитории.

Проиллюстрируем сказанное на примере знакомства студентов с рекламой как жанром профессиональной речи.

Рекламный текст представляет собой такой текст, который всецело реализует две важнейшие функции публицистического стиля – сообщать и воздействовать. Любой рекламный текст содержит:

- 1) информацию о товаре или услугах;
- 2) утилитарную оценку;
- 3) побуждение к такому поступку либо мнению, которое приносит рекламодателям какую-нибудь выгоду.

Очень важно донести до студентов тесную связь между воздействующей функцией рекламы и теми языковыми средствами, которые служат этой цели. Воздействие – это такое речевое действие, в результате которого в сознании адресата как бы начинает жить своей жизнью, очень часто вспоминаясь к месту и не к месту, определенный образ.

Когда человек заинтересован что-то приобрести? Когда он в этом нуждается, а точнее осознаёт, что нуждается. Поэтому в основе языка рекламы один важный механизм. Язык рекламы как бы старается перевести качество товаров и услуг на язык нужд и потребностей покупателей. Довольно часто в рекламе с этой целью используется приём *создания проблемы* и, как следствие и ожидаемое аудиторией, – решение проблемы. У рекламы презентационная стратегия – подать в выгодном свете товар и услугу, выделить рекламируемый объект из таких же других, акцентировать внимание на привлекательных сторонах, то есть создать привлекательный рекламный образ. В этом рекламе помогает оценочная лексика со значением положительной оценки разных частей речи (не только прилагательные, но и имена существительные, глаголы, наречия). Она участвует в таком рекламном приёме, как преувеличение, или *гипербола*. Привлекательные свойства рекламируемого объекта подаются - увеличиваются как под лупой.

С помощью подобной лексики формируется привлекательный рекламный образ и осуществляется воздействие на адресата.

Воздействие рекламы как текста выражается в таком её свойстве, как *призывность*. Ведь задача рекламного текста призвать потенциального потребителя приобрести рекламируемую продукцию, заставить купить. Это довольно сложный механизм влияния на сознание адресата. Проиллюстрировать все отмеченные выше качества и языковые особенности рекламного текста помогает чтение и анализ рассказа Надежды Александровны Тэффи «Рекламы».

Перед началом чтения текста студентам даётся краткая информация о писательнице, её стиле и направленности её рассказов. Для удобства и эффективности работы текста в методических целях рекомендуется использовать текст не целиком. Например, перед чтением отрывка предлагаем студентам предтекстовые задания типа:

– Как, по-вашему, выражается в русском языке призыв? Как вы понимаете призывность рекламного текста? В чём она может выражаться? К чему призывает реклама?

«Обратили вы внимание, как составляются новые рекламы? С каждым днём их тон делается серьёзнее и внушительнее. Где прежде предлагалось, там теперь требуется. Где прежде советовалось, там теперь внушается.

Писали так:

«Обращаем внимание почтеннейших покупателей на нашу сельдь нежного посола.

Теперь.

«Всегда и всюду требуйте нашу селёдку!»

И чувствуется, что завтра будет:

«Эй ты! Каждое утро, как глаза продрал, беги за нашей селёдкой!» [2, с. 163]

После чтения проводим его анализ, используя послетекстовые задания типа:

– Можно ли считать этот рассказ (отрывок) юмористическим? Что на это указывает? Какие формы глагола использованы в рекламе рассказа? Как вы понимаете слово «почтеннейший», когда его используют? Что обозначает в русском языке выражение «продрать глаза»? Как выражается призывность в рекламе, по мнению Н.А. Тэффи? Отражает ли это реальную рекламу? Почему?

Важно обратить внимание студентов на то, что Тэффи довела эту черту рекламного текста – призывность – до гротескной агрессивности, преувеличила её, что впрочем не так уж далеко от истины. Языковые средства призывности лежат в области синтаксиса. Реклама не терпит как многословия, так и усложненных синтаксических оборотов, так как по своей природе реклама должна быть динамичной: только динамичный текст способен призвать к каким-то действиям.

После анализа самое время перейти к более детальному рассмотрению языковых средств выражения призывности в рекламе, причём дать представление как о прямых средствах выражения призывности, так и о косвенных. Слово преподавателя может быть примерно следующим: «Самое очевидное средство выразить призыв – открытые призывы – побудительные конструкции, примеры которых приведены в только что процитированном произведении Тэффи (*требуйте, беги*). Побудительные конструкции, которые выражают приказ, предложение, призыв, приглашение, частотны в рекламных текстах, поскольку они придают живость высказыванию, эмоциональность, передают непосредственность разговорной речи, служат своеобразным сигналом в рекламе, выражая призыв к действию. Однако искусство воздействия – тонкая вещь. Задумайтесь, что больше на нас воздействует – открытые призывы или косвенные, не прямые. Трудно однозначно дать на это ответ. Возможно, многое зависит от конкретной ситуации и обстоятельств. Но стоит обратить внимание на умение косвенного воздействия. Психологи и лингвисты считают такие формы весьма эффективными.

Для выражения призыва в косвенной форме служат некоторые приёмы:

- обещание *Вы узнаете. Вы почувствуете... При покупке свыше... вы получите подарок!*

- перенос привлекательности и высокой оценки с товара на потребителя

Вы этого достойны... Я этого достойна... Только для самых изысканных покупателей...

- риторический вопрос

Разве это не облегчит вам жизнь?! Разве может быть что-то надёжнее?!»

Следующим этапом работы на занятии выступает этап анализа аутентичных рекламных текстов.

Таким образом, использование художественного текста на занятиях РКИ с учётом профессионально ориентированной тематической и жанровой направленности создаёт благоприятную информационно-интеллектуальную среду обучения профессиональной речи будущих специалистов.

Filippova O. V.

The Using of Literary Texts at Russian as a Foreign Language Lessons in the Students Audience

Abstract: the article explores the role of a literary text in teaching students the genres of the professional speech. The methodology of using a passage from the story by N. A. Teffy "Advertisement" is shown Teffi through the example of the study of advertising and its language features.

Keywords: Russian as a foreign language, communicative personality, professional speech, gender-minded approach, literary text.

Библиография:

1. Ипполитова, Н. А. *Текст в системе обучения русскому языку в школе*. М.: Флинта, Наука, 1998.
2. Тэффи, Н. А. *Собрание сочинений*. Сост. и подготовка текстов Д. Д. Николаева, Е. М. Трубиловой. Том 1: «И стало так...». М., Лаком, 1997.
3. Филиппова, О. В. *Воспитание коммуникативной личности будущего врача на занятиях по русскому языку и культуре речи / Межкультурная коммуникация: лингвистический, социальный и медицинский аспекты / Материалы Международной научно-практической конференции (10-12 апреля 2012 г.)*. Курск: ГБОУ КГМУ Минздравсоцразвития РФ, 2012. [Электронное издание]. Номер регистрации в НТЦ «ИНФОРМРЕГИСТР» 0321201551

Карпилович Татьяна Павловна

Минский государственный лингвистический университет, Беларусь
tkarp@tut.by

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ В МЕДИАТЕКСТЕ: ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация: Анализируются языковые средства выражения авторской позиции в жанре новостной статьи из британской прессы и белорусской прессы на русском языке. Показано, что авторское мнение в обеих лингвокультурах реализуется в основном оценочными средствами, при этом категория автора (субъекта) представлена имплицитно. Лингвистическая специфика проявляется в более высокой употребительности глагольной оценочной лексики в англоязычном новостном медиатексте и лексико-стилистических средств – в русскоязычной прессе.

Ключевые слова: медиатекст, новостная статья, авторская позиция, оценочные средства.

Современный этап развития общества характеризуется повышением роли СМИ в жизни отдельного индивида и всего общества в целом. Это, в свою очередь, обуславливает интенсивное развитие медиалингвистики как интегрированного научного направления, изучающего языковые признаки медиатекстов, жанровые характеристики которых постоянно видоизменяются. Важная социальная роль современных медиа и, соответственно, медиалингвистики состоит в том, что она изучает такие тексты, которые могут способствовать принятию политических решений, осуществлению социальных и экономических проектов. Практическая значимость медиалингвистики заключается также в том, что она нацелена на раскрытие механизмов формирования информационной картины мира и ценностных ориентаций социума.

Несмотря на одно из основополагающих требований к авторам медиатекстов – быть предельно объективными, в них все чаще находят отражение мнения и оценки не только известных общественных деятелей, ученых и рядовых граждан, но и мнения самих авторов, создающих медиатексты, что делает последние все более субъектно-ориентированными. В теоретическом плане эта тенденция ставит вопросы о языковых средствах репрезентации таких коммуникативно-прагматических категорий, как субъектность и оценочность, специфике их взаимодействия в различных жанрах медиадискурса.

В особо яркой форме субъектность и оценочность медиатекстов проявляется в газетных материалах, публикуемых в рубриках “Opinion”, “Commentary”, “Мнения”, “Оценки”, “Проблемный ракурс” и др. Однако в медиатекстах и других жанров все чаще звучит голос автора, и это неудивительно, поскольку журналист, публицист, аналитик или другой специалист – все они являются активными участниками медийной коммуникации.

В настоящей работе рассматриваются языковые средства выражения авторского мнения в медиажанре новостной статьи на материале англоязычной прессы Великобритании и русскоязычной прессы Республики Беларусь. Анализ показал, что в текстах данного жанра авторская позиция выражается как в самом отборе фактов, определении причин и возможных последствий описываемых событий, так и в эксплицитных языковых маркерах, к которым принадлежат оценочные и модальные лексические единицы и словосочетания. Например: *Cameron is likely to avoid revealing details of his plans before the Conservative conference* [The Guardian. 22.09.2015]; *Винтеркорн был вынужден покинуть пост главы концерна из-за так называемого “дизельного скандала” – концерн выпускал автомобили с датчиками, результаты которых не соответствуют действительности* [Советская Белоруссия. 29.09.2015].

Вышеуказанные примеры не содержат прямых указателей на то, что высказываемые суждения принадлежат именно автору новостной статьи, они включают модальные средства (*to be likely, вынужден*) и оценочные единицы (*to avoid; скандал, соответствовать*), которые являются косвенными сигналами авторской позиции.

В проанализированном массиве новостных статей на английском и русском языках общими наиболее употребительными средствами выражения авторской точки зрения оказались лексические единицы рациональной и эмоциональной оценки, выраженные прилагательными (*crucial, tense, tough, wild; веский, главный, спокойный*) и существительными (*obstacle, pressure, rhetoric, risk; гнет, потрясение, растерянность*). Например: *Uncertainty about the extent of China’s slowdown has been on the radar of investors <... >* [The Guardian. 23.09.2015]; *<...> after Athens abandoned a more combative stance toward creditors and agreed to implement new austerity measures* [The Guardian. 21.09.2015]; *<...> Кумай вновь сказал свое веское, спокойное слово* [Советская Белоруссия. 24.09.2015].

Лингвоспецифичной чертой англоязычного новостного дискурса является широкое употребление глаголов и глагольных словосочетаний оценочной семантики, которые занимают второе место после прилагательных, используемых для выражения авторской позиции: *to beat, to bolster, to cut, to damage, to encourage, to fail, to improve, to lambaste, to out-organize, to shock*, etc. Например: *Walker’s campaign was greatly damaged by the end of the Iowa straw poll* [The Guardian. 21.09.2015]. В англоязычных новостных статьях по сравнению с русскоязычными в белорусской прессе также более широко представлены наречия, выражающие авторскую оценку: *greatly, increasingly, productively, reliably, staunchly, uniquely*. Например: *In the debate last week, Walker was relentlessly on-message, faithful to a reputation developed over years in the public eye* [The Guardian. 21.09.2015].

Отличительной чертой новостного дискурса в белорусской прессе на русском языке является употребление метафор и фразеологических сочетаний при выражении авторского мнения: *трепещущий по мигрантским швам Евросоюз, проседающий под гнетом санкций российский рубль, сказать свое слово, не для красного словца, наш геополитический актив, остров стабильности* и др. Следует заметить, что эти средства характерны и для других жанров белорусского медиадискурса на двух государственных языках – белорусском и русском [1: 10-11].

Различием в употреблении оценочных средств, выражающих авторскую позицию в новостном медиадискурсе двух лингвокультур, является их относительно равномерное распределение в проанализированных текстах англоязычной прессы. В белорусской прессе большая часть новостных статей содержит малое количество оценочной лексики, и лишь небольшая их часть отличается высокой концентрацией таких средств. Это дает основания сделать вывод о том, что в целом новостной медиатекст в современной белорусской прессе соответствует принципам объективности и непредвзятости в освещении событий, происходящих в мире.

Описание событий в новостных статьях часто сопровождается “вербальными реакциями” [2] политиков, экспертов и других участников (или комментаторов) происходящих событий. Такие реакции реализуются в поверхностной структуре медиатекстов эксплицитно посредством структур прямой или косвенной речи, которые содержат мнения и оценки коммуникантов. Например: *Later, she told Europe 1 it was “scandalous to be prosecuted for having a political opinion in the country of freedom of expression”* [The Guardian. 23.09.2015];

Один из авторов проекта <...> сказал, что это был самый сложный эксперимент по объединению мозговой активности 2-х человек, который был удачно реализован на настоящий момент времени [Советская Белоруссия. 25.09.2015]. При этом, как правило, указывается автор данного мнения (или он легко восстанавливается из контекста), т.е. субъект высказывания, а также его социальный или профессиональный статус (*Richard Trumka, head of the powerful AFL-CIO union; Stuart Stevens, who served as the top strategist for Mitt Romney's campaign; Председатель КНР, посол Цуй Цимин, канцлер Ангела Меркель*).

Таким образом, можно заключить, что при языковой репрезентации мнения в новостном медиатексте реализуются две модели взаимодействия категорий субъектности и оценочности. При выражении авторского мнения реализуется первая модель, в которой категория субъектности носит имплицитный характер, а категория оценочности – эксплицитный. Вторая модель взаимодействия этих категорий имеет место при выражении мнения всех других коммуникантов: здесь обе категории вербализованы посредством эксплицитных языковых средств. С точки зрения языковой репрезентации авторской позиции, общими чертами новостного медиатекста в двух лингвокультурах является представленность в нем оценочной лексики всех основных лексико-грамматических классов. Спецификой британского новостного текста является широкое употребление глагольной оценочной лексики и равномерное распределение средств оценки в текстах. Для белорусского новостного медиатекста на русском языке установлена в целом более низкая представленность оценочной лексики, при этом отличительной чертой является употребительность образных лексико-стилистических средств. Выявленная лингвистическая специфика свидетельствует о тенденции в речевом поведении британских авторов представлять свою точку зрения, подчеркивая процессуальный динамический характер описываемых событий, в то время как белорусские авторы дают обобщенную характеристику текущих событий.

Karpilovitch T. P.

Language Means of Realizing the Author's Position in the Media Text: Linguo-cultural Aspect

Abstract: This contribution considers the language means of realizing the author's position in the media texts from British and Belarusian press written in the Russian language. It is shown that the author's position in both the linguo-cultures is mainly realized by evaluative means; the category of the author (subject) is expressed implicitly. The main differences lie in the higher frequency of the verbs with evaluative semantics in the British press, and lexical stylistic devices – in Belarusian media texts.

Keywords: media text, news article, author's position, evaluative means

Библиография:

1. Карпилович, Т.П. *Лингвокогнитивные характеристики проблемного очерка и интервью на английском, белорусском и русском языках*, / Медиатекст и культура. Минск: МГЛУ, 2015.
2. Dijk, Teun van, Kintsch, Walter, *Strategies of discourse comprehension*, New York: Academic Press, 1983.

Тюфтин Александр Александрович, Арискина Ольга Леонидовна
Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Россия
ariskina@list.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ БЫТИЙНОГО ДИСКУРСА В РОМАНЕ Л.Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»

Аннотация: В рамках антропоцентрической парадигмы становится очевидной необходимость разработки и дальнейшего совершенствования методики дискурс-анализа, выявляющего коммуникативные стратегии и тактики говорящего и адресата речи, и изучение специфики языковой личности коммуникантов и автора художественного текста. Эти проблемы находят отражение в данной статье. Объектом исследования послужили текстовые фрагменты романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина», содержащие однородные типы высказываний, позволяющих проследить характерные тактики и стратегии говорящего и специфику лингвистических средств в личностно-ориентированном дискурсе, а именно в бытийной форме его проявления.

Ключевые слова: дискурс, личностно-ориентированный дискурс, бытийный дискурс, языковая личность, тактики и стратегии.

Бытийный дискурс – это один из видов личностно-ориентированного дискурса, который имеет в своем составе рассуждение о бытии или аналогическое (переносное) и аллегорическое

(символическое) развитие идеи через повествование и описание. Повествование представляет собой изложение событий в их последовательности, для художественного повествования существенным является противопоставление сюжета и фабулы как глубинного развития и поверхностного перечисления событий. Описание – это статическая характеристика очевидных, наблюдаемых явлений. Прямой бытийный дискурс в виде смыслового перехода представлен в любых видах логических умозаключений. Эти формы дискурса достаточно хорошо освещены в лингвистической литературе, менее изучены виды смыслового прорыва [1].

В задачи нашего исследования входит не только лингвистическое описание бытийного дискурса в романе Л.Н. Толстого, но и рассмотрение особенностей языковой личности писателя, отразившихся в размышлениях о смысле жизни, а также выявление коммуникативных тактик и стратегий, с помощью которых реализуется этот дискурс.

Обратимся к иллюстративному материалу.

1. *Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастлива по-своему* [2]. В данном примере представлен прямой бытийный дискурс в виде смыслового перехода (логическое умозаключение). Авторская мысль выражена через антонимическую пару «счастливый – несчастливый», обобщение достигается использованием определительных местоимений «все, каждая».

Эти же приемы (антонимия, дейксис) формируют следующий дискурс:

2. *Для того чтобы предпринять что-нибудь в семейной жизни, необходимы или совершенный раздор между супругами, или любовное согласие. Когда же отношения супругов неопределенны и нет ни того, ни другого, никакое дело не может быть предпринято. Многие семьи по годам остаются на старых местах, постылых обоим супругам, только потому, что нет ни полного раздора, ни согласия* [2].

3. *Все смешалось в доме Облонских. Жена узнала, что муж был в связи с бывшей в их доме француженкою-гувернанткой, и объявила мужу, что не может жить с ним в одном доме. Положение это продолжалось уже третий день и мучительно чувствовалось и самими супругами, и всеми членами семьи, и домочадцами. Все члены семьи и домочадцы чувствовали, что нет смысла в их сожительстве и что на каждом постоялом дворе случайно сошедшиеся люди более связаны между собой, чем они, члены семьи и домочадцы Облонских. Жена не выходила из своих комнат, мужа третий день не было дома. Дети бегали по всему дому, как потерянные; англичанка поссорилась с экономкой и написала записку приятельнице, прося приискать ей новое место; повар ушел еще вчера со двора, во время обеда; черная кухарка и кучер просили расчета. Данный пример мы относим к бытийному подтипу на том основании, что первое предложение является обобщением к последующему тексту, при этом располагаясь в препозиции. Признаем, что на бытийность данного отрезка текста «давит» устоявшаяся афористичность ключевого предложения, присущая употреблению в речи носителей русского языка XX–XXI вв. Обобщающая роль первого предложения усиливается за счет синтаксического параллелизма в последующем тексте (тождественное расположение подлежащего перед сказуемым в частях бессоюзного сложного предложения). Это пример опосредованного бытийного дискурса, основанного на описании внутреннего состояния членов семьи и домочадцев через повествование.*

4. *Внешние отношения Алексея Александровича с женою были такие же, как и прежде. Единственная разница состояла в том, что он еще более был занят, чем прежде* [2]. Здесь можно наблюдать пример смыслового перехода, основанный на констатации. Использованные прилагательные *внешние* и *единственная* создают настораживающий подтекст, усиленный эпифорой *чем прежде*.

5. *Он, этот умный и тонкий в служебных делах человек, не понимал всего безумия такого отношения к жене. Он не понимал этого, потому что ему было слишком страшно понять свое настоящее положение, и он в душе своей закрыл, запер и запечатал тот ящик, в котором у него находились его чувства к семье, то есть к жене и сыну. Он, внимательный отец, с конца этой зимы стал особенно холоден к сыну и имел к нему то же подтрунивающее отношение, как и к жене* [2]. В данном примере смыслового перехода, на наш взгляд, присутствует признак смыслового прорыва. Это создается соединением несовместимых для Алексея Каренина понятий (контекстных антонимов): *умный, тонкий – не понимал; внима-*

тельный отец – холоден к сыну, подтрунивающее отношение к сыну. Таким образом мы чувствуем самохарактеристику персонажа. Л. Н. Толстой абстрагируется от происходящего путем охвата временной протяженности внутреннего отрезка текста (с конца этой зимы) и через обобщение, в котором, на наш взгляд, чувствуется одновременно и согласие со справедливой оценкой Каренина самого себя, и доля иронии и неодобрения.

Вронский, напротив, живет «легче», цепляясь за привычный образ жизни, но неодобрение Толстого при этом усиливается:

6. *Несмотря на то, что вся внутренняя жизнь Вронского была наполнена его страстью, внешняя жизнь его неизменно и неудержимо катилась по прежним, привычным рельсам светских и полковых связей и интересов* [2]. Слово «любовь» Толстой предпочитает заменить словом «страсть», примитивность пристрастий Вронского писатель осуждает открыто («катилась»). Важна роль антитезы: *внешняя и внутренняя жизнь героя.*

7. *Петербургский высший круг, собственно, один; все знают друг друга, даже ездят друг к другу. Но в этом большом круге есть свои подразделения* [2]. Пример смыслового перехода через рассуждение с тезисом и аргументами. Авторская позиция усилена вводным словом (собственно). Противопоставление содержит скрытый элемент иронии («свои подразделения»). Подобный пример встречается и далее:

8. *Как и во всех местах, где собираются люди, так и на маленьких немецких водах, куда приехали Щербацкие, совершилась обычная как бы кристаллизация общества, определяющая каждому его члену определенное и неизменное место. Как определено и неизменно частица воды на холоде получает известную форму снежного кристалла, так точно каждое новое лицо, приезжавшее на воды, тотчас же устанавливалось в свойственное ему место* [2]. Обобщение в данном примере усиливается путем использования сравнения *как и во всех местах.* Здесь Л.Н. Толстой активно использует тактику аналогии социальных явлений с физическими процессами.

9. *Она чувствовала себя столь преступною и виноватою, что ей оставалось только унижаться и просить прощения: а в жизни теперь, кроме его, у ней никого не было, так что она и к нему обращала свою мольбу о прощении. Она, глядя на него, физически чувствовала свое унижение и ничего больше не могла говорить. Он же чувствовал то, что должен чувствовать убийца, когда видит тело, лишенное им жизни. Это тело, лишенное им жизни, была их любовь, первый период их любви. Было что-то ужасное и отвратительное в воспоминаниях о том, за что было заплачено этою страшною ценою стыда. Стыд пред духовною наготою своей давил ее и сообщался ему. Но, несмотря на весь ужас убийцы пред телом убитого, надо резать на куски, прятать это тело, надо пользоваться тем, что убийца приобрел убийством* [2]. Л. Н. Толстой, положив в основу романа «мысль семейную», попытался посмотреть по-новому на семью, измену, развод. Социальное устройство того времени не могло одобрить «падения» героини. Но чувствуется, что автор не осуждает Анну, ведь он приводит ее самооценку (*преступница, виновная*). Она усугубляется к концу фрагмента через «поддержку» Алексея Вронского, разделяющего мысли Анны. Логическое умозаключение завершает этот дискурс в мнимом рациональном позитиве. На наш взгляд, таким образом писатель осуждает «убийцу», перекладывает на него ответственность за падение героини. Л.Н. Толстой, думается, не сторонник «свободных отношений», даже основанных на чувствах, ведь слово «любовь» здесь соседствует со словами «ужас, отвращение, стыд». Заключительное предложение фрагмента имеет подобие притчевой формы. Для описания лингвокогнитивного уровня языковой личности персонажа важно функционирование таких когнитивных метафор, как «страшная цена стыда» и «духовная нагота», «резать на куски», за счет своей натуралистичности подчеркивающие нравственные страдания героини, ее психическую нестабильность, депрессивность и в какой-то степени предсказывающий страшный конец ее земного существования и избранный ей для суицида способ.

10. *Если добро имеет причину, оно уже не добро; если оно имеет последствие – награду, оно тоже не добро. Стало быть, добро вне цепи причин и следствий* [2]. Перед нами образец «чистого» рассуждения. Следует отметить, что роман «Анна Каренина» изобилует афористичными высказываниями. Некоторые из них имеют притчевую форму, а некото-

рые, как, например, это, рождаются из жесткой цепи умозаключений (способствует этому умелое использование вводных конструкций в том числе) автора текста, что еще раз показывает степень глубины языковой личности Л. Н. Толстого, для лингвокогнитивного уровня которой «добро» – ключевое слово, истинная ценность, базовый концепт.

Дискурс художественного текста отражает всю многослойность устной формы и специфику письменной, особенно со стороны проявления языковой личности автора / персонажа / адресата речи (читателя). Исследование художественного дискурса, на наш взгляд, подчинено выявлению авторского замысла и средств его реализации в тексте. В понятие «языковая личность» при этом оказываются включенными так называемый «образ автора» и «образ персонажа». Так, проявлению языковой личности автора в бытийном дискурсе исследуемого нами романа служат концепты, когнитивные метафоры, оценочная лексика и междометные эмоционально-оценочные нечленимые предложения, вытекающие из внутреннего диалога-умозаключения, описания внутреннего состояния героев с их оценкой и др. Л.Н. Толстой склонен через речи своих персонажей доносить до читателя собственный взгляд на вещи. Прямой и опосредованный бытийный дискурс представлен в большинстве случаев формами смыслового перехода и реже смыслового прорыва. Наиболее продуктивными языковыми средствами реализации бытийного дискурса являются антонимия и синонимия.

Tyuftin A. A., Ariskina O. L.

Realization of an existential discourse in L.N. Tolstoy's novel "Anna Karenina"

Abstract: Considering criteria of anthropocentric paradigm becomes obvious legitimacy of the development and further improvement of methods of discourse analysis, identifying communication strategies and tactics of the speaker and the addressee of the speech, and the study of the specific of linguistic personality of the communicants and the author of a literary text. These issues are reflected in this article. The research object are text fragments of L. N. Tolstoy's novel "Anna Karenina", containing a homogeneous types of statements which allows to trace the typical tactics and strategies of the speaker and the specificity of linguistic means in the personal-oriented discourse, namely in the existential form of its manifestation.

Keywords: discourse, personal-oriented discourse, existential discourse, linguistic personality, tactics and strategies.

Библиография:

1. Карасик, В.И. *О типах дискурса*, / Языковая личность: институциональный и персональный дискурс.: сб. науч. тр.; под ред. В. И. Карасика, Г. Г. Слышкина. Волгоград: Перемена, 2000.
2. Толстой Л.Н. *Анна Каренина* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://public-library.narod.ru/Tolstoy.Lev/annak2.html>

Ваганова Ксения Ринатовна

Московский государственный областной университет, РФ
ksenia.vaganowa@yandex.ru

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВНУТРИТЕКСТОВОЙ СВЯЗИ В ДОКУМЕНТАХ ДЕЛОВОЙ ПИСЬМЕННОСТИ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ (НА МАТЕРИАЛЕ «ЖУРНАЛА ОБЛАСТНОГО УЧЁТА ДВИЖЕНИЯ УКАЗОВ» ЗА 1792 ГОД)

Аннотация: Настоящая статья освещает особенности функционирования категории *связность* в регистрационных текстах деловой письменности Красноярского края в 90-е гг. XVIII века. Акцент делается на анализе лексических средств репрезентации когезии при описании указов по следственным делам в данный исторический период и фиксации последних в журналах областного учёта движения.

Ключевые слова: региональная деловая письменность, следственные дела, XVIII век, текстовые категории, связность.

Региональное делопроизводство в Западной Сибири в 90-е гг. XVIII века отличается масштабностью входящей и исходящей документации, информация о которой фиксировалась в специальных *Журналах областного учёта движения указов*. Это было необходимо для обеспечения большей сохранности источников, формирования специальной базы по функционированию дел в той или иной канцелярии.

Рассмотрим кратко принципы регистрации бумаг в данный исторический период. На каждом поступившем документе регистратор проставлял номер и дату получения, в общем

журнале излагалось содержание документа с указанием, кому оно было послано на исполнение. Кроме того, для учёта входящих документов велись две книги («регистратуры»): в книгу «С» записывались в хронологической последовательности документы, полученные от царя и Сената (к ней прилагался реестр зарегистрированных документов). В книгу «Д» – документы других коллегий и местных учреждений (к ней прилагался реестр с указанием адресатов – коллегий и провинций, откуда были получены документы).

Регистрация исходящих документов проводилась следующим образом. В книге «А» регистрировались документы, адресованные царю. Указывались дата документа, отправитель и получатель, излагалось его краткое содержание. Затем копиист переписывал в книгу текст документа «*съ числомъ и подписаниемъ всехъ чиновъ*». В книге «В» таким же образом регистрировались документы, отправляемые в другие коллегии, губернские учреждения и отдельным лицам [2: 90-91]. Иными словами, в сравнении с прошлой исторической эпохой документооборот в западносибирских канцеляриях стал более чётко и логично выстроенным.

Безусловно, *Журналы областного учёта движения указов* в 90-е гг. XVIII века Западной Сибири представляют важный материал для исследования системы текстовых категорий в аспекте их репрезентации в регистрационных региональных памятниках письменности. Говоря о динамичном формировании текстового пространства, мы предполагаем наличие связанности на различных уровнях языковой системы делового языка. Важным оказывается анализ и моделирование лексических доминант в силу их большей экспликационной возможности в рассматриваемых документах 90-х гг. XVIII века.

Определим теоретико-методологическую базу настоящего исследования. В настоящей статье мы, вслед за Н.В. Глухих, придерживаемся следующей классификации средств внутритекстовой связи:

- 1) зависят от предмета речи, содержания переписки и обеспечивают его понимание;
- 2) поддерживают постоянное внимание адресата или привлекают его внимание;
- 3) служат логическому повествованию и употребляются не только для адресата, но и для самого адресанта, чтобы не потерять нить изложения;
- 4) вербализуют грамматическое единство средств выражения подобных мыслей [1: 26].

Иными словами, мы выделяем лексические, контактоустанавливающие, логические и грамматические параметры когезии, которые репрезентируются в текстах деловой письменности в соответствующий исторический период. При этом необходимо понимать, что ядерно-периферийные отношения, которые определяются большей или меньшей частотностью средств внутритекстовой связи, также подлежат интерпретационной характеристике. Доминирование тех или иных признаков когезии чаще всего зависело и от жанрово-стилистической направленности документов, и от их локально-временной привязанности.

Приведём в качестве примера несколько записей из *Журнала областного учёта движения указов*, сделанные одним канцеляристом (табл.1). Отметим, что выносные буквы в тексте обозначаем курсивом, а прямая черта указывает на конец строки. Также обращает на себя внимание следующий орфографический факт: в 90-е гг. XVIII века писцы не очень тщательно относились к пробелам между словами. Поэтому довольно частотным оказывается написание предлогов слитно с именами существительными, с именами прилагательными и другими частями речи, находящими в постпозиции по отношению к служебным словам:

№	Числа	Сентябрь Месяць	
146	1	От 31. августа под №о 1346м осыску ио- высылке въсенсейский земской судъ крестьянина евдокима коврижкина	о получении репорта- вано 2. ч октября
147	---	От 4. сентября под №о 1405м, осыску иовысылке тобольскаго мещанина степа попова втобольской городо- вои магистратъ	ополучении репарто- вано 2 числа октября
148	---	От 18. сентября под №о 1459м, осыску ипоимке безавшаго изачинска споруки крестьянина Петра Чимарева	ополучении репарто- вано 2 числа октября

Таблица 1. Записи из «Журнала областного учёта движения указов» за 1792 год [3: 4]

Итак, в последней графе «*Решение*» репрезентируются лексические средства внутри-текстовой связи, указывающие на предмет речи, о котором идёт речь в соответствующем документе. Так, по делу №37 от 4 марта 1792 года предписано следующее: «о получении репортовано | марта 8. Ч иосыску иовы|-сылке **въздешней** судъ пове|-домству зналь дано» (выделено нами жирным – К.В.) [3: 5]. Выполняя атрибутивную роль, имена прилагательные эксплицируют и указательную функцию, поскольку они называют объект, связанный с основным содержанием данного документа. Безусловно, такие отметки были выписаны непосредственно из самого текста указа по следственным делам, поэтому точное название суда не было дано.

Заметим, что подобные номинации оказались частотны при фиксации входящей документации. Так, по делу № 67 даётся следующее решение: «о получении репортовано | 15 мая | что онаго крестьянина | вдепартаменте **здешнемъ** нетъ» (выделено нами жирным – К.В.) [3: 8]. Более точные сведения о месте проведения розыскных мероприятий отсутствуют, что объясняется общей функциональной направленностью *Журналов областного учёта движения указов*.

Следующая форма связанности текста документа – использование указательных местоимений: «от, 20го февраля под №о 183-й | спрощениемъ **воное** тобольское | наместничество правления», «4: от, 20го февраля под №о 179-й, спред|-писания **вономъ** указу тоболь|-скаго» [3: 4]; «от 27 июня под №о 1028м _ осыску | иовысылке **воной** здешной судъ» (выделено нами жирным – К.В.) [3: 12]. В некоторых решениях по тому или иному делу в анализируемом *Журнале областного учёта движения указов* за 1792 год эксплицируются другие указательные местоимения: «всыску | неоказалось, **сего** втомъ рапорте получено» [3: 4]; «**сея** 22 ч. мая неоказалось» [3: 9]; «идругихъ написанныхъ **вэтом** указе людей» [3: 10] (выделено нами жирным – К.В.).

На особую роль этой части речи при реализации когезии указывает в своей докторской диссертации Т.В. Милевская: «Совмещающая функцию указания с функцией замещения antecedентных референтных словоформ, дейктические местоимения играют важнейшую роль в организации речевых единиц, выступая как средства синтаксического дейксиса, оформляющие связь единиц текста» [4: 39]. Частотность лексем не вызывает сомнений, характеризуется обязательностью в тексте каждого указа по тому или иному следственному делу. То есть, мы можем говорить о функционировании указательных местоимений *оный, сей* и *этом* в ядре лексической системы делового языка конца XVIII века.

В некоторых случаях наблюдаем повторы ключевых слов в наименовании указа и собственно в решении по тому или иному следственному вопросу (табл. 2):

№	Числа	Февраль	
23.	4	1: от, 20го февраля под №о 183-й спрощениемъ воное тобольское наместничество правления опубликовании о сыску бежавшихъ ссыльныхъ мелентья бе -лоухова ивана иванова потапа ковригина и андрея чупрова,	о получении репортовано марта 6. ч съисполнениемъ что заковато белоухова стоварищами его полному всыску неоказалось
24.	-/-	4: от, 20го февраля под №о 179-й, спред -писания вономъ указу тоболь -скаго наместничества пра вления осыску бежавшаго беглого поселщика малиновскаго,	о получении репортовано марта 6. ч бежавшаго по -селщика малиновскаго всыску неоказалось, сего втомъ рапорте получено

Таблица 2. Записи из «Журнала областного учёта движения указов» за 1792 год [3: 4]

Подобные примеры иллюстрируют явления глобальной связности, характерной для следственных дел 90-е гг. XVIII века. Наличие данного типа когезии является необходимым элементом при создании деловых бумаг в региональных (и не только) канцеляриях. Каждый раз составитель подобных документов должен был соблюдать принципы стандартизации текстового пространства и диффузности представляемой информации в рамках одного следственного дела. Как следствие – частотность номинаций той или иной лексико-семантической группы.

Обратим внимание на следующий факт генерализации лексем в деле №23. Поскольку решение имело обобщённый статус репрезентации, мы наблюдаем употребление следующих синонимичных конструкций. Составитель следственного дела заменил оборот «**бе|лоухова ивана иванова | потапа ковригина и андрея | чупрова**» словосочетанием «**белоухова | стоварищами**». Возможно, в этом случае писец придерживался точки зрения, что шаблон по составлению указов, связанных с розыском беглых людей, мог быть незначительно нарушен.

Проанализировав особенности репрезентации когезии на лексическом уровне, мы пришли к следующим выводам:

1. Наиболее частотными средствами в подобных регистрационных документах 90-х гг. XVIII века, созданных на территории Красноярского края, оказываются повторы ключевых слов, указательных местоимений и имён прилагательных, репрезентирующих предмет, о котором идёт речь в описываемом указе.

2. В роли связующих элементов при описании входящей документации в той или иной провинциальной канцелярии выступают указательные местоимения *сей, оный и этот*.

3. При редупликации ключевых слов писцы иногда заменяли конструкции из основного текста документа (что отражается в описании следственного дела в третьей графе *Журнала областного учёта движения указов*) на синонимичные варианты в резюмирующей части документа (что отражено в четвёртой графе «*Решение*»).

Исследование текстов деловой письменности конца XVIII века с позиции лингвистического источниковедения, семантического синтаксиса и диахронической жанрологии позволяет более подробно проанализировать систему делового языка в данный исторический период. Применение такого комплексного подхода к анализу деловых бумаг способствует расширению представления об особенностях функционирования региональных памятников письменности в аспекте существования документооборота в российском государстве.

Vaganova Ks. R.

Lexical Means of Intratextual Links in the Business texts' Documents of Krasnoyarsk Region (on materials of the «Journal of the regional account for the decrees registration» for the year 1792)

Abstract: This article highlights the peculiarities of the cohesion category functioning in the registration business texts of the Krasnoyarsk territory in the 90-ies of the XVIII-th century. The emphasis is put on the analysis of the lexical means of cohesion' representation in the description of the decrees on investigation cases in this historical period and their fixation in the journals of the regional account for the registration.

Keywords: regional business texts, investigation cases, XVIII-th century, text categories, cohesion.

Библиография:

1. Глухих, Н.В. *Деловой эпистолярный текст конца XVIII-начала XIX в. в аспекте русской исторической стилистики (по скорописным архивным материалам Южного Урала)*: автореф. дис. ... док. филол. наук. Челябинск, 2008. 48 с.
2. Журналъ областного учёта движения указовъ за 1792 год // Государственный архив Красноярского края. Ф.253 «Нахвальское волостное правление Красноярского уезда, Енисейской губернии Енисейского губернского по крестьянским делам присутствию», О.1, Д.1, ЛЛ.1-77.
3. Илюшенко, М.П. *Регистрация документов в России XVI – начала XX века* // Делопроизводство: журнал. М., 2008. №9. С. 86-92.
4. Милевская, Т.В. *Связность как категория дискурса и текста (когнитивно-функциональный и коммуникативно-прагматический аспекты)*: дис. ... д-ра филол. наук. Ростов н/Д, 2003. 336 с.

Романченко Алла Петровна

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, Украина,
elishkarom@ukr.net

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРРОГАТИВОВ В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ЛИНГВИСТА

Аннотация: В статье рассмотрены проблемы, связанные с функционированием итеррогативных высказываний в научном лингвистическом дискурсе. Выяснен вопрос, касающийся семантики, оформления, особенностей использования и коммуникативно-прагматического потенциала вопросительных предложений в трудах известного украинского языковеда – профессора Бондаря А. И. Такой подход к

изучению интеррогативов дает возможность выявить общее и индивидуальное в употреблении их языковой личностью ученого-лингвиста в письменной речи.

Ключевые слова: интеррогатив, языковая личность, вопросительная модальность, функция.

Проблема питальності здавна цікавить дослідників (Л. А. Андрусь, Л. Ф. Бердник, І. В. Борисюк, Г. В. Валімова, С. Ф. Гедз, М. І. Жинкін, Н. В. Кондратенко, В. Конрад, Г. П. Олійник, О. Г. Почепцов, Н. К. Рябцева, А. В. Сітко, М. С. Свідова, О. С. Шатілова та ін.). Мовознавці приділяють пильну увагу формальній будові інтерогативних висловлень, засобам вираження питальності, семантиці питальної модальності, типам питальних ситуацій.

Мета цієї розвідки – визначити семантику та особливості функціонування інтерогативів, встановити комунікативно-прагматичний потенціал питальних конструкцій у лінгвістичному дискурсі. **Об'єкт дослідження** – українськомовний лінгвістичний дискурс. **Предметом дослідження** обрано інтерогативні конструкції. **Матеріалом** для вивчення названих конструкцій послуговували наукові статті відомого українського мовознавця, яскравого представника Одеської лінгвістичної школи – О. І. Бондаря [2].

Олександр Іванович Бондар – це самобутня, багатогранна, непересічна особистість. Його вважають видатним мовознавцем сучасності, талановитим дослідником і новатором у вирішенні низки найгостріших питань українського мовознавства, засновником нетрадиційних підходів до висвітлення і вивчення найактуальніших лінгвістичних проблем [3: 56]. Додамо, що професор Бондар був також непересічною мовною особистістю, саме тому вважаємо за потрібне осмислити його науковий доробок у лінгвістичному аспекті, зокрема розглянути особливості функціонування інтерогативних висловлень, репрезентованих у його публікаціях.

За наявністю чи відсутністю інформації у мовця про те, про що він повідомляє, речення поділяють на питальні та непитальні. У науковому дискурсі, звісно, переважають розповідні речення, але питальні речення, використовуючись тут порівняно рідко, функціонують із певною авторською настановою, мають свою специфіку та комунікативно-прагматичний потенціал. Традиційно вважають, що в питальних реченнях мовець повідомляє про те, що він хоче дізнатися про щось, тобто вони мають настанову на отримання інформації [8: 327].

За характером питань розрізняють власне питальні, питально-спонукальні, питально-риторичні речення. Перші з них вимагають обов'язкової відповіді від співрозмовника. Близькими до таких речень є ті питальні речення, які не обов'язково вимагають розгорнутої відповіді, а лише підтвердження або заперечення того, про що запитуються. Другий різновид містить у собі спонукування до дії, яке виражається через запитання, а третій – виражає приховане категоричне ствердження чи заперечення, не вимагаючи відповіді, оскільки вона передбачається самим питанням [8: 328; 7: 27].

Риторичні питання вживаються як стилістичний засіб, який надає мові емоційного забарвлення та експресивності. В усній формі наукового, публіцистичного стилів, а також у художньому мовленні риторичні питання використовують для того, щоб зосередити увагу слухачів або читачів на певних думках чи з метою посилення експресивності.

Л. О. Кадомцева в межах речень питальної модальності виокремлює речення прямої з'ясувальної питальності, прямої уточнювальної питальності, непрямой питальності. Речення прямої з'ясувальної питальності оформлюють за допомогою питальних слів. Це можуть бути займенники (*хто, що, чий, який, скільки*) або прислівникові слова (*де, куди, звідки, коли, як, чому, чого* тощо). За прямого порядку слів у реченні цей тип починається з питальних слів.

Речення прямої уточнювальної питальності – це думки-питання, у яких запит інформації стосується або зв'язки співвіднесеного з цим питанням судження, або лише якогось окремого члена речення. Уточнювальні питання формуються частками (*чи, хіба, невже*) чи без допомоги питальних часток. При цьому семантичними різновидами названих речень є такі: питання власне уточнювальні, коли мовець не передбачає повністю змісту відповіді; питання, розраховані на перевірку знань, коли мовець майже передбачає зміст очікуваної відповіді. Питальна семантика першого різновиду реалізується за допомогою частки *чи* або тільки інтонаційно. Другий семантичний різновид оформляють тільки за допомогою питальних часток *невже, хіба, чи*.

Специфікою речень непрямой питальності є те, що очікувана відповідь не становить нової інформації для мовця. Риторичні питання у формі запитання виражають певне судження.

Основна функція такого питання полягає в спонуканні співрозмовника з'ясувати чи уточнити реальність повідомлюваного [9к: 130-134].

Існує поділ досліджуваних речень на загальні, конкретні, речення перепитування, речення вибору [5: 21-22]. На нашу думку, така класифікація інтерогативів є неприйнятною для писемного наукового дискурсу, оскільки, за нашими спостереженнями, тут використовують питальні речення двох типів: власне питальні і риторично-питальні. Стосовно перших варто зробити уточнення з приводу того, що такі речення, на відміну від уживаних в інших стилях, потребують відповіді не від співрозмовника, а від самого автора тексту.

Серед власне питальних речень слідом за Л. О. Кадомцевою розрізняємо речення прямої з'ясувальної питальності й речення прямої уточнювальної питальності. Перші з них переважають в аналізованому нами матеріалі, напр.: *Як усі ці чинники стосуються мови (термін мова розумітимемо інтегративно: мовна система, мовлення / дискурс, мовленнєвий механізм)?* [2: 39]; *Як нам уявляється сучасний динамічний стан українського динамізму?* [2: 80], *Чому японці, за прикладом керівників Німеччини, дотепер не вибачилися перед тими країнами, на терені яких вони вчинили агресію?* [2: 218]. У наукових розвідках ученого спостерігається явище, коли самому питальному реченню може передувати вказівка на те, що далі йтиме питання, напр.: *І знову ж постає питання: які мови схрещувалися?* [2: 198]; *Ви, можливо, запитаете, чому японцям не називати речі своїми іменами і просто говорити «Ні»?* [2: 208]. Ми також помітили, що О. І. Бондар іноді вдається до засобів емоційного забарвлення, коли питання супроводжується якимось почуттям (жалю, подиву) [7: 27]. У таких реченнях наявна частка *ж*, напр.: *Які ж заходи є доконечні для того, аби подолати ці перешкоди* [2: 153]; *Чому ж японці не проходили до другої зали, скупившись тільки в першій?* [2: 202]. Такі засоби учений використовує в працях, що стосуються соціолінгвістики, культурології й народознавства.

Відповіді автора на питання сформульовано переважно повними реченнями, напр.: *Справді, що таке граматики в онтологічному сенсі? Це механізм, що забезпечує функціонування мовної системи в цілому в акті спілкування* [2: 28]; *Справді, якими ознаками відзначається український етнос сьогодні? З формального боку, всіма виділеними вище ознаками ...* [2: 146]. Проте це можуть бути й неповні речення за будовою, напр.: *Чому не діє навіть такий недосконалий сьогоднішній «Закон про мови»? Тому що відсутній правовий механізм його впровадження ...* [2: 153]; *Ви, можливо, запитаете, чому японцям не називати речі своїми іменами і просто говорити «Ні»? А щоб уникнути конфліктів* [2: 208].

Речення прямої уточнювальної питальності в професора Бондаря функціонують набагато рідше, напр.: *Чи коректно в такому разі говорити просто про вплив однієї мови на іншу?* [2: 23]; *А чи мала система фонем у своєму складі зредуковані в кінці XI ст., на початку XII ст., в середині XII ст.?* [2: 80]. Ці речення можуть взагалі не мати питальної частки: *Може, стосунки працівників із працевдавцями кращі?* [2: 206]. Частка *чи*, уживана в реченнях прямої уточнювальної питальності, на відміну від *хіба* та *невже*, які мають відтінок вірогідності, сумнівності, має тільки питальне значення.

Л. А. Андрусь у дисертаційній роботі дослідила питальні речення на матеріалі різних мовленнєвих жанрів французької мови [1]. Вона зауважує, що основною прагма-комунікативною метою питально-відповідної взаємодії є визначення смислу інтерогативу, адекватне намірам її ініціатора. Слідом за дослідницею вважаємо, що однією зі сфер, у якій питальність є домінантною ознакою, є науковий дискурс.

Найчастіше в лінгвістичних статтях формулюють питання, на яке далі буде відповідь. Специфіка таких питальних речень полягає в тому, що питання формулюється з метою загострення уваги на певній проблемі, на окремому складному питанні. Останнім часом інтерогативи досліджують саме в нерозривній єдності з відповідями на запитання. У стилістиці запитання й відповідь розглядають як засіб зосередження уваги на певному положенні, як засіб прямого звернення автора до читача.

У зібраному нами матеріалі переважають власне питальні речення, засобом вираження питальності у яких є питальні займенники *що*, *який* (у різних числових та родових формах) і займенникові прислівники *як*, *навіщо*, *чому*. Найактивнішими питальними словами в наукових розвідках О. І. Бондаря є *який* та *чому*.

Вважаємо, що різні наукові жанри неоднаково реалізують питальну модальність. Найбільше можливостей для реалізації інтерогативи мають у науковій дискусії, проте певний комунікативно-прагматичний потенціал вони мають також у жанрі статті. Одна з функцій інтерогативних конструкцій у науковій статті – постановка проблеми, налаштування читача на процес міркування. У цьому жанрі автор може дискутувати з уявним опонентом, очікувати від «свіврозмовника» підтримання його думок, підготувати читача до викладеного нижче, тобто підготувати до думки експерта в цій галузі знань. Також у ході викладу матеріалу науковець через запитання може ставити під сумнів загальновідомі міркування чи такі думки, які, на перший погляд, є очевидними. Багатофункціональність інтерогативів передбачає, що в певній ситуації, залежно від обраної стратегії, автор наукового тексту обирає різні тактики. Зокрема ми визначили стратегію ініціативи і стратегію авторського впливу. На нашу думку, інтерогативні висловлення в науковому дискурсі характеризуються комунікативними ролями Дослідник – Дослідник, Учитель – Учень, Експерт – Неексперт.

Інтерогативність репрезентовано в науковому дискурсі також риторичними питаннями. Вони обов'язково так чи інакше пов'язані з попередніми думками автора і спрямовані на очевидну констатацію факту. З огляду на прагмасемантичні відтінки риторичні питання розуміють як непрямі мовленнєві акти експресиви. Риторичні питання являють собою емфатичне ствердження, яке не передбачає відповіді, оскільки його ставлять не для того, щоб спонукати слухача повідомити невідому мовцеві інформацію [4: 42-43]. Їхня основна функція – привертання уваги, підвищення емоційності, підсилення враження від сказаного. За допомогою таких питань автор спонукає читача до самостійного пошуку відповіді, яка вже, власне, лежить на поверхні, наприклад: *Адже завжди є вірогідність, що ситуація може змінитися, так навіщо ж спалювати за собою всі мости відразу?* [2: 208]. Риторичні питання в науковому дискурсі закінчують певну мікротему і знаходяться в кінці абзацу: *Чи не час і нашої владі зрозуміти цю аксіому, чи, може, для французької і російської мов існує більше загроз, ніж для української?* [2: 153]. Вони є своєрідним підсумком сказаного вище. Риторичне питання наприкінці абзацу безпосередньо пов'язане з попереднім твердженням і фактично є його продовженням. Наприклад: *Учені й досі не в змозі порахувати мови світу (за одними даними їх 2500, за іншими – понад 5000). Чому, наприклад, гірськомарійську і лугово-східну марійську вважають окремими мовами, хоч вони більш споріднені, ніж українська і російська, а мовні системи у, сян, гань, хакка, юе, мінь та ін. вважають діалектами китайської мови, попри те, що розуміння між ними взагалі неможливе?* [2: 91]. Саме запитання висловлює ствердну відповідь. Отже, риторичні питання за завданням повідомлення, за своїм змістом та експресією інтонації є своєрідним типом питальних речень.

Мовознавці стверджують, що риторичне запитання, як одна зі стилістичних фігур, відзначається великим зарядом експресії. Таке питання є фіктивним, проте його експресивна сила базується саме на властивій питальним реченням інтонації очікування відповіді, інтонації, покликаної привернути увагу слухача / читача [6: 367]. Вони вживаються автором як засіб емоційного забарвлення, експресивності в художньому публіцистичному, конфесійному стилях. У науковому стилі, у першу чергу, важливим є необхідність зосередити увагу читачів (слухачів) на певних міркуваннях автора.

Таким чином, інтерогативи в науковому дискурсі репрезентовано двома типами питальних речень: власне питальними й риторично-питальними реченнями. Кожен із них має певний комунікативно-прагматичний потенціал, який може бути реалізований як у науковому мовленні в цілому та в певному його жанрі зокрема, що тісно пов'язано зі стратегією й тактикою як інструментом її реалізації.

Romanchenko A. P.

Communicative and pragmatic potential of interrogatives in scientific discourse of linguist's language personality.

Abstract: The problems associated with the functioning of interrogative statements in a scientific linguistic discourse are considered. Issues of semantics, structure, usage peculiarities and communicative-pragmatic potential of interrogative sentences in the works of Ukrainian scientist A. I. Bondar are clarified. This approach to the studying of interrogatives gives an opportunity to find the common and the specific in their use by the scientist's language personality in writing.

Keywords: interrogative, language personality, interrogative modality, function.

Бібліографія:

1. Андрусь Л. А. Лінгвопрагматичні характеристики питальних речень у сучасній французькій мові: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.05 – романські мови. К., 2006.
2. Бондар О. І. Мова: структура, суспільство, культура. Одеса, 2012.
3. Завідувачі кафедри української мови Одеського національного університету: історія і сучасність: колект. моногр. / за заг. ред. Ковалевської Т. Ю. Одеса: ПолиПринт, 2015.
4. Калитюк Л. П. Транспоновані питальні висловлення як мовленнєві акти експреси ви в середньо- та раньоновангліській мові // Вісник Харківського національного університету. – 2012. – № 1023.
5. Каранська М. У. Синтаксис сучасної української літературної мови: навч. посіб. К.: НМК ВО, 1992.
6. Коваль А. П. Практична стилістика сучасної української мови. К.: Вища шк., 1978.
7. Кулик Б. М. Курс сучасної української літературної мови. Синтаксис: підручник. К.: Рад. шк., 1961. – Ч. II.
8. Сучасна українська літературна мова: підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін.; за ред. М. Я. Плющ. – 2-ге вид., перероб. і допов. К.: Вища шк., 2000.
9. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис / за заг. ред. І. К. Білодіда. – К.: Наук. думка, 1972.
10. Чайка Л. В. Питальні висловлення в комунікативному аспекті (на матеріалі англійської мови): автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.04 – германські мови. К., 1998.

Ходарева Ирина Николаевна

Харьковский национальный экономический университет им. С. Кузнеця, Украина
irina_hodareva@ukr.net

ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ ЯК ВІДТВОРЕННЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ АВТОРА

Аннотація: В статті рассмотрені основні методи дослідження тексту художественного произведения як експлікатора мовної картини світу автора. Представлені три підходи к аналізу авторського тексту – структурно-семантичний, психолінгвістический и функціональний. Описані причини возникновения и формирования мовних асоціацій в художественном тексті.

Ключевые слова: текст, мовна картина світу, асоціація, мовні категорії.

Аналіз мовного простору художнього твору вимагає використання як лінгвістичних так і екстралінгвістичних методів дослідження, апелювання до різних наукових дисциплін – лінгвістики, психолінгвістики, літературознавства, культурології, логіки, філософії тощо. Художній текст, як і будь-який інший текст, призначений перш за все для того, щоб за допомогою мови відображати дійсність. Проте, семантика художнього тексту багатомірна. Останній відображає і світ, і людину, яка мислить, відчуває, діє, і яка всебічно пов'язана з навколишнім світом [2: 18]. У літературній творчості автор неодмінно спирається на свої переживання й свідомо чи несвідомо змальовує власні потреби, почуття, враження в описах характерів і переживань вигаданих героїв. На думку сучасних мовознавців, текст художнього твору – не тільки комплекс засобів виразності, але й унікальний феномен духу, експлікація внутрішнього світу автора, оскільки «сама мова є єдиною формою існування й передачі інформації про створений художником світ» [12: 127].

Художній текст – явище багатовимірне, воно ґрунтується на внутрішніх законах, зв'язках, які відповідають основним рівням тексту: семантичному, лексико-граматичному, образному, експресивному, прагматичному. До одиниць тексту належать фонемі, морфемі, лексемі, речення, які, функціонуючи в тексті, взаємодіють між собою та характеризуються мовною значущістю – участю у формуванні його семантичних смислів. Сама текст можна інтерпретувати як простір, у якому відбувається безперервний (ланцюговий) процес творення нових значень [1: 424]. На семантичному рівні внутрішні мовні зв'язки визначаються концептуальністю тексту, його співвіднесеністю з певним фрагментом національної картини світу. Лексико-граматичний рівень зумовлений закономірностями граматичних зв'язків; образний, експресивний і прагматичний рівні пов'язані з особливостями індивідуально-авторського стилю, манери оповіді тощо.

У сучасній лінгвістиці існує значна кількість дефініцій поняття «текст». У підходах до цього питання виділяють декілька напрямів. Перший із них – структурно-семантичний підхід – пов'язують із лінгвістичним аналізом тексту. Мовознавці інтерпретують текст з погляду структури як «складну єдність, структурно-семантичне утворення, відмінне від звичайної

послідовності речень» [11: 56]; як засіб комунікативного впливу, в якому «експліцитно представлені як компоненти мовної здатності, так і когнітивної структури» [16: 62] (у такому аспекті текст розуміють як результат і засіб реалізації комунікативного завдання, яке виникає в учасників комунікативного акту). Представники такого підходу визнають існування трьох видів інформації в художньому тексті (змістово-фактової, змістово-концептуальної і змістово-підтекстової) [7: 26-29]. Цей напрям представлений у працях І. Гальперіна і його послідовників (І. Ковтунової, М. Кожиної, О. Падучевої, Л. Синельникової, А. Шахнаровича та ін.), які розглядають значення слова як віддзеркалення об'єктивної дійсності.

Основним методом дослідження у представників другого напрямку є психолінгвістичний аналіз тексту, цей підхід пов'язаний з проблемою взаємодії реципієнта і тексту. На думку прихильників цього напрямку (В. Беляніна, Б. Борухова, О. Діброви, І. Чернухіної та ін.), структура тексту базується на певній кількості результатів його розуміння. У психолінгвістичному аспекті текст розуміють як «модель пізнання» [4: 6] або як «складний багаторівневий простір, у якому втілюється психологія авторського Я» [8: 92].

Прихильники третього – функціонального – напрямку вважають, що пізнання сутності мови можливе лише в процесі дослідження її функцій. Цей підхід має давню традицію й бере початок від праць О. Пешковського, О. Потебні, Ф. Фортунатова, Л. Щерби. Далі був розвинутий у працях О. Бондарка, Г. Золотової, Г. Степанова. На сучасному етапі до нього звертаються такі вчені, як Ф. Бацевич, І. Вихованець, А. Загнітко, А. Залевська, Т. Космеда, О. Олексенко та ін. Функціональна лінгвістика, що аналізує мову крізь призму комунікації, повинна звертатися до мовної картини світу та її національно-культурної специфіки, соціо- та психолінгвістичних чинників, прагматичного аспекту тощо. Представники функціонального підходу дотримуються думки про варіативність самого змісту, який визначається як якість особистості, так і особливостями смислової структури. Зміст тексту, таким чином, становить мислительний процес переходу від вербальних образів (образ матеріальної форми слова, послідовність літер або звуків) до інших вербальних і невербальних («предметних») образів, явищ і ситуацій позатекстової дійсності.

Отже, таке системне утворення, як текст, становить єдність кількох взаємодіючих підсистем, які «відрізняються одна від одної функціонально-семантичною значущістю у складі цілого, рівнем узагальнення, специфікою плану змісту і плану вираження та системою виявлених категорійних ознак тексту» [5: 29].

Серед проблем теорії тексту важливе місце посідає питання про текстові категорії, які виділяють шляхом аналізу текстів різних типів. Текстова категорія становить сукупність спільних і найбільш істотних якостей тексту. Лінгвісти визначають її як: 1) інваріантні характеристики, взаємодія яких забезпечує специфіку й стійкість тексту; 2) диференційні ознаки, які відображають окремі аспекти текстотворення і текстоформування, що дозволяє поетапно розкривати механізм формування тексту [6: 32], а відтак і особливості мовної картини світу письменника.

Кількість і типи текстових категорій, які виділяють сучасні лінгвісти, різноманітні. Дослідниця Н. Болотнова вважає визначальними якостями тексту образність, пов'язані з нею асоціативність, неоднозначність інтерпретацій, передбачуваність/непередбачуваність. Аналізуючи текст, на думку автора, необхідно враховувати також і такі категорії як виразність, багатозначність, узуальність/оказіональність [3]. Категорія виразності включає систему тропів, які мають більший ступінь експресивності, ніж інші мовні засоби, передають унікальність творчого методу художника слова. Узуальність/оказіональність також свідчать про неординарність авторського світосприйняття. Важливою є й категорія інтертекстуальності, яку розуміють як «діалогічний зв'язок тексту з попередніми текстами (рекурсивний) та з подальшим текстотворенням (прокурсивний) у семіотичному універсумі» [14: 233]. Такий підхід до тексту сприяє виявленню загального змісту висловлювання, результату взаємодії лінгвістичних і екстралінгвістичних контекстів. О. Падучева пропонує, аналізуючи текст, змінити уявлення про його структуру: «Звернення до інтерпретації, тобто до розуміння змісту, змушує шукати принципово нове уявлення структури тексту: розуміння – це динамічний процес, під час читання нові образи не “накладаються” на старі, а якимось їх модифікують. Уявлення

структури тексту, щоб бути хоч якось адекватним, повинно відображати цю динаміку» [10]. Визначаючи завдання такого комплексного підходу, Р. Барт писав: «Метою текстового аналізу є не опис структури твору, а скоріше здійснення рухливої структуризації тексту, проникнення в змістовий об'єм твору, у сам процес формування змісту» [1: 551-562].

Особливу роль у формуванні і трансляції периферійних значень відіграють засоби вторинної номінації, значущість яких істотно зростає в ідіостилі письменника – саме асоціативна природа розширяє діапазон мовного образу. С. Єрмоленко вважає, що асоціації «становлять основу конкретно-чуттєвого сприйняття художнього тексту» [9: 293], а В. Телія зазначає, що «асоціації як основний двигун механізмів мислення беруть участь у створенні нових понять і значень мовних одиниць, оскільки вони пов'язують уже відомі уявлення про позамовні реалії з тими ознаками, які виринають у свідомості ... в новому ракурсі» [15: 194].

На сьогодні в лінгвістиці існують різні погляди на питання про чинники, що домінують у разі вироблення асоціативних зв'язків між словами. Деякі вчені вважають, що в основі таких асоціацій лежать об'єктивний та соціальний досвід індивідуума (Б. Плотников, Г. Щур), інші вказують на психічний характер асоціацій (В. Вундт, Ф. Галтон), на залежність від культурно-історичних традицій народу (А. Залевська, Л. Сахарний).

Важливою специфічною рисою мови є поєднання власне інформативної функції з пізнавальною, тобто мова є засобом відображення пізнання. Як зазначає В. Русанівський, «наслідки пізнання як взаємодії суб'єкта й об'єкта втілюються в мові, що є одночасно й інформативною системою і акумулятором знань – матеріально втіленим вираженням мислення» [13: 49]. Асоціації, що виникають у мовленні, репрезентують бачення дійсності і розуміння її людиною. Часто в мовленні асоціативно пов'язуються поняття реального та ірреального світу. Це свідчить про те, що нагромадження знань про дійсність паралельно супроводжує фіксацію упереджень, «тобто супровідне пізнавальному процесові нагромадження помилкових суджень також фіксується в мові» [13: 49]. У лінгвістиці поняття «асоціація», «асоціативність» розглядають з погляду функціонування елементів мови, їх відношень і зв'язків у мовній системі й визначають як об'єднання мовних одиниць за формальною або логіко-семантичною ознакою. В. Телія акцентує увагу на універсальному характері асоціацій. Вони, як зазначає дослідниця, «завжди супроводжують процеси мислення, а у випадку вербального мислення вони мають мовно-розумову природу, яка може актуалізувати асоціації, що відповідають енциклопедичним знанням про світ, або ж асоціації суто слухові (фонетичні), або ж власне вербальні, що відповідають мовній компетенції (на всіх рівнях мови)» [15: 95].

Російський філолог Р. Якобсон відзначає, що на основі асоціацій за суміжністю будуються «етимологічні фігури», тобто групи слів з одним і тим же коренем, та метонімія; асоціації за подібністю виявляються в художніх текстах там, де пасивні предикати рядків, що римуються, подібні, а підмети – контрастні [17: 29]. Відзначає автор існування психічних і механічних асоціацій. «Виділення в словах основних і формальних залежностей здійснюється шляхом психічних асоціацій цих елементів у даному випадку з елементами в інших комбінаціях, словах». Механічною, на думку Р. Якобсона, є асоціація за суміжністю між звуком і значенням слова [17: 295–296].

Отже, різні погляди на причини виникнення та формування мовних асоціацій, а особливо на відтворення мовної картини світу в художньому тексті, дають підставу стверджувати про необхідність комплексного підходу до цієї проблеми. Моделювання семантичних відношень в окремо взятій ділянці лексичної системи буде неповним, якщо поряд із такими структурно-семантичними утвореннями, як лексико-семантичне поле, лексико-семантична група, синонімічні ряди, антонімічні протиставлення не буде представлено вторинних семантичних угруповань. Комплексний аналіз мовних асоціацій в мові художніх творів засвідчить функціонування синтагматично в порядкованій системі лексичних засобів у художньо-образній системі поетичної мови.

Khodarieva I. M.

Fictional Text as Representation of Language Image of the Author's World.

Abstract: The article describes the main methods of the study of a fiction work as the explicational language picture of the author's world. Three approaches to the analysis of the author's text – structural-

semantic, psycholinguistic and functional are presented. The causes of emergence and formation of linguistic associations in a literary text are described.

Keywords: text, language picture of the world, association, text category.

Бібліографія:

1. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1989.
2. Белянин, В.П. Основы психолингвистической диагностики: модели мира в литературе. – Л.: Тривола. – 2000.
3. Болотнова, Н.С. Художественный текст в коммуникативном аспекте: комплексный анализ единиц лексического уровня: автореф. дис. на соискание учен. степени докт. филол. наук. – СПб, 1992.
4. Борухов, Б. Л. Онтология художественного текста // Художественный текст. Онтология и интерпретация. – Саратов, 1992.
5. Воробьева, О.П. Текстовые категории и фактор адресата. – К.: Вища школа, 1993.
6. Воробьева, Т.Г. Старая категория как компонент семантической структуры текста // Семантика целого текста. – М., 1987.
7. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981.
8. Диброва, Е.И. Категории художественного текста // Семантика языковых единиц. – Т. 2. – М., 1998.
9. Ермоленко, С. Я. Нариси з української словесності (стилістика та структура мови). – К.: Довіра, 1999.
10. Падучева, Е.В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). – М.: Языки русской культуры, 1996.
11. Попова, О.И. Средства внутритекстовой связи в разноструктурных текстах // Исследования по художественному тексту. – Ч. 1. – Саратов, 1994.
12. Ревзина, О.Г. К построению лингвистической теории языка художественной литературы // Теоретические и прикладные аспекты вычислительной лингвистики. – М., 1981.
13. Русанівський, В. М. Структура лексичної і граматичної семантики. – К.: Наукова думка, 1988.
14. Селіванова, О.О. Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти). – К.-Черкаси: Брама, 2004.
15. Телия, В. Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988.
16. Шахнарович, А.М. Онтогенез мыслеречедеятельности: семантика и текст // Филологические науки. – 1998. – № 1.
17. Якобсон, Р. Работы по поэтике. – М., 1987.

Колоколова Анастасия Александровна

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, Украина
Kolokol.na5@gmail.com

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОГНИТИВНЫХ СТРУКТУР (СЦЕНАРИЕВ) КАК ВИД ПРЕДТЕКСТОВОЙ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Аннотация: Статья посвящена использованию одного из видов когнитивных структур, а именно сценариев, на занятиях по русскому языку как иностранному. Обосновывается целесообразность вербализации сценариев иностранными студентами перед прочтением учебного текста. Вербализация сценариев рассмотрена как эффективный обучающий прием, помогающий в понимании смысла текста, а также в его успешном воспроизведении.

Ключевые слова: сценарий, фрейм, когнитивная структура, когнитивная лингвистика, текст, предтекстовая работа.

В последнее время в научно-методической литературе утверждается необходимость использования в преподавании РКИ наряду с традиционным, коммуникативным, когнитивного подхода. Сторонники последнего утверждают, что он является «мощным катализатором успешной языковой адаптации и овладения языком» [9:81].

Признаком когнитивного подхода является то, что обучение иностранным языкам рассматривается не как передача собственно лингвистических знаний, а как трансляция знаний о мире [11: 96]. В связи с этим методика преподавания РКИ все чаще обращается к достижениям сравнительно молодой науки – когнитивной лингвистики.

Когнитивная лингвистика стремится дать ответы на вопросы, какова роль языка в процессах познания и осмысления мира, как соотносятся когнитивные структуры сознания с единицами языка, какую роль играет язык в процессах получения, обработки и передачи

информации о мире [5: 25-26]. Одним из основных постулатов этой науки является утверждение о том, что за значениями слов, грамматических категорий, синтаксических структур, стилей и регистров речи стоят когнитивные структуры: концепты, фреймы, сценарии, стереотипы. Такой взгляд на язык открывает новые возможности для эффективного обучения студентов иностранному языку, в частности его лексике. Важным при этом становится понятие ментального лексикона, который представляет собой «не только “склад” единиц, организованных определенным образом, но и действующую систему, в которой каждая единица “записана” с инструкцией по использованию» [3].

Человек в процессе познания мира структурирует с помощью языка весь приобретенный опыт. Поэтому знания хранятся в мозгу человека упорядоченно, организованно, в виде различных лингвокогнитивных структур. Эту особенность человеческого сознания полезно учитывать при обучении студентов иностранному языку. По мнению Н. В. Ройтберг, в практике преподавания РКИ целесообразно использование основных принципов когнитивной семантики, а именно «категоризация информации; использование средств и приемов структуризации этой информации; ориентация на объяснение, толкование». Эти принципы «помогут развить мобильность и контролировать целесообразность использования лексического материала, положительно повлияют на процесс и эффективность его запоминания, будут регулировать сбалансированность лексических и грамматических знаний и навыков, помогут контролировать и при необходимости корректировать оперирование лексикой для создания собственных речевых текстов» [9: 82].

Некоторые современные исследователи предлагают использовать в преподавании РКИ такие структуры представления знаний, как фрейм [4], фигура и фон [7] и др. Целью нашей работы является исследование потенциала сценариев как одного из вида когнитивных структур, вербализация которых может использоваться для структуризации информации на занятиях по РКИ.

Сценарии как тип структур сознания впервые были выделены М. Минским [6]. Ученый рассматривал сценарий как один из видов фреймов и ввел термин *фрейм-сценарий*. Фрейм-сценарий, согласно М. Минскому, представляет собой типовую структуру для некоторого действия, события, понятия и т. п., включающую характерные элементы этого действия, события, понятия. Р. Шенк также считал сценарии одной из разновидностей фреймов – наряду с планами – и рассматривал сценарии в качестве организованных блоков информации о типичных событиях, таких, как обед в ресторане, приход на вечеринку или автобусная поездка [1: 80].

Е. Селиванова определяет сценарий как «структуру репрезентации процедурных знаний, которая представляет неавтоматическую жизненную ситуацию и правила целенаправленного поведения в ней, в отличие от фрейма, который оперирует декларативными знаниями» [10: 596].

Сценарии описывают стандартные, типичные ситуации в их развитии. В сценарий входят название ситуации, имена участников ситуации, перечень причин возникновения ситуации и набор сцен (определенных действий) [2: 155]. Такими типичными ситуациями являются, например, поездка в общественном транспорте, посещение театра, прием у врача и т. д. Примечательно, что именно на подобных ситуациях построено большинство текстов в пособиях по изучению РКИ на начальном этапе.

Для облегчения понимания учебного текста методикой преподавания РКИ предусмотрены разнообразные предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. Предтекстовая работа, по словам Л. С. Журавлевой и М. Д. Зиновьевой, направлена на моделирование фоновых знаний, необходимых и достаточных для рецепции конкретного текста, на устранение смысловых и языковых трудностей его понимания и одновременно на формирование навыков и умений чтения, выработку «стратегии понимания» [12: 340].

Одним из видов предтекстовой работы, на наш взгляд, может быть вербализация соответствующих сценариев. Обычно в учебниках перед текстом, который презентует лексическую тему, дается новая лексика. При этом некоторые ключевые слова и словосочетания, необходимые для понимания текста, уже известны студенту, хранятся в его внутреннем лексиконе. Именно для их актуализации и происходит обращение к сценарию. Студентам можно предложить высказать свои ассоциации с лексической темой, обычно воплощенной в заголовке к

тексту. Ассоциации преподаватель записывает на доске. Важно, чтобы они были типичными и организованными в виде сценария, то есть содержали имена участников ситуации, место, время действия, основные события. Поскольку сценарий подразумевает прежде всего событийность, набор действий, то целесообразно просить студентов называть не только отдельные слова и словосочетания, но и целые фразы, которые описывают типичные ситуации. Например, в процессе обсуждения такого сценария, как экзамен, возможны ассоциативные высказывания: «Студенты обычно боятся экзаменов», «Студенты готовятся к экзамену в последний день» и др.

Когда же запас русских слов (но не ассоциаций) исчерпывается, студенты могут употреблять слова из языка-посредника (например, английского), для обозначения своих ассоциаций. Если эти слова важны для понимания текста, преподаватель переводит их на русский язык. Так формируется лексическое поле из известной и новой лексики. Использование не только отдельных слов, а и словосочетаний и предложений позволяет понять текст, а также успешно пересказать его, то есть выйти в коммуникацию. Этот же метод можно применять и перед просмотром художественных фильмов на занятиях по РКИ.

Следует отметить, что в учебники по РКИ на начальном этапе включены как учебные тексты (специально составленные/написанные конструкты, по терминологии Т. С. Кудрявцевой – «препараты»), так и (в меньшей степени) художественные («натуральные») тексты, изначально не предназначенные, но отбираемые по определенным критериям для учебных целей [12: 429]. Тексты-«препараты» по функционально-семантическому типу делятся на описания (например, «Моя семья», «Моя комната», «Аудитория», «Город, в котором я учусь», «Мой друг / Моя подруга») и повествования (например, «Урок русского языка»; «Мой рабочий день», «Мой выходной день», «У врача», «На экзамене», «В театре», «Я еду на занятия» и т. д.). Тексты-рассуждения на начальном этапе изучения РКИ практически не используются. Именно в повествовательных текстах заложены стереотипные, повторяющиеся ситуации, которые можно описать как сценарии.

Художественные (адаптированные) тексты также являются повествовательными, но они рассказывают о нетипичной, единичной ситуации, заранее неизвестной студентам. Тем не менее, перед чтением таких текстов, как «Случай на экзамене», «Случай в гостях» также целесообразно применять вербализацию сценариев, поскольку студенты владеют общими, базовыми знаниями о том, что собой представляет экзамен или поход в гости.

Как отмечает О. С. Полатовская, события, в которых участвуют люди, всегда культурно обусловлены. «На конвенциональную природу исследуемых когнитивных структур указывают и отечественные лингвисты, отмечая, что фрейм-сценарий может описывать то, что является типичным в данном социокультурном обществе, иными словами, значение компонентов сценария зависит от социальных и культурных факторов. Данный факт свидетельствует о том, что фрейм-сценарий культурологически маркирован» [8: 165]. Действительно, среди учебных текстов встречаются такие, в которых описаны сценарии, известные носителю данной культуры и языка, но не иностранцу. К ним относятся, например, тексты о праздниках. Но и тексты, в меньшей мере несущие лингвострановедческую информацию, все равно могут содержать новые для иностранца элементы известных ранее сценариев. Например, такие события, как поход к врачу, посещение супермаркета, смена времен года могут отличаться на родине студента и в стране, где проходит его учеба. В этом случае базовый сценарий, существующий в сознании реципиента, корректируется, дополняется новой информацией. О. С. Полатовская подчеркивает, что «что в структуре фрейма-сценария есть неизменяемая, ядерная часть и вариативная часть. Благодаря ядерной части возможно распознавание альтернативной информации» [8: 165]. С другой стороны, представление студента-иностранца об этих элементах сценария может быть сформировано и до чтения текста, посредством личного опыта пребывания в новой стране. Текст лишь закрепляет эти знания.

По словам Т. ван Дейка, «мы понимаем текст, только если мы понимаем ситуацию, о которой идет речь, то есть если у нас есть модель этого текста (или для этого текста)» [1: 142]. «Поэтому „модели ситуаций“ (по нашей терминологии – сценарии – А.К.) необходимы нам в качестве основы интерпретации текста. Использование моделей объясняет, почему слушаю-

щие прекрасно понимают имплицитные и неясные фрагменты текстов – в этом случае они активизируют соответствующие фрагменты ситуационной модели» [1: 9].

Таким образом, актуализация когнитивных структур (сценариев) в процессе работы над лексической темой является перспективным приемом, который позволяет сделать формирование лексических навыков интересным, активным и осознанным, что, безусловно, эффективно повлияет на изучение студентами иностранного языка.

Kolokolova A. A.

Verbalization of Cognitive Structures (Scenarios) as a Form of Pre-text Work at the Lessons of Russian as a foreign Language

Abstract: The article is devoted to the use of one type of cognitive structures, namely scenarios at the lessons of Russian as a foreign language. The expediency of scenarios verbalization by foreign students before reading training text is justified. The verbalization of scenarios is considered an effective method that helps in understanding the meaning of the text, as well as its successful reproduction.

Keywords: scenario, frame, cognitive structure, cognitive linguistics, text.

Бібліографія:

1. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. / Сост. В. В. Петрова; под ред. В. И. Герасимова; вступ. ст. Ю. Н. Караулова, В. В. Петрова / Т. А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
2. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: підручник / М. П. Кочерган. – К.: Академія, 2003. – 464 с.
3. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (Опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века / Под ред. Ю.С. Степанова. – М., 1995.
4. Лагута Т. М. Фреймовий підхід до навчання іноземних студентів-філологів / Лагута Т. М., Вержанська О. М. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: зб. наук. пр. / Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна; [редкол.: Л. М. Черноватий (голов. ред.) та ін.]. – Харків: ХНУ, 1996. – Вип. 26. – С. 77-84.
5. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие / В. А. Маслова. – 2-е изд., испр. – М.: Флинта; Наука, 2006. – 296 с.
6. Минский М. Фреймы для представления знаний / Марвин Минский; [пер. с англ. О. Н. Гринбаума]. – М., Энергия, 1979. – 154 с.
7. Миронова Н. И. Когнитивные основы методики преподавания русского языка / Миронова Наталья Изяславовна // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года) / Ред. кол.: Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова и др. – В 15 т. – Т. 10. – СПб.: МАПРЯЛ, 2015. – С. 711-715.
8. Полатовская О. С. Фрейм-сценарий как тип концептов / О. С. Полатовская // Вестник ИГЛУ, 2013. – С. 161-166.
9. Ройтберг Н. В. Формування лексичних навичок студентів-іноземців – когнітивний аспект / Ройтберг Н. В. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – Вип. 23. – 2013. – С. 79-86.
10. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / Селіванова Олена. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.
11. Стецюк Н. В. Доцільність поєднання комунікативного та когнітивного методів викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах / Н. В. Стецюк, О. Ю. Трубнікова // Горизонтты образования. – № 3. – Т. 2 (36). – 2012. – С. 94-97.
12. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 552 с.

Руденко Кристина Владимировна

Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского,
Санкт-Петербург, Россия
hristia@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА В ТВОРЧЕСТВЕ БОРИСА АКУНИНА

Аннотация: Молодёжный сленг в художественной литературе представляет собой интересное явление. Его использование не ограничивается только определённой социальной группой, но выходит за её рамки. В творчестве Б. Акунина мы часто встречаем сленг в речи его героев, но мнение учёных по

этому вопросу неоднозначно. Хотя использование сленга как литературного приёма помогает успешно реализовать задачи стилизации романов, которые мы часто видим в текстах Б. Акунина.

Ключевые слова: молодёжный сленг, персонажи, стилистическая имитация.

Борис Акунин – это псевдоним писателя Григория Чхартишвили, из-под пера которого вышло много произведений, вызывающих неподдельный интерес у читателей. «Игра» писателя с читателями начинается с самого имени автора. Как мы знаем, Григорий Чхартишвили – японист, а в переводе с японского слово «акунин» обозначает «злой человек», «разбойник», «человек, не соблюдающий законов», также, прочитав «Б.Акунин» слитно, мы увидим явную ссылку на Михаила Александровича Бакунина, русского анархиста и революционера, что во многом характеризует стиль и ход мыслей писателя [2: 341].

Особое внимание следует уделить языку романов, так как языковая личность автора реализуется в репликах главных и второстепенных героев. Для придания своим текстам большей схожести с современностью и актуальности затронутой темы Акунин часто пользуется молодёжным сленгом, который в социальном аспекте является своеобразным стилистическим приёмом.

Проанализировав тексты произведений, мы можем выделить несколько групп сленговой лексики: 1) описание человека (моральное и физическое здоровье, портретные характеристики, поведенческие факторы); 2) предметное описание (жилище, повседневные нужды, явления бытового характера); 3) взаимоотношения персонажей (использование лексики «бить», «обманывать», «производить впечатление»); 4) деньги (названия валют и соответствующие действия с ними); 5) спиртные напитки; 6) близкие отношения между людьми.

Заметим, что сленг присутствует на всех языковых уровнях произведения. Зачастую персонажи также пользуются ненормативной лексикой в диалогах. Рассмотрим на примере речи секретаря Николаса Фандорина Вали Глен в романе «Внеклассное чтение». Это персонаж нетрадиционной ориентации, о чем мы можем судить по следующим репликам: «Валя Глен появился на свет существом мужского пола... Однако иногда Вале казалось, что он – мужчина (такие дни назывались голубыми), а иногда, что он, то есть она, – женщина (это настроение называлось розовым)» [2: 27]. Его речь отличается хаотичностью высказываний и злоупотреблением сленговых выражений из компьютерной сферы («Логин? Пароль?» – спросила фифа, щелкнув по клавиатуре, и Собкор снова забеспокоился – не вышло ли ошибки. Пароль? Здесь что, какой-то закрытый клуб? – Имя, цель визита? – вздохнув, перевела сама себя секретарша); большое количество заимствований из иностранных языков («Васт ист лос, шеф? Сейчас я этого гоблина делитом и в баскет!»); речь представителей неблагополучных семей (шыряться, ампуляк, кайф), и звукоподражания («Он Вас вжик, и все тут», – заголосила Валя).

Имена собственные (Ника, Куцый, Толян, Серега), названия населенных пунктов (Ленинбург, Питер), заведений для отдыха («Крысолов», «Холестерин», «Отвязное радио») – каждое слово стремится к сознательной экономии языковых средств, что упрощает как процесс беседы, так и мыслительную деятельность.

На лексическом уровне герои Акунина в большей мере используют синонимичные конструкции в сленговых выражениях. Например, слово «деньги» обозначаются как баксы, бабки, сольди, а «милиционер» – мент, клоп сосучий. Умышленная тавтология придаёт речи осовремененный характер усиливает эффект от сказанного. Так, слово «накрячить»: «Слово такое, новое, недавно появилось. Можно по-другому сказать: грохнуть, замочить, завалить, закопать» [2: 365].

Для морфологического уровня характерно употребление большого количества существительных и глаголов по отношению к редкому использованию наречий и прилагательных в тексте.

На синтаксическом уровне автор уделяет внимание лаконичным, емким конструкциям с употреблением сленга, понятного современной молодежи. Например: янки доморощенный, путешествовать во времени, сорвало с винта, языком болтать и др.

Следует заметить, что функциональная составляющая сленга, употребляемого в текстах Акунина, реализована полностью. Среди наиболее главных выделим эмоционально-оценочную, экспрессивную и идентификационную. Последняя выражается в отнесенности героя, которому принадлежит то или иное высказывание, к определённой социальной категории граждан, и в его отрицательном отношении к обществу.

Соответственно, на данном этапе исследования мы можем говорить о том, что употребление сленгизмов, их эмоциональность и интенсивность использования в романах Акунина служат стилизации текста под современность, что, несомненно, привлекают большое количество читателей.

Тем не менее отмечаем дискуссионность вопроса об уместности и разумности употребления такого лингвистического приёма. Многие критики думают, что молодежный сленг в художественной речи – это «выплеск словесной мути, заставляющий обнаружить душевные спазмы» [4: 467].

Критик Елена Чицова поясняет, что появление сленга в художественных произведениях говорит лишь о скудности писательской мысли и декадансом в общественном развитии искусства XXI века в целом.

Также отрицательно об использовании молодёжного диалекта высказывается и литературовед Лев Баткин, осуждающий «потакание» современным течениям в молодежной сфере и таким способом пытающихся наладить контакт с молодёжью [4: 428].

Лингвисты подчёркивают, что молодёжный сленг в текстах современных авторов неуместен, т.к. такая лексика не является нормативной.

Отрицая использование молодежного сленга в творчестве современных писателей, исследователи подчеркивают, что сленгизмы не являются кодифицированной лексикой, а значит, их можно употреблять только в узком социальном кругу и в особых обстоятельствах.

Однако сторонники Акунина подчёркивают благоприятное влияние такого литературного приёма на читателей. Они придерживаются той точки зрения, что, благодаря сленгу, Акунин переходит на новый уровень в своём творческом развитии и становится ближе к своему потенциальному читателю. В связи с этим у автора есть возможность излагать сложные истины простым и понятным для современной молодёжи языком, что, несомненно, является большим плюсом в воспитании и развитии поколений.

Критик М. Эпиштейн пишет: «Б. Акунин достигает художественного эффекта именно сознательным смешением разных исторически несовместимых языковых пластов... Распределение внутри литературного произведения «низкого» и «высокого» и взаимное напряжение между этими областями делают произведение единым механизмом» [4: 428].

Литературоведы оправдывают употребление сленга в текстах художественной литературы тем, что в настоящее время писательская мысль достигла наивысшей свободы, поэтому автор волен сам выбирать язык своих героев.

Вот что говорит Акунин об этом: «Нет никакого смысла писать так, как уже писали раньше, если только можешь сделать то же самое лучше. Писатель должен писать так, как раньше не писали, а если играешь с великими покойниками на их собственном поле, то изволь переиграть их. А для этого нужно быть стайером на всех полях художественного творчества, в том числе и языковом» [4: 331].

Литература сегодня переживает особый этап в своем развитии. Рассуждая об этом, Григорий Чхартишвили задается вопросом: «Почему никто не хочет читать романы?», – и заявляет о том, что «читателю не интересно читать «взаправдашные сказки» про выдуманных героев и выдуманные ситуации. Автор обращается к писателям современности со словами: «Ему (читателю) хочется чистоты жанра; или говори ему то, что хочешь сказать, прямым текстом, или уж подавай полную сказку с новоротами и спецэффектами...» [1: 43]

Как мы знаем, тексты произведений Б.Акунина – это стилизация, «игра», в которой можно найти интертексты, исторические аллюзии, скрытые цитаты и т.д. Если мы будем оценивать использование сленга с этой же позиции, т.е. как способа достижения максимального эффекта поставленной цели, то это, на наш взгляд, во многом оправдывает его употребление. Но отметим, что чрезмерное употребление декодированной лексики может привести к упадку литературного слова и, как следствие, общественного сознания и культуры речи у молодёжи.

Таким образом, сегодня мы говорим о неоднозначности использования молодежного сленга в художественной речи, и, склоняясь к мнению большинства критиков, согласимся, что такая лексика в творчестве Бориса Акунина служит особым литературным приёмом для стилизации романов.

Rudenko K. V.

Peculiarities of Youth Slang Usage in B. Akunin's Literary Activity

Abstract: Youth slang presents an interesting phenomenon in literary fiction. Its usage is not limited within a definite social group, but goes beyond its extent, the characters of B. Akunin's works abundantly use slang in their speech although scientists' opinion on this question is controversial. Yet, the usage of slang as a literary device helps to succeed attaining the objectives of stylistic imitation, which are so often seen in B. Akunin's works.

Keywords: youth slang, characters, stylistic imitation.

Библиография:

1. Акунин Б. Девальвация вымысла: почему никто не хочет читать романы / Б. Акунин. – М.: Олма-Пресс, 2005. – 50 с.
2. Акунин Б. Ф.М. Роман. Т1 / Б. Акунин. – М.: Олма Медиа Групп, 2007. – 350 с.
3. Акунин Б. Ф.М. Роман. Т2 / Б. Акунин. – М.: Олма Медиа Групп, 2007. – 286 с.
4. Русская литература XX в. в зеркале критики. Хрестоматия для студ. высш. учебн. зав. / Составитель С.И. Тимина, М.А. Черняк, Н.К. Кякито. – СПб.: Фил. фак. СПбГУ; М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 656 с.
5. Русский язык / Под ред. Л. Касаткина. – М.: Издательский центр Владос, 2001. – 245 с.
6. Русский язык и культура речи / Под ред. В. Максимова. – М.: Просвещение, 2000. – 412 с.

Барабаш Ольга Владимировна

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия

olphil@mail.ru

**НЕОДНОЗНАЧНОСТЬ КАК ФАКТОР КОНФЛИКТОГЕННОСТИ ТЕКСТОВ
ПРАВОВЫХ ДОКУМЕНТОВ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ**

Аннотация: В статье ставится проблема одновременного существования нескольких различных смыслов в текстах действующих нормативно-правовых актов и иных юридических документов; выдвигаются актуальные задачи, охватывающие как теоретический, так и прагматический аспекты изучения неоднозначности в языке права; обосновывается необходимость интегративного лингво-правового исследования данного феномена.

Ключевые слова: неоднозначность, язык права, конфликтогенность текста.

Неоднозначность является сущностным свойством естественного языка, отражающим его богатство и разнообразие, являющегося залогом его эволюции. Как языковая (лексическая и синтаксическая) неоднозначность, так и речевая (ситуационная) неоднозначность определяют возможность вариативного толкования речевого произведения (текста), в связи с чем любой коммуникативный акт потенциально конфликтен. Особенную остроту приобретает проблема одновременного существования нескольких различных смыслов в текстах действующих нормативно-правовых актов и иных юридических документов. Именно в них неоднозначность нередко становится коммуникативным барьером, конфликтогенным фактором, который может явиться причиной правовых коллизий, конфликта интересов правопользователей, невозможности реализации прав и свобод граждан и потребовать судебного разбирательства.

Указанная проблема имеет многоаспектный характер. С одной стороны, неоднозначность, как генетически обусловленное свойство языковых единиц, требует системного изучения тех форм и способов ее репрезентации, которые обладают конфликтогенным потенциалом в текстах правовых документов, а также поиска эффективных путей дезамбигуации. С другой стороны, неоднозначность может выступать как специфический инструмент манипулятивного воздействия, что, в свою очередь, требует выявления и анализа соответствующих коммуникативных стратегий, действующих механизмы неоднозначности как феномена языка и речи, а также оценки возможных правовых последствий применения данных стратегий.

Фундаментальные основы исследования феномена неоднозначности заложены в трудах по семантике и лексикологии известных отечественных и зарубежных ученых (О. С. Ахманова, А. А. Потебня, Л. В. Щерба, И. А. Мельчук, Ю. Д. Апресян, В. В. Виноградов, А. И. Смирницкий, Н. Д. Арутюнова, Н. В. Перцов, Е. В. Падучева, А. А. Зализняк, Е. В. Рахилина, И. М. Кобозева, И. М. Богуславский, Ch. Bally, T. Winograd, H. Paul, J. Lakoff, Charles

J. Fillmore, A. Wierzbicka, A. P. Hendrikse, E. Gibson и др.). Теоретической основой научного исследования являются также труды отечественных и зарубежных ученых в области общей теории дискурса (М. Л. Макаров, Н. Д. Арутюнова, В. И. Карасик, В. Б. Кашкин); исследования юридического дискурса и языка права (Н. Д. Голев, Т. В. Губаева, С. П. Хижняк, А. С. Александров, О. М. Беляева, В. Д. Мансурова, А. К. Саркисов, Н. Б. Лебедева); юридической герменевтики (Х.-Г. Гадамер, П. Рикер, Э. Бетти, И. А. Кравец, В. И. Крусс, А. В. Васюк, А. И. Овчинников, А. Е. Писаревский); когнитивной лингвистики (Н. Б. Гвишиани, И. А. Громова, В. З. Демьянков, Е. С. Кубрякова, И. А. Стернин, В. Ф. Новодранова, Д. И. Милославская, В. Ю. Туранин, Н. Б. Лебедева, С. А. Песина, Л. М. Лещева и др.); теории речевых актов и речевого воздействия (Дж. Остин, ж. Серль, П. Грайс, Г. Г. Хазагеров, Е.Ф. Тарасов, И.В. Беляева, П. П. Лобас, Ю. В. Щербинина, К.Ф. Седов и др.). Различным аспектам лингвистической экспертизы текста посвящены работы таких ученых, как J. Svartvik, Е. И. Галяшина, К. И. Бринев, М. Б. Ворошилова, Е. А. Чубина, А. Ю. Хоменко и др. Наиболее полно на материале текстов СМИ анализ феноменов языка и речи, становящихся предметом спора в судах, представлен в учебном пособии А. Н. Баранова «Лингвистическая экспертиза текста: теоретические основания и практика» (2013 г.).

В то же время проблема неоднозначности как имплицитного фактора конфликтогенности текстов правовых документов остается недостаточно изученной, отсутствует комплексное исследование, в котором были бы детерминированы критерии выявления тех форм и способов репрезентации неоднозначности, которые обладают конфликтогенным потенциалом; выявлены и проанализированы коммуникативные стратегии в правовом дискурсе, задействующие механизмы неоднозначности как феномена языка и речи, представлена оценка возможных правовых последствий применения данных стратегий.

До настоящего времени в качестве конфликтогенных рассматривались преимущественно факторы, лежащие на поверхности структурно-семантической организации текста: наличие инвективной лексики, эксплицитированная негативная оценка каких-либо событий, явлений, лиц (организаций) или их действий т. п. При этом в центре внимания исследователей находились, прежде всего, тексты публицистических произведений различных жанров, материалы СМИ. Полагаем, что назрела необходимость системного анализа феномена неоднозначности как имплицитного фактора конфликтогенности текстов правовых документов, в частности действующих нормативных правовых актов РФ, а также юридических документов, оформляемых в соответствии с действующим законодательством.

Необходимо отметить, что проявление неоднозначности может быть обнаружено на всех уровнях языковой организации текста правового документа. Так, на уровне лексики неоднозначность возникает по причине неупорядоченности юридической терминологии: ряд однозначных терминов со временем претерпели смысловую трансформацию и перешли в категорию полисемантов (*собственность, доход, отвод*), энантиосемантов (*аукцион*). Снятие противоречий толкования отдельных нормативных предписаний, в которых употреблены многозначные термины, не представляется возможным без поясняющего контекста и уточнения дефиниций.

На уровне синтаксиса примером проявления неоднозначности является «разметочная» омонимия: «апелляционная жалоба адвоката Чеченкова С. Ю. оставлена без удовлетворения». [3] Возможны различные варианты синтаксического разбора данного фрагмента. Если Чеченков – это фамилия адвоката, то в сочетании «адвоката Чеченкова» будет связь согласование; если же это фамилия подсудимого – то управление (адвокат (чей?) Чеченкова). [1: 23] Рассмотрим другой пример: «В случае если для подготовки ответа требуется более продолжительное время, специалист администрации, осуществляющий индивидуальное устное информирование, может предложить заявителю обратиться за необходимой информацией в письменном виде либо назначить другое удобное для него время для устного информирования». [4] Трудности при толковании данного нормативного предписания возникают из-за потенциально двойной синтаксической зависимости местоимения с предлогом «для него». Из предложения не ясно, к кому оно относится: к заявителю или специалисту. В связи с этим возникает неоднозначность, которую согласно Методике проведения анти-

коррупционной экспертизы нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов можно квалифицировать как «широту дискреционных полномочий» [2] должностного лица, то есть коррупциогенный фактор, дающий возможность (специалисту администрации) устанавливать удобное именно для него время консультирования.

Появление неоднозначности в языковом выражении нормативных правовых актов и иных юридических документов (судебных решений, конкурсной документации и т. п.) связано как с естественно-языковыми механизмами развития языка, так и с недостаточным владением законодателем правилами юридической техники. В то же время там, где неоднозначность считается нежелательным явлением, возникает наибольшая потребность в изучении механизмов ее возникновения и преодоления, осмыслении ее роли и функций. В связи с этим в настоящее время решения требуют следующие задачи:

1) уточнить понятие неоднозначности как метаязыкового конструкта, выявить критерии разграничения неоднозначности и смежных с нею явлений;

2) осуществить комплексный лингво-правовой анализ конфликтогенного потенциала лексического, синтаксического и дизъюнктивного типов неоднозначности, выявленных в текстах нормативных правовых актов и иных юридических документов;

3) разработать типологию коммуникативных стратегий в правовом дискурсе, действующих механизмы неоднозначности как феномена языка и речи и направленных на управление логическим выводом в процессе реализации правоотношений;

4) разработать методику выявления форм и способов репрезентации неоднозначности как фактора конфликтогенности текстов правовых документов, а также эффективной дезамбигуации с учетом возможностей языка и потребностей правового регулирования соответствующей сферы общественных отношений.

Отметим, что решение поставленных задач требует интегративного (лингво-правового) подхода к изучаемому феномену, позволяющего охватить как теоретический, так и прагматический аспекты исследования неоднозначности в языке права. Актуальность исследования обозначенной проблемы и выдвигаемых задач определяется, прежде всего, потребностями законотворческих органов в совершенствовании юридической техники и расширении возможностей лингвистической экспертизы текстов правовых документов. Нормативные правовые акты, как и иные юридические документы, имеют социально значимый характер, адресованы широкому (неопределенному) кругу лиц и выполняют коммуникативную функцию воздействия на адресата, в связи с чем непротиворечивость их интерпретации является важнейшим условием эффективности правовой коммуникации, соблюдения прав и свобод граждан, поддержания законности в стране.

Barabash O. V.

The Ambiguity as a conflict factor of legal documents texts: Raising of the Problem

Abstract: The article raises the problem of the coexistence of several different meanings in the texts of existing legal acts and other legal documents; It sets relevant objectives, covering both theoretical and pragmatic aspects of the study of ambiguity in the language of law; It highlights the necessity of integral linguistic and legal study of this phenomenon .

Keywords: ambiguity, language of law, conflictogenity factor.

Библиография:

1. Барабаш О. В. Способы репрезентации неоднозначности в языке правовых актов // Язык. Право. Общество: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 13-14 мая 2015 г.) / под. ред. О. В. Барабаш, Т. В. Дубровской, Н. А. Павловой. Пенза: Изд-во ПГУ, 2015. – 440 с. С. 20-25 (0,6 усл. п. л.).
2. Методика проведения антикоррупционной экспертизы нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов (утв. постановлением Правительства РФ от 26 февраля 2010 г. № 96). URL: http://base.garant.ru/197633/#block_2000
3. Приговор Московского городского суда от 20 декабря 2013 г. URL: <http://www.mos-gorsud.ru/inf/infp/ut1/>
4. Проект постановления «Об утверждении административного регламента администрации Суляевского сельсовета Лопатинского района Пензенской области по предоставлению муниципальной услуги по обеспечению своевременного и полного рассмотрения устных и письменных обращений граждан, принятию по ним решений и направлению ответов заявителям в установленный законодательством Российской Федерации срок». URL: <http://sulyaevka.lopatino.pnzreg.ru/ndocs/2013/03/13/17201389>

ХРОНОТОП: В ПОИСКАХ МЕТОДОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕКСТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Аннотация: Пространство русской школы в Молдове является многонациональной образовательной средой, формирующей русскую культурно-языковую компетенцию. Многие зависят от текстов, предъявляемых и на уроке, и как объект учебного исследования. Занимаясь организацией проектно-исследовательской деятельности молдавских старшеклассников в области русской филологии, мы обосновали необходимость использования в технологии обучения научному исследованию различных методов и приёмов. Хронотоп – как метод лингвистического исследования текста – также может быть эффективным средством приобщения к русскому языку и русской культуре.

Ключевые слова: текст, языковые явления, постижение смысла.

Обучение русскому языку в молдавской школе имеет ряд особенностей, что связано с многонациональным составом учащихся. За партами в так называемой школе «с русским языком обучения» сидят дети с родным нерусским и русским неродным. Это могут быть болгары, греки, евреи, молдаване, украинцы, а также албанцы, армяне, вьетнамцы, индусы, поляки – этнонимы учащихся одного из классов кишинёвского лицея им. М. Коцюбинского свидетельствуют: пространство русской школы в Молдове является полиэтничной образовательной средой. Поэтому важной проблемой молдавской русистики является формирование русской культурно-языковой компетенции (её В. Н. Телия определяла как способность к «интерпретации языковых знаков в категориях культурного кода» [8: 227]). Такая способность не формируется вне текста, который может предъявляться на уроке, а может стать объектом лингвистического проектного исследования молдавского старшеклассника, постигающего тайны русского языка.

Более десяти лет организуя проектно-исследовательскую деятельность в области русской филологии, мы обосновали необходимость применения следующих интенсивных методов и приёмов в технологии проектного исследования: *обучения в сотрудничестве, этнокультурной технологии «Форум языков», web-квеста, компьютерного и дистанционного обучения*. Мы выделили пять наиболее подробные принципы данного процесса: *междисциплинарность и текстоцентричность* [подробнее об этом в диссертации: 4].

Хронотоп (*единство восприятия художественного образа места и времени в произведении*) – как метод лингвистического исследования текста – также может быть средством приобщения к русскому языку и русской культуре. Об эффективности применения этого метода для изучения текста, о невозможности – вне хронотопа – глубокого постижения смыслов, заложенных в тексте, писал М. М. Бахтин. Он называл его «хронотопический анализ» и отмечал, что «вступление в сферу смыслов совершается только через ворота хронотопа» [2: 406]. О применении хронотопа в исследовании текста писали также В.А. Андреева, Р.И. Енукидзе, В.В. Меняйло, Н. А. Пластинина и др.

В филологических проектах, осуществляемых под нашим руководством (в рамках подготовки старшеклассников к научно-практической конференции), мы рассматриваем метод хронотопа как постижение – через анализ языковых явлений, «обнаруженных» в исследуемых текстах, – пространственно-временных отношений, характеризующих языковое сознание автора, картину мира, актуальные проблемы современности.

Для исследования наши учащиеся выбирают как поэтические, например: «*Оксюморон как средство отражения парадоксальности жизни в цикле сонетов Максимилиана Волошина “Corona Astralis”*»; «*Отражение некоторых современных языковых процессов в поэзии Наума Коржавина*»; «*Язык стихотворений кишинёвской поэтессы Олеси Рудягиной как средство отражения современной картины мира*»; «*Языковые особенности поэзии молодых русскоязычных авторов Молдовы как отражение картины времени*», – так и прозаические тексты (например, в работах: «*Словотворчество в романе “Молнии в снегу” К. Б. Шишкана как отра-*

жение языкового сознания автора»; «Поколение в пространстве и во времени ("Великий Гэтсби" Ф.С. Фицджеральда и "Generation П" В.О. Пелевина)»; «Проблема "человек – общество – человечество" в антиутопических романах "Мы" Е. Замятина и "1984" Д. Оруэлла» и др.).

Рассмотрим подробнее применение метода хронотопа в двух работах старшеклассников. Первая из них называется «Семантические поля в автобиографическом эссе Иосифа Бродского "Полторы комнаты"». Двенадцатиклассница обозначила цель исследования: на основании семантической классификации найденных лексических единиц сделать вывод о «суровой эпохе» (так сам поэт определил своё время).

При чтении переводного текста (а именно таким является эссе И. Бродского) во взаимодействие вступают, по крайней мере, четыре художественных образа места и времени: хронотоп автора текста, его героя (героев), переводчика и читателя.

Отдадим должное качеству перевода на русский язык эссе «Полторы комнаты», сделанного Дмитрием Чекаловым. Ему удалось «организовать гармоничное взаимодействие читателя и текста» [7: 43] эссе Иосифа Бродского.

Это позволило ученице с помощью систематизации найденных лексем выявить следующие взаимосвязанные семантические поля: «семья», «пространство», «время», «жизнь – смерть», «трагедия потери», «эпоха», «свобода», «язык», «культура», «память» – и схематично их представить. Схема, составленная ученицей, – «Человек в пространстве и во времени» – помогла сделать выводы о психологической реальности, в которой пребывает автор текста, а также приблизиться к пониманию времени и пространства Иосифа Бродского, определить его хронотоп. Текст эссе «Полторы комнаты» можно назвать «поликультурным». Здесь есть неоднократные упоминания о Польше, Китае, Финляндии, Румынии, Соединённых Штатах, Прибалтике, Персии, Греции, Мавритании...

Написанное по-английски, эссе, тем не менее, отражает реальность русского языка и русской культуры, бесконечно дорогих автору. Несмотря на «всеязычность» текста эссе (в поле «Язык» представлены лексемы, касающиеся латыни, еврейского, немецкого, французского, английского и русского языков), семантико-лингвистический анализ позволяет ученице сделать вывод о доминировании в языковом сознании И. Бродского русского языка, а метод хронотопа приближает её к смыслам русского языка и русской культуры. Что означает следующее: «...отношение к таким фундаментальным категориям, как пространство и время, зависит в первую очередь от родного языка индивида».

Ученица пишет: «Можно констатировать, что хронотоп И. Бродского ориентирован на русский язык и русскую культуру, которые были родными для поэта. Это не зависело от его отношений с государством и к государству как системе, подавляющей свободу. Применённый метод хронотопа выявил закономерные связи времени и пространства в сознании автора текста. Мыслями Иосиф Бродский находится во времени, которого "больше... никогда не будет", и в таком же пространстве: "...то был лучшие десять метров, которые я когда-либо знал..."».

Автор второй работы «Средства речевой выразительности в романе писателя русского зарубежья Нины Фёдоровой "Семья"» – одиннадцатиклассник – исследует средства речевой выразительности текста – с точки зрения их национально-культурной ценностной значимости.

В работе выделены и систематизированы художественно-изобразительные средства языка, помогающие понять идею романа. На лексическом уровне это эпитеты, сравнения и метафоры, на синтаксическом – ряды однородных членов, риторические вопросы и восклицания, идиомы. Исследование показало, что на применяемых автором средствах языка лежит отпечаток породившей их эпохи, они влияют на мировосприятие, мировоззрение героев и автора, формируя хронотоп. Так, метафоры подтверждают, что герои не могут забыть своих корней, думают о Родине, храня её в своём сердце (события романа происходят «в Китае, в Тяньцзине», куда «буря гнала» Семью): «Мы – жалкие обломки уже не существующего общества»; «...кусочек прежней России» – и т.п.

Найденные учеником в тексте романа риторические восклицания заставили задуматься об ужасах войны, необходимости прекращения крови и человеческой боли: «Где взять

десятки тысяч гробов?.. Кто станет копать десятки тысяч могил?.. Как оставить горы трупов под этим палющим солнцем?..»; «Почему лицо делается лиловым от боли в сердце?..»; «Если культура не делает человека лучше – зачем она?» и др. Риторическое восклицание «Апофеоз войны!» отсылает к известной картине русского художника В. В. Верещагина.

Семья, несмотря на собственное бедственное положение, даёт приют многим нуждающимся и обездоленным. Так проявляется их христианское смирение, милосердие, сострадание и любовь к ближнему. Новые обитатели семейного пансиона быстро становятся членами семьи, соединяясь друг с другом невидимыми и тесными нравственными узами. Старшеклассник приходит к пониманию идеи романа: «*вопреки всему..., мы все, по существу, одна единственная во вселенной человеческая Семья.*»

Делая вывод, ученик пишет следующее: «*Возможно, роман Нины Фёдоровой был переведён на 12 языков и был интересен разноязыким читателям потому, что национально-культурные ценности и традиции, провозглашённые в нём, являются общекультурными, всечеловеческими?.. И нетленная краса этих ценностей, несомненно, отражена в каждом из языков, в каждой из культур?.. Интересно было бы сравнить и проанализировать это сопоставление... Но исследование «лингвистической начинки» романа, с точки зрения межъязыкового, поликультурного сопоставления, говоря словами Нины Фёдоровой, “ждёт своего историка и своего поэта”».*

Очевидно, что каждое применение в исследовательской работе метода хронотопа в очередной раз доказывает гипотезу Сепира – Уорфа о том, что язык определяет мышление, лингвистические категории определяют когнитивные категории и подвержены влиянию национально-культурных традиций.

Можно отметить важность полученных выводов для формирования культурно-языковой, социальной и кросс-культурной компетенций учеников, их нравственного становления, понимания основных морально-этических ценностей бытия.

Dumitrash O. V.

Chronotope as a method when teaching senior pupils scientific linguistic research

Abstract: Russian school in Moldova is a multiethnic educational environment, forming of Russian cultural-linguistic competence. Much depends on the texts presented in class and as an object of research. Engaged in the organization of research activity of Moldovan senior pupils in the field of Russian Philology, we have substantiated the necessity of the use of in technology of education scientific research different methods and techniques. Chronotope – as a method of linguistic research of text – can also be an effective means of familiarizing with the Russian language and Russian culture.

Keywords: text, linguistic phenomena, the comprehension of the meaning.

Библиография:

1. Андреева В. А. *Особенности художественного хронотопа в современном литературном нарративе.* // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2008. – № 2 (13). – С. 143-155.
2. Бахтин М.М. *Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике.* // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975. – С. 234-407.
3. Бродский И. *Полторы комнаты.* / Перевел с английского Д. Чекалов. // Новый Мир № 2, 1995. – С. 61-77.
4. Думитраш О.В. *Проектное исследование по русскому языку как способ формирования культурно-языковой компетенции молдавских старшеклассников:* дисс. канд. пед. наук. – М., 2012.
5. Енукидзе Р.И. *Художественный хронотоп и его лингвистическая организация.* – Тбилиси, 1987.
6. Меняйло В.В. *Доминантный хронотоп как средство репрезентации индивидуально-авторского концепта.* // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2011. – Т.7. – №3. – С. 55-63.
7. Пластинина Н.А. *Феномен хронотопа как метод филологического анализа текста.* // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2013. – №2. – С. 42-46.
8. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты.* – М., 1996.
9. Фёдорова Н. *Семья.* – Нью-Йорк, 1952. – 146с. / Интернет-ресурс.

ГЛАВЫ ИЗ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: В работе предложены образцы статей для учебно-методического комплекса (УМК) по русской литературе. На примере тем «Антиох Кантемир» и «Николай Лесков» представлены основные аспекты содержания указанных разделов: жизнь и творчество писателей и характеристика их важнейших произведений.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, монографическая тема, учебная статья.

Антиох Дмитриевич Кантемир (1708 – 1744)

Годы: от вундеркинда до резидента

Антиох Кантемир – не только заметный писатель петровской эпохи, но и замечательный деятель культуры, космополит, судьба которого является ярким эпизодом в отношениях Российской империи со странами-соседами, в формировании ее культурной элиты, ее образованного слоя.

Истоки семьи Кантемиров восходят к знаменитым татарским предкам. По преданию, эта фамилия происходит от имени знаменитого полководца Тамерлан (Тимура): Хан-Тимур – Кантемир.

Семейство Кантемиров обосновалось в Молдавии в XVI в., приняло христианство и уже в следующем веке стало играть большую роль в истории страны. Деда будущего писателя Константина Кантемира турецкий султан в 1672 году назначил молдавским господарем, правителем (Молдавское княжество в это время находилась под властью Турции). Однако его сын Дмитрий (1673 – 1723) несколько лет в качестве заложника вынужден был жить в Константинополе, где 10 (21) сентября 1708 года и родился Антиох Кантемир.

В этой опасных условиях Дмитрий Кантемир стал одним из самых образованных людей эпохи. Он выучил несколько языков, увлекался разными науками, от философии до математики, много занимался турецкой историей, позднее написал «Описание Молдавии», при его жизни так и не изданное. В 1710 году, через несколько лет после смерти отца, он, в свою очередь, стал молдавским господарем.

Желая избавить Молдавию от власти Турции, Дмитрий Кантемир вступил в тайные переговоры с Петром I. Но после неудачной войны России с Турцией все его большое семейство (жена и шестеро детей) вынуждено было покинуть Молдавию, оставшуюся под властью турок. На требование Турции выдать Кантемира Петр будто бы говорил придворным: «Я лучше уступлю туркам всю землю до Курска, нежели выдам князя, пожертвовавшего для меня всем своим достоянием. Потерянное оружием возвращается; но нарушение данного слова невозвратно. Отступить от чести – то же, что не быть государем».

Император Петр высоко ценил своего союзника. В России Дмитрий Кантемир получил княжеский титул и должность сенатора, ему было пожаловано несколько имений

Будучи сам высокообразованным, исключительным для своего времени человеком, Дмитрий Кантемир заботился о воспитании своих детей. Из всей семьи его надежды оправдал лишь младший сын, которого отец (он умер, когда Антиоху было пятнадцать лет) определил как «в уме и науках от всех лучшим».

Уже с раннего детства Антиох Кантемир был неистовым книголюбом и почти все время проводил в своей комнате в уединенных занятиях. Он словно знал, что проживет недолго, и очень торопился.

25 мая 1724 года шестнадцатилетний юноша подает на имя Петра I, прошение, в котором перечисляет науки, к которым испытывает «немалую охоту»: история древняя и новая, география, юриспруденция, политические и математические науки, живопись. Примечательно, что здесь отсутствует словесность, литература, которая и стала главным вкладом Кантемира в русскую культуру.

Разговорным языком в семействе Кантемиров, вероятно, был греческий. Известно, что одиннадцатилетний Кантемир в одной из московских церквей при большом стечении народа в присутствии императора Петра произнес на греческом языке похвальное слово святому Дмитрию Фессалийскому.

Но мальчик быстро овладел и русским языком (с ним занимался известный в свое время литератор и переводчик Иван Ильинский) и, вероятно, воспринимал его как родной. В 1727 году восемнадцатилетний Кантемир отдает в типографию свое первое ученое сочинение «Симфонию на Псалтырь».

После смерти Петра в Российской империи наступила очередная смутная эпоха. Правители на троне быстро менялись, шла борьба за петровское наследие, неясны были пути дальнейшего исторического развития Российской империи. Антиоху Кантемиру тоже приходится участвовать в этих событиях. Он выступает как сторонник твердой императорской власти, считая, что только она может сохранить новое направление исторического развития, заданное Петром Великим.

Как член так называемой «ученой дружины» (в нее входили также сподвижник Петра Феофан Прокопович, историк В. Н. Татищев) Кантемир не только занимался философскими, религиозными, культурными проблемами, но и принимал участие в политической борьбе. В 1730 году члены дружины поддержали приглашение на русский престол Анны Иоанновны, обещавшей продолжить дело Петра (ее царствование, впрочем, не оправдало надежд и было одним из самых неудачных в XVIII веке).

Но подлинной страстью Кантемира является не политика, а культура. Ему было отказано в должности президента Академии наук, которой Кантемир заслуживал больше всех своих современников. Но он сам, как чуть позднее М. В. Ломоносов, становится малым «университетом».

В 1730 году он переводит на русский язык трактат французского философа-просветителя Б. Фонтанеля «Разговор о множестве миров», в котором в популярной форме описывалась гелиоцентрическая система вселенной. Благодаря Кантемиру в русском языке появились такие научные термины, как начало (принцип), понятие (идея), наблюдение, плотность. Книга была опубликована лишь через десять лет, а еще через шестнадцать, уже после смерти Кантемира, запрещена духовной цензурой как «богопротивное» сочинение.

В начале 1730-х годов Кантемир начинает работу над поэмой «Петрида, или Описание кончины Петра Великого», которая должна была удовлетворить запрос на эпопею в русской литературе. Она так и осталась неоконченной. И позднейшие опыты в этом роде М. В. Ломоносова и М. М. Хераскова были не более удачными, русской «Илиадой» стала лишь «Война и мир».

Кантемир также переводил древнегреческих поэтов и философов, французских просветителей, сочинял басни, лирические песни, эпиграммы, готовил материалы для русско-французского словаря, с сестрой переписывался на итальянском языке.

Главным же вкладом Кантемира в русскую литературу стал цикл из девяти «Сатир», который он писал и редактировал почти до конца жизни (1729 – 1743).

Политическая активность Кантемира вызвала опасение нового правительства, главную роль в котором стал играть фаворит Анны Иоанновны Бирон. В 1731 году поэт был отправлен в почетную ссылку – в Лондон. Служа резидентом (послом) сначала в Англии, затем во Франции (1738 – 1744) Кантемир проявил и блестящие способности дипломата, последовательно отстаивавшего интересы России, утверждавшего ее роль в Европе. Но его участие в литературной жизни было затруднено, утверждение русского классицизма проходило без его участия. Новая русская литература, русский стих развивались уже иными путями.

Кантемир умер в Париже 30 марта (11 апреля) 1744 года. «Не могу уже читать – значит, умираю», – произнес он за несколько дней до кончины. Только через полтора года любимой сестре Марии удалось выполнить его последнюю волю: доставить прах в Москву и похоронить рядом с могилой отца в церкви Николаевского греческого монастыря. «Отметим <...> что в настоящее время посетителям этой церкви отыскать могилу нашего первого сатирика очень трудно, потому что чугунные могильные плиты семьи Кантемиров застланы деревянным помостом, сделанным для богомольцев, не желающих смешиваться с толпой. Таким образом эти "аристократы" среди богомольцев попирают ногами прах того человека, который первым

среди русских писателей возвысил громко голос в пользу равенства "пахаря и вельможи", – сокрушался в конце XIX века биограф Кантемира (Р. Сементковский).

В 1930-е годы монастырь был взорван, и могила Антиоха Кантемира исчезла. Но его произведения остались в истории литературы.

«Кантемир начал собою историю светской русской литературы. <...> Кантемир своими сатирами воздвиг себе маленький, скромный, но тем не менее бессмертный памятник в русской литературе. Имя его уже пережило много эфемерных знаменитостей, и классических и романтических, и еще переживет их многие тысячи. Этот человек, по какому-то счастливому инстинкту, первый на Руси свел поэзию с жизнью...», – определил В. Г. Белинский главный итог его деятельности («Кантемир», 1845).

Основные даты жизни и творчества

10 (21) сентября 1708 – родился в Константинополе.

1710 – отец назначен молдавским господарем.

1711 – переселение семьи Кантемиров в Россию.

1719 – семья поселилась в Петербурге

1723 года – смерть отца Дмитрия Кантемира

1727 – первый печатный труд, «Симфония на Псалтырь».

1729 – написана первая сатира «На хулящих учение. К уму своему»

1731 – назначен резидентом (послом) в Лондон.

1738 – 1744 – дипломатическая служба во Франции

1743 – окончательная редакция цикла сатир (книга издана только в 1766 г.) .

30 марта (11 апреля) 1744 – умер в Париже.

Сатира: на хулящих учение

В. Г. Белинский, как мы только что убедились, высоко оценивший творчество Кантемира, отметил главную трудность восприятия его творчества. «Кантемир писал так называемыми силлабическими стихами, - размером, который совершенно несвойствен русскому языку; но этот размер существовал на Руси задолго до Кантемира. <...> По стихосложению, столь несвойственному русской просодии, сатиры Кантемира нельзя читать без некоторого напряжения, тем более нельзя их читать много и долго».

Далеко не все историки литературы соглашались с тем, что силлабический стих, которым пользовался Кантемир, не свойствен русскому языку. Но совершенно очевидно, что сегодня эти стихи, кажутся необычными, непривычными, «корявыми» и требуют при чтении специальных навыков.

Силлабический стих пришел в русскую литературу из Польши и активно использовался предшественниками и современниками Кантемира. В отличие от знакомых, привычных силлабо-тонических метров, появившихся благодаря современникам Кантемира В. К. Тредиаковскому и М. В. Ломоносову и построенных на ритмичном чередовании ударных и безударных слогов (ямб, хорей, амфибрахий и т. д.), силлабический стих основывается на подсчете ударений в каждом стихе (строке).

Поэты второй половины XVIII – начала XIX века писали восьми-, одиннадцати- или тринадцатисложниками обычно (но не всегда) с ударением на предпоследнем слоге (это объяснялось законами польского языка, где ударение постоянно). Но Кантемир, заботясь о большей ритмичности стиха, внес в исходную схему дополнительные критерии. В его силлабическом тринадцатисложнике окончание стиха было только женским (с ударением на предпоследнем слоге), а ударение перед цезурой, напротив, обязательно мужским или дактилическим, но не женским. Кроме того, соседние стихи в сатирах связывались парными (*смежными*) *рифмами*.

Все эти свойства стиха Кантемира нужно учитывать при чтении его сатир: соблюдая цезуру, подчеркивая два главных ударения, а также рифмы. При этих условиях стихи Кантемира приобретают ритмическую выразительность и даже оригинальность на фоне привычной для нас силлаботоники.

Уме недозрелый, плОд / недолгой наУки!
Покойся, не понуждАй / к перу мои рУки.

Не писав, летящи дни / века проводИти
Можно, и славу достАть, / хоть творцом не слЫти...

Сатира – лирический (в других поэтиках его квалифицируют как лиро-эпический) жанр, посвященный осмеянию, обличению какого-либо лица или явления. «Ювеналов бич», – метафорически определяет А. С. Пушкин сатиру, используя имя знаменитого римского сатирика I – II вв. н. э.

Г.Р. Державин в «Надписи к портрету князя Кантемира» (1777) говорит и о пафосе сатиры как жанра: «Старинный слог его достоинств не умалит./ Порок! Не подходи: сей взор тебя ужалит!»

Кантемир сечет сатирическим бичом, жалит разные пороки, обычно указывая на них в заглавии. Но почти все его сатиры содержат в заголовке и указание на адресата. Тем самым сатира приобретает признаки послания, в том числе, более личный, интимный характер: «О различии страстей человеческих. К архиепископу Новгородскому» (сатира III); «О воспитании. К князю Никите Юрьевичу Трубецкому» (сатира VII.). В других случаях подобное посвящение имеет не конкретный, а условный, игровой характер: «На состоянии сего света. К солнцу» (сатира IX), «О опасности сатирических сочинений. К музе своей» (сатира IV).

Аналогично озаглавлена и первая – лучшая – сатира Кантемира: «На хулящих учения. К уму своему». Сатирическое изображение хулителей учения, науки, просвещения становится, таким образом, беседой с самим собой. Сатира приобретает признаки уже не послания, а печального размышления, элегии.

Над циклом, Кантемир, как мы помним, работал очень долго, редактировал тексты в связи с изменением взглядов, в том числе, особенностей стиха, а также написал подробные комментарии к ним, которые стали не только разъяснением, но и важным дополнением к стихам, подобным пушкинским примечаниям к «Евгению Онегину».

Первое, общее, примечание объясняет общий замысел объект сатиры и обстоятельства ее появления: «Сатира сия, первый опыт стихотворца в сем роде стихов, писана в конце 1729 года, в двадцатое лето его возраста, – трогательно признается автор. – Насмевается он ею невежам и презирателям наук, для чего и надписана была «На хулящих учения».

Сатирическое «насмевание» состоит из 196 стихов и делится на три композиционные части (четкая риторическая структура – вступление, основная часть, заключение - характерна и для других сатир Кантемира).

Вступление (оно занимает 22 стиха), в свою очередь двучастно. Сначала автор обозначает, вводит общую тему сатиры, причем, парадоксальным, отрицательным путем. Он обращается к уму с предостережением: может быть, не стоит писать, понуждать руки к перу; славы в наше время можно достигнуть и более легкими путями, богатства этот труд тоже не принесет.

Кто над столом гнется,

Пяля на книгу глаза, больших не добьется

Палат, ни расцветенна мраморами саду;

Овцу не прибавит он к отцовскому стаду.

Однако, вопреки очевидности, автор все-таки пишет, размышляет, сочиняет сатиру, занимается трудом, осененным девяти сестрами-музами.

Вторая часть вступления содержит похвалы юному императору Петру II (1715 – 1730), в недолгое царствование которого (1727 – 1730) сочинялась сатира. Этот обязательный панегирик, однако, тоже оканчивается сатирическим уколом, обращенным к лицемерным подданным: «Но та беда: многие в царе похваляют / За страх то, что в подданном дерзко осуждают».

Основная часть сатиры, «средник», строится как своеобразная портретная галерея, характеристика персонажей, представляющих своеобразный триптих.

Кантемир начинает сатирическое изображение с четырех саморазоблачительных монологов. В первой редакции эти персонажи были безымянны. В последней – получили условные имена. А в примечаниях Кантемир прямо выявил их сатирический смысл, высмеиваемые черты.

«Вымышленным именем Критона (каковы будут все в следующих сатирах) означает тут притворного богочтения человек, невежда и суеверный, который наружности закона существу его предпочитает для своей корысти. – Под именем Силвана означен старинный

скупой дворянин, который об одном своем поместье радеет, оуждая то, что к распространению его доходов не служит. – Лука – пьяница, с вина румяный и с вина, часто рыгая, говорит и проч. – Медор. Щеголь тем именем означен.

Таким образом, главными сатирическими объектами в сатире Кантемира становятся столь разнородные типы, как религиозный лицемер, эгоист-скупец, гуляка-пьяница и модник-щеголь.

В каждом из монологов Кантемир старается найти какое-то острое, точное выражение, афоризм, в наибольшей степени выражающий суть данного типа.

Расколы и ереси науки суть дети;
Больше врет, кому далось больше разумети;
Приходит в безбожие, кто над книгой тает...

<...>.

Теперь, к церкви соблазну, библию честь стали;
Толкуют, всему хотят знать повод, причину,
Мало веры подая священному чину;

Критон – идеолог. Он сокрушается об утрате почтения к церкви, распространении просвещения, самостоятельном, а не начетническом чтении библии.

Силван критикует новые времена и новых людей с другой стороны.

Учение, – говорит, – нам голод наводит;
Живали мы преж сего, не зная латыне,
Гораздо обильнее, чем мы живем ныне;
Гораздо в невежестве больше хлеба жали;
Переняв чужой язык, свой хлеб потеряли.

<...>.

Землю в четверти делить без Евклида смыслим,
Сколько копеек в рубле – без алгебры счислим..

Силван – ограниченный практик. Ученым занятиям он противопоставляет здравый смысл и вечные жалобы стариков-консерваторов на то, что раньше люди жили гораздо лучше, чем в новые времена. Доказать ему, что прямой связи между изучением латыни и неурожаем нет, наверное невозможно.

Лука, названный Кантемиром в комментарии пьяницей и начинающий свой монолог с отталкивающего жеста (рыгая), на фоне других хулителей просвещения кажется в чем-то обаятельным. Он, вероятно, не подозревая об этом, исповедует эпикурейскую философию: наслаждайся жизнью, пока жив.

Что же пользы иному, когда я запруся
В чулан, для мертвых друзей – живущих лишуся,
Когда все содружество, вся моя ватага
Будет чернило, перо, песок да бумага?
В веселье, в пирах мы жизнь должны провождати:
И так она недолга – на что коротати,
Крушиться над книгою и повреждати очи?
Не лучше ли с кубком дни прогулять и ночи?

Автор, однако, в отличие от героя, знает, какими источниками он вдохновлялся в данном случае. В примечании для любознательного читателя он дает ссылки на оды Горация и элегии Овидия и приводит цитаты на латинском языке, тем самым практически опровергая Силвана («Живали мы преж сего, не зная латыне»).

Щеголь Медор, вероятно, самый неинтересный персонаж в этом ряду. Поэтому автор даже не приводит его монолог, а пересказывает в косвенной речи: «Медор тужит, что чресчур бумага исходит / На письмо, на печать книг, а ему приходит, / Что не в чем уж завертеть завитые кудри...».

Как мы уже говорили, примечания для Кантемира – не обычные пояснения, а полноценный элемент, часть художественного мира сатиры. Только заглянув в примечания, мы можем понять некоторые тропы или получить более детальное представление о мировоззрении автора.

Краткая характеристика Медора после только что приведенных строк завершается загадочными сравнениями.

Не сменил на Сенеку он фунт доброй пудры;
Пред Егором двух денег Virgiliy не стоит;
Рексу – не Цицерону похвала достоин.

Даже те, кто не знает, легко могут установить, кто такие Сенека, Virgiliy и Цицерон (Кантемир тоже комментирует их). Но только из комментария мы можем узнать: «Егор был славный сапожник в Москве, умер 1729 г. <...>. Рекс был славный портной в Москве, родом Немчин». Строки самой сатиры за счет комментария получают дополнительный иронический смысл: великий поэт, кстати, как отмечает сам Кантемир, сын горшечника, противопоставлен «славному сапожнику», а знаменитый оратор, «сын римского некоего всадника» – не менее славному портному. Дело, следовательно, не в происхождении, а в личных заслугах человека, достигаемых как раз учением, образованием

Точно так же в примечании к строке из монолога Силвана «Сколько копеек в рубле – без алгебры счислим» появляется замечательное авторское определение алгебры, демонстрирующее подлинную ученость и остроумие автора, противопоставленные ограниченному практицизму персонажа: «Алгебра есть часть математики весьма трудная, но и преползая, понеже служит в решении труднейших задач вся математики. Можно назвать ее *генеральною арифметикою* (выделено мной – И.С.), понеже части их по большей мере между собою сходны, только что арифметика употребляет для всякого числа особливые знаки, а алгебра генеральные, которые всякому числу служат».

Во второй части «средника» появляются безымянные образы епископа и судьи, основанные уже не на моральных свойствах, а на профессиональных ролях.

Рисуя эти сатирические портреты Кантемир прибегает и к просторечию, и к гротескному сгущению отталкивающих деталей.

Епископом хочешь быть – уберися в рясу,
Сверх той тело с гордостью риза полосата
Пусть прикроет; повесь цепь на шею от злата,
Клобуком покрой главу, брюхо – бороною,
Клюку пышно повели – везти пред тобою;
В карете раздувшись, когда сердце с гневом
Трещит, всех благословлять нудь праву и леву.

Наконец, в третьем разделе основной части оды Кантемир использует прием краткой характеристики, обозрения. Как в калейдоскопе, здесь мелькают светский человек, считающий себя равным семи мудрецам древности за умение играть в карты и различать вкус разных вин, мелкий «безмозглый церковник» знающий лишь богослужебные книги, воин, требующий командования полком лишь потому, что «имя свое подписать умеет», писец с хорошим почерком, родовитый но бедный дворянин, боярин.

Их недовольство сливается в общий вопль - проклятия науке, просвещению. Хулят учение – по разным причинам – оказывается, все. Автор в своей одинокой келье, «чулане», подводит печальный итог.

Наука ободрана, в лоскутах обшита,
Изо всех почти домов с ругательством сбита;
Знаться с нею не хотят, бегут ея дружбы,
Как, страдавши на море, корабельной службы.
Все кричат: «Никакой плод не видим с науки,
Ученых хоть голова полна – пусты руки».

Но итогом сатиры оказывается не разочарование, не цинизм, не бегство, не проклятия, а твердое осознание своего удела, участи – одинокой верности своему призванию.

Таковы слыша слова и примеры видя,
Молчи, уме, не скучай, в незнатности сидя.
Бесстрашно того житье, хоть и тяжело мнится,
Кто в тихом своем углу молчалив таится;

Коли что дала ти звать мудрость всеблагая,
Весели тайно себя, в себе рассуждая
Пользу наук; не ищи, изъясняя тую,
Вместо похвал, что ты ждешь, достать хулу злую.

Почти триста лет назад Антиох Кантемир на малопонятном уже языке эпохи защищал науку, просвещение. Ситуация и в XXI веке не очень изменилась. Они и сегодня нуждаются в защите.

«Над всеми сатирами Кантемира, вместе взятыми, витает один образ, оставшийся неназванным, частично обрисованный в VI сатире, образ человека, серьезно относящегося к цели человеческой жизни и нашедшего эту цель в выполнении долга перед обществом», – обобщил наблюдения над сатирическим циклом Кантемира литературовед Л. В. Пумпянский.

Начало сатиры «О истинном блаженстве» выглядит как исповедание веры, формула жизни Кантемира.

Тот в сей жизни лишь блажен, кто малым доволен,
В тишине знает прожить, от суетных волен
Мыслей, что мучат других, и топчет надежду
Стезю добродетели к концу неизбежную.

Николай Семенович Лесков (1831 – 1895)

Судьба писателя: против течения

Судьба Н. С. Лескова – еще один драматический сюжет в богатой на них истории русской литературы. Однако его особенность в том, что главным конфликтом в жизни Лескова было не столкновение с государством, а отношения с писательским и культурным сообществом.

Николай Семенович Лесков родился 4 (16) февраля 1831 года в небольшом селе Орловской губернии – в центре России. Его близкими соседями, земляками, оказываются И. С. Тургенев и Л. Н. Толстой.

Отец Лескова, небогатый дворянин, выходец из духовенства, умер в 1843 году. После чего юноше пришлось бросить гимназию и поступить на службу. Вначале Лесков служит мелким канцеляристом в Орле, потом переводится в Киев. Став, в конце концов, агентом по управлению имениями двух богатых помещиков Лесков изъездил почти всю Россию, приобрел огромный запас впечатлений, который определил его литературное творчество.

«Уже стариком, на полные восхищения и удивления вопросы -- откуда у него такое неистощимое знание своей страны, такое богатство наблюдений и впечатлений -- писатель, немного откидывая голову и как бы озирая глубь минувшего, слегка постукивая концами пальцев в лоб, медленно отвечал: "Все из этого сундука... За три года моих разъездов по России в него складывался багаж, которого хватило на всю жизнь и которого не наберешь на Невском и в петербургских ресторанах и канцеляриях" (А. Н. Лесков «Жизнь Николая Лескова»).

Однако начал литературную деятельность Лесков как раз в Петербурге, когда ему было уже около 30 лет. Однако журналистская работа вскоре привела к катастрофе. Этот драматический эпизод биографии писателя через много лет с большим сочувствием пересказал М. Горький.

«Литературная деятельность Лескова началась тяжелой для него драмой, которая могла бы и не разыгрываться, если бы русские интеллигентные люди умели относиться друг к другу более внимательно и бережно... В первый же год своей работы в Петербурге Лесков получил удар в сердце, совершенно не заслуженный им.

Летом 1862 г. в Петербурге возникли подозрительные частые пожары, кто-то пустил слух, что это от поджогов, а поджигают студенты. Лесков напечатал в газете статью, требуя, чтобы власть или представила ясные доказательства участия студентов в поджогах, или не медля и решительно опровергла клевету на них. Легкомысленные люди истолковали статью так, что будто бы именно Лесков приписывает поджоги буйному студенчеству. Он неоднократно опровергал это злостное недоразумение, но ему не поверили» (М. Горький «Н. С. Лесков», 1923).

Лесков был упрямым и безудержным человеком. Он не хотел отступать, признаваться в ошибках, а, напротив, вступил в борьбу с господствующим мнением. Он пишет и публикует

два так называемых «антинигилистических романа» «На ножах» и «Некуда», в которых фельетонно, иронически изображает героев времени, «новых людей», нигилистов, совсем по-иному представленных в романах И. С. Тургенева и Н. Г. Чернышевского.

После этого разрыв Лескова (романы он публиковал под псевдонимом М. Стебницкий) с либеральной литературной средой стал окончательным. Вершиной отлучения, остракизма стало суждение ведущего критика эпохи Д. И. Писарева: «Меня очень интересуют два вопроса: 1) Найдется ли теперь в России, кроме "Русского вестника", хоть один журнал, который осмелился бы напечатать на своих страницах что-нибудь, выходящее из-под пера Стебницкого и подписанное его фамилией? 2) Найдется ли в России хоть один честный писатель, который будет настолько неосторожен и равнодушен к своей репутации, что согласится работать в журнале, украшающем себя повестями и романами Стебницкого?» (Д. И. Писарев «Прогулка по садам российской словесности», 1865).

Несколько лет после этого разрыва Лесков существует в литературе почти в одиночестве: печатается в малоавторитетных изданиях (за исключением упомянутого Писаревым консервативного «Русского вестника»), избегает литературных кружков, замыкаясь в кругу семьи. В стесненных обстоятельствах он обращается за помощью в Литературный фонд – и получает отказ.

Но даже в этих условиях писатель сохраняет детскость, озорство в отношениях с людьми, которые порой приносят ему новые неприятности. Однажды, сидя в кабинете приятеля, Лесков слышит о визите знакомого писателя и вдруг прячется под письменный стол со словами: «Он как войдет, так сейчас же начнет ругать меня».

Так и происходит. Довольный Лесков с хохотом появляется, но посетитель не смеется, а смертельно обижается. И эти отношения оказались испорченными навсегда.

Но в осмыслении своего пути Лесков был серьезен. Уже в конце жизни, прочитав статью о своем творческом пути под заглавием «Больной талант» (1891), он поблагодарил критика и сразу же предложил свою версию: «Говоря об авторе, вы забыли его время и то, что он есть дитя своего времени... Я бы, писавши о себе, назвал статью не *больной талант*, а *трудный рост*».

На этом трудном пути Лесков создал свою, совершенно оригинальную поэтику. После антинигилистических романов он практически не обращается к большому эпическому жанру. Привычными для Лескова становятся малые жанры: «рассказы кстати», «святочные рассказы» (Лесков издал сборники под такими заглавиями), истинные события, были, картинки с натуры (жанровые подзаголовки произведений), очерки, легенды, притчи, в совокупности создающие картину русского провинциального быта, жизни купцов, священников, офицеров, небогатых дворян, мужиков, мастеровых.

Главным инструментом Лескова-писателя становится *сказ, повествование от лица героя* со всеми причудливыми особенностями, неправильностями устной речи, создающими *характер* далекого от автора, не совпадающего с ним персонажа. Такого героя обычно называют *рассказчиком*. Его характеризует, прежде всего, не фабула, события, а сама *манера речи*, своеобразие рассказа о событиях.

«Человек живет словами, и надо знать, в какие моменты психологической жизни у кого из нас какие найдутся слова. Изучить речи каждого представителя многочисленных социальных и личных положений довольно трудно. Вот этот народный, вульгарный и вычурный язык, которым написаны многие страницы моих работ, сочинен не мною, а подслушан у мужика, у полунинтеллигента, у краснобаев, у юродивых и святош», – рассказывал писатель собеседнику (А. И. Фаресову).

Лесков – самый «филологический» из значительных русских писателей XIX века. «Язык он знал чудесно, до фокусов», – утверждал Л. Н. Толстой. Литературовед Б. М. Эйхенбаум называл лесковскую позицию художественным филологизмом и артистизмом.

В сказовой манере написаны «Запечатленный ангел» (1871), знаменитая «цеховая легенда» «Левша» (1881) и многие другие, самые известные, произведения Лескова.

Однако речь многочисленных лесковских персонажей не просто подслушана, но художественно стилизована, создана. Для Лескова характерны не нормативность, чувство меры, а напротив концентрация, сгущение характерных речевых особенностей избранной профессии или социальной группы (поэтому Б. М. Эйхенбаум считал его «чрезмерным писателем»).

В сказке «Час воли Божией» (1890) предложен столь насыщенный, богатый редкими, словечками стиль сказочного повествования, с каким никакой реальный сказитель сравниться не мог: «Разлюляй-измигул, гулевой мужичонко, шершавенький, повсегда он одет в зипуншечке в пестреньком – один рукав кармазинный, а другой лазоревый, на голове у него суконный колпак с бубенчиком, штаны пестрядинные, а подпоясочка лыковая, – не жнет он и не сеет, а живет не знамо чем и питает еще хозяйку красивую да шестерку детей, – на которого ни глянь, сразу знать, что все – Разлюляевичи. Ходит он повсюду болтается, и никто разобрать не может: видит ли он добро в той темноте, что была до Гороха царя, или светится ему лучшее в тех смыслах, какие открылись людям после время Горохова».

Точно так же в «Левше» Лесков интенсифицирует прием народной этимологии, делает его литературной игрой, осмысляя по ее законам не только варваризмы, но и исконно русские слова. *Фельетон* в «Левше» превращается в *клеватон*, *барометр* – в *буреметр*, *микроскоп* – в *мелкоскоп*, *Аполлон Бельведерский* – в *Аболон полведерского*, но одновременно *двухместная* карета – в *двухсестную*, находящаяся напротив аптека – в *противную* аптеку, частные разговоры между собой – в *междуусобные* разговоры.

Интересы писателя были направлены и в другую сторону, он пересказывал библейские и исторические сюжеты, столь же виртуозно, как диалекты, воспроизводя особенности старинного высокого стиля. Писатель утверждал, что некоторые его произведения «музыкальным речитативом», прозой, по ритмическим признакам похожей на стихи

Точную характеристику стиля Лескова, его своеобразия на фоне иных подходов к языку дал критик-современник писателя: «Неправильная, пестрая, антикварная манера делает книги Лескова музеем всевозможных говоров; вы слышите в них язык деревенских попов, чиновников, начетчиков, язык богослужебный, сказочный, летописный, тяжёбный, салонный, – тут встречаются все стихии, все элементы океана русской речи. Язык этот, пока к нему не привыкнешь, кажется искусственным и пестрым... Стиль его неправилен, но богат. В нем нет простой простоты Лермонтова и Пушкина, у которых язык наш принял истинно классические, вечные формы, в нем нет изящной и утонченной простоты гончаровского и тургеневского письма, нет задумчивой житейской простоты языка Толстого, – язык Лескова редко прост; в большинстве случаев он сложен, но в своем роде красив и пышен» (М. О. Меньшиков. «Художественная проповедь», 1894).

Однако оставаясь верным принципам языковой и жизненной игры, Лесков в своем трудном росте изменялся, рос духовно, двигаясь против течения уже в ином направлении.

Его книгу «Мелочи архиерейской жизни» (1878) запрещает цензура за нежелательное изображение быта духовенства, и собрание сочинений писателя выходит без шестого тома. Лескову оказываются близки религиозные искания Толстого, вступившего в конфликт с официальной церковью и проповедующего свой вариант христианства. Он даже – по примеру Толстого – становится вегетарианцем.

После знакомства с писателем Толстой написал другу-последователю: «Был Лесков. Какой умный и оригинальный человек!» (В. Г. Черткову, 25 апреля 18887 года). А еще через несколько лет собеседник запишет слова автора «Войны и мира»: «Лесков – писатель будущего, и его жизнь в литературе глубоко поучительна».

Жизнь писателя окончилась 21 февраля (5 марта) 1895 года в С.-Петербурге. Он оставил вместо завещания «Мою посмертную просьбу», в которой просил не говорить над его могилой речей, позаботиться о девочке-сироте, которую он опекал. Последний, двенадцатый, пункт просьбы был обращен уже не к близким, а ко всем, остающимся на земле: «Прошу затем прощения у всех, кого я оскорбил, огорчил или кому был неприятен, и сам от всей души прощаю всем все, что ими сделано мне неприятного, по недостатку любви или по убеждению, что оказанием вреда мне была приносима служба Богу, в коего и я верю и которому я старался служить в духе и истине, поборая в себе страх перед людьми и укрепляя себя любовью по слову господа моего Иисуса Христа».

Как и многие русские писатели, Лесков был похоронен на Волковом кладбище в Петербурге. Теперь эта его часть называется Литераторскими мостками.

Основные даты жизни и творчества

1831, 4 (16) февраля – родился в с. Горохово Орловской губернии.

1841 – 1846 – учеба в Орловской гимназии (не окончил).

1847 – 1860 – государственная и частная служба в Орле и Киеве, многочисленные поездки по России.

1861 – переезд в Петербург, начало систематической литературной деятельности.

1862 – статья о петербургских пожарах, осуждение Лескова в общественных и литературных кругах.

1873 – написаны повести «Запечатленный ангел» и «Очарованный странник».

1881 – написан «Левша».

1887 – знакомство с Л. Н. Толстым.

1889 – цензурное запрещение шестого тома собрания сочинений Лескова, в который входили «Очерки архиерейской жизни».

1895, 21 февраля (5 марта) – умер в Петербурге.

«Очарованный странник»: странный праведник

Повесть «Очарованный странник» (1873) входит в большой лесковский цикл рассказов о праведниках, часть которых в конце жизни была включена в сборник «Праведники».

В предисловии к рассказу «Одному» (1880) Лесков объяснял, что он «пошел я искать праведных, пошел с обетом не успокоиться, доколе не найду хотя то небольшое число трех праведных, без которых «несть граду стояния».

Героями этого цикла становятся простые и самоотверженные люди: спасающий тонущего человека и для этого оставивший пост солдат («Человек на часах»), заботящийся о благе родины забавный тульский мастеровой («Левша»), прототип Туберозов («Соборяне»).

Иван Северьянович Флягин – одна из самых необычных, странных, колоритных фигур в ряду лесковских праведников.

В «Очарованном страннике» писатель использует прием *рассказа в рассказе*. На пароходе, плывущем по Ладожскому озеру к острову Валаам (там находится известный монастырь), неназванные пассажиры (рассказ начинается от коллективного «мы») встречают послушника, «доброе русского богатыря, напоминающего дедушку Илью Муромца».

Пассажиры заинтересовали его слова: «Я ведь много что происходил, мне довелось быть-с и на конях, и под конями, и в плену был, и воевал, и сам людей бил, и меня увечили, так что, может быть, не всякий бы вынес. <...> Всю жизнь свою я погибал, и никак не мог погибнуть» (глава первая).

Далее происходит переход к рассказу в рассказе: «Пассажиры пристали к иноку с просьбою рассказать эту дивную историю, и он от этого не отказался...»

Большая часть «Очарованного странника» представляет повествование героя, разбитое на короткие главы и сопровождаемое редкими репликами слушателей.

Флягин оказывается странным праведником. В его жизни тесно соприкасаются грех и чистота, преступление и подвиг. Он неистово, страстно относится к жизни, не жалея ни других, ни себя.

Когда-то в юности его злая шутка становится причиной гибели простодушного монашка. Погибший является к нему в видении и предсказывает судьбу Флягина: «А вот, – говорит, – тебе знамение, что будешь ты много раз погибать и ни разу не погибнешь, пока придет твоя настоящая погибель, и ты тогда вспомнишь материно обещание за тебя и пойдешь в чернецы» (глава вторая).

С этим предсказанием-проклятием герой и плывет по реке жизни. Вскоре после невольного убийства он спас хозяина-князя, потом впав в немилость, был жестоко высечен по его приказу за злую шутку (он отрубил хвост хозяйской кошке, душившей его голубей) и собрался покончить жизнь самоубийством. Но теперь его спасает цыган-лошадник, и Флягин вместе с ним бежит от графа, прихватив, украв хозяйских лошадей. Так начинается история скитаний «черноземного Телемака» (таково раннее заглавие повести: Телемак – сын Одиссея, много лет разыскивавший отца).

История Ивана Северьяновича Флягина напоминает сюжет плутовского романа. Герой нянчит ребенка и до смерти запарывает соперника-татарина. Он несколько лет находится в татарском плену, потом оказывается в астраханском остроге и возвращается в родной город.

Он до смерти любит лошадей и прекрасно разбирается в них. И столь же безудержно он влюбляется в цыганку Грушу, тратит на эту любовь несколько лет жизни, но, в конце концов, убивает любимую, провоцирующую его на это страшное решение.

«Не убьешь, – говорит, – меня, я всем вам в отместку стану самой стыдной женщиной».

Я весь задрожал, и велел ей молиться, и колоть ее не стал, а взял да так с крутизны в реку и спихнул...

Все мы, выслушав это последнее признание Ивана Северьяныча, впервые заподозрили справедливость его рассказа и хранили довольно долгое молчание, но, наконец, кто-то откашлянулся и молвил:

– Она утонула?..

– Залилась, – отвечал Иван Северьяныч» (глава восемнадцатая).

Но и на этом приключения героя не оканчиваются. Он успевает еще побывать солдатом-рекрутом под чужой фамилий и артистом в петербургском балагане.

Лишь после этого, пережив множество приключений, испытаний, страданий, герой приходит в монастырь.

«← Полюбили вы монастырскую жизнь? – Очень-с; очень любил, – здесь покойно, все равно как в полку, много сходственного, все тебе готовое: и одет, и обут, и накормлен, и начальство смотрит и повиновения спрашивает».

Из рассказа героя выясняется, что в монастыре он тоже не спасает душу постоянными молитвами, а занимается вполне земными делами, связанными с прежними увлечениями:

«← Позвольте, – говорим, – так это что же такое, выходит, вы и в монастыре остались... при лошадях?»

– Постоянно-с в кучерах. В монастыре этого моего звания офицерского не опасаются, потому что я хотя и в малом еще постриге, а все же монах и со всеми сравнен» (глава девятнадцатая).

Однако и монастырь в жизни этого кучера-монаха, странного праведника оказывается не последней пристанью. После окончания истории слушатели узнают о новом желании Флягина.

«← Не могу знать-с: усиливаюсь, молчу, а дух одолевает.

– Что же он?

– Все свое внушает: «ополчайся».

– Разве вы и сами собираетесь идти воевать?

– А как же-с? Непременно-с: мне за народ очень помереть хочется.

– Как же вы: в клобуке и в рясе пойдете воевать?

– Нет-с; я тогда клобучок сниму, а амуничку надену» (глава двадцатая).

После заглавия определение *очарованный странник* появляется в повести всего дважды, в двух последних главах повести, причем в последнем, заключительном абзаце: «Проговорив это, очарованный странник как бы вновь ощутил на себе наитие вещательного духа и впал в тихую сосредоточенность, которой никто из собеседников не позволил себе прервать ни одним новым вопросом. Да и о чем было его еще больше расспрашивать? повествования своего минувшего он исповедал со всюю откровенностью своей простой души, а провещения его остаются до времени в руке сокрывающего судьбы свои от умных и разумных и только иногда открывающего их младенцам».

Это точно найденное определение образует композиционное кольцо. Герой зачарован, очарован живой жизнью и совсем далек от праведничества в привычном, религиозном духе. Но все его поступки (а ведь он совершил целых три, пусть невольных, убийства) объясняются свойствами *простой души*, безудержной в страстях, но, в конечном счете, стремящейся к общему благу: «Мне за народ очень помереть хочется». Автор оставляет героя на пороге новых испытаний, в руках Бога, «до времени в руке сокрывающего судьбы свои от умных и разумных».

Герои Лескова – необычные праведники. Они не идеальны, но привлекательны. В отличие от древнерусских житийных повествований, герои которых жили ради служения Богу, в их душе кипят сильные страсти и преобладает не аскетизм, а *очарование жизнью*.

Suhii I. N.

Educational – Methodical Complex on Russian Literature: Structure and Complex.

Abstract: The paper offers the models of the articles on Russian Literature for Educational-Methodical Complex (EMS). Based on the themes “Antioh Cantemir” and “Nicolai Lescov” the article presents the principal aspects of the contents of the above-mentioned sections: the writers’ life and creative activity as well as the description of their most significant works.

Keywords: educational – methodical complex, monographic theme, educational article.

Топор Габриэлла Георгиевна

Кишинёвский государственный педагогический университет им. И. Крянгэ, Республика Молдова,
gabriela-topor@yandex.ru

СЛОЖНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИХ РАЗРЕШЕНИЮ

Аннотация: Данная статья посвящена актуальным вопросам методики преподавания русской литературы. Автор обратился к наиболее сложному для восприятия периоду – древнерусской литературе. Им выявляются трудности преподавания и предлагаются пути их преодоления.

Ключевые слова: древнерусская литература, методический подход, преподавание/изучение произведений древнерусской литературы, интерпретация художественного текста.

Аргументировать полезность включения в лицейские программы избранных древнерусских литературных памятников нет необходимости.

Современные методисты утверждают, что если использовать все имеющиеся на сегодняшний день ресурсы, а их достаточно много, то курс «Древнерусская литература» может стать одним из основополагающих в гуманитарном образовании школьника. При грамотном подходе выяснится, что произведения древнерусской литературы рассматривают период возникновения и становления русской культуры, этап, когда складываются её основные категории, понятия, жанровая система, эстетические, нравственные ориентиры, актуальные и в наши дни. Сейчас же обычна такая практика преподавания отдельных произведений древнерусской литературы, когда эти творения рассматриваются вне культурного и исторического контекста. В результате учащиеся с трудом воспринимают малопонятные тексты. Такое преподавание древнерусской литературы не может пробудить любовь и интерес к ней, способствовать её глубокому постижению.

Проблема изучения древнерусской литературы в школьном курсе очень актуальна. В-первых, в обществе возрос интерес к национальной истории.

Во-вторых, пробудился интерес к религии, повысился авторитет церкви, молодёжь ищет новые духовные ориентиры.

Наконец, обострившиеся проблемы межнациональных отношений пробудили интерес к истокам национальных культур. Всё это заставляет пристальней взглянуться в седую древность, определить сущность православия и его место среди других направлений христианства.

В школьной программе литературе Древней Руси уделено мало времени. В модернизированном kurikulumе по русскому языку и литературе для гимназий и лицеев с русским языком обучения Республики Молдова изучению древнерусской литературы отведено **11 часов:**

в VII классе – 2 часа на изучение «Поучения» Владимира Мономаха (отрывок) и «Повести временных лет» (только фрагмент «О смерти вещего Олега»);

в IX классе – 5 часов – на «Слово о полку Игореве»;

в X класс – 4 часа – на «Повесть о Горе-Злочастии» и «Повесть о Петре и Февронии Муромских».

Академик Д.С. Лихачёв писал по этому поводу о российских учебных программах: «Меня удивляет, как мало времени уделяется в школе на изучение древнерусской культуры».

«Из-за недостаточного знакомства с русской культурой среди молодёжи распространено мнение, что всё русское неинтересно, вторично, заимствовано, поверхностно. Планомерное преподавание литературы и призвано разрушить это неверное представление» [2: 15].

Малое количество часов, отведённых для изучения литературы вообще, заставляет учителей подвергать изменениям структуру курса и почти не затрагивать произведения, исторически удалённые от нашего времени.

Однако изучение древнерусской литературы помогает ученикам лучше осознать ценности и моральные устои предыдущих поколений, научиться у героев древних произведений стойкости, мужеству, патриотизму – качествам так необходимым, современным молодым людям. Поэтому, древнерусская литература – это очень важная составляющая школьного курса литературы.

В современной методике рассматриваются следующие аспекты изучения литературы Древней Руси: проблемы анализа древнерусских произведений в школе; жанры древнерусской литературы в школьной программе; параллели, реминисценции древнерусских сюжетов в искусстве и литературе последующих веков; организация контроля и учета знаний по литературе Древней Руси; содержание практических занятий и концепция курса по литературе Древней Руси.

В действующих куррикулах предусматривается овладение определённым кругом теоретико-литературных понятий, формирование представлений об основных жанрах древнерусской литературы, воспитание у учащихся культуры восприятия произведений русской древности. Для успешного осуществления этой задачи необходим выбор пути рассмотрения древнерусских произведений в школе. Наиболее целесообразным представляется:

- комментированное чтение адаптированного текста памятника,
- беседы о его жанровом своеобразии,
- исторические экскурсии,
- проведение заочных и очных экскурсий,
- межпредметные и внутрипредметные связи,
- воздействие на чувства учащихся.

Не будучи знакомы с развитием русской словесности, ученики не могут в полной мере охватить тот путь, который прошла великая русская литература, оценить те достижения и открытия, что были сделаны русскими писателями. Поэтому они часто остаются равнодушными к тем отрывочным сведениям, которые даёт им школьная программа. В представлении учащихся русская литература появляется ниоткуда: там, на Западе, был Данте, был Шекспир, а в России до XVIII века – пустота, и только где-то там, во тьме веков чуть светится «Слово о полку Игореве».

Характер возникающих трудностей при изучении произведений древнерусской литературы определялся следующими аспектами:

- объективные трудности в восприятии материала по литературе Древней Руси (к этим трудностям можно отнести проблему исторической дистанции; т. е. оторванность современного человека от тех исторических реалий, которые и составляют законченную картину мира этого произведения; отсутствие у учеников достаточных фоновых знаний: библейских, мифологических, фольклорных и т. д.);
- недостаточный уровень речевого и литературного развития учащихся;
- большой объём излагаемых сведений по древнерусской литературе.

Имеющий место характер затруднений требует максимального использования межпредметных и внутрипредметных связей, сочетания методов и приёмов, способствующих активизации учащихся и повышению их интереса к рассматриваемому периоду литературы. Иная историческая эпоха литературы Древней Руси требует конкретизации времени, описываемого в памятниках, и его соотнесения с историей, объяснения слов, вышедших из употребления, создания условий для репродуктивного повторения материала. Особо важным является обоснование значимости для современного человека *нравственных установок* древнерусской литературы.

Система уроков преподавания древнерусской литературы может быть организована как цикл лекций учителя, который организует и систематизирует материал. В то же время все

теоретические знания должны закрепиться на уроках-практикумах, где основным материалом будут произведения древнерусской литературы.

На уроках-лекциях следует больше внимания обращать на художественные тексты (комментированное чтение), наглядные материалы. Важно активизировать знания учащихся, полученные при изучении истории, литературы, изобразительного искусства, музыки. Доклады учащихся должны тщательно готовиться не только с точки зрения содержания, но и формы (устная подача материала, а не чтение с листа). По возможности, следует иллюстрировать свои выступления, используя слайды, репродукции, музыкальные фрагменты. В результате такого изучения, обучающиеся должны знать основные закономерности развития древнерусской литературы, её жанровые особенности; должны уметь написать сочинение об одном из жанров древнерусской литературы.

Например, анализ художественного произведения в IX классе становится всё более подчинённым законам системного анализа, т. е. упорядочению и гармонизации сложных познавательных систем. Школьники отмечают, что им больше запоминаются уроки, на которых они выступают с самостоятельными сообщениями, аналитическим или комментированным чтением, анализом текста, монологом-рассуждением. Поэтому особенно важно умение учителя вовлечь их в творческую работу по разысканию материалов, их демонстрации, приобщить к постоянному комментированию учебных ситуаций урока, к инсценированию, к библиографическим рекомендациям для товарищей в классе, к поэтическим выступлениям, устройству выставок, участию в диспуте и т.п.

Однако в ходе изучения «Слова о полку Игореве» подобная работа развёртывается достаточно непросто. Один из самых эмоциональных и творческих аспектов изучения этого литературного памятника – исследование образа Ярославны. Девятиклассникам можно предложить на выбор несколько несложных вопросов, акцентирующих, прежде всего, загадочность этой героини, первой в галерее прекрасных женских образов русской литературы:

- Почему голос Ярославны слышится на Дунае, что достаточно далеко от Путивля? (Рассматриваем карту) (*Голос Ярославны летит над всей русской землёй как голос скорби народной*).
- Почему песня Ярославны называется плачем? (*Плач – форма народной поэзии, отражающая не только скорбь, но и раздумья о жизни*).
- Почему героиня названа Ярославной, ведь это отчество, а не имя? (*Женщин в Древней Руси звали по отчеству, что подчёркивало положение мужа или отца, такова уважительная форма обращения*).
- Почему Ярославна называет себя «зегзицей», т.е. кукушкой? (*Кукушка в народном сознании олицетворялась с вещью птицей, предсказательницей*).
- Сравните описание Ярославны в художественном тексте и известное вам изображение героини.
- Сравните свои впечатления о героине после чтения и после прослушивания арии Ярославны из оперы Бородина «Князь Игорь» (последние два задания – по возможности).
- Сравните текст плача Ярославны в прозаическом переводе, в поэтических переводах В. Жуковского и Н. Заболоцкого.

А перед чтением «Поучения» Владимира Мономаха в VII классе учитель может рассказать и о самом Владимире Мономахе, который был выдающейся фигурой Древней Руси, виднейшим государственным деятелем, человеком «большого ума и литературного таланта».

На уроках, связанных с этой темой, можно дать развернутый неспешный рассказ о Владимире Мономахе. Например: «XI век. Половцы продолжают наступать на Русь. Русские князья ссорятся, превращая ссоры в разорительные войны... Умирает последний из сыновей Ярослава Мудрого – князь Всеволод. На престол вступает его сын Владимир Мономах. Он снискал преданную любовь к себе, уважение современников и потомков. Им написано «Поучение» сыновьям.

По свидетельству, дошедшему до нас, Владимир Мономах в детстве был послушным сыном, в молодости – отважнейшим среди князей на поле битвы, приветливым дома, почтительным к родителям. В знак особой любви называли его Мономахом (т. е. достойнейшим из внуков).

В зрелых годах он был добрым государем в наследном владении своем, умным советником князя, сострадательным благодетелем бедных, знаменитым победителем врагов отечества. В годы его жизни наконец была достигнута победа над половцами, заключен с ними самый выгодный мир (этим Русь обязана Владимиру Мономаху). Когда князь Святополк умер, жители Киева захотели видеть государем своим только Владимира Мономаха. Впоследствии он еще не раз усмирал половцев, которые поселились на берегах Днепра и получили название каралпаков, старался улучшать законы, окружил каменными стенами древние города, закладывал новые (город Владимир), но, чтобы понять особенности характера и нравственные устои Владимира Мономаха, нужно прочесть его духовное завещание, наставление сыновьям».

Сами школьники становятся активными слушателями, а затем и рассказчиками повествования о великом киевском князе, которое предваряло их рассказ о наставлении Владимира Мономаха.

Необходимо поразмышлять вместе с учащимися: представим себе Владимира Мономаха, виднейшего государственного деятеля, по преданиям, человека глубокого ума, оставившего важные гуманные советы молодому поколению. Что же это за советы? Только ли в далёком прошлом они могли пригодиться?

Школьники отвечают на вопросы:

- Какова польза от учения книжного?
- Как можно объяснить, что книги считали источником мудрости, утешением в печали?
- В чём смысл «Поучения» Владимира Мономаха?
- Почему просит автор принять «грамотку» «в сердце своё»?
- Как вы понимаете эту просьбу? Какие же советы «благочестивого князя» кажутся вам полезными?
- Как вы понимаете фразу: «Лжи остерегайтесь и пьянства, от того душа погибает и тело»?

Пересказывая близко к тексту небольшое поучение, используя его лексику, учащиеся смогут и сами подготовить «поучения» младшим братьям на тему о том, как беречь книгу, как рационально проводить своё свободное время, как относиться к старшим и пр., а затем зачитать их перед классом. Все вопросы и задания должны быть направлены на то, чтобы «Поучение» предстало перед учащимися как образец литературной деятельности одного из лучших людей своего времени, чтобы они увидели, какие понятия, чувства, стремления воспитывал в человеке христианский взгляд на мир и как под влиянием народного быта слагался идеал древнерусской жизни.

В финале хотелось бы выделить несколько путей преодоления трудностей, возникающих при преподавании/изучении произведений древнерусской литературы:

1. *Связь произведения древнерусской литературы с произведениями XIX в.* В 1992 году в издательстве одного московского института, МИРОСа, вышла интересная книга «Евангелие и древнерусская литература» Наталии Владимировны Давыдовой. Автор пишет следующее: «Занимаясь древнерусской житейной литературой, я разобралась вдруг в жанре произведения Достоевского «Братья Карамазовы». Поняла героев Андрея Платонова, которые раньше казались мне бессмысленными чудаками. Читала «Хожение за три моря» Афанасия Никитина, и раскрывалась мне жизнь Гоголя. Догадалась вдруг, почему всю жизнь странствовали писатель и его герои по свету. Отчего в тяжелые минуты жизни пустился в путь Достоевский. Перед самой кончиной оставил дом, родных Л.Н.Толстой и отправился в дорогу...» [1: 6]. Далее автор убедительно доказывает школьникам-читателям книги все эти «догадки».

2. *Связь и сопоставление художественного произведения об историческом событии и рассказа об этом же событии в истории.* Несомненно, что «Песнь о вещем Олеге» нельзя изучать отдельно от летописного рассказа об этом событии. То же можно сказать и о «Слове о полку Игореве», так как, в ходе сравнения этих произведений мы понимаем, какую идею хотел донести автор «Слова...», где он, возможно, погрешил против реальности, но не погрешил против высшей правды. Более сложной будет связь между различными версиями одного и того же события там, где нужно прибегать к помощи языков других видов искусства. Например, невозможно постичь икону «Троица» Андрея Рублева без знания эпохи, когда идея

объединения Руси была особенно актуальна для страны, без чтения «Жития Сергия Радонежского», в память о котором она создавалась.

3. *Изучение произведений древнерусской литературы в окружении реалий эпохи.* Так строили исследования учёные прошлого. Например, Ф.И. Буслаев. Действительно, невозможно изучать, например, «Поучение» Владимира Мономаха без обращения к политическим, историческим, эстетическим воззрениям эпохи.

Таким образом, учёт трудностей восприятия произведений древнерусской литературы и правильный выбор путей их анализа поможет учителю в формировании духовно богатой, гармонически развитой личности с высокими нравственными идеалами и эстетическими потребностями.

Topor G.G.

Difficulties in Teaching Ancient Russian Literature and Methodological Approach to Their Resolvment

Abstract: The present article is devoted to the actual problems of methodology of Russian literature teaching. The most complicated period for comprehension Ancient Russian literature is treated by the author. Difficulties of teaching and ways of their resolvment are revealed.

Keywords: Ancient Russian literature, methodological approach, Ancient Russian literature teaching/study, literary text interpretation.

Библиография:

1. Давыдова, Н.В. *Евангелие и древнерусская литература*: Учебное пособие для учащихся среднего возраста. М., 1992.
2. Лихачев, Д.С. *Русская культура: наследие прошлого и реальная сила сегодня* // Семья, 1988. – № 2.

Bîrsanu Aurelia, Stanțieru Svetlana

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

acodreanu25@gmail.com

stantieru@gmail.com

NUME DE ENTITĂȚI – NUME DE CULORI

În studiul dat ne propunem să analizăm un subiect mai puțin cercetat în literatura de specialitate, dar atât de prezent în comunicarea orală și, îndeosebi, în beletristică. Aceasta din urmă constituie „reperul” în „configurarea” câmpului conceptual dat, toate exemplele fiind selectate din operele scriitorilor români. În acest sens, am pus accentul pe capacitatea și intenția vorbitorului de limbă română de a face asociații între nume de entitate și nume de culoare, utilizând formula/ sintagma / structura: **de culoarea + denotat**, care pot fi unele „tradiționale” / „clasice” de tipul: *de culoarea vinului, de culoarea vișinii răscoapte, de culoarea cerului*⁹, *de culoarea pînii rumenite*, dar și unele „inedite” de tipul: *de culoarea sodei caustice, de culoarea începutului de toamnă, de culoarea fundului de ceaun, de culoarea furtunii, de culoarea cernoziomului de codru, de culoarea asfințitului de soare, de culoarea amurgului, de culoarea apei adînci* etc.

Studiul este constituit din **307 termeni**¹⁰.

271 de termeni-cheie sînt formați după structura *de culoarea + denumirea entității*. De fiecare dată, structurile de tipul dat sînt ilustrate prin exemple din operele scriitorilor români, făcînd, firește, dovada frecvenței acestora în limba română.

Alți **36 de termeni** constituie **cap de serie**, neavînd exemplul ilustrativ, dar prezența lor fiind necesară, deoarece sînt „marcatorii” de bază. Astfel, înainte de a trece în revistă faptul că există, spre exemplu, structuri de tipul: *culoarea aripei de efemeridă, culoarea aripei de fluturi, culoarea apelor adînci, culoarea apelor tulburi, culoarea grîului tînăr, culoarea grîului copt, culoarea oului de dropie, culoarea oului de rață, culoarea violetei imperiale, culoarea purpurii venețiene* este cazul să înregistrăm cuvintele-cap de serie – denumiri de entități *aripă, apă, grîu, ou, violetă, purpură* etc.

⁹ În acest sens, nu se concretizează că este vorba de *azur, azuriu, ceruliu* etc., considerîndu-se că vorbitorul face această asociație.

¹⁰ Termenii se regăsesc în *Dicționarul de culori și nuanțe*, autori: Aurelia Bîrsanu, Svetlanu Stanțieru, Chișinău, Editura Epigraf, 2013.

Procesul asocierii este destul de lax, de aceea vorbitorul de limbă română, discret, dar, tenace, insistă să releve diferențele de culoare, intenționând să distingă:

- *culoarea lămîii* de *culoarea lămîii galbene*, dar și de cea a *lămîii bine coapte*:

„În pragul halei a ieșit unul cu un rotocol de sîrmă, la fel *culoarea lămîii*, în gît. Ai zice, poartă aureola Sfîntului Nicolae, fost patron al familiilor de pravoslavnici.” (Vasile Vasilache, *Navetista și pădurea*, în *Navetista și pădurea*, p. 259); „De la o săptămînă încoace elevii veneau la școală cu albul ochiului de *culoarea unei lămîii bine coapte*.” (Pavel Borș, *Credo*, p. 37); „Doamne, de ce se vopsec și se învinețesc femeile de azi? Taman pe la ochi, unde odinioară le învinețeau pumnii pe mama și bunica lor!? Taină, taină... «Oare cum de nu i-a dat în minte să-și vopsească ochii în culoarea bobinelor din autocar, doar acelea-s *culoarea lămîii galbene!*»” (Vasile Vasilache, *Navetista și pădurea*, în *Navetista și pădurea*, p. 259);

- *culoarea norului* de *culoarea norului de dimineață*, dar și de *culoarea norului de toamnă*:

„Am revăzut acolo păsările acelea mari, cu aripi puternice. Păsări ale apelor pustii, ale libertății și ale vîntului. Singure în tîria Mării Nordului pîndind o pradă invizibilă. Ochiul acela rotund și rece. Penaj de *culoarea norilor*.” (A. E. Baconsky, *Cîntec de leagăn în Dahlem*, în *Scrieri*, I, *Poezii*, p. 375); „Numai culoarea albă a scoarței, *culoarea norilor de dimineață*, și frunzișul lat îi deosebeau de brazi.” (Constantin Chiriță, *Cireșarii*, vol. 1, *Cavalerii florii de cireș*, p. 152); „<...> un piso de Angora corcit cu birman, mare, gras, pufos, de *culoarea unui nor de toamnă*, mișcîndu-se leneș prin odaie.” (Petru Dumitriu, *Cronică de familie*, II, p. 459);

- *culoarea castanei* de *culoarea castanei coapte*, dar și de cea a *castanei sălbatice*:

„Nu înaltă și înșelător slabă, palidă și cu un păr bogat de *culoarea castanei* (cînd cădea lumina pe el părea ruginiu) și mai ales extrem de emotivă, alternînd o sprinteneală nervoasă cu lungi tăceri melancolice (avînd, pe deasupra, un comerț, la propriu și la figurat, intens cu arta și cititul), doamna T. ar fi dat o viață neobișnuită rolurilor de femeie adevărată.” (Camil Petrescu, *Patul lui Procust*, p. 39); „Am plecat de la un brun, ca să mă opresc la *culoarea castanei*, și iată-l acum, înșelătorul, prins în autentică lui înfățișare.” (Gib I. Mihăescu, *Donna Alba*, p. 152); „Avea ochii de *culoarea castanei*, cu gene lungi și catifelate.” (Theodor Constantin, *Vrăjitoarea din casa cu stafii*, p. 265); „Asta mă deprimă la fel de mult ca boala și face din vremea cînd rămîneam la Costinești pînă ce căpătăm *culoarea castanelor coapte* sau închiriam la Venus o cameră izolată, culcîndu-mă pe plajă fără să mă sinchisesc de radiație, o amintire aproape dureroasă.” (Octavian Paler, *Deșertul pentru totdeauna*, p. 141); „Avea obraji rotunzi și rumeni, frunte bombată, sprîncene zburlite, păr creț, pieptănat cu vioiciune în sus, de *culoarea castanelor sălbatice*, și dinți atît de albi încît și atunci cînd vorbea dădea impresia că mușcă dintr-un fruct gustos.” (Ionel Teodoreanu, *Lorelei*, p. 57) etc.

În această ordine de idei, ținem să menționăm că vorbitorul atent, „bun observator”, desemnează culori / nuanțe ale culorilor care pot fi facil de exprimat, dată fiind existența / percepția realiilor ușor sesizabile.

Or atestăm situații cînd vorbitorul de limbă română diferențiază o gamă variată de culori asociindu-le cu entități, uneori de neexprimat sub aspect cromatic:

„Din păcate, chiar și această rație infimă începea să nu mai fie bună de băut; apa stătută, clocită la căldură pe fundul rezervorului neprimenit, era din ce în ce mai turbure, mai ruginie, mai viscoasă, pînă ce căpătă *culoarea* și mirosul *bălșilor putrezite pe timp secetos*.” (Radu Tudoran, *Toate pînzele sus!*, vol. II, p. 78); „Mi-am repezit cu deșănțare privirea asupra prăzii și am studiat-o pe săturate. Mă așteptasem la un artefact de culoarea jadului, ceva ca o bobită de strugure crud, nicidecum la o formă ovoidală, de *culoarea șoarecelui ud*, cu inflexiuni de oțel, gen gulerul cămășii proletare.” (Dan Lungu, *Cum să uiți o femeie*, p. 224); „În această odaie sumbră, cu perdele groase de catifea de *culoarea puricelui (ventre de puce evanouie)*, unde totul se pierdea în umbra cafenie tăiată de lame de lumină intrate prin perdele și în care pluteau straturi de fum albastru de tutun, în această odaie cu console de marmură în colțuri și busturi de bronz pe ele...” (Petru Dumitriu, *Cronică de familie*, I, p. 139) etc.

Un aspect pe care trebuie să-l menționăm aici este și acel al lexemelor ce numesc entități mai puțin cunoscute vorbitorului – *culoarea amurgului austerlitz*, *culoarea iadului*, *culoarea Mării Adriatice*, *culoarea Saharei*, *culoarea tutunului spaniol* etc., dar care pot fi intuite, datorită definițiilor, sensurilor pe care le conțin, contextelor în care sînt utilizate, realităților descrise: „Eu propun să

purcedem la drum și să ne uităm, ca din alt secol, ca din ceruri sau din iad, la acel afiș de *culoarea amurgului austerlitz*.” (Ion D. Sîrbu, *Adio, Europa!*, p. 72); „Cînd a ajuns în dreptul bisericii, părintele Valeriu tocmai părăsea ograda locașului la volanul unui BMW de *culoarea iadului*.” (Anatol Moraru, *Povestea unui biciclist nostim*, în *Nu mă tentează*, p. 62); „Doamna, o blondă înaltă de vreo 35 de ani, purta un costum de *culoarea Mării Adriatice*, ce-i evidenția formele, și care ar fi făcut-o pe Naomi Campbell să crape de invidie neagră.” (Anatol Moraru, *Turnătorul de medalii*, p. 222); „Întră în salonul cu fotolii capitonate de *culoarea sumbră a tutunului spaniol*, cu tablouri proaste în rame foarte late și foarte aurite și pereți spoșiți cu văruiala zgrunțuroasă, care sub numele de *calcio-vecchio*, făcuse furori în București între 1930 și 1940...” (Petru Dumitriu, *Cronică de familie*, III, p. 129); „Într-o zi, toamna ajunse sus și puse stăpînire dintr-odată pe întreg podișul, prefăcîndu-l într-un deșert pustiu; iarba uscată avea *culoarea Saharei*.” (Radu Tudoran, *Fiul risipitor*, p. 113) etc.

Prin urmare, cîmpul lexico-semantic al cuvîntului *culoare* se îmbogățește continuu, posibil, datorită faptului că subansamblul luat în discuție – *nume de entitate – nume de culoare* – este un sistem deschis. Vorbitorul mereu poate asocia o culoare, mai ales una care pare sau chiar este dificil de exprimat. Spre exemplu, cele mai inedite din cele excerptate deja ni s-au părut *culoarea părului care se topește în aer*, *culoarea ploii*, *culoarea ierburilor de pădure*, *culoarea negurii de dimineată* etc.:

„Și, uimită de propria ei frumusețe, s-a mirat grozav că trupu-i extrem de alb și ochii ei nedefiniți, poate vineți, și *culoarea părului care se topește în aer* ar putea provoca dușmănie în contră-i chiar în sufletul unui vrăjmaș declarat și inventariat.” (Gib I. Mihăescu, *Donna Alba*, p. 222); „Și pădurea-și deschide ascunzișurile, / Pînă departe zalele de *culoarea ploii*...” (A. E. Baconsky, *Ploaie de primăvară la Putna*, în *Scrieri, I, Poezii*, p. 144); „<...> bulgăre de pămînt / rodește / în *culoarea ploii* / ce ți se cuvine” (Vasile Iftime, *Asimetrie*, în *Poeme din sărbătoarea Nebunului*, p. 103); „Huniade nu-l auzise pe Corsarul cu barba ca ferăstrăul, nici nu-i observase *culoarea verde de feței*, nu vedea decît ochii aceia verzi, ochii de *culoarea ierburilor de pădure*, ierbi neumbrate, pe care numai roua și soarele le mîngîia, de aceea poate era în ei atîta rouă, atîta soare, atîta pădure umbrită și fata, îmbrăcată acum, îi surise cu nemaipomeniții ei dinți de fildeș...” (Vasile Rebreanu, *Portretul unei amante artăgoase*, în *Mireasmă și suspin*, p. 175); „Pe sub streșina sprîncenelor păduroase ochii lui cenușii aveau aidoma *culoarea negurei de dimineată*, cînd abia trezit, în zori, la cîntători – contempla în diminețile de vară văile adînci, șerpuint pînă spre Mureș, în care gilgîiau fluviile tăcute ale tuturor demonilor fabuloși.” (Mircea Vaida, *Zile în cuibul păsării*, p. 29) etc.

De asemenea, un „capitol” aparte îl constituie substantivele abstracte de tipul: *bucurie*, *delir*, *disperare*, *dragoste*, *iubire*, *moarte*, *nostalgie*, *infini* etc., care, de asemenea, formează asemenea structuri. Spre uimirea interlocutorului / cititorului, vorbitorul / autorul este „stupefiant” de „inventiv” / creativ, caracterizînd circumstanțele, atît mediul în care are loc acțiunea, alte entități implicate, cît și inducînd o stare de spirit corespunzătoare prin denotările date. De ex.:

„O hidră amenințătoare cu șaptezeci și patru de capete privește cu încredere viitorul, un strugure monstruos făcut din boabe diferite atîrnă într-o ramă pe un fond negru de *culoarea infinitului*, o pleiadă de ambiții se înfățișează sub diverse măști...” (Dimitrie Anghel, *Steluța*, în *Poezie și proză*, p. 169); „Era un vrăjitor, schimba lumea pe o vadră de vin, dîndu-i *culoarea dragostei*.” (Fănuș Neagu, *Dincolo de nisipuri*, p. 25); „E pe aici o potecă de *culoarea nostalgiei* / Copacii o păzesc cu teamă...” (Sașa Pană, *Chemare*, în *Poeme și poezii*, p. 143); „... era frumoasă și tristă / avea carcasa vopsită-n *culoarea disperării* / în inima ei lucra sîngele meu / la patru pistoane, în faruri / i se vedea lumina ochilor mei / Locomotiva Stephenson – viața mea...” (Arcadie Suceveanu, *Locomotiva Stephenson*, în *Cafeneaua Nevermore*, p. 69); „– E cu speranță, m-a contrazis fiul matur, aducînd argumentele: tînărul a venit cu o crenguță de brad, iar fata s-a îmbrăcat în roșu, *culoarea iubirii*.” (Valeria Florea-Dascăl, *...Și zăpada o topeam*, în *Femeia de la picioarele bărbatului meu*, p. 255) etc.

Denumirile cromatice, în opinia specialiștilor, sînt strîns legate de realitatea concretă. Cîmpul lexico-semantic al cuvîntului *culoare* este unul vast, dar care, indubitabil, mereu poate fi completat cu alte unități. Spre exemplu, oricine ar putea să spună: *de culoarea + numele entității*, care, bineînțeles, are o culoare-prototip, cunoscută tuturor vorbitorilor. Astfel, se știe că, de fapt, *culoare singelui* este roșu-purpuriu sau roșu-aprins, dar în inventarul din acest studiu vom întîlni exemple de tipul:

„Isit stătu o clipă în picioare, înainte de a se lăsa pe banca așternută cu blănuri de lei, în stînga faraonului. O pană stufoasă de struț, albă, înfiptă în părul arămiu, buzele subțiri, *culoarea sîngelui*, nasul mic, răsfrînt puțin ștrengărește...” (Liviu Rebreanu, *Adam și Eva*, p. 89); „Iar înăuntrul balonului astfel format năvăliră un fel de gîndaci, măcerăți într-o zeamă de *culoarea sîngelui*.” (Caius Dobrescu, *Minoic*, p. 428); „În primul cerc, trandafiri cu șaizeci de foi, din specia menționată de Herodot, care era preferata regelui Midas. În al doilea, trandafiri pitici, cu florile aurii, din ce în ce mai închise spre centru și cu vinișoare de *culoarea sîngelui*.” (Octavian Paler, *Deșertul pentru todeauna*, p. 138); „Deasupra acoperișului stabilimentului pluteau nori grei, pufoși, răsfrîndu-și pîntecele pe cerul înalt, de *culoarea sîngelui*.” (Nichita Danilov, *Mama Sonya*, p. 82); „În răstimpuri apărea și o guristă, o țigancă grasă, în rochie lungă de *culoarea sîngelui de bou*, în jurul decolteului cu paiete ce împorșcau o aură de praf de argint.” (Radu Aldulescu, *Sonata pentru acordeon*, p. 139); „Cînd se înapoie în odaie, veioza de pe noptieră, aprinsă între timp de Reta, lumina tava așezată pe podeaua roșie, lăcuită, *culoarea sîngelui de bou*.” (Constantin Țoiu, *Galeria cu viță sălbatică*, p. 98); „Se așeza cu ei la masă, lua cum putea mai bine paharul cîte unuia, ciocnea cu ei și bea vinul uleios, gros, vîscos, dulce-amărui, acrișor, de *culoarea sîngelui de iepure*.” (Alec Ivan Ghilia, *Piramida*, vol. I, p. 22); „De *culoarea sîngelui închegat* au fost poșeta-tolbă-de-vînătoare și pantofiorii mei pe care mi i-am cumpărat dintr-un magazin parizian de pe bulevardul Saint-Michel, în 2003, cu banii pe care i-am primit pentru un spectacol.” (Marta Petreu, *Acasă, pe Cîmpia Armagedonului*, p. 147) etc.

Astfel, vorbitorul va constata că între „tipurile de sînge” există distincții de culoare și, în impas, posibil, fiind, utilizează structura amintită, excluzînd astfel anumite confuzii.

În acest sens, culoarea albă este „reprezentată” de var, cretă, lapte, spuma laptelui, peretele (și asta tocmai datorită faptului că, tradițional, acesta trebuie să fie dat cu var, astăzi această comparație nemaifiind valabilă), dar vorbitorul „exploatează” în continuare pentru exprimarea *albului* structuri de tipul: *culoarea troianului*, *culoarea zăpezii* etc.:

„Fac o plimbare. Cobor scara ce duce spre plajă. Vînt aspru. Frig. Marea a căpătat *culoarea zăpezii*.” (Bujor Nedelcovici, *Al doilea mesager*, p. 300); „Pe micul ecran apărea la aceeași oră, înainte de culcare, un bătrînel cu mustățile, barba și capul de *culoarea troienelor* căzute peste noapte în satul nostru.” (Pavel Borș, *Credo*, p. 20) etc.

Culoarea *crem*, de exemplu, este o culoare redată prin structuri de tipul: *culoarea cafelei americane cu lapte*, *culoarea cafelei cu lapte*: „Pe Ștefan cel Mare colț cu Eminescu se sărutau. El și ea. El, îmbrăcat într-un costum strălucitor, de gangster din Las Vegas. Ea, într-o rochie de seară, lungă, de *culoarea cafelei americane cu lapte*.” (Gheorghe Erizanu, *Miercuri cînd era joi*, p. 143); „Era îmbrăcat într-un costum cu dungi foarte fine, de *culoarea cafelei cu lapte*.” (Dorin Spineanu, *Zile sălbatice*, p. 35) etc.

Prin modul de organizare a conținutului studiului, am urmărit și, sperăm, să fi reușit să evidențiem și să justificăm bogăția și varietatea structurilor date, dar și să atragem atenția asupra diversității asocierilor care sînt imprevizibile și, indubitabil, subiective. Vorbitorul de limbă română surprinde prin paleta de entități pe care le poate asocia. Cf.: *fumul de țigară*, *pergamentul*, *negura de dimineață*, *pelinul veșted*, *fierul brumat*, *zahărul vetust*, *zeama de cucută*, *orizontul*, *pieptul de porumbel*, *mantaua soldățească de odinioară* etc.

Aceste formațiuni / sintagme / îmbinări apar / se nasc datorită vorbitorilor care simt mereu necesitatea de a exprima o culoare sau alta, o nuanță sau alta, un ton sau altul. Să nu oitem că utilizarea unei atare sintagme oferă vorbitorului o gamă întregă de posibilități combinatorii. Mai mult, ar putea, pe alocuri, să inducă și o stare de confuzie, deoarece nu prea putem să ne dăm seama sau să fim convingși cît de mult diferă nuanța *mierii vechi* de cea a *mierii învechite* sau, în același context, cît de mult se deosebește, sub aspect cromatic, *ceaiul palid* de *ceaiul slab* (care dacă e slab trebuie să fie și palid și viceversa) sau ce imaginație bogată trebuie să aibă cititorul / interlocutorul, ca să delimiteze *culoarea vîntului* de *culoarea vîntului turbat*: „Iat-o!... Sus în deal, la strungă, / Așternînd pămîntului / Haina ei cu trenă lungă / De *culoarea vîntului*, / S-a ivit pe culme Toamna / Zîna melopeelor, / Spaima florilor și Doamna / Curcubitaceelor...” (George Topîrceanu, *Rapsodii de toamnă*, în *Balade vesele și triste*, p. 38); „– Sper să nu lipsească domnișoara cu «ochi de *culoarea vîntului turbat*». Rămîne să vad, dacă voi reuși să transpun acea nuanță pe pînză...” (Constantin Ciopraga, *Nisipul*, p. 310) etc.

Vorbitorul/ autorul, adeseori, este pus în situația de a exprima o culoare „inexistentă” în paleta deja existentă sau funcțională – cunoscută – și atunci face uz de atare „tertipuri verbale”, mizînd, cu certitudine, pe abilitatea / dexteritatea interlocutorului de a percepe nuanța. Negreșit, în ultimă instanță, speră, în mare, pe context, care va condiționa definirea, perceperea și interpretarea culorii date. De ex., e dificil și provocator momentul în care „consumatorul de cuvinte” întîlnește exemple de tipul: *culoarea cerului*, *culoarea cerului străveziu*, *culoarea cerului azuriu*, *culoarea cerului senin* pentru un termen de tipul *cerului* sau *azuriu*, întrebîndu-se, presupunem, de ce era nevoie de asemenea structuri. Dincolo de principiul economiei în limbă, nimeni n-a anulat deocamdată principiul creativității, care permite să savurăm din următoarele exemple: „Și bluza de *culoarea cerului* te prinde de minune!” (Valentina Stoica, *Femeia în albastru*, p. 4); „În fiecare zi și în fiecare noapte marea împrumută *culoarea cerului*.” (Zaharia Stancu, *Uruma*, în *Constandina. Uruma. Ce mult te-am iubit*, p. 180); „Și satul iar vujește de noutăți: că nevastă-mea îi mamă eroină, că în ograda mea stă o limuzină de *culoarea cerului*, o «Volgă».” (Andrei Burac, *Între somn și veghe*, p. 103); „Printre dansatori se remarcă o pereche de forță. El, înalt, îmbrăcat în pantaloni de mătase verzuie, cămașă albă cu mînci scurte și încălțat în pantofi cafenii de piele, o strîngea tandru în brațele-i vînjoase pe Ea, îmbrăcată într-o elegantă rochie de *culoarea cerului azuriu*, de care au dezbrăcat-o voluptuos cu ochii în repetate rînduri toți bărbații din sală.” (Anatol Moraru, *Craii de modă nouă*, în *Nou tratat de igienă*, p. 57); „Eu purtam noul meu costum bleumarin în dungi, la două rînduri, cravată de mătase naturală de *culoarea cerului senin*, iar în picioare cu pantofi de mocasin.” (Gheorghe Constantinescu, *Povestea unui costum*, în *Primii pași spre dragoste*, p. 45); „Pe fondul mătăsoș de *culoarea cerului senin* erau orînduite paiete, cusute cu mărgelile aurii în formă de steluțe.” (Elena Zafîra Zamfir, *Balul de pe nava Parna*, în *Pentru cine cîntă ciocîrlia*, p. 150); „Ca să facă grajdul și mai cochet, frumoasa Zabel îl pardosi cu marmură neagră, iar pereții îi placă de jos pînă sus cu faianță de *culoarea cerului străveziu*, pe care ici-acolo plutea cîte un norișor alb și singuratic.” (Nichita Danilov, *Mama Sonya*, p. 72) etc.

Vorbitorul face asocieri dintre cele mai diverse. Este în drept să-și asume asemenea „posibilități combinatorii”, avînd certitudinea existenței unor similitudini, între nume și culoare, cunoscute, cel puțin, parțial, și de către alți vorbitori. Datorită acestor contiguități, își permite luxul de a spune în loc de: *cînepiu – de culoarea cînepei*, *cărbuniu – de culoarea cărbunelui*, *lemniiu – de culoarea lemnului*, *leșietic – de culoarea leșiei*; *oșeliu – de culoarea oșelului*; *prăfuriiu – de culoarea prafului*; *untdelemniiu – de culoarea untdelemnului*; *caisiu – de culoarea caisei* etc. Apropo, cele redată de sintagme, ipotetic, dar putem afirma totuși, îi sînt mai clare vorbitorului, avînd reprezentată entitatea. În acest context, *Anexa* din finalul studiului, structurată pe clase tematice: floră, faună, metale, pietre minerale, substantive abstracte, produse alimentare, fenomene ale naturii, nume de materii constituie un argument forte. În aceeași ordine de idei, vom puncta faptul că altfel stau lucrurile în cazul sintagmelor ce „derivă” din cuvintele-cheie, restricționînd, cîmpul de reprezentare, care are la bază contiguitatea, ca proces de percepere. Cf.: *cenușă* dar *cenușă vulcanică*; *chihlimbar* dar *chihlimbar verzui*; *fîldeș* dar *fîldeș patinat*; *fum* dar *fum de țigară*; *mazăre* dar *mazăre nouă*; *nisip* dar *nisip ud*; *noapte* dar *noapte albastră*; *pădure* dar *pădure în toamnă*; *piersică* dar *piersică coaptă* sau *piersică palidă*; *soare* dar *soare de toamnă* etc.

Subsistemul sau subansamblul lexico-semantic al numelor de culori exprimate prin sintagme de tipul celor de mai sus completează în limba română vastul cîmp lexico-semantic al cuvîntului *culoare*, care capătă și mai multă „culoare”, în acest sens.

Birsanu A., Stantsieru S.

Entity Names – Colour Names

Abstract: Chromatic notions are closely related to the concrete reality. Lexico-semantic field of the word *colour* is vast, but it can always be completed with such units as *of the colour of ... (entity)*, a phrase that “contains” a colour-prototype, known by all speakers, who always feel the necessity to express a colour, a shade of colour, a tone, and offer a large variety of combinatorial possibilities, such as: de *culoarea cerului azuriu*, de *culoarea lemnului*, de *culoarea cafelei cu lapte* etc.

Keywords: colour, entity, reality, speaker, association.

Floră	Faună	Metale	Pietre, minerale	Substantive abstracte	Produse alimentare	Fenomene ale naturii	Nume de materii
Abanos	Aripă de efemeridă	Aramă	Coral	Bucurie	Acadea de lămiie	Fulger	Fildeș
Brad	Aripă de fluture	Argint	Chihlimbar	Delir	Brinză	Furtună	Fildeș patinat
Coajă de stejar	Corb tânăr	Aur	Chihlimbar verzui	Disperare	Cafea	Negură de dimineață	Carton
Coajă de lămiie	Elitră de cărăbuș	Aur vechi	Antracit	Dragoste	Cafea americană cu lapte	Curcubeu	Ceară veche
Ciclamă	Purice	Bronz finăr	Cărbune	Iubire	Cafea cu lapte	Lumină	Cerneală
Floare de cicoare	Șoarece ud	Cupru	Perlă	Moarte	Cafea prăjită	Vint	Cînepă
Floare de cireș	Șobolan	Fier brumat	Perlă naturală	Nostalgie	Carne	Vint turbat	Cretă
Floare de in	Veveriță	Metal mat	Peruzea	Tinerete	Ceai	Soare	Cuperoză
Floare de liliac	Zebra	Plumb	Rubin	Infinit	Ceai palid	Soare de toamnă	Hirtie
Floare de măr	Solz de pește	Platină	Smarald	Început de toamnă	Ceai slab	Lună	Lemn
Floare de tei	Șinge de bou		Turcoaz	Asfințit de soare	Coniac		Lemn de nuc
Frunză de nuc	Șinge de iepure			Asfințit	Ciocolată		Leșie
Frunză moartă				Apus	Gălbenuș de ou		Lut
Frunză de tutun uscat				Amurg austerlitz	Halva		Lut ars
Grâu copt				Amurg	Icre de somon		Nisip
Grâu tânăr					Lapte		Nisip ud
Ierburi de pădure					Mazăre		Cenușă
Iris					Mazăre nouă		Cenușă vulcanică
Levăntică					Miere		Catran
Liliac					Boabă de cafea		Cernoziom de codru
Liliac bătut					Boabă de piper		Asfalt
Conopidă					Alună		Beton
Fragă rubinie					Alună chinezească		Catran
Castană sălbatică					Alună prăjită		Jar
Fistic					Banană coaptă		Colb
Ou de dropie					Banană răscăptă		Fum
Ou de rață					Caisă		Fum de țigară
Pană de porumbel					Castană		Os de ivory
Mac					Castană coaptă		Otravă
Mătase de porumb					Castană sălbatică		Pămînt
Pai					Fragă rubinie		Pămînt ars
Pai degradat					Căpșună		Pămînt uscat și crăpat
Pădure					Lămiie		Iaz tulbure
Pădure în toamnă					Lămiie coaptă		Apă adincă
Pelin veșted					Lămiie bine coaptă		Apă tulbure
					Miere veche		Țărîna
Mură					Miere învechită		Mare
Pătălgea vinătă					Miere zaharisită		Pergament
Morcov					Muștar		Petrol
Naramză					Parizer		Praf
Piersică					Mursă de miere		Pinză de sac
Piper					Pîine rumenită		Pucioasă
Piersică coaptă					Rom		Rumeguș
Portocală					Sfeclă fiartă		Rugină
Prună					Suc de tomate		Săpun de rufe
Prună brumată					Șerbet		Scrum
Prună brumărie					Unt		Troian
Prună putredă					Ulei		Var
Prună răscăptă					Untdelemn		Vaselină
Puf de păpădie					Zahăr ars		Zăpadă
Rapiță					Zahăr vetust		Smoală
Salată					Vin		Sodă caustică
Stînjeneț							Scrum
Stafidă							Puroi
Toporaș							
Șofran							
Tabac							
Tutun							
Tutun uscat							
Violetă imperială							
Viorea							
Zmeură							
Vinătă							
Vișină							
Vișină coaptă							
Vișină putredă							
Vișină răscăptă							
Spanac							
Spic de grâu							
Miriște							
Spic tânăr							

Sursele bibliografice din care au fost excerptate exemplele literare

1. Aldulescu, Radu. *Sonata pentru acordeon*. București: Editura Cartea Românească, 2008.
2. Anghel, Dimitrie. *Poezie și proză*. București: Editura Minerva, 1972.
3. Baconsky, A. E. *Scrieri I, Poezii*. București: Editura Cartea Românească, 1990.
4. Borș, Pavel. *Credo*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2012.
5. Burac, Andrei. *Între somn și veghe*. Chișinău: Editura Prut Internațional, 2005.
6. Chiriță, Constantin. *Cireșarii*, vol. 1, *Cavalerii florii de cireș*. București: Editura Roxel Cart, 2009.
7. Ciopraga, Constantin. *Nisipul*. București: Editura Cartea Românească, 1989.

8. Constantinescu, Gheorghe. *Primii pași spre dragoste*. București: Editura Albatros, 1988.
9. Danilov, Nichita. *Mama Sonya*. București: Curtea Veche Publishing, 2008.
10. Dobrescu, Caius. *Minoic*. Iași: Editura Polirom, 2011.
11. Dumitriu, Petru. *Cronică de familie*, I. București: Editura Litera, 2009.
12. Dumitriu, Petru. *Cronică de familie*, II. București: Editura Litera, 2009.
13. Dumitriu, Petru. *Cronică de familie*, III. București: Editura Litera, 2009.
14. Erizanu, Gheorghe. *Miercuri când era joi*. Chișinău: Editura Arc, 2012.
15. Florea-Dascăl, Valeria. *Femeia de la picioarele bărbatului meu*. Chișinău: Editura Pontos, 2010.
16. Ghilia, Alecu Ivan. *Piramida*, vol. I. București: Editura Eminescu, 1995.
17. Lungu, Dan. *Cum să uiți o femeie*. Iași: Editura Polirom, 2011.
18. Mihăescu, Gib I. *Donna Alba*. București: Editura Litera, 2009.
19. Moraru, Anatol. *Nou tratat de igienă*. Chișinău: Editura Gunivas, 2002.
20. Moraru, Anatol. *Turnătorul de medalii*. Chișinău: Editura Prut Internațional, 2008.
21. Moraru, Anatol. *Nu mă tentează*. Chișinău: Editura Cartier, 2011.
22. Neagu, Fănuș. *Dincolo de nisipuri*. București: Editura Curtea Veche Publishing, 2011.
23. Paler, Octavian. *Deșertul pentru todeauna*. Iași: Editura Polirom, 2012.
24. Pană, Sașa. *Poeme și poezii*. București: Editura pentru literatură, 1966.
25. Petrescu, Cezar. *Întunecare*, II. București: Editura Litera Internațional, 2010.
26. Petrescu, Camil. *Pațul lui Procust*. București: Editura Curtea Veche Publishing, 2010.
27. Petreu, Marta. *Acasă, pe Cîmpia Armagedonului*. Iași: Editura Polirom, 2011.
28. Rebreanu, Liviu. *Adam și Eva*. București: Editura Litera Internațional, 2009.
29. Rebreanu, Vasile. *Mireasmă și suspin*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1985.
30. Sîrbu, Ion D. *Adio, Europa!* București: Editura Cartea Românească, 1997.
31. Spineanu, Dorin. *Zile sălbatice*. Chișinău: Editura Cartier, 2007.
32. Stancu, Zaharia. *Constandina. Uruma. Ce mult te-am iubit*. București: Editura Litera Internațional, 2010.
33. Stoica, Valentina. *Femeia în albastru*. Chișinău: Editura EUS, 1994.
34. Suceveanu, Arcadie. *Cafeneaua Nevermore*. Chișinău: Editura Știința, 2011.
35. Teodoreanu, Ionel. *Lorelei*. București: Editura Minerva, 1991.
36. Tudoran, Radu. *Toate pînzele sus!*, vol. II. București: Editura Art, 2009.
37. Tudoran, Radu. *Fiul risipitor*. București: Editura Art, 2010.
38. Țoiu, Constantin. *Galeria cu viață sălbatică*. București: Editura Eminescu, 1979.
39. Vaida, Mircea. *Zile în cuibul păsării*. București: Editura Cartea Românească, 1980.
40. Vasilache, Vasile. *Navetista și pădurea*. Chișinău: Editura Prut Internațional, 2006.
41. Zamfir, Elena Zafira. *Pentru cine cîntă ciocîrlia*. București: Editura Albatros, 1975.

Горбачева Нина Анатольевна Министерство просвещения, Республика Молдова
ninagor58@mail.ru

РАБОТА С ТЕКСТОМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: В статье проводится анализ возможностей текста как универсального средства формирования общеучебных умений и навыков учащихся, а также подчеркивается необходимость системного подхода к заданиям коммуникативной направленности в работе с текстом.

Ключевые слова: текст, текстовая деятельность, коммуникативные упражнения, интегрированный характер.

В современных психолого-педагогических и методических исследованиях текстоцентрический подход к обучению занимает все более активную позицию. Действительно, практически весь процесс обучения представлен в текстовом виде, будь то монолог учителя (устный текст) или же тексты в учебниках (письменный текст). Это требует от учащихся определенного владения текстовыми умениями – умениями адекватного понимания и обработки текстовой информации. Текстовые умения, являясь общеучебными, обеспечивают усвоение программного материала по всем предметам и от уровня их сформированности зависят качественные показатели усвоения содержания всех учебных дисциплин. Насыщенность учебно-образовательного пространства разнообразными в жанрово-стилистическом и функциональном отношении текстами и целенаправленный их отбор способствует созданию на уроках развивающей речевой среды, благоприятно влияющей на развитие и совершенствование языковой интуиции, раскрытие творческого потенциала учащихся.

По мнению Золотовой Г.А., автора «Коммуникативной грамматики русского языка» [4], высшей реалией языка является текст. Язык существует в форме текстов, принадлежащим разным жанрам и сферам общественной речевой практики. Все языковые средства, по мнению ученого, служат для построения текста, и грамматические единицы следует рассматривать через их функцию в тексте, в речи.

Задания на основе текста являются одними из основных видов заданий по развитию коммуникативной компетенции. *Текст* как готовая структурно-грамматическая и речевая единица заключает в себе большие возможности для выявления языковой, лингвистической, культуроведческой и коммуникативной компетенций учащихся. В работах Гальперина И.Р., Золотовой Г.А., Ладыженской Т.А., Николиной Н.А. и др. выделяются следующие характеристики текста, позволяющие рассматривать его как основу для развития коммуникативных умений и навыков: *коммуникативная направленность и коммуникативная завершённость, информативность, наличие подтекста, структурно-смысловое единство, целостность, связность, многомерность, диалогичность, ориентированность на определённый тип читателя, форма общения* [2], [3], [5], [8].

Однако практические результаты свидетельствуют о том, что значительное количество учащихся не в полном объеме усваивают информацию, содержащуюся в тексте, и не в состоянии передать ее в форме законченного речевого высказывания, что заметно сказывается как на усвоении отдельных предметов, так и на общей успеваемости учащихся. Несмотря на предусмотренный kurikulumом значительный объем сведений о тексте как языковой единице, уровень сформированности умений и навыков школьников в продуцировании текстов (следовательно, и коммуникативной компетенции) остается невысоким.

Можно выделить несколько причин, по которым это происходит.

1. Грамматико-формалистический подход в обучении русскому языку в русских школах Республики Молдова не позволяет уделять достаточное внимание анализу текстов на уроках русского языка, поскольку сосредоточен на характеристике и анализе структурно-грамматических особенностей языковых единиц. Текстобразующие и стилистические функции языковых единиц не рассматриваются целенаправленно в школьном курсе русского языка (гимназическое звено).
2. Практикуемый в учебном процессе анализ текста имеет в большинстве случаев эклектический характер и не формирует у школьников четкой дифференциации видов текстового анализа (информационного, лингвистического, стилистического и т.д.)
3. 2/3 заданий учебников посвящены анализу готового текста, а на продуцирование собственных связанных высказываний различной стилистической направленности (и то чаще в письменной форме, чем в устной) отводится небольшой объем деятельности. Задания на редактирование собственных текстов почти отсутствуют в речевой практике учащихся. Текст как ключевое речеведческое понятие изучается, в основном, на уроках русского языка, что заметно сужает его общедидактическое значение.

На современном этапе школьного образования наиболее эффективным способом развития и совершенствования текстовой деятельности учащихся является придание ей *интегрированного характера*, что, на наш взгляд, будет способствовать эффективности и качеству усвоения школьниками учебного материала в ходе изучения различных дисциплин. Несмотря на то что текстовые задания являются специфическими для каждого предмета, последовательность работы над текстовыми умениями и навыками, а также способы действия должны быть общими для всех учебных дисциплин. При их проектировании следует опираться на выявленную психолингвистами (Выготский Л.С. [1], Лурия А.Р. [7], Леонтьев А.А. [6] и др.) структуру текстовой деятельности, которая предполагает три основных последовательно реализующихся звена: *замысел высказывания, лексико-грамматическая структура высказывания, реализация высказывания*. *Замысел высказывания* представляет собой основу речевого высказывания, т.е. предельно общий, «ядерный» смысл будущего текста. При восприятии текста именно ядерный смысл позволяет сохранять последовательность изложения, делать прогнозы относительно его содержания и, кроме того, сохранять в памяти определенные части текста, обеспечивая тем самым запоминание самого главного и выстраивание впоследствии на его основе тех или иных деталей. Ядерный смысл текста может быть

выражен в теме, названии текста, ключевых словах, основной мысли. Звено *Лексико-грамматическая структура высказывания* представляет собой процесс выбора лексических средств для реализации замысла и внутреннее конструирование из них грамматических конструкций. *Реализация высказывания* представляет собой внешнее озвучивание замысла с сохранением ядерного смысла, отобранного лексического материала и адекватным грамматическим оформлением высказывания.

Данные звенья взаимодействуют между собой самым непосредственным образом: пропуск каждого предыдущего звена является препятствием для работы над следующим и, наоборот, владение умением работы с одним звеном облегчает формирование навыка работы с другим.

В ходе наших наблюдений за работой учащихся с текстом было выявлено, что наиболее частыми причинами низкого уровня текстовой деятельности учащихся являются неспособность выявить замысел авторского текста и неспособность определить замысел собственного высказывания. Поскольку наличие замысла является основным признаком текста, работа над этим структурным звеном представляется наиболее важной. Учащиеся должны приобрести необходимые умения и навыки выделения ядерного смысла чужих (авторских) текстов, а также уметь формулировать замысел собственного речевого произведения.

При обучении школьников лексическому оформлению высказывания основная задача – это сформировать умения и навыки подбора разнообразных, адекватных предмету описания лексических средств. Представляется рациональным в решении данной задачи расширение словарного запаса учащихся осуществлять за счет терминологии, специфической для каждого предмета. В грамматическом оформлении высказывания (как в устной, так и в письменной форме) у учащихся наблюдаются ошибки в структуре словосочетания (управление), в нарушении порядка слов (особенно в устных текстах), в структуре предложения (построение предложений с обособленными обстоятельствами, выраженными деепричастными оборотами). Наблюдения показывают, что у школьников очень низок уровень контроля над собственной речью (особенно устной). Основная задача при обучении учащихся грамматическому оформлению высказывания – формирование умений и навыков самоконтроля над грамматическим оформлением собственного текста.

Большое значение должно придаваться внешней реализации высказывания. Основная задача при этом – формирование у учащихся контроля над соответствием произносимого (написанного) текста замыслу. При произношении текста учащиеся должны обращать внимание на такие важные особенности оформления высказывания, как интонация, тембр голоса, мимика, жестикуляция и др.

Наиболее оптимальной системой заданий, обеспечивающей формирование коммуникативных умений и навыков на основе текста, представляется, на наш взгляд, система коммуникативных упражнений, разработанная Ладыженской Т.А. [5]. Несмотря на то что она была предназначена для практики обучения предмету «Русский язык», *интегрированный характер* данной системы является очевидным: все упражнения направлены на формирование общепредметных коммуникативных умений и навыков работы с текстом.

Классификация Ладыженской Т.А. включает в себя пять групп коммуникативных упражнений: *упражнения аналитического характера по готовому тексту; упражнения аналитико-речевого характера по готовому тексту; упражнения на переработку готового текста (задания, требующие исправления текста); упражнения на создание нового текста на основе данного образца; упражнения на создание нового текста (без образца)*. Данная классификация основывается на аналитическом, репродуктивном и продуктивном характере деятельности учащихся. Аналитическая деятельность направлена на формирование и развитие у учащихся умения понимать текст, извлекать из него необходимую информацию, заложенную автором, на осознание коммуникативной задачи текста, осмысление речевых единиц и т.д. Данная деятельность предполагает следующие виды анализа текста: *коммуникативный анализ* (цель – выявление намерений и установки автора текста, коммуникативной задачи, определение речевой ситуации, обусловившей данное высказывание); *содержательно-композиционный анализ* (цель – постановка вопросов по содержанию текста, выделение темы и основной мысли, признаков главного предмета, информации, выделение средств связи в

тексте, озаглавливание текста, обоснование заглавия, составление плана текста, его композиционной схемы); *речевой и языковой анализ* (цель – отбор языковых средств, необходимых для реализации темы и основной мысли, определение жанра текста и ведущих типов речи, обоснование употребления тех или иных стилистических и языковых единиц); *контекстный анализ* (цель – целостное осмысление текста и речевых единиц).

Аналитические задания формируют у учащихся умения выделять признаки текста, средства связи, тип и стиль текста, осуществлять коммуникативную оценку языковых средств. Они дают школьникам возможность осознать зависимость содержания и его речевого оформления от коммуникативных установок автора, которые диктует ему речевая ситуация.

В особую группу аналитических упражнений следует выделить задания на поиск и дифференциацию текстовой информации. Поскольку текст может содержать информацию разнообразного характера, учащиеся должны ориентироваться в видах информации, чтобы уметь правильно и безошибочно находить ее в тексте.

Аналитико-синтетические упражнения направлены на познание текста как единого целого, на проникновение в образность языковых средств текста. Они требуют от учащихся умения сравнивать, оценивать, обобщать. Это упражнения, направленные на целостное осмысление текста, свертывание и переработку готового текста, его редактирование, составление собственных текстов определенного типа и жанра.

Таким образом, хорошо продуманная система упражнений на основе текста способствует активизации речемыслительной деятельности учащихся, формированию и развитию у них общеучебных коммуникативных умений и навыков, воспитанию языкового чутья. Следует сказать, что целенаправленное внедрение системы таких заданий в школьную практику на современном этапе необходимо не только на уроках русского языка, но и при изучении других учебных дисциплин. На наш взгляд, все учителя должны быть заинтересованы в повышении качества усвоения предметного содержания, соответственно, и в интеграции совместных усилий по использованию перспективных дидактических стратегий.

Gorbacheva N. A.

Text activity as a means of formation of general educational communicative skills.

Abstract: In the article are revealed the text resources as a means of formation communicative skills. Also the text task system of the text is presented.

Keywords: text, text activity, communicative exercises, integrative character.

Библиография:

1. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. М.: Лабиринт, 1999.
2. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. М., 1981.
3. Золотова Г.А., Дручинина Г.П., Онипенко Н.К. *Русский язык. От системы к тексту*. М., 2002.
4. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. *Коммуникативная грамматика русского языка*. М., 2004.
5. Ладыженская Т.А. *Система работы по развитию связной устной речи учащихся*. М.: Педагогика, 1975.
6. Леонтьев А.А. *Основы теории речевой деятельности*. М.: Наука, 1974.
7. Лурия А. *Основные проблемы нейролингвистики*. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975.
8. Николина Н.А. *Филологический анализ текста*. М., 2003.

Артемьева Оксана Николаевна, Постнова Мария Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» (Россия)

oksana.artemieva@mail.ru,
postnova3@rambler.ru

О РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В 6 КЛАССЕ ПО ТЕМЕ «МЯГКИЙ ЗНАК НА КОНЦЕ И В СЕРЕДИНЕ ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ»

Аннотация: В статье представлен урок русского языка по теме «Мягкий знак на конце и в середине числительных» (программа под ред. Н.М. Шанского), спроектированный с учетом требований ФГОС.

Ключевые слова: требования ФГОС, содержание урока русского языка, технологическая сторона процесса обучения.

Как на уроках русского языка реализовать основную идею ФГОС [8], т.е. создать условия для формирования личности, умеющей самостоятельно мыслить, ориентироваться в потоке новой информации, учить себя? Этот вопрос сегодня волнует многих учителей-словесников.

При подготовке к уроку необходимо продумать не только *содержание* предстоящего занятия (все его этапы и виды работ, составляющие систему упражнений, которая позволяет закреплять изученную тему и формировать навык грамотного письма), но и *технологическую сторону* процесса обучения (средства, методы и приемы обучения). Определить процессуальную составляющую урока, как показывает практика, не так просто (особенно начинающему педагогу!).

В своей статье мы остановимся на уроке русского языка в 6 классе по теме «Мягкий знак на конце и в середине числительных» (программа под ред. Н.М. Шанского) и раскроем его содержательный и технологический компоненты. Занятие было апробировано нами во время педагогической практики в МАОУ «Лингвистическая гимназия» г. Ульяновска.

На этапе актуализации знаний, которому предшествует организационный момент, проводится **словарно-орфографическая работа** со словом *галерея* [5]. Далее учащиеся работают с предложением, представленным на слайде презентации (это предложение также записано на доске): *С одна тысяча девятьсот восемнадцатого года Третьяковская га...ерея стала собственностью государства и получила новое название «Государственная Третьяковская га...ерея» ее первым д...ректором был назначен Игорь Грабарь, ученик Репина, извест...ый художник и и(с,сс)ку(с,сс)твовед* [4]. Просим шестиклассников самостоятельно сформулировать задание: написать, вставляя пропущенные буквы, раскрывая скобки и расставляя знаки препинания (совершенствуется умение формулировать задание, которое предстоит выполнить, – регулятивное УУД [7]). По окончании работы учитель просит прочитать предложение и осмыслить его содержание: *О чем это предложение? Где находится Третьяковская галерея? Кто из вас был в этом музее? Что вы еще знаете о Третьяковской галерее?* Подчеркнем, что два последних вопроса особенно важны в формировании субъектности каждого ребенка [1], ведь чтобы ответить на них, шестиклассник должен обратиться к своему жизненному опыту.

Далее к доске вызывается один ученик, который комментирует выполнение правописного задания всему классу, а также находит числительное, определяет его разряд по значению и грамматическим особенностям, разряд по строению. Учитель, делегируя часть своих полномочий учащимся, предоставляет ребятам возможность задать ученику, работавшему у доски, дополнительные вопросы по изученному материалу, оценить его работу (формируется умение контролировать и оценивать результаты деятельности своего одноклассника – познавательное УУД [7]).

Учитель акцентирует внимание шестиклассников на правописании числительного, употребленного в предложении, которое было записано при проведении словарно-орфографической работы: *Посмотрите на записанное числительное. Почему одно из слов пишется с мягким знаком, а другое без мягкого знака? Как не ошибиться в написании числительного?* Эти вопросы позволяют создать ситуацию затруднения и мотивировать деятельность учащихся на уроке. Учитель просит ребят сформулировать тему урока и его цели (изучить правило о правописании мягкого знака на конце и в середине числительных, совершенствовать навыки грамотного письма – правописание слов на изученную орфограмму), а затем предлагает ответить на вопрос: *Как будем работать, чтобы достичь намеченных целей?* (совершенствуются регулятивные УУД: составление плана и последовательности действий на уроке [7]). Задавая этот вопрос, формирующий ученика как субъекта учебной деятельности, учитель должен быть готов услышать самые разные варианты ответов. А это, подчеркнем, требует от педагога умения работать по процессу – способности быстро ориентироваться в ситуации и адекватно реагировать на самые неожиданные реплики школьников [3: 77]. В нашем случае ребятами было предложено вначале обратиться к теории учебника, а затем на конкретных упражнениях закрепить изученное правило.

На этапе изучения нового материала шестиклассники обращаются к параграфу учебника (§ 67 [6]) с целью изучить правило и представить его в своей тетради в виде схемы (совер-

шенствуется умение извлекать информацию из прочитанного текста – познавательное УУД [7]). Далее ребята в парах или в малых группах (предоставляем учащимся право выбора формы работы на уроке) обсуждают результат индивидуальной работы, выбирают самую удачную схему, при необходимости вносят в нее коррективы (совершенствуется умение слушать, вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество с ними – коммуникативные УУД [7]). Представим один из возможных вариантов схемы:

Мягкий знак пишется

на конце числительных

для обозначения

мягкости конечных согласных

в середине числительных

50–80, 500–900

в форме *И.п.* и *В.п.*

После обсуждения результатов парной или групповой работы возвращаемся к предложению, которое было записано в начале урока: объясняем наличие/отсутствие мягкого знака в словах *девятьсот* и *восемнадцатого*, обговариваем графическое обозначение орфограммы.

На этапе закрепления изученного ребята приступают к заданию, представленному на карточках (вид работы – **осложненное списывание**):

1. Прочитайте предложения, взятые из книги «100 музеев мира». Какой музей вызвал у вас интерес?
 2. Запишите информацию о понравившемся музее, вставляя пропущенные буквы и раскрывая скобки. Цифры замените словами. Обозначьте условия выбора буквы *Ь* в середине числительных.
 3. Сформулируйте тему записанного высказывания.
1. 27 марта 1990 года в Лондоне открыт Музей Шерлока Холмса. На первом этаже здания, в котором распол...гается музей, находят(ь?)ся магазины, на втором этаже находят(ь?)ся гости(н, нн)ая и комната Холмса, на третьем – доктора Ватсона и хозяйки миссис Хадсон, на четвертом – «живут» герои различных произведений Конан Дойля.
2. В Вашингтоне распол...гается Международный музей шпионажа, здесь 600 уникальных эксп...натов: микропередатчик, скрытый в полости рта, точнее в зубе, очки с незаметной анте(н, нн)ой (она позволяла видеть идущего сзади человека и передавать о нем сведения), обувь с передающим устройством в каблуке, микрокамера, скрытая в пуговице, и др.
3. В крошечном городе Пиджен Фордж находит(ь?)ся самый большой в мире Музей Титаника – корабля, который отправился в свой первый и последний рейс 5 апреля 1912 года. В отличие от своего ориг...нала, имевшего 8 палуб, на его двойнике-музее только 3 палубы и 20 га(л,лл)ерей. Внутри все пр...дставлено так, как было у лайнера, считавшегося непот...пленным [4].

Работая с высказываниями, ученики совершенствуют умение осмысливать цель чтения и выбирать вид чтения в зависимости от цели (познавательное УУД [7]): чтобы определить, какой текст записать в свою тетрадь, необходимо прочитать все высказывания, используя ознакомительное чтение, после чего в ходе изучающего чтения определить тему записанного текста.

Необходимо отметить, что студенты, которые проходят педагогическую практику в 6-х классах, ежегодно испытывают трудности, связанные с подбором дидактического материала к занятиям, посвященным изучению числительного. Учитель понимает, что именно текст помогает организовать воспитание на уроках русского языка, именно поэтому хочется включить в занятие такой материал, который найдет отклик в душе ребенка, поможет ученику ответить на волнующие его вопросы, заставит задуматься.

На практике мы убедились, что подобранный нами дидактический материал, содержащий информацию о разных музеях мира, позволяет вызвать интерес к уроку русского языка: шестиклассникам (тем более такой элитной школы города!) интереснее работать именно с такими текстами, нежели с текстами о природе (как правило, именно такой дидактический материал по разделу «Имя числительное» предлагают учебники и методические пособия для учителя).

Кроме этого, предоставляя ребятам право выбора, мы не навязываем учащимся то, что нравится учителю, а даем шестикласснику возможность выбрать то, что ему действительно интересно.

После завершения работы проводим **рефлексивную паузу** [2]. Выясняем, какое высказывание учащиеся записали, определяем степень трудности задания: школьники отмечают, что вопросов по правописанию числительных не возникло, однако есть слова, в правописании которых они не уверены (совершенствуем личностные УУД [7]). Определяем причины затруднений (в тексте есть словарные слова), ученики приходят к выводу о необходимости обращения к орфографическому словарю (развивается познавательное УУД: выбор наиболее эффективных способов решения задач [7]).

Далее предлагаем ребятам в перемену познакомиться с книгой «100 великих музеев мира» [4], чтобы подробнее узнать о музее, который вызвал у них интерес.

На этапе подведения итогов осуществляется **рефлексия** [2]: шестиклассникам предлагается устно продолжить 2–3 предложения на выбор: *Я узнал(а)... Я научился (научилась)... Меня удивило... Мне захотелось...*

Дома учащиеся должны выучить § 67 и выполнить письменное задание на выбор: 1) упражнение 402; 2) используя разные источники (Интернет, энциклопедии и пр.), составить небольшой текст об одном музее, в котором вы побывали и о котором хочется рассказать одноклассникам; в текст включить числительные.

Описанный нами урок русского языка построен с учетом содержания ФГОС, поскольку не только предоставляет учащимся возможность осуществления выбора (плана урока, формы работы на уроке, текста для списывания, домашнего задания), оценки (оценивание своей работы на уроке и работы своих одноклассников), но и предусматривает самостоятельную деятельность учащихся (формулирование темы и цели занятия, задания к дидактическому материалу урока), а значит, создает условия для формирования личности, умеющей самостоятельно мыслить, ориентироваться в потоке информации, учить себя. Чтобы спроектировать такой урок, учитель должен тщательно продумать содержание занятия, прописать вопросы и задания, которые и определяют процессуальную составляющую любого урока, а также научиться работать по процессу, т.е. правильно реагировать на неожиданные ответы детей (в т.ч. и на неправильные), ориентироваться в ситуации самого занятия.

Artemyeva O. N., Postnova M. A.

Implementation of FSES Requirements at the Russian Language Lessons in the 6th form on the Topic: “Soft Sign at the End and in the Middle of Numeral adjectives”

Abstract: The article represents a lesson of Russian on the topic “Soft sign at the end and in the middle of numeral adjectives” (the program by N. M. Shansky) adjusted to FSES requirements.

Keywords: FSES requirements, content of the Russian language lesson, technological aspect of the process of teaching.

Библиография:

1. Зуева С.В. *Преподавание русского языка в контексте субъектного подхода к учащимся*: научно-методическое пособие для учителей. Ульяновск: УлГПУ, 2010.
2. Зуева С.В. *Рефлексивное письмо как метод организации рефлексивного поля на уроках русского языка // От Советской школы к Российской школе XXI века*, 6-7 февраля 2014 г. Ульяновск. Под ред. И.Ю. Шустовой. М.: НОУ «Педагогический поиск», 2014. С. 379-383.
3. Зуева С.В. *Роль вопросов и заданий в организации образовательного пространства урока русского языка // Русское слово: Материалы Международной научно-практической конференции памяти профессора Е.И. Никитиной*. 25 августа 2014 года. Выпуск 6. Отв. редактор Е.В. Баканова. Ульяновск: УлГПУ, 2014. С. 71–78.
4. Кубеев М.Н. *100 великих музеев мира*. М.: Вече, 2011.
5. Никитина Е.И. *Изучение слов с непроверяемыми написаниями в 4 классе // Обучение орфографии в 8-летней школе*. М.: Просвещение, 1974. С. 107-120 [Электронный ресурс]. URL: http://metodikarl.blogspot.ru/p/blog-page_1.html (дата обращения: 18.07.2015).
6. *Русский язык. 6 класс*. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 2 6-е изд. [М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н.М. Шанский] М.: Просвещение, 2015.
7. *Система универсальных учебных действий // Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова*. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. С. 66-70.
8. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]*. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm1897-1.pdf (дата обращения: 18.07.2015).

DESPRE O TIPOLOGIE A NEOLOGISMELOR ÎN LIMBA ROMÂNĂ

Atît în lingvistica generală, cît și în lingvistica românească, există o diferență de percepție referitoare la calitatea de neologism a unui cuvînt. Astfel, problema conceptului de neologism rămîne a fi una deschisă. Chiar dacă se afirmă că termenul neologism a apărut pentru prima oară în anul 1755 în limba franceză, de unde a fost împrumutat în 1880 de limba engleză, mai există o serie de aspecte vii discutate. Unul din acestea ține de baza terminologică a neologiei și, în special, de interpretarea conceptului de neologism. Or acesta, după cum afirmă majoritatea cercetătorilor, „semnalează înconsecvențe existente” la definirea lui. În această ordine de idei, cercetătorul Victor I. Iancu susține chiar că „sfera și conținutul acestei importante noțiuni continuă să rămînă un litigiu” [9: 33], dat fiind faptul că cuvinte cu o vechime în limbă de cîteva secole pot conserva, din punctul de vedere al lingvisticii românești, statutul de neologism. Dumitru Caracostea în „Expresivitatea limbi române”, încă în 1942, menționa că „mai întîi este nevoie să ne înțelegem cu privire la însuși termenul de neologism. Sfera discuțiilor se lărgește sau se îngustează după accepțiunea la care ne oprim” [4: 285]. De aceeași părere este și Victor I. Iancu care afirmă că „înainte de a trece la prezentarea neologismelor dintr-o anumită operă, cercetătorii sînt obligați să precizeze care este, potrivit opiniei lor, sensul exact al acestui cuvînt” [9: 33].

O interpretare inedită a conceptului de neologism propune cercetătoarea spaniolă Maria Tereza Cabré, care menționează o serie de parametri diferiți care nu se exclud reciproc, propuși pentru a determina caracterul neologic al unui termen, după cum urmează:

- a) diacronia: un cuvînt este neologic dacă a apărut recent;
- b) lexicografia: un cuvînt este neologic dacă nu apare în dicționare;
- c) instabilitate sistematică: un cuvînt este neologic dacă reprezintă semne de instabilitate formală (morfologice, grafice, fonetice) sau semantică;
- d) psihologia: un cuvînt este neologic dacă vorbitorii îl percep ca pe o entitate nouă [3: 445].

În contextul celor afirmate, sîntem de acord cu caracterul diacronic și psihologic, deși în aceste situații tot există o doză mare de subiectivism (pentru unii ar putea fi un cuvînt cunoscut, pentru alții necunoscut), căci „sentimentul neologic” ar putea varia de la vorbitor la vorbitor. În ceea ce privește lexicografia și instabilitatea, aici se încadrează mai mult ceea ce numesc specialiștii în domeniu în prezent: cuvinte recente, xenisme sau cuvinte străine. Dificultatea determinării statutului de neologism în limba română este explicată de cercetătoarele E. Dănilă și G. Haja prin „absența unei «biblioteci electronice» pentru limba română”, afectînd „semnificativ analiza lexicografică la toate nivelurile ei. Metoda folosirii și analizei corpusurilor mari de texte dintr-o limbă este una larg folosită la nivel european. Aceste baze de date sînt formate fie din textele literare contemporane, fie din presa scrisă, lucru care facilitează mult analiza neologismelor și oferă cercetătorilor posibilitatea de a analiza evoluția unui neologism de la prima sa ocurență precum și contextele în care el apare. De aceea abordarea europeană a acestei probleme este diferită de cea a lingvisticii românești” [apud 5: 126].

În aceeași ordine de idei, cercetătorul Vasile Bahnaru propune ca termenul neologism „să fie rezervat numai pentru cuvintele împrumutate de curînd dintr-o limbă străină, cele formate pe teren românesc cu ajutorul resurselor interne de derivare sau calchiate după modele străine, iar celelalte unități lexicale, cele mai multe «fiind bătrîne ca iarna» în română, să fie repartizate la straturile lexicale corespunzătoare (vocabularul comun sau esențial, științific și tehnic, vocabularul livresc etc.)” [1: 118]. Firește, nu putem renunța la acest termen, care totuși este încetățenit în literatura de specialitate. Considerăm, în acest sens, că punctul de vedere atestat în *Dicționarul de științe ale limbii* cu privire la clasificarea *diacronică* („clasificarea neologismelor în limba română se face, în primul rînd, în funcție de *originea* acestora, criteriu care presupune o perspectivă diacronică, deși lingviștii admit, în general, faptul că există numeroase împrumuturi neologice cu etimologie multiplă”) și *sincronică* a neologismelor („o clasificare sincronică, după criteriile lingvistice, a neologismelor duce la delimitarea împrumuturilor propriu-zise de calcuri și de construcții frazeologice”) [6: 344] ar putea sugera o tratare corectă a conceptului în discuție.

Or, confruntând mulțimea de definiții ale neologismului din dicționarele și studiile românești, distingem:

- neologisme *in extenso* – „cuvinte apărute acum două sute de ani (majoritatea de origine latino-romană) și necunoscute maselor largi de vorbitori”;
- neologisme *in restricto* – „cuvinte de penetrație recentă, utilizate doar de vorbitorii culti și instruiți” [7: 11].

În funcție de diverse criterii de clasificare a neologismelor în limba română, atestăm mai multe tipuri de neologisme. Astfel, după *scopul creării*, neologismele se clasifică în:

- neologisme *necesare* (fiind create datorită necesităților obiective și sociale). Acestea reprezintă categoria cea mai numeroasă. Astfel, apărând din necesitate în limbă, ajung să facă parte din sfera vocabularului activ, denumind obiecte de uz curent: *blender, mixer, boiler, laptop, notebook, tabletă, scanner, modem, ruter, card, mop* etc; obiecte de vestimentație și încălțăminte: *cardigan, ghetre, blazer, bolero, poncho, egări, balerini, mocasini, converși* etc; produse alimentare / preparate culinare: *musli, fornetti, chips, ketchup* etc.
- neologisme *stilistice* (care nu pătrund în vocabularul limbii, apar o singură dată și sînt create datorită nevoii actuale de conținut și de stil): *ședințoman* „persoană care are mania de a convoca multe ședințe, de a prelungi în mod excesiv discuțiile din cadrul acestora”; *tarabist* „persoană care vinde la tarabă” etc.

Cercetătoarea spaniolă Maria Teresa Cabré clasifică neologismele tot după acest criteriu – scopul creării – în:

- neologisme *planificate*, care sînt „efectul unui fenomen practic de denumire a unor lucruri noi, idei, concepte sau realități și reprezintă dovada evoluției unei comunități și a limbii acesteia”;
- neologisme *spontane*, care sînt „rezultatul unui act individual și pot sluji fie denumirii unui concept nou, fie introducerii unei variații expresive sau unei mărci stilistice” (*apud* 5: 89).
Ținînd seama de compartimentul sau de unitatea lingvistică în care se încadrează, deosebim:
- neologisme *lexicale* – „cuvinte noi care pot fi împrumutate lexicale neologice sau creații neologice” [2: 116]: *a rond* „denumire pentru semnul tipografic @, utilizat pe internet, mai ales în adresele de poștă electronică, fiind plasat între numele utilizatorului și cel al domeniului virtual, avînd semnificația „la”; *scrub* „loțiune cosmetică semiabrazivă, care se aplică pe față sau pe corp, pentru curățarea pielii”, *spa* „complex de servicii, autonom, integrat unui hotel sau centru de fitness, care propune tratamente și proceduri prin jeturi de apă, masaj de diverse tipuri, împachetări cu alge etc.”; *baghetă* „pîine albă, lungă și subțire, preparată dintr-un aluat special, specific patiseriei franceze” etc.
- neologisme *semantice* – „noile sensuri ale cuvintelor existente în limbă”: *fluturaș* „1. Fișie îngustă și lungă de hîrtie care cuprinde un text menit să înlocuiască, să rectifice sau să completeze un pasaj dintr-o lucrare, dintr-o ordonanță etc. 2. Fișie mică de hîrtie sau de carton cu conținut variat (electoral, de reclamă etc.) care se distribuie gratuit; flyer. 3. (fam.; și fluturaș de salariu) Fișă lunară cu datele din statul de plată pentru fiecare angajat”; *a îngheța* (fin.) „a opri folosirea sau funcționarea; a bloca; a interzice mărirea pensiilor, salariilor”; *a recidiva* (fig.) „a reitera o acțiune (în general remarcabilă)”; *a recruta* „a identifica, a selecta și a angaja persoane pe baza unor criterii, pentru o anumită activitate” etc.
- neologisme *frazeologice*: *acord cadru* „înțelegere la nivel înalt, care servește drept cadru pentru convorbiri ulterioare”; *agent de vânzări* „colaborator al unei firme, însărcinat să vîndă produsele și /sau serviciile oferite de aceasta; persoană care lucrează într-un anumit domeniu”; *centru pilot* „instituție, serviciu coordonator, în care se lucrează pentru prima dată după un anumit principiu”, *grevă patronală* „închidere a locului de muncă de către angajator, în încercarea de a-i determina pe angajați să accepte condițiile de angajare dorite de conducerea firmei”; *cititor de carduri* „a) senzor electronic care citește o bandă magnetică sau un cod de bare de pe un card; card reader; b) dispozitiv electronic care permite citirea și transferul informațiilor de pe diferite unități portabile de stocare a memoriei” etc.

În contextul celor menționate, conchidem că neologismele lexicale sînt cel mai bine reprezentate din punct de vedere cantitativ; neologismele semantice apar, mai cu seamă, după modelul oferit de termeni din limba engleză; neologismele frazeologice constituie caracteristica terminologiei

tehnico-științifice, evidențiind tendințele etapei pe care o traversăm (cele mai multe sînt un rezultat al calcului după modele englezești: „formator de piață” după engl. *market maker*, „memorie extinsă” după engl. *extended memory*) [10].

După *modul de formare*, neologismele se clasifică în derivate, compuse și formate prin converșiune. Cele derivate, la rîndul lor sînt afixale și afixoidale. Cele afixale se clasifică în:

- derivate cu prefixe: *a recompartmenta* „a reface o nouă compartimentare (după alte criterii)”; *a reeșalona* „a eșalona datorii, stabilind noi termene”; *a reîncărca* „a încărca o cartelă cu o sumă de bani în contul căreia utilizatorul poate efectua convorbiri telefonice, poate naviga pe internet”; *neeligibil* „care nu este eligibil pentru un anumit scop, în vederea unei anumite funcții” etc.
- derivate cu sufixe: *știrist* „persoană care prezintă știri în direct, la un post de radio sau televiziune”; *forumist* „persoană care participă activ la discuțiile de pe diverse forumuri”; *faianțar* „muncitor specializat în faianțare; faianțator”; *tonetar* „mic afacerist care vinde marfă la tonetă” (=gheretă, mic stand pentru comerțul stradal, unde se vînd cărți, răcoritoare, dulciuri etc.) etc.

Vom menționa, în acest context, că elementele prefixale sînt inferioare totuși sub aspect cantitativ celor sufixale.

Derivatele afixoidale – prefixoidele și sufixoidele – se remarcă, în special, în limbajul publicistic actual, constituind o modalitate de formare a noi elemente lexicale: *acvariofilie*, *eurofobie*, *cyberfobie*, *covridog* („produs de patiserie format dintr-un crenvurst învelit în aluat și copt în formă de covrig”) etc.

După *mediul* în care sînt utilizate, deosebim:

- neologisme generale (specifice limbii comune);
- neologisme specializate / neonime.

Ținînd cont de *ortografia și ortoepia neologismelor* și de faptul cum sînt reflectate acestea în diferite dicționare românești, Theodor Hristea clasifică neologismele limbii române în:

- ortografiate cum se pronunță (adică reproduce fonetic): *meci*, *ruter*, *angro*, *vizavi* etc.;
- ortografiate etimologic (adică scrise ca în limba din care provin): *site*, *show*, *hobby*, *design*, *summit*, *business* etc.;
- ortografiate de o manieră hibridă (deci care combină grafia etimologică și pronunțarea străină dînd naștere unor forme ce se îndepărtează, mai mult ori mai puțin, atît de scrierea, cît și de rostirea originară [8].

Conchidem că în ceea ce privește clasificarea neologismelor se poate observa o diversitate a lor atît în lingvistica românească, cît și în cea universală. Lucrările de specialitate propun o varietate de tipologii a neologismelor determinate de diferite perspective asupra acestei problematici. O tipologie exhaustivă/generalizatoare e dificil de propus, fiind constrînși de multiplele interpretări pe care le ridică însuși conceptul de neologism.

Stantsieru S.

On a Typology of Neologisms in the Romanian Language

Abstract: In the present article we suggest a typology of neologisms in the Romanian language. They are classified according to their purpose, to the linguistic units they are incorporated in, to the method they are formed by, to the area they are used in, to their forms and spelling etc. A large variety of typologies can be observed both in Romanian and general linguistics, given in the specialized sources. However, it is difficult to propose a generalized/ exhaustive typology considering the multiple interpretations of the concept of *neologism* itself.

Keywords: neologism, concept, classification, term, subjectivity.

Bibliografie:

1. Bahnaru, Vasile. *Elemente de semasiologie română*. Chișinău: Editura Știința, 2009.
2. Bărbuță, Ion; Constantinovici, Elena; Hanganu, Aurelia; Ungureanu, Elena. *Mic dicționar de termeni lingvistici*. Chișinău: Tipografia „Elan Poligraf” SRL, 2008.
3. Cabré, Maria Teresa. *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártidal Empúries, 1993.
4. Caracostea, D. *Expresivitatea limbii române*. Iași: Editura Polirom, 2000.
5. Clim, Marius-Radu. *Neologismul în lexicografia românească*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2012.
6. Bidu-Vrânceanu, Angela; Călărășu, Cristina; Ionescu-Ruxândoiu, Liliana; Mancaș, Mihaela; Pană Dindelegan, Gabriela. *Dicționar de științe ale limbii*. București: Editura Nemira, 2001.

7. Goraș-Postică, Viorica. *Psihopedagogia dezvoltării competențelor de comunicare din perspectiva neologismelor. Didactica aplicată*. Chișinău: CEP USM, 2005.
8. Hristea, Theodor. *Ortografia și ortoepia neologismelor românești (cu specială referire la împrumuturile recente)*, în *Limbă și literatură*, 1995, nr. 2, p. 36-53.
9. Iancu, Victor I. *Asupra conceptului de neologism*, în *Buletin științific*, Baia Mare, 1970, p. 33-37.
10. Lăzărescu, Anca Anne-Marie. *Neologismele în presa noastră actuală (cu specială referire la cea scrisă)* [http://www.unibuc.ro/ Rezumat.pdf](http://www.unibuc.ro/Rezumat.pdf)

Varzari Elena, Ceh Oxana

Alecu Russo Bălți State University, Moldova

Elena.varzari@gmail.com

RETHINKING THE ROLE OF TRANSLATION IN THE EFL CLASSROOM

Аннотація: Проблема использования перевода как одного из способов обучения иностранному языку всегда оставалась в центре внимания лингвистов и методистов, обосновывающих эффективность и рациональность его продуманного и своевременного применения. Однако, проведя тщательный сопоставительный анализ учебников по английскому языку для лицейских классов Молдовы и, соответственно, старших классов российских школ, авторы пришли к выводу, что молдавские учебники не только не предлагают учащимся никаких практических упражнений на перевод, но и полностью отвергают саму идею возможности использования родного языка на уроках английского, что не соответствует современной концепции преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: перевод, родной язык, язык перевода, инструмент обучения, языковые навыки.

Translation is a very important component in the process of acquiring a foreign language. In fact, it is a cultural mediation that involves two different national languages. Translation studies have recently emerged as a strong discipline with a solid theoretical foundation. Roman Jakobson (1959) classifies translation into three basic categories: “1) *intra-lingual translation* or rewording is an interpretation of verbal signs by means of other signs of the same language; 2) *inter-lingual translation* or translation proper is an interpretation of verbal signs by means of some other language; 3) *inter-semiotic translation* or transmutation is an interpretation of verbal signs by means of signs of nonverbal sign systems” [4: 233].

The following definitions characterize translation *as a process, as a result of this process, as socially oriented interlingual communication and as a skill*. For instance Y. Solodub et al. (2005) affirm: “Translation is a creative intellectual activity, denoting the transmitting of information from a source language into a target language” [7: 7].

A. Lilova (1985), in turn, claims that “translation is a specific oral or written activity aimed at the recreation of an oral or written text (utterance) existing in one language into a text in another language, accompanied by keeping the invariance of content, qualities of the original and author’s authenticity” [5: 33].

V. Vinogradov (2006) sees translation as “a process (and its result) caused by social necessity of information (content) transmitting, expressed in a written or oral text in one language by the means of an equivalent (adequate) text in another language” [9: 11], while N. Garbovsky (2004) in his work *Theory of Translation* states that “translation is a social function of communicative mediation between people, who use different language systems. This function is carried out as a psychophysical activity of a bilingual person aimed at the reflection of reality on the basis of his (her) individual abilities as an interpreter, accomplishing transition from one semiotic system to another with the purpose of equivalent, i.e. maximally complete, but always partial transmission of a system of meanings, contained in a source message, from one communicant to another” [3: 214].

P. Newmark (2001) writes that “translation is a craft consisting of the attempt to replace a written message and/or statement in one language by the same message and/or statement in another language” [6: 7].

All these definitions lead us to the idea that translation is an undoubtedly essential skill to be gained in the process of language acquisition. We agree with Alan Duff (1996) who states that “translation is a natural and necessary activity. More so, indeed, than many of the fashionable activities invented for language learners. Outside the classroom – in offices, banks, factories, shops and airports – translation is going on all the time. Why not inside the classroom?” [2: 6].

Translation has been used in language classes for hundreds of years and the grammar-translation method, having originated from the practice of teaching Latin, has generally been considered one of the fundamental methods of teaching a foreign language. Consequently, it was quite natural that when in the 19th century modern languages appeared in school curricula, teachers continued to use the same method. The students learned grammatical rules and then applied them by translating sentences between the source language and their native language. When students reached more advanced levels, they were able to translate entire texts from the target language. Reading was the only competence trained mostly without any listening or speaking practice, with very little attention paid to pronunciation or communication skills. Gradually, the universal recognition that translation itself was an academic exercise rather than one which would actually help learners to use language, led, at the height of the communicative approach to language learning in the 1980s and early 1990s, to its almost complete banishment from the EFL classroom. It has been asserted that the mother tongue should not be allowed to influence the target language – since this influence is in most cases negative.

However, in reality, a great number of teachers, both native-speakers and teachers who are speakers of languages other than English, have continued using translation on a regular basis in their teaching of English because of common sense reasons, that is both because L1 reference provides the support that many beginning learners are in need of and because of translation economy and efficiency as a means of grammar presentation – as opposed to such direct method techniques as demonstration and/or providing different situations. Moreover, whether it is forbidden or not, foreign language learners tend to constantly compare and contrast the two language systems; and translation is evidently making this non-verbalized cognition more explicit and efficient. Additionally, contemporary methodological research seems to opt for the reinstatement of the grammar-translation approach, arguing that “this type of approach can give learners a basic foundation upon which they can then build their communicative skills. On the one hand they have motivating communicative activities that help to promote their fluency and, on the other, they gradually acquire a sound and accurate basis in the grammar of the language. Therefore without a sound knowledge of the grammatical basis of the language it can be argued that the learner is in possession of nothing more than a selection of communicative phrases which are perfectly adequate for basic communication but which will be found wanting when the learner is required to perform any kind of sophisticated linguistic task” [8:2].

For Duff (1996) translation is an activity of many merits and use, as it develops three qualities essential to all language learning; accuracy, clarity and flexibility. It trains the learner to search (flexibility) for the most appropriate words (accuracy) to convey what is meant (clarity) [2: 7].

Discussing the right or wrong use of the mother tongue in mono lingual classrooms, we can state that in many instances L1 is used to give a quick and accurate translation of a word in a foreign language that, if explained in the target language, would take much more time to be understood. David Atkinson (1987) suggests a judicious use of L1 in the FL classroom as its limited use can help students to benefit from activities which, at other times, the L2 should be used. [1: 241-247]. Undoubtedly translation activities might enhance the improvement of communicative skills as they involve learners in discussing and sharing context-oriented meaning as well as encourage students to see the similarities and differences between L1 and L2 thus revealing most language learning difficulties through a comparison of the target language and the students’ native language.

We are convinced that adequate, timely and well-thought-out use of translation in the EFL classroom is certain to promote language learning, to raise language awareness and to develop students’ autonomy. Then, if translation activities indisputably bring so many potential advantages, why should they completely be banished from the English textbooks for the 10th, 11th and 12th forms of Moldovan lyceums?

The detailed study of Moldovan high school English textbooks has proved the total absence of activities that would require translation from/into the English language. On the contrary, the textbooks used in Russia include numerous examples of activities that involve translation. Some of them are really interesting and attractive to learners. For example, in the English textbook for the 9th form by O. Afanasieva and I. Mikheeva the following activities have been found: difficult words are translated, grammar is explained in Russian, the use of some words/phenomena is also presented in

Russian; and at the end of the textbook there is an English- Russian vocabulary. Pupils are also proposed to fulfil such exercises as: “express the same in English using your active vocabulary, find in the text English equivalents for the following, and write it in English. In English Student’s Book for the 10th form the same authors offer such translation-centered activities and exercises as: express the same in English, translate the poem into Russian, translate the following into English, use the new vocabulary, use the words from the box above and express the same in English, find in the text English equivalents for the following. Additionally, difficult words in texts and in the grammar explanation are translated into Russian, the Grammar References at the end of the book are also in Russian and the Topical Vocabulary is translated. The 11th form textbook asks the pupils to find in the text English equivalents for the following, to express the same in English using the new words, to translate the sentences into Russian using the phrasal verb..., to translate the following into Russian trying to preserve the original style of the author, and as usual the Topical Vocabulary is translated.

The translation-oriented activities employed in the above-mentioned textbooks, serve as a practical confirmation of the methodological suggestion that the use of translation makes the lesson more productive as less time is spent on sophisticated monolingual explanations. It also appears very efficient while explaining new grammar phenomena, introducing vocabulary and enhancing ideas during written composition classes in L2. In the reading class the teacher may provide the translation of key vocabulary and of the gist of the reading passage thus facilitating the process of comprehension. Furthermore, while presenting certain civilization topics, especially to the beginner learners, a teacher, feeling that s/he is not properly understood by the pupils because of their insufficient background knowledge and cultural differences, can give a brief translation of the passage, thus reinforcing their cultural awareness.

So translation activities, being very diverse, imaginative, real and motivating, can appear useful and reinforcing while teaching students of various learning styles and levels. Aspiring to monolingual teaching as to a desirable standard, we should not neglect translation as a helpful and rather effective teaching tool and according to the findings detailed in this work its use in the classroom deserves serious reconsideration.

References:

1. Atkinson D. ‘*The mother tongue in the classroom: a neglected resource?*’ *ELT Journal*, 1987, Vol 41/4, pp.241-247.
2. Duff, Alan. *Translation*, 5. ed. Oxford: Oxford University Press, 1996.
3. Garbovsky, N.K. *Theory of Translation*. Moscow: MSU, 2004.
4. Jakobson, Roman. *On Linguistic Aspects of Translation*, in *On Translation*: Edited by R. A. Brower. Harvard Studies in Comparative Literature. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1959.
5. Lilova, A. *Introduction into General Theory of Translation*. Moscow: Visshaya Shkola, 1985.
6. Newmark, P. *Approaches to Translation*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001.
7. Solodub, Y.P., Albreht, F.B., Kuznetsov, A.Y. *Theory and Practice of Literary Translation*. Moscow: Academia Press, 2005.
8. Sudhansu Dash. *Grammar-translation approach of learning English as a Second language: A case study of the Secondary School Students in the Tribal Schools of Odisha*, in *Review Of Research Journal*, 2015, Vol. 4, No. 12. pp.1-10. [Available URL: <http://ror.isrj.org/UploadedData/1899.pdf>]
9. Vinogradov, V.S. *Translation: General and Lexical Problems*. Moscow: KDU, 2006.

Textbooks:

Used in Moldova:

1. Chira, G., Duşciac, M., Gîscă, M., Onofreiciuc E., Chira, M. *Working Together. English as a Major Language*. Student’s Book, 10th Form, Editura ARC, Chişinău, 2012.
2. Chira, G., Duşciac, M., Gîscă, M., Onofreiciuc E., Chira, Rotaru, S. *This Is Our World*. Student’s Book, 11th Form, Editura ARC, 2014.
3. Duşciac, M., Gîscă, M., Onofreiciuc E., Rotaru, S., Schneider, T., Ewell, S., Chira, G., Chira, M. *English Awareness - At the Crossroads*. Student’s Book, 12th Form , Editura ARC, Chişinău, 2015.

Used in Russia:

1. Afanasyeva O., Mikheeva I. *English*, 9th Form. Moscow, Drofa, 2009.
2. Afanasyeva O., Mikheeva I. *English, Student’s Book*, 10th Form, Moscow, Prosveshcheniye, 2007.
3. Afanasyeva O., Mikheeva I. *English, Student’s Book*, 11th Form, Moscow, Prosveshcheniye, 2008.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ИНТЕГРИРОВАННОМ УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье исследуется одна из актуальных проблем преподавания русского языка как иностранного: пути использования интерактивных методов обучения на интегрированном уроке в процессе работы над художественным текстом. В рекомендуемых формах и способах организации работы с текстом используются интерактивные технологии обучения, способствующие формированию и развитию коммуникативных умений и навыков, стимулирующие создание учащимися собственных суждений оценочного характера.

Ключевые слова: интерактивное обучение, текст, интегрированный урок, кейс-технологии, коммуникативная компетенция.

Одной из основных методических инноваций являются интерактивные «диалоговые» методы обучения, которые представляют собой коммуникативно-диалогическое обучение, направленное на активизацию деятельности самих субъектов в образовательном процессе и их развитие. Если хотят подчеркнуть степень активности субъектов в процессе взаимодействия, организуемого со стороны педагога, по сравнению со сложившейся практикой, то говорят об интерактивных методах обучения. Мы называем преподавание и обучение интерактивным, если во время занятия между учащимися, а также между учащимися и учителем наблюдается высокий уровень взаимодействия. Интерактивное взаимодействие обычно происходит в форме обсуждения, каким образом решить ту или иную проблему и насколько приемлемо предложенное решение. Такое взаимодействие исключает доминирование одного участника учебного процесса над другим, одной мысли над другой. Во время такого общения ученики учатся быть демократичными, общаться с другими людьми, критически мыслить, принимать обоснованные решения.

К технологиям интерактивного обучения отнесены следующие: алгоритмизация, «мозговой штурм», «мозговая карусель», ролевые игры, кейс-технологии, 6 «Почему?», свободные ассоциации, ассоциативные цепи, карта процесса (картографирование процесса), мультипроцессуальный опрос, трёхступенчатое интервью, «В авторском кресле», График Т., Куб, круглый стол, Лотос, Дерево проблем, Концептуальная карта, эссе, проект и др.

Обучение русскому языку как неродному в контексте интерактивного подхода подразумевает взаимосвязь и взаиморазвитие всех видов речевой деятельности в процессе перехода от рецептивных форм речи к продуктивным. В связи с этим технологии интерактивного обучения наиболее широко применяются на интегрированных уроках в 8-9 классах. Отличительная особенность интегрированного урока состоит в том, что формирование коммуникативной компетенции осуществляется на базе художественных произведений, объединенных в литературно-тематические модули (блоки). Художественный текст выступает как структурообразующий элемент интеграции, как основная дидактическая единица. В связи с этим основной предметной деятельностью учащихся 8-9 классов на интегрированном уроке русского языка выступает текстовая деятельность. Таким образом, интерактивность включает взаимосвязь учащихся с предметом общения – художественным текстом, а интерактивные методы обучения реализуются, прежде всего, посредством применения комплекса методов и приёмов работы с текстом.

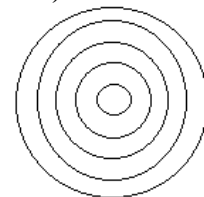
Чтобы конкретизировать разговор о целях, достигаемых в стратегии интерактивного обучения, воспользуемся таксономией когнитивных (познавательных) целей Б. Блума, которая сейчас активно обсуждается в педагогическом сообществе. Если следовать разработанной Б. Блумом таксономии, то знания – это лишь первый, самый простой уровень этой иерархии. Далее идут еще пять уровней целей, причем первые три (знание, понимание, применение) являются целями низшего порядка, а следующие три (анализ, синтез, сравнение) – высшего порядка.

На интегрированном уроке технологии интерактивного обучения чаще всего используются в процессе осмысливания художественного текста в целях развития коммуникативных способностей у учащихся.

Приведём пример использования технологий интерактивного обучения в соответствии с таксономией Б. Блума на интегрированном уроке в процессе работы над рассказом В. Распутина «Уроки французского».

I уровень. Знания (фиксация в памяти учащегося учебного материала).

1. Задумайтесь над тем, кто является главным героем рассказа. Распределите героев рассказа согласно матрице. Аргументируйте ваш выбор.
2. Составьте алгоритм событий рассказа и перескажите любой отрывок текста от III-го лица.
3. Техникой «**Картография процесса (сюжета)**» передайте содержание рассказа (или какой-то части) «Уроки французского» В. Распутина от III-его лица.



II уровень. Понимание (способность использовать полученное знание в конкретных условиях).

1. Объясните смысл предисловия к рассказу, используя технику **6 «Почему?»**. Анализируя причину утверждений, ответьте на предлагаемый вопрос. Используйте такие связки, как *потому что, поскольку, так как, ввиду того что*. Не прибегайте к связкам *чтобы, для того чтобы* – они будут указывать на цель, а не на причину.

1. ПОЧЕМУ ...

2. Адресуйте вопрос ПОЧЕМУ? своему предыдущему утверждению:
3. Адресуйте вопрос ПОЧЕМУ? своему предыдущему утверждению:
4. Адресуйте вопрос ПОЧЕМУ? своему предыдущему утверждению:
5. Адресуйте вопрос ПОЧЕМУ? своему предыдущему утверждению:
6. Адресуйте вопрос ПОЧЕМУ? своему предыдущему утверждению:

СДЕЛАЙТЕ ВЫВОД:

2. Заполните таблицу: „ Герой. Место действия. Препятствия. Цели” по рассказу «Уроки французского» В. Распутина. Сформулируйте несколько обобщений по данной таблице.

Герой	Место	Препятствия	Цели (к чему стремится)

3. Техникой «**Карта процесса (картографирование процесса)**» раскройте идею рассказа о том, что уроки Лидии Михайловны приравнивались к урокам «мужества и доброты».

III уровень. Применение (использование полученного знания в новых условиях).

1. Сформулируйте одну **кейс-ситуацию**, которая касалась бы главных героев рассказа. Начните так: Представьте себе, что... Предложите свои решения.

3. Техникой «**Доска граффити**» заполните предложенные рубрики таблицы.

Портрет Лидии Михайловны в рассказе В. Распутина «Уроки французского»	
Характер	
Отношение автора	
Отношение других героев	
Открытия	
Нравственные ценности	
Идея рассказа	

IV уровень. Анализ (способность структурировать учебный материал).

1. Техникой «**Параллельная запись**» выпишите из текста отрывки, по которым можно проследить:

- 1) роль учительницы, её уроков «доброты и мужества» в воспитании и формировании личности рассказчика;

2) стремление рассказчика к знаниям.

2. К какому типу героя (положительный, отрицательный) относится директор? Аргументируйте свой ответ, используя технику «За» и «против».

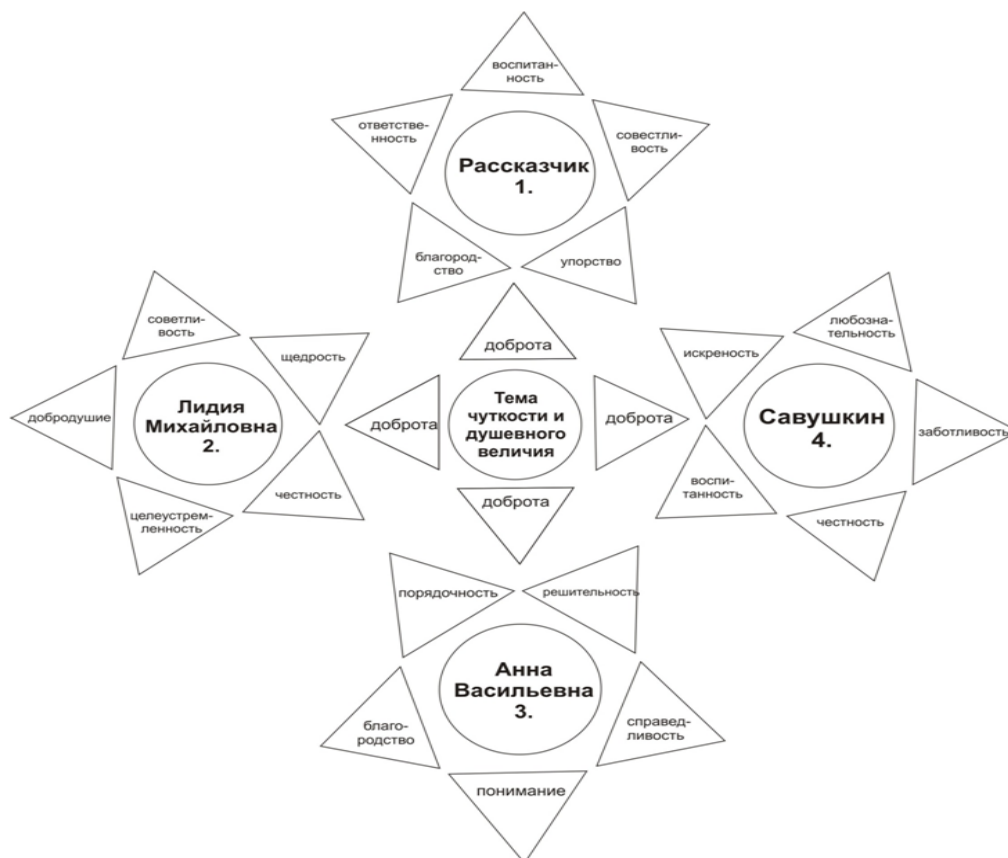
«за»	«против»

V уровень. Синтез (умение комбинировать знание, обобщать изученное).

1. Техникой «Лотоса» (одна из форм кластера) определите взаимосвязь характеристик героев:

- 1) Образ рассказчика в рассказе «Уроки французского» В. Распутина;
- 2) Образ учительницы в рассказе «Уроки французского» В. Распутина;
- 3) Образ Анны Васильевны в рассказе Ю. Нагибина «Зимний дуб»;
- 4) Образ Савушкина в рассказе Ю. Нагибина «Зимний дуб».

Сформулируйте соответствующие выводы.



2. Техникой «Дерево проблем» сформулируйте проблемы рассказа и предложите свои решения.

3. Решите кейс-задачу:

В.Г. Распутин как-то сказал: «Читатель учится у книг не жизни, а чувствам. Литература, – на мой взгляд, – это прежде всего воспитание чувств. И прежде всего доброты, чистоты, благородства».

Как вы понимаете это высказывание писателя? Выскажите своё мнение.

VI уровень. Сравнительное оценивание (критическое сравнение различных точек зрения, способность иметь аргументированную точку зрения по обозначенному вопросу).

1. Кейс-ситуация: Представьте себе: рассказчик стал учителем французского языка. Как бы он относился к ученикам? Что больше ценил бы в них? Выскажите своё мнение в

сочинении-эссе на тему: «Истинное добро со стороны того, кто творит его, имеет меньшую память, чем со стороны того, кто его принимает». (В. Распутин)

2. Техникой «**Ценностной линии**» раскройте путь познания истины главных героев и заполните таблицу.

Герой	Путь познания истины	Нравственная ценность
Лидия Михайловна	доброта; целеустремлённость.	щедрость души; благородство.
Рассказчик	борьба; целеустремлённость; сила воли; противоборство.	память сердца; честность; благородство.

Итак, применение технологий интерактивного обучения в процессе работы над художественным текстом способствует созданию на уроке благоприятной среды для формирования коммуникативной компетенции. Использование интерактивных технологий на интегративном уроке позволяет:

- формировать и развить у учащихся умение понимать текст, извлекать из него необходимую информацию, заложенную автором;
- осознать коммуникативные задачи текста, осмыслить речевые единицы;
- выработать способность высказывать свои мысли, идеи, предположения;
- формировать умение выслушать альтернативную точку зрения и аргументировано высказать свою;
- увидеть неоднозначность решения проблем в реальной жизни.

Pascari L.M.

Using Interactive Learning Technologies at Integrated Lessons of the Russian Language

Abstract: The article examines one of the most topical problems of teaching Russian as a foreign language, that is, the ways to use interactive teaching methods at an integrated lesson while studying fiction texts. Interactive educational techniques, enhancing the formation and development of the communicative abilities and skills and stimulating students to create their own evaluative viewpoints are being used in the recommended forms and modes of organizing the work with the text.

Keywords: interactive educational techniques, text, integrated lesson, case technologies, communicative competence.

Библиография:

1. Беспалько, В.П. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения*. – М., 1995.
2. Кашлев, С.С. *Интерактивные методы в педагогике*. – М., 2004.
3. Кларин, М.В. *Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта*. Педагогика. – 2000. – №7.
4. Одарённые дети: пер. с англ. – Раздел: *Модель Блума «Таксономия целей обучения»*. – С. 230-231 / Под общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991.

Гетманская Елена Валентиновна

Московский педагогический государственный университет, Россия
Getmel@mail.ru

СОЧИНЕНИЕ В РУССКОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: Сочинение в русской школе являлось ключевой формой работы и, одновременно, формой итогового контроля знаний по литературе. За счёт определения достоинств и недостатков выпускного экзаменационного сочинения оценивались общегуманитарные знания гимназиста. В статье анализируются особенности методической работы над сочинением, предлагаются возможные методы использования традиционных приёмов работы над ним.

Ключевые слова: литературное образование, сочинение, методическая традиция, исследовательская направленность сочинения.

Качество гимназического литературного образования в российской методической традиции длительное время оценивалось, прежде всего, за счёт определения достоинств и недостатков выпускного экзаменационного сочинения. Такое внимание к сочинению оправдыва-

лось и с формальных позиций: выпускники гимназий, имевшие высокие баллы за выпускное сочинение (не ниже четырёх), во второй половине XIX века зачислялись в университеты автоматически, без вступительных экзаменов.

Первой гимназической программой, в которой методика сочинений старших классов была представлена в специальном разделе, стала «Примерная программа русского языка с церковнославянским и словесности» (1890 г.). В ней сочинения причислялись к разряду стилистических упражнений; в этот же разряд входили переводы с классических языков на русский, письменное изложение содержания произведения, как русского, так и классического, письменный отчёт об изучении программного произведения, разборы произведения, включающие его содержание, план, форму, слог и идею [См.: 6: 102]. Методика сочинений тесно увязывалась с работой над переводами с классических языков на русский: совершенствование письменной речи ставилось в прямую зависимость от умения точно переводить с греческого и латинского. Первоначальное знакомство с данной методической рекомендацией могло ошибочно привести к мысли о подчинённом характере художественной русской речи по сравнению с классическими образцами. Но более детальный анализ убеждал в том, что классические тексты использовались для совершенствования, в основном, научной и публицистической речи, как ключевых стилей речи, используемых в сочинениях.

В официальных гимназических учебных планах 90-х годов давались исчерпывающие рекомендации относительно тематики сочинений в старших классах:

- тема сочинения должна соответствовать пройденному курсу и возрасту учеников;
- нельзя черпать темы исключительно из имеющихся учебников;
- каждый преподаватель русской словесности обязан сам составлять темы и помогать ученикам в выработке плана, пока они ещё не приобрели навыка в письменном изложении своих мыслей;
- следует устранять слишком широкие темы, захватывающие несколько эпох истории или целый ряд литературных явлений;
- предметом самостоятельных ученических работ должны быть произведения лучших русских писателей «с направлением положительным, и притом истинно художественные, способные содействовать правильному литературному образованию учащихся» [См.: 7: 48].

Вместе с тем, практика гимназий не во всём совпадала с министерскими рекомендациями. Анализ сочинений в старших классах гимназии (V – VIII классы) свидетельствует о незначительном числе литературных тем в общем количестве. В V-VI классах, где уже изучались значимые произведения русской литературы XVIII века, преобладали формулировки общего нравственного или исторического характера, например: «Летние и зимние удовольствия учениц» (V класс); «Причины и следствия греко-персидских войн» (V класс); «Причины, вызвавшие развитие образованности в юго-западной Руси XVII века» (VI класс) [См.: 3: 22-24]. Распространённость тем подобного, «малолитературного» характера, приводила, на наш взгляд, к некоей методической провокации – построить сочинение как общее пространное рассуждение на чрезмерно широкую тему. К таким темам мы бы отнесли следующие: «Глубокий старец и младенец» (VI класс); «О народной словесности» (VI класс); «Что составляет защиту отечества против внешних врагов» (VI класс); «Истинное просвещение неразрывно соединяет умственное развитие с религиозно-нравственным» (VI класс); «Значение искусства в личной и народной жизни» (VI класс); «Связь поэзии с жизнью и наукой» (VI класс) [См.: 3: 28-29]. Только к VII классу количество тем публицистического характера снижалось, на первый план выходили теоретико- и историко-литературные формулировки, в лучших своих вариантах имеющие сравнительно-сопоставительную основу, например: «Татьяна и Ольга в романе Пушкина «Евгений Онегин»; «Сравнение комедии Д.И. Фонвизина «Бригадир» и комедии А.Н. Островского «Свои люди – сочтёмся» относительно идеи и характеров отдельных лиц» [См.: 3: 27].

Официальная методика сочинения, установленная Программой 1890 года, подкреплялась многочисленными теоретическими разработками. В конце XIX века и в первое десятилетие XX века стали широко известны работы С.Н. Брайловского, Д.Н. Овсяннико-Куликовского, Л.И. Шумиловского, А.Д. Алфёрова, В.В. Голубкова. Неудовлетворительность методики сочинения приводила к тому, что некоторые учёные призывали вовсе отказаться от сочинения;

Д.Н. Овсяннико Куликовский писал: «Пора бы уже отказаться от псевдопедагогической мысли, будто упражнения в сочинительстве на заданные или заданные темы приносят пользу, «развивают». Это – только школа головоломной схоластики, софизмов, ухищрений и обманов; это – совершенно бесплодная трата времени, как для ученика, так и для преподавателя, которому приходится читать и оценивать груды тетрадей» [4: 429]. Категоричность позиции учёного была вызвана не только слабостью практической работы с сочинением, но и массовым распространением посредственных пособий, «облегчающих» работу учащихся. С.Н. Брайловский, критикуя подобные пособия, указывал на целый ряд методических ошибок в этих работах: на отсутствие главных вопросов: чему учить при обучении школьному сочинению и как учить; на предложение готовых образцов сочинения, что, по мнению методиста, «побуждало и приучало учащихся к плагиату»; на избыточность теоретических рассуждений, в то время как написание сочинений – дело практического навыка; на ориентированность не столько на ученика, сколько на учителя [См.: 2: 31].

Как уже было отмечено, в Программе 1890 года и учебных планах гимназий рекомендовалось составлять темы сочинений и помогать ученикам в выработке плана самому преподавателю словесности [См.: 6: 103]. Эта установка получила своеобразное отражение в массовой публикации готовых типовых сочинений и планов конспектов к ним. Подобные книги получили в методике общее, в значительной степени оценочное, наименование – «темники». Темники предлагали не только планы, но и сами тексты сочинений. Вместо выработки самостоятельных подходов к анализу произведения, в них предлагались готовые результаты чужой работы. К подобным изданиям, по нашим оценкам, относится книга А.К. Семёнова «Планы и сочинения. Курс VII класса гимназий» (1912 г.). В нём представлено 116 тем и планов-конспектов сочинений, связанных с русской литературой XVIII XIX вв. По существу, в пособии предлагался жёсткий алгоритм раскрытия темы, заданный автором. Ученикам оставалось только внести «фактические доказательства» в предложенную схему разбора. По мысли Л.И. Шумиловского, пособия подобного рода, являющиеся, по сути, готовыми ответами, не только ничего не могли дать учащимся, но и приносили большой вред, «ибо неупражняемая способность, в конце концов, совершенно атрофируется» [8: 8].

Шаблонности и механистичности сочинений методика начала XX века противопоставила новую форму сочинения, в которой реализовывалась наиболее полно идея преемственности литературного образования от средней к высшей школе. А.Д. Алфёров в своём учебнике «Родной язык в школе» приводит широкие обоснования для перенесения школьного сочинения на дом: такой порядок будет более всего соответствовать условиям работы с текстом, которые встретят учащиеся по окончании школы и переходе в университеты; чем старше класс, тем большим материалом должен располагать ученик для работы, а значит большее значение получают домашние сочинения в выпускном классе гимназий [См.: 1: 276-277]. А.Д. Алфёров предлагает заменить написание нескольких небольших сочинений, в которых чувствуется «недоделанность и недоговорённость», на одно годовое домашнее сочинение в выпускном классе, повысив требования к его уровню. Методист выстраивает конкретный алгоритм внедрения подобных сочинений в восьмом классе. В начале учебного года преподаватель предлагает учащимся несколько тем на выбор и список литературы для каждой конкретной темы. Затем через два месяца от учащегося требуется «обозрение прочитанного» и предварительные письменные соображения в виде тезисов о дальнейшем ходе работы. После того, как предварительная работа была сделана, учащиеся могли работать над сочинением в течение года. Чтобы убедиться в переходном характере (от средней к высшей школе) домашнего сочинения, приведём одну из тем годового проекта и дополнительные пособия к ней, предлагаемые А.Д. Алфёровым. Для сочинения «Основные взгляды И.С. Тургенева по его переписке и “Стихотворениям в прозе”» рекомендовались следующие источники: И. Иванов. «И.С. Тургенев» (1896 г.); Первое собрание писем И.С. Тургенева (1884 г.); И.С. Тургенев. «Неизданные письма к г-же Виардо и его французским друзьям (собранные и изданные Гальпериным-Каминским)» (1900 г.); Полное собрание сочинений И.С. Тургенева. Т. IX, XII (1898 г.); Д.Н. Овсяннико-Куликовский «Тургенев» (1909 г.); А.А. Измайлов. «Помраченье божков и новые кумиры» (1910 г.). Оценка и установление взглядов И.С. Тургенева по его эпистолярному

наследию, несомненно, предполагали работу исследовательского характера, связанную с анализом как писем И.С. Тургенева, так и литературоведческих источников. Серьёзная теоретическая база сочинения (список источников) и длительность его написания (целый учебный год) значительно приближали выпускное сочинение к научному реферату высшей школы.

Развёрнутая оценка сложившейся методики сочинения и пути её совершенствования были сформулированы на Первом всероссийском съезде словесников в 1916 году в выступлениях А.Д. Алфёрова, В.В. Голубкова и в заключительной резолюции Съезда. Основными недостатками методики сочинения В.В. Голубков называл отсутствие достаточного простора самостоятельности учащихся и требование изложения уже усвоенного материала, а также «односторонне логический характер» сочинений, мало затрагивающий эмоции и воображение учащихся [См.: 5: 37]. Важнейшим вопросом методики сочинений А.Д. Алфёров и В.В. Голубков считали вопрос мотивации или интереса учащихся «к излагаемому материалу и способам его передачи». Пути формирования интереса оба методиста связывали с решением трёх вопросов:

1. с индивидуализацией тем сочинений. В силу разнообразия интересов учащихся сочинения на свободные темы должны различаться: «одна тема для целого класса вовсе не есть справедливое мерило степени успешности класса в изложении: и силы, и способности, и знания класса могут быть выяснены и использованы с несравненно большей производительностью и верностью при групповой индивидуализации тем» [См.: 5: 39];
2. с углублённой работой над планом сочинения на историко-литературную тему. Навык к составлению планов следует вырабатывать систематически. Предварительный план сочинений, составленный учащимися, признаётся необходимым и учащимися, и преподавателями.
3. с утверждением домашнего сочинения основным типом сочинений в выпускном классе формы. Методисты считали эту форму «самым производительным видом сочинений».

Обобщение теоретических «болевых точек» литературного сочинения исследуемого периода приводит к формулированию главной, в нашем понимании, методической проблемы гимназического сочинения конца XIX – начала XX века: как преодолеть репродуктивные подходы в его методике и придать ему исследовательскую направленность.

Getmanskaya E. V.

Essay in Russian School

Abstract: Essay in Russian school was the key form of work and, simultaneously, the form of the final knowledge control in literature. By determining the strengths and weaknesses of the final examination essay gymnasium pupil's knowledge of humanities were evaluated. The article analyzes the peculiarities of methodological work on essays and suggests possible methods of using traditional techniques.

Keywords: literary education, essay, teaching tradition, research-orientated essay.

Библиография:

1. Алфёров А.Д. Родной язык в средней школе: (Опыт методики). Москва: Сотрудник школ, 1911. 556 с.
2. Брайловский С.Н. О школьном сочинительстве // Русский филологический вестник 1910, № 1, Ч. II. С. 25-39.
3. Методические указания относительно преподавания русского языка и словесности в женских среднеучебных заведениях. Авт.-сост. Истомина В. // Русский филологический вестник №1, 1891. С. 1-31.
4. Овсянко-Куликовский Д.Н. О преподавании теории словесности в средней школе // Вопросы теории и психологии творчества. Харьков: Тип: «Мирный труд», 1911. С. 426-430.
5. Первый Всероссийский Съезд преподавателей русского языка средней школы в Москве (27 декабря – 4 января 1917 г.). М., 1917. 62 с.
6. Примерная программа русского языка с церковнославянским и словесности // Журнал Министерства народного просвещения 1890. №12. С. 80-107.
7. Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения. Спб. 1890. 180 с.
8. Шумиловский Л.И. Руководство к самостоятельному составлению ученических сочинений. Ч. I. Спб., 1910. 176 с.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО СОЦИУМА

Аннотация: В статье затрагиваются проблемы формирования лингвистического мышления школьников в условиях поликультурного социума. Автором предпринята попытка не только выявить и сформулировать имеющиеся проблемы, но и обозначить некоторые эффективные, с точки зрения автора, пути разрешения этих проблем.

Ключевые слова: лингвистическое мышление, лингвистические понятия, учебно-языковые умения, формирование положительной мотивации, поликультурный социум.

Аксиоматичным для большинства психологов и педагогов современности является положение о том, что человек развивается в деятельности, в труде, в процессе его выполнения. Как отмечал еще К.Д. Ушинский, человеческая деятельность немислима без препятствий, без стремления преодолеть их и без реального их преодоления. Несомненно, особое значение это положение имеет для организации процесса обучения языку, имеющего целью развитие в детях мышления и интеллекта. При этом создание, по терминологии Л.В. Занкова, «посильно высокого уровня трудности обучения» возможно только при условии соотнесения уровня сложности преодолеваемых препятствий с интеллектуальными возможностями школьников. Именно достижение такого соответствия определяет возможность интеллектуального развития, то есть развития операциональных структур интеллекта, в ходе которого мыслительные операции постепенно приобретают качественно новые свойства. При этом важнейшим из этих свойств, по мнению многих психологов, является скоординированность, предполагающая взаимосвязанность и согласованность множества операций, а также «обратимость, то есть, возможность в любой момент вернуться к начальной точке своих рассуждений и перейти к рассмотрению объекта с прямо противоположной точки зрения; автоматизированность, то есть, произвольность применения; сокращённость, то есть свёрнутость отдельных звеньев, «мгновенность» актуализации» [7, с. 64], что, несомненно, является необходимым условием успешности деятельности, связанной с оперированием языковыми единицами.

Как известно, понятие «интеллект» в психологической литературе имеет, по меньшей мере, три значения. Во-первых, это способность к познанию и решению проблем, определяющих успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей; во-вторых, это система познавательных способностей индивида (от ощущения до мышления); в-третьих, это способность к решению проблем без внешних проб и ошибок (в уме), противоположная способности интуитивного познания. При этом в настоящее время интеллект (вслед за Ж. Пиаже) рассматривается многими учёными как общая умственная способность обобщения поведенческих характеристик, связанная с успешной адаптацией к новым жизненным условиям. При этом, как нам представляется, роль интеллекта в становлении личности, в жизни человека в целом в значительной степени связана с адекватной оценкой происходящего: «...работа интеллекта – это гарантия личной свободы человека и самодостаточности его индивидуальной судьбы. Чем в большей мере человек использует свой интеллект в оценке происходящего, тем в меньшей степени он податлив по отношению к любым попыткам манипулировать им извне» [7, с. 10-12].

Но при этом необходимо иметь в виду, что интеллектуальное развитие ребенка связано не только с обучаемостью, с возможностью усваивать знания и способы деятельности, но и с его способностью понимать и выносить моральные, нравственные суждения. Как показывают многие исследования (Ж. Пиаже. Речь и мышление ребёнка, 1932; Дж. Баттеворт, М. Харрис. Принципы психологии развития. М., 2000), истоки социальных и нравственных правил лежат в детской ролевой игре по правилам, но усвоение этих норм, правил и формулирование первых моральных суждений существенно зависят от уровня когнитивного развития ребенка. И в этой связи формирование когнитивных операций может быть интер-

претировано как необходимое условие нравственного развития. Несомненно, развитие интеллекта, столь необходимое для становления нравственной сферы подрастающей личности, может быть целенаправленно организовано в процессе изучения языка, связей, отношений между его единицами, грамматических значений языковых единиц. При этом важным моментом в процессе овладения грамматическими значениями является продвижение учащихся в осознании того, что «язык ... не мертвый продукт, но ... созидающий процесс; надо абстрагироваться от того, что он функционирует в качестве обозначения предметов и как средство общения, и, напротив того, с большим вниманием отнестись к его тесной связи с внутренней духовной деятельностью и к взаимному влиянию этих двух явлений» [2., с. 71]. В этой связи важнейшим моментом, играющим значительную роль в становлении личности подрастающего человека, является наличие определённого отношения к изучению родного языка, поскольку зачастую дети не видят особой необходимости в изучении языка, на котором и так, по их мнению, умеют говорить. И в этом контексте, несомненно, важна роль учителя, «учителя-посредника» (А.Д. Дейкина), которая заключается в том, чтобы помочь детям добиться успеха в родном языке и приобрести осознанный взгляд на предмет обучения. К трудностям формирования взгляда на язык можно отнести «наивность сознания учащихся, когда школьники – наивные носители языка – не могут абстрагироваться в достаточной степени, чтобы освоить представления о языке как более широкие, то есть охватить язык в масштабности его системы и всех его проявлений [3, с. 9]. В данном случае речь идёт о целенаправленном умственном развитии школьника средствами языка.

Вопрос о том, как нужно понимать развивающую роль обучения и, в частности, обучения языку, связан с так называемой «теорией формального образования». В свое время ещё К.Д. Ушинский в статье «Воскресные школы», разъясняя, как он понимает соотношение формальной и реальной целей образования, говорил о том, что первая цель, формальная, состоит в развитии умственных способностей ученика, а для достижения второй, «реальной» цели необходим разумный выбор предметов для наблюдений, который обеспечит формирование правильных (адекватных) представлений и умозаключений. Именно выбор языковых объектов для наблюдений и для оперирования этими объектами в значительной степени является решающим моментом, поскольку «функция мышления зависит от структуры самой мысли; от того, как построена мысль, которая функционирует, зависит характер операций, доступных для данного интеллекта» [1, с. 273]. Но, как показывает анализ практики современного школьного языкового образования, к сожалению, нарушаются две выверенные временем позиции: во-первых, это цель, связанная с развитием рассудка. И хотя рассудок, по мнению М. Монтеня, есть низшая ступень разума, представляющая собой уровень первичных обобщений и чёткого удержания возникающих образов и характеризующаяся умением переосмысливать свой и чужой опыт, эта ступень совершенно необходима для продвижения к совершенствованию интеллекта как высшей формы деятельности ума, которая определяется умением оперировать абстракциями. Во-вторых, в силу отсутствия необходимых установок не отслеживается практически на всех уровнях обучения языку соответствие характера операций, предлагаемых ученику, и характер операций, доступных для данного интеллекта, что является в большинстве своём причиной отставания учеников.

Известно, что для дальнейшего усложнения познавательной деятельности, для развития мышления создает предпосылки овладение языковыми средствами (необходимым запасом слов и грамматических форм, механизмами словоизменения и словосочетания). При этом именно речь и знания есть необходимые составляющие процесса мышления поскольку речь, по меткому определению Н.И. Жинкина, есть канал развития интеллекта. Следовательно, чем раньше будет усвоен язык, тем легче и полнее будут усваиваться знания, которые могут рассматриваться как «информационный материал мышления; только наличие богатого, разнообразного, личностно и социально значимого содержания может обеспечить успешное развитие и мышления, и речи человека» [4, с. 103]. Но чтобы развитие и мышления, и речи было успешным, необходимы некоторые условия, о которых говорит Л.П. Федоренко: «Каждое новое поколение народа «впитывает» все богатство родного языка, если ему доступен язык в полном объеме, если поколение живет в языковой среде с оптимальным развивающим

потенциалом (то есть с оптимальными возможностями для развития)...В бедной в языковом отношении окружающей среде вырастают дети с убогим языком, и, коль скоро содержание языка данного индивидуума есть содержание (богатство) мышления, то индивидуум с бедным языком (а язык есть операциональное средство для изображения действительности) обречен на убогое мышление» [6, с. 5].

Несомненно, ведущим компонентом всестороннего языкового развития, обеспечивающего и отражающего уровень интеллектуального развития, следует считать действенный фонд грамматических знаний, на базе которых в процессе обучения развиваются, начиная от грамматического инстинкта, высочайшие уровни грамматического сознания, что мы можем квалифицировать как специфическое лингвистическое мышление, предполагающее владение и совершенное оперирование языковыми и изученными метаязыковыми единицами. Связывая процесс формирования лингвистического мышления школьников при изучении грамматики с возможностями становления интеллектуальной сферы ребёнка, мы бы хотели подчеркнуть приоритетность развития интеллекта в условиях адекватного освоения языкового материала.

В психолого-педагогической и методической науке имеется ряд определений понятия лингвистическое мышление. Так, одно из определений формулирует в своей кандидатской диссертации «Развитие лингвистического мышления учащихся на уроках русского языка в процессе изучения синтаксиса» Н.М. Ушакова (1988), исследователь рассматривает лингвистическое мышление как проявление сложной мыслительной деятельности школьника, представляющей собой «единство языковых знаний, мыслительных операций, реализующихся в специальных и общепредметных умениях в условиях изучения русского языка, опыта творческой деятельности, проявляющегося в процессе анализа новых для школьников языковых явлений. Кроме того, в методической науке используется термин «грамматическое мышление», который мы встречаем в работах А.В. Текучева: «при серьезных и длительных занятиях грамматикой у учащихся постепенно развивается специфическое, так называемое «грамматическое» мышление, которое в известном смысле является производным и результатом, и отражением, и средством развития мышления логического» [5, с. 17].

Мы предлагаем рассматривать лингвистическое мышление как качественно новое образование личности, возникающее у учащихся на основе изучения теории языка и в процессе овладения лингвистическими умениями, характеризующееся при этом высоким уровнем сформированности мыслительных операций, наличием положительной мотивации процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями, а также способностью осуществлять как смысловое, так и вербальное вероятностное прогнозирование.

Поскольку «формирование» имеет значение «придание чему-либо законченности, определенности», то в этой связи процесс формирования лингвистического мышления учащихся должен включать в себя несколько следующих необходимых элементов:

- формирование системы знаний, то есть накопление определенного запаса лингвистических знаний, представленных, как известно, системой лингвистических понятий и языковых фактов, а также знаний о способах деятельности;
- формирование знания о существовании языковой парадигмы и умения соотносить единицы парадигмы с системой в целом; знания о наличии синтагматических отношений между единицами языка и умение вычленять такие отношения; знания об иерархии языковых и метаязыковых единиц и умение определять место языковых единиц в иерархической системе языка;
- формирование комплекса лингвистических умений (учебно-языковых, речевых и правописных); умений осуществлять логико-лингвистические операции; - умения соотносить явления внеязыковой реальности с явлениями языковой реальности; умение выделять соотношение «форма-значение», умение соотносить лексическое и грамматическое значение слова;
- формирование системы общепредметных мыслительных умений, предполагающих осуществление мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, абстрагирования, классификации, обобщения;

Таким образом, наиважнейшими структурными элементами лингвистического мышления, с нашей точки зрения, являются следующие: 1) наличие необходимого запаса лингвистических

знаний; 2) владение умениями осуществлять общемыслительные и собственно лингвистические операции; 3) достижение определённого уровня понимания грамматических значений и осознания их многообразия; 4) наличие представлений о парадигматике, синтагматике и иерархии языка.

Формирование лингвистического мышления связано, с нашей точки зрения, во-первых, с процессом формирования абстрактного мышления, во-вторых, с особенностями протекания процесса стихийного овладения языком, где важную роль играет «развивающий потенциал языковой среды» (Л.П. Федоренко), в-третьих, с целенаправленностью, целесообразностью и эффективностью методического воздействия.

Поскольку мы принимаем за основу высказанное В. Гумбольдтом положение о тесной связи языка с внутренней духовной деятельностью человека и, что наиболее важно, о взаимном влиянии этих двух явлений, то можно утверждать, что проблема формирования лингвистического мышления именно в этой связи выходит за пределы собственно методической науки и вписывается в круг проблем, имеющих отношение к формированию духовно ориентированной цивилизации. Проблема формирования лингвистического мышления учащихся, несомненно, связана с необходимостью изменения вектора развития общества в пользу непотребительских (гуманных, духовных, нравственных) ценностей, поскольку поистине трепетное и бережное отношение к языку, этому кладезю духовных ценностей нации, возможно только при условии действительно осознанного приобщения к его богатствам. Всё сказанное имеет непосредственное отношение к будущему нашего беспокойного и разногласного мира, поскольку только люди, умеющие разговаривать и адекватно понимать друг друга, смогут обеспечить себе и своим потомкам достойное будущее.

Процесс формирования лингвистического мышления, имеющего непосредственное влияние на развитие интеллекта, немалозначим без достижения понимания учащимися сущности языковых явлений и без усвоения объёма обозначающих эти явления лингвистических понятий. Несомненно, это понимание достигается с большими затруднениями детьми-билингвами, носителями вторичной языковой личности, которые, в силу обстоятельств, обучаются по одной программе с носителями русского языка как родного. Значительная роль в достижении эффективности протекания процесса понимания сущности языковых явлений принадлежит структурированию учителем собственной учебно-научной речи. Необходимость обеспечить понимание сущности того или иного явления в процессе восприятия учебно-научной речи школьником требует кропотливой продуманной работы учителя над структурированием высказывания, интерпретирующего то или иное понятие. В этой связи особую значимость приобретают процессы трансформации научного текста в целях учебного общения, которое в том случае носит оптимальный характер, когда создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения, обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе, даже при условии наличия в характеристике данного коллектива поликультурного аспекта. Сегодня практически во всех школах любого мегаполиса в любом классе мы можем встретить детей-билингвов, изучающих русский язык наравне с носителями русского языка как родного. Билингвизм – явление в современном мире достаточно распространённое. В лингводидактическом энциклопедическом словаре А.Н. Щукина отмечается: «Билингвизм – двуязычие. Билингвизм в узком смысле – это *более или менее свободное* владение двумя языками: родным и неродным. А в широком смысле – *относительное* владение вторым языком, способность пользоваться им в определённых сферах общения. Билингвизм *субординативный* – владение одним языком лучше, чем другим. И билингвизм *координативный* – владение разными языками в равной мере свободно [8, с.45]. Таким образом, исследуя вопрос об усвоении учащимися-билингвами русской грамматики и свойственных ей грамматических значений, мы, несомненно, должны учитывать, носителем какого билингвизма, *субординативного* или *координативного*, является ребёнок, ученик начальной школы. Но для этого необходима специальная гибкая и оперативная методика определения уровня владения учащимися русским и родным языками.

Поскольку понятие *билингвальный тип учащихся* рассматривается как «один из подходов к преподаванию иностранных языков, при котором основой обучения является перестройка *речевых механизмов* человека и создание механизма переключения с одного языка на другой» [8, с. 46], то мы можем констатировать, экстраполируя содержание данного понятия на ситуацию обучения русскому языку учащихся-билингвов, что эта перестройка *речевых механизмов* и создание механизма переключения с одного языка на другой у ребёнка уже в определённой степени произошла. Поэтому, говоря об уровне владения языком с точки зрения возможности им пользоваться как каналом коммуникации и осуществлять вербальное общение, нам ещё необходимо иметь в виду особенности включения учащегося-билингва в процесс учебно-научного общения, учитывая при этом как особенности языкового развития ребёнка, так и особенности учебно-научного вербального общения.

Сегодня является очевидным и бесспорным, что русский (родной) язык есть «ведущая составляющая содержания образования и путь к познанию мира» [3, с.12]. При этом особенно важным является тот факт, что, овладевая грамматикой языка, особенностями грамматического значения языковых единиц, дети осознают, во-первых, наличие в языке системы, во-вторых, наличие богатых возможностей выражения мысли разными грамматическими средствами. Очевидно, осознание это приходит не в начальной школе, а гораздо позже, но для того чтобы это осознание пришло, именно у младшего школьника необходимо сформировать внимание к особенностям языковых значений (чтобы дети, став взрослыми, не говорили *посоветовал о том, ...*). Кроме того, достаточно значимым при обращении к грамматическому материалу является ещё один аспект, который можно отнести к возможностям осуществления своего рода гармонизирующего диалога посредством изучения грамматики другого языка. Думается, что особенно детям необходимо понимать эту глобальную и неизбежную близость грамматик многих языков, обусловленную общностью мышления и единством мира для всех его обитателей. Возможно, это понимание способствовало бы предотвращению межэтнических междоусобиц.

Krivorotova E. V.

The Problems of Students' Linguistic Thinking Formation under the Multicultural Social Environment

Abstract: The article touches upon the problems of students' linguistic thinking formation in the multicultural social environment. The author of the article highlights the problems but also suggests some effective ways of solving them.

Keywords: linguistic thinking, linguistic notions, learning and linguistic skills, positive motivation formation, multicultural society.

Библиография:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2001. – 366 с.
2. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода// Хрестоматия по истории языкознания XIX – XX веков. Сост. В.А. Звегинцев. – М., 1966. – 447 с.
3. Дейкина А.Д. Формирование у школьников взгляда на родной язык как национальный феномен при обучении русскому языку в средней школе.- Дис. в виде научного доклада ... докт. пед. наук. – М.: МПГУ, 1994. – 76 с.
4. Жинкин Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе// Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку в 4 – 8 классах. – М., 1969. С. 103 – 158).
5. Текучев А.В. Некоторые вопросы теории методики преподавания грамматики // Русский язык в школе, 1972. – № 2. – С. 13-21.
6. Федоренко Л.П. Анализ теории и практики методики обучения русскому языку: Учебное пособие. – Курск, 1994. – 205 с.
7. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М. – Томск, 1997. – 391с.
8. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М., 2006.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НА ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Аннотация: Формирование коммуникативной культуры будущего филолога – сложный и многогранный процесс. Обучение иностранных студентов правилам речевого поведения должно проводиться в рамках ряда учебных дисциплин, целью которых является не предоставление набора готовых формул речевого поведения, а выработка у студентов умений квалифицировать речевую ситуацию, применять оптимальную стратегию и тактику, использовать соответствующие речевые модели для достижения поставленной коммуникативной цели.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, коммуникативная культура, коммуникативная компетенция.

В современном мире особую значимость приобретает укрепление межкультурных связей представителей различных национальностей. Существенным в этом плане является формирование межкультурного диалога в молодежной среде, что, в частности, реализуется в процессе обучения иностранных студентов в высших учебных заведениях Республики Беларусь.

По данным Министерства образования Беларуси, в вузах страны обучается более 13 тысяч иностранных граждан из 88 стран мира. Больше всего иностранных студентов приезжает в Беларусь из Республики Туркменистан – около 49%, Китайской Народной Республики – около 17%, России – около 8%. Белорусское высшее образование привлекает молодых людей из-за рубежа возможностью обучения на русском языке, преемственностью советских традиций и невысокой стоимостью.

Международное сотрудничество в Витебском государственном университете имени П.М.Машерова организуется на основе кооперации и прямых связей со странами ближнего и дальнего зарубежья в сфере образовательной, научно-технической, учебно-методической и культурной деятельности. В настоящее время основными направлениями международного сотрудничества в нашем вузе являются экспорт образовательных услуг, обучение иностранных граждан, совместные научные исследования, обмен научной информацией, проведение семинаров, конференций, выставок, обмен специалистами и студентами, разработка совместных проектов с зарубежными партнерами и др. [4] Университет имеет 93 действующих договора о сотрудничестве с зарубежными учебными и научными заведениями. В 2015 году на обучение приняты 258 иностранных граждан, а всего обучается около 800 представителей Туркменистана, Китая, Нигерии, Шри-Ланки, Ливии, Ливана, Йемена, Турции, Польши, России и ряда других стран.

Преграды в общении – первое, с чем сталкивается иностранец, приехавший в другую страну. Элементарные проблемы – как правильно попросить, спросить, как грамотно ответить, объяснить и т.д. – с первых дней пребывания в другой стране становятся первостепенными для иностранных студентов. И это естественно, поскольку правила речевого поведения – важнейший фактор, обеспечивающий безбарьерное решение многих материальных, социальных и иных вопросов повседневной жизни.

Всё это определяет необходимость реализации в ходе вузовской подготовки филологов-иностранцев двух целевых установок: выработать навыки владения русским языком как средством коммуникации и сформировать специалиста посредством обучения русскому языку как объекту специальности. Для реализации своего коммуникативного намерения и достижения поставленной коммуникативной цели говорящему важно уметь грамотно конструировать свое высказывание (устное или письменное). Американский педагог и психолог Дейл Карнеги считал, что успешное продвижение по служебной лестнице на 80% зависит от умения общаться с людьми.

Совершенствование навыков речевой деятельности осуществляется в процессе изучения различных дисциплин, в том числе «магистральной» дисциплины «Современный русский язык».

В рамках овладения теорией языка, а также в ходе выполнения практических заданий абсолютно необходимо развивать (а в некоторых случаях только начинать формировать) коммуникативную компетенцию студента-иностранца. С этой целью нам представляется необходимым:

- при изучении раздела «Фонетика» предусмотреть задания, способствующие отработке навыков произношения звуков русского языка для улучшения фонематического слуха; совершенствованию ритмики русского слова и акцентологии, правильному воспроизведению интонационных единиц, выработке динамики речи и т.д.;
- при изучении разделов «Морфемика» и «Словообразование» предложить студентам задания, предусматривающие составление слов с одинаковыми морфемами (с попутным комментированием значения полученных лексем), а также по заданным моделям; подбор однокоренных слов; построение словообразовательных гнёзд; выявление мотивирующих слов и т.д.;
- при изучении раздела «Лексикология» развитию коммуникативных навыков иностранных студентов будут способствовать задания по подбору синонимов и антонимов, выявлению значений слов-омонимов и паронимов, составлению предложений с полисемичными лексемами и т.д.;
- изучение раздела «Фразеология» является одним из наиболее сложных для студентов-иностранцев, поскольку им приходится сталкиваться с национально-специфическим материалом; как нам кажется, оптимальной (в рамках незначительного количества часов, отведенных программой на изучение раздела) будет целеустановка на запоминание русскоязычных идиом и обнаружение уместности их использования в речи;
- при изучении раздела «Морфология» основное внимание следует уделить корректровке образования грамматических форм слов, особенно падежных форм именных частей речи, форм рода прилагательных и глаголов прошедшего времени, а также правильному употреблению предлогов и т.д.;
- в процессе изучения раздела «Синтаксис» нужно помнить, что для иностранных студентов существенным является постижение механизмов построения синтаксических единиц и законов их функционирования, поэтому в соответствии с коммуникативным принципом обучения важно сформировать у иностранцев основы правильной речи; необходимо научить иностранных студентов воспринимать на слух и переводить на русский язык конструкции различных типов, строить свою речь с учетом широких возможностей синтаксического строя русского языка [1, 2].

При подборе текстов и предложений для анализа мы стремимся использовать лингвострановедческий материал с целью приобщения иностранцев к истории и культурным реалиям страны изучаемого языка – России и страны проживания – Беларуси.

В качестве примера приведем приблизительный перечень упражнений, позволяющих развить речевую компетенцию иностранных студентов при изучении темы «Второстепенные члены предложения»:

1. Закончите предложения, поставьте вопросы к дополнениям, определите их падеж.

В Минске мы посетили ... Я не боюсь ... В руке мальчик держал ... Вечером я позвоню ... Покупатель отказался от ... Тебе нужно купить ... Мне нужно написать ... Студент справился с ... Учёба требует ... Солнце освещало ...

2. Поставьте слова, данные в скобках, в нужную форму. Определите, какими частями речи они являются. При необходимости используйте предлоги.

Друзья шутили (он). Мы очень грустим (дом). Вечером буду писать письмо (родители). Учебник лежит (стол). Он прикоснулся (ветка) берёзы. Я благодарю (наш гость) за встречу. Сын характером похож (отец). Я не хочу уезжать (Витебск). Сестра насыпала в миску (мука).

3. Найдите в предложениях подлежащее и дополнение. Как вы их различаете?

Облако закрыло солнце. Самолёт быстрее поезда. С деревьев падают листья. Ученик читает правило. Меня заинтересовал роман Толстого. Вода залила пол. Вечер холоднее утра.

4. Запишите предложения. Найдите определения, поставьте к ним вопросы. Согласованными или несогласованными они являются? Какими частями речи они выражены?

Дорога к лесу проходит рядом с нашим домом. Мне нравятся грустные и лиричные стихи Лермонтова. Морской воздух полезен для здоровья. Горящее здание было видно издалека. Прогулки пешком мне очень нравятся. В нашем саду растут кусты белой сирени. Этот полёт проходит на высоте пять километров. Желание выучить русский язык привело меня в Беларусь. Мне купили нарядный синий костюм в полоску. Впереди шёл человек высокого роста.

5. Подберите к данным существительным определения, выраженные разными частями речи, и составьте с полученными словосочетаниями предложения. Подчеркните определения и укажите, согласованными или несогласованными они являются.

Площадь, воздух, тетрадь, листья, девушка, учёба.

6. Допишите предложения, волнистой линией подчеркните приложения.

Я читаю газету «...» (название). Сестра ... (имя) приехала вовремя. Город ... (название) находится в центре Беларуси. Над рекой ... (название) встаёт солнце. Красавец ... (род дерева) растёт около озера. Гриб ... (вид гриба) часто встречается в белорусских лесах. В нашем городе выпускают телевизоры «...» (название). Студент ... (фамилия) заболел. Мне помогла одна девушка, ... (национальность). У моего брата есть собака ... (порода).

7. Придумайте своё название-приложение:

туристического агентства; модели телевизора; новой звезды, открытой астрономами; студенческой газеты; магазина.

8. Составьте предложения, используя данные слова и конструкции. Определите их синтаксическую роль.

Каждое воскресенье; летом; после знакомства с; около часу назад; вернувшись из поездки; однажды; во время завтрака.

9. Запишите предложения, вставьте в них обстоятельства. Определите значение обстоятельств.

Всюду (как?) пахнет яблоками. (Когда?) мы ходили в парк. (По какой причине?) Виктор не смог ответить. (Несмотря на что?) мы поехали на экскурсию. Я пришёл к другу (с какой целью?). Мы перейдём на следующий курс (при каком условии?). В начале июня (где?) шли сильные дожди. Снег идёт (как долго?). Юрий Гагарин полетел в космос (когда?). Домашнее задание Сергей выполнил (как?).

Однако коммуникативная компетенция подразумевает совершенствование правил не только устной, но и письменной речи. В связи с этим нужно в ходе изучения соответствующих разделов предусмотреть задания, направленные на усвоение и автоматизацию применения основных орфографических и пунктуационных правил, а также некоторых правил русской графики (например, написание прописной буквы, различие *и* и *й*, *Ъ* и *Ь* и под.)

Формирование коммуникативной культуры будущего филолога – это сложный и многогранный процесс, который, конечно же, не ограничивается рамками курса «Современный русский язык». В учебном плане филологического факультета нашего вуза в перечень дисциплин, имеющих коммуникативную составляющую, входят также «Основы речевой коммуникации», «Риторика», «Стилистика», «Теория и практика межкультурной коммуникации», «Деловое общение» (ранее в плане также была дисциплина «Основы техники речи и выразительного чтения»). Целью этих дисциплин является не предоставление набора готовых формул речевого поведения, а выработка у студентов умений квалифицировать речевую ситуацию, применять оптимальную стратегию и тактику, использовать соответствующие речевые модели для достижения поставленной коммуникативной цели [3]. Изучение этих дисциплин предусмотрено на старших курсах, поэтому оно происходит не обособленно, а с опорой на сведения, уже полученные студентами-иностранцами в ходе обучения.

Экспериментальная проверка эффективности полученных студентами знаний и приобретенных умений в ходе преподавания данных дисциплин проводится в процессе моделирования ситуаций речевого взаимодействия (например, ситуации знакомства, согласия / отказа, просьбы, убеждения, предложения, информативного диалога, спора и др.) или создания проблемной ситуации, когда появляется возможность проверить себя, свои умения в условиях конкретной коммуникации, выработать стратегию и тактику построения речевого акта с учетом коммуникативной перспективы.

Поскольку наша устная речь постоянно сопровождается невербальными средствами общения, которые служат одним из средств выражения межличностных отношений и иногда даже заменяют словесное выражение мысли, создавая «подтекст» ситуации, студентам-иностранцам также необходимо учиться правильно выбирать тот или иной жест, учитывать значимость мимики, позы и т.д. в ходе разговора. Грамотный выбор определит успешность в разговоре с собеседником, позволит достичь поставленной коммуникативной цели, поможет правильно выбрать стратегию, а в ряде случаев – конструктивно разрешить конфликтную ситуацию.

Важна и личность преподавателя, ведущего соответствующие курсы: он обязан демонстрировать четкую, логичную, стилистически грамотную речь и показывать студентам общественную и профессиональную значимость тех возможностей, которые открываются в результате овладения формами, средствами и способами речевого взаимодействия. Иностранные студенты-филологи должны не только ориентироваться в лингвистической теории, но и владеть основными речевыми умениями, анализировать речевую ситуацию и в соответствии с ней выбирать стратегию и тактику речевого поведения. Умение правильно осуществлять коммуникативное воздействие и взаимодействие маркирует уровень коммуникативной компетентности будущего филолога и является значимым компонентом профессиональной подготовки, во многом определяя успешность самого процесса обучения.

Goregliad E. N.

Forming Foreign Students communicative Competence in the Learning Process at the Philological Faculty

Abstract: Forming the communicative culture of the future philologist is a complex and multifaceted process. Training foreign students the rules of verbal behavior should be conducted in a number of disciplines whose purpose is not to provide a set of ready-made formulas of verbal behavior, but to develop the students' abilities to qualify a speech situation, apply the optimal strategy and tactics and use the appropriate speech models to achieve a communicative aim.

Keywords: intercultural communication, communicative culture, communicative competence.

Библиография:

1. Горегляд, Е.Н., Глаздовская, В.В. *Синтаксис словосочетания и простого предложения в русском языке: Учебно-методическое пособие для иностранных студентов филологического факультета.* Витебск, 2006.
2. Горегляд, Е.Н., Глаздовская, В.В. *Синтаксис сложного предложения: методические рекомендации для иностранных студентов-филологов V курса.* Витебск, 2008.
3. *Языкознание: Спецкурсы и спецсеминары /* Под ред. А.М. Мезенко. Мн., 2000.
4. <https://vsu.by/>

Десяева Наталья Дмитриевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Россия
481795@mail.ru

УЧЕБНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: Статья посвящена проблеме технологизации работы с текстом на уроках русского языка. Автор обращается к положениям психолингвистики и лингвистилистики, позволяющим обосновать алгоритмизацию процесса интерпретации текста, формулирует требования к тексту как объекту учебной интерпретации.

Ключевые слова: учебная интерпретация текста, технологический подход к обучению русскому языку, сочинение с элементами толкования.

В настоящее время процессы технологизации общего образования становятся все более активными. Педагогические технологии – системы форм, методов, приёмов обучения, применение которых приводит к достижению прогнозируемого образовательного результата, – применяются на разных уровнях организации образовательного процесса: для формирования учебной деятельности в целом, деятельности по освоению той или иной предметной области, частных предметных умений.

Известно, что педагогическая технология характеризуется с точки зрения ее результативности, универсальности, алгоритмизированности [3;6]: результат применения педагогической технологии обладает определенными заданными характеристиками, технология может быть применена в любых ситуациях, предполагающих решение однотипных задач и деятельность с однотипными объектами, применение технологии задает определенную последовательность действий учащегося.

Ученые отмечают, что многие технологии используются только на частнометодическом уровне – например, технологии обучения иностранным языкам, технология риторизации и под.[6]. Но результаты применения технологий при этом являются метапредметными. К таким технологиям, как нам представляется, целесообразно отнести и технологию учебной интерпретации текста – истолкования речевого произведения, результатом которого становится собственное высказывание обучающегося. Подобная деятельность актуальна для многих образовательных областей: естествознания, истории и др. – в которых предполагается работа ученика с текстовой информацией. Задачи научить школьника извлекать информацию из текста, использовать ее в учебной деятельности традиционно ставятся в соответствующих стандартах и примерных программах. Однако осознанная, теоретически обоснованная работа с текстом как источником информации возможна лишь в контексте образовательной области “Филология”, в которой предусмотрено ознакомление школьников с такими понятиями, как смысловая структура текста, типы текстов, единицы текста и др.

Интерпретация является видом коммуникативной деятельности, изучение которой осуществляется в контексте философской герменевтики, науки о понимании [2;4;5]. Известный исследователь интерпретации Г. Л. Тульчинский выделяет следующие ее виды: грамматическая, стилистическая, историческая, психологическая [5: 33-35]. Данный перечень показывает, что результат интерпретации в значительной степени зависит от эффективности осуществления процедур анализа текста.

Поскольку в поле зрения филологии традиционно находятся вопросы о коммуникативной компетенции, о способности человека понимать текст, интерпретация текста в филологии рассматривается и как «процесс освоения информации... текста», и как «результат этого процесса, выражающийся в преобразовании... содержания» [5: 218]. Следуя идеям М.М. Бахтина о том, что всякое понимание живой речи, живого высказывания носит активный характер, ученые-филологи рассматривают в качестве результата интерпретации не просто понимание, определенное состояние психики человека, а воплощение этого понимания в собственном высказывании «в виде более или менее полного изложения своих наблюдений над прочитанным» [5: 219]. Все это позволяет рассматривать учебную интерпретацию текста как процесс, обеспечивающий эффективность обучения школьников созданию высказываний на основе прочитанного.

В современной методике преподавания русского языка к учебной интерпретации текста так или иначе обращаются в связи с обучением школьников сочинениям, изложениям, процедурам чтения. При этом интегрируются определенные коммуникативные действия субъекта коммуникации, которые изучаются в контексте разных наук: психолингвистики, лингвистики, коммуникативного синтаксиса.

Обучение школьников сочинению на основе интерпретации текста, безусловно, предполагает «активное ответное понимание»: учебные ситуации, требующие осознания авторского замысла в читаемом тексте, выражения этого осознания в собственном речевом произведении, аргументации своего понимания прочитанного текста являются необходимыми составляющими процесса обучения в школе. Коммуникативные аспекты понимания представлены в методике преподавания русского языка на основе обращения к данным психолингвистики, которые методическая наука определенным образом переосмысливает.

Психолингвистика является для методики прежде всего ресурсом осмысления приемов чтения текста, позволяющим осознать его смысл: приемов выделения сильных позиций, ключевых слов, оценочной информации. Очевидно, что данные способы деятельности могут быть положены в основу следующих действий школьника, осуществляющего учебную интерпретацию текста: 1) нахождение структурно-смысловых сигналов в тексте (связанных с

темой, с оценочной информацией и под.), 2) соотнесение их с темой и основной мыслью текста, 3) формулировка собственного понимания смысла текста. Последнее действие обусловлено тем, что в результате интерпретации у школьника возникает мотив передать осмысленную информацию в толковании текста, которое следует понимать как высказывание определенного типа, предполагающего доведение смысла какого либо текста до сведения других лиц. Школьная практика предполагает при этом обоснование сделанного толкования посредством обращения к анализу единиц исходного текста (подобная деятельность заложена в заданиях по русскому языку, предлагаемых в системе ЕГЭ и ОГЭ).

В психолингвистике также утверждается идея активного личностного отношения «со стороны читателя», которое «обуславливает возможность неоднозначных интерпретаций одного и того же письменного текста» [5: 220]. Однако методика преподавания русского языка традиционно ориентируется на противоположную мысль – о том, что текст, предлагаемый для интерпретации, должен относительно однозначно интерпретироваться школьниками. Иначе теряется смысл фронтальной подготовки к сочинениям. Данное обстоятельство накладывает определенные ограничения на отбор текстов для подобной работы. С одной стороны, это должны быть речевые произведения, написанные «хорошим» литературным языком, позволяющие показать высокий уровень воплощения коммуникативных качеств речи: правильности, точности, логичности, выразительности и др. – а также репрезентировать образ автора. С другой стороны, они должны обладать таким свойством, как «ясная интерпретируемость». В результате в процессе обучения русскому языку школьникам предъявляются тексты, уже интерпретируемые ученым-методистом. К их признакам, очевидно, следует отнести смысловую и структурную завершенность текста (даже если это отрывок из какого-либо произведения), текстовую (а не подтекстовую) представленность основной мысли автора, отсутствие в тексте смыслов, не соответствующих картине мира адресата (школьника). Автор подобных текстов в какой-то степени утрачивает в глазах адресата свое личностное начало, он становится представителем определенного культурного сообщества, носителем взглядов, актуальных в ту или иную эпоху. При этом относительная легкость интерпретации позволяет активизировать механизмы речи учащихся: механизм антиципации, эквивалентных смысловых замен и компрессии [5: 200].

Основания для характеристики структурно-смысловых сигналов, обращение к которым позволяет понять смысл текста, находим в лингвостилистике. Н.В. Болотнова подчеркивает, что системным качеством текста, отражающим «его способность, воздействуя на читателя, направлять его интерпретационную деятельность» [1: 24], является регулятивность, наличие в тексте определенных структур: ключевых слов, оценочных средств, контрастирующих компонентов и др. Все эти структуры и привлекают внимание читателя к смыслу текста.

Обращение к регулятивным структурами необходимо в процессе учебной интерпретации не только на этапе понимания смысла текста, но и на этапе воплощения понимания в собственном речевом произведении. При этом создание подобных высказываний базируется на законах коммуникативного синтаксиса, так как предполагает обращение к использованию тех или иных способов передачи чужой речи для обоснования верности интерпретации: цитирования, предложений с прямой, косвенной, несобственно прямой речью.

Таким образом, учебная интерпретация текста предполагает определенную последовательность аналитических и продуктивных действий: 1) чтение текста, 2) определение его темы и основной мысли, 3) выделение в нем регулятивных структур, систематизация которых позволяет проверить правильность двух предыдущих действий, 4) формулировка понимания смысла текста в собственном высказывании (с обоснованием правильности данного понимания). Эта последовательность действий позволяет получить определенный результат - сочинение учащегося на основе прочитанного, текст «о тексте» - в том случае, если исходный текст соответствует определенным методическим требованиям к подобному дидактическому материалу (см. выше). Все это делает учебную интерпретацию особой технологией обучения русскому языку, применение которой позволяет получить и метапредметные результаты. Соотнесенность предметных и метапредметных результатов покажем в таблице 1.

Таблица 1. Результаты применения технологии учебной интерпретации текста в процессе обучения русскому языку.

Уровень результата применения технологии учебной интерпретации текста	Результаты реализации технологии
Уровень учебного процесса	Диалогизация процесса обучения. Овладение школьниками нормами диалога
	Овладение учащимися представлением о тексте как фрагменте культуры.
	Овладение умениями извлекать информацию из текста
Уровень образовательной области («Филология»)	Овладение школьниками межпредметными умениями а) создавать и понимать тексты как единицы коммуникации, б) речевой рефлексии.
Уровень предмета («Русский язык»)	Овладение умениями создавать высказывание о прочитанном тексте (с элементами толкования)

Представляется, что внимание к технологичным аспектам учебной интерпретации позволит повысить эффективность работы с текстом как важнейшего условия формирования коммуникативной компетенции учащихся.

Desyaeva N. D.

Educational interpretation of the text as technology of studying the Russian language

Abstract: The article deals with the problem of technologisation of work with texts at the Russian language classes. The author makes reference to the psycholinguistics and linguostylistics concepts, which allow to justify the algorithmization of the text interpretation process, formulates the requirements to the text as an educational interpretation object.

Keywords: educational interpretation of the text, technological approach to studying Russian language, composition with interpretation elements.

Библиография:

1. Болотнова, Н.С. *О типологии регулятивных структур в тексте как форме коммуникации* // Вестник ТГПУ, 2011.
2. Гадамер, Х.-Г. *Истина и метод: Основы философской герменевтики*. М.: Прогресс, 1988.
3. Олешков М.Ю. *Педагогическая технология: проблема классификации и реализации* // Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения. Екатеринбург, 2005.
4. Сафронова, И.Н. *Интерпретация/ Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник*. М., 2007.
5. Тульчинский, Г.Л. *Интерпретация и смысл/ Интерпретация как историко-научная и методологическая проблема*. Новосибирск, 1986.
6. Шерстнёва, Н. А. *Педагогическая технология: понятие и сущность/ Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. М., 2014.

Rabei -Dubet Daniela

Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Republica Moldova
rabeidubetdaniela@gmail.com

ACTIVITIES THAT DEVELOP CRITICAL THINKING SKILLS IN ELT CLASSES

Abstract: The article points out the importance of using critical thinking activities during English lessons and calls for the necessity of integrating critical thinking activities into English teaching by providing some constructive strategies and activities.

Keywords: critical thinking, understanding, applying, analyzing, creating, evaluating.

During the past few decades, teaching students how to think is a universal goal of educational institutions. The ability to think critically is essential if one is to live, work and function effectively in our changing society.

Nowadays students are often passive receptors of information during classes. Through technology, the amount of information available is too massive. This information explosion is likely to continue in the future. Besides, the reasons why students do not critically think may be the following:

- Too many facts, too little conceptualizing;
- Too much memorizing, too little thinking;
- Students are not trained to think.

That is why students need a guide to weed through the information and not just passively accept it. Students need to develop and effectively apply critical thinking skills to their academic studies, to the complex problems they will face and critical choices they will make.

So, as an English language teacher I often ask myself: How can I teach my students critical thinking skills? What active learning strategies are needed? How can I challenge students to think effectively?

It is common knowledge that a variety of tasks at the lesson always arouses students' interest to the studied subject. On the other hand, at high-school level critical thinking should be given special attention to as it is reflected in the Modernized National Curriculum for Foreign Languages [1:12].

For this reason I try to focus on such problems, issues and questions when introducing lecture content and incorporate activities that allow my students to explore and deduce from them.

Further I would like to present some activities and strategies which I practice with the students of the 10th grade to develop their critical thinking skills. I have classified them according to the Bloom's taxonomy.

Understanding and Applying.

Specific aim: to train the students to use the Subjunctive Mood.

Time: 5 minutes.

I bring in the classroom an object (it may be something taken from school supplies). I tell the class they have to accomplish three tasks. Firstly, to speak about their mood. Then, to use the Subjunctive Mood in a subordinate clause in relation to the first sentence. After, to give/pass the object to his deskmate in a creative way. For instance, *I am pessimistic today. I wish I were optimistic.*

Each student from the class takes turns fulfilling the tasks. As a rule, students are eager to take part in this activity. They also have fun. It makes them practice the Subjunctive Mood, thus developing their critical thinking skills: understanding and applying.

Understanding. Applying. Analyzing. Creating.

Unit 3. Lesson 1. *Fitness and You*. Text, page 42.

Specific aim: to teach the students to clarify and analyze the meaning of the new words and phrases.

Time: 10 minutes.

Words studied out of context have little relevancy. Therefore the new words should be picked up from a text that is going to be read.

Initially, I select words from the text that students might not know. Then I write them on the blackboard in three columns, according to the parts of speech they belong to:

Verbs	Nouns	Adjectives
endure	atrophy	emergency
withstand	alertness	preventable
improve	stability	premature
enhance		detrimental
boost		
strengthen		
slow down		

After that, I brainstorm students' ideas by asking them the following questions:

- Do you recognize any parts of the given words?
- Can you figure out what they might mean or what they have something to do with?

In this list some words are similar to their mother tongue (e.g. *atrophy*, *preventable*, *premature*) so, students guess their meaning easily. In the words *preventable* and *strengthen* they recognize the roots. As for the rest of the words I explain their meaning. The next task for the students is to make up their own expressions with the new words. I advise them to add a noun to the verbs and adjectives, an adjective to the nouns. Discussion and writing, then, can focus on distinguishing synonyms and exploring relationships between related concepts. The next questions are helpful:

- When would these words be used? (usually, students name the context or the situation in which they occur);

- What do these words have in common? (students try to guess the topic).

Finally, I encourage students to find these words in the text and write down the expressions used with them. They work independently. Commonly, nobody makes mistakes at this stage and weak students take an active part too.

The expected expressions are:

Endure or *withstand* stress

Improve the health of the organs

Enhance the quality of life

Boost someone’s self-image

Strengthen somebody’s heart

Slow down the aging process

Muscles *atrophy*

Mental *alertness*

Emotional *stability*

Emergency demands

Premature mortality

Preventable causes of death

Detrimental to our health

As a home assignment I give the students the following task: to select from the text other expressions related to the topic, write their synonyms and antonyms. The same activity may be used at every lesson while introducing the new words. It usually stimulates students’ participation, developing their thinking skills: understanding, applying, analyzing, creating.

Remembering. Understanding. Analyzing.

Unit 2. Lesson 3. Literary Focus *Valuing Friendship*. Text “The Devoted Friend”.

Specific aim: to train the students to make up various questions by promoting inquiry.

Time: 20 minutes.

Post-reading activities offer the students the opportunity to make connections with the text and their own experience, self-expression and creative responses as a result of text analysis.

After reading the text “The Devoted Friend” students were divided into three groups according to their academic results: the weak students had easy tasks (the 1st and the 2nd groups), the best students had the most difficult task (the 3rd group). Their assignment was to make up questions on the text. The purpose was to test and promote the levels of critical thinking: remembering, understanding, analyzing. The 1st group had to make up Wh- Questions, the 2nd group-True/False sentences, the 3rd group – questions concerning a profound comprehension of the message of the text.

Below are some of the students’ answers.

Group	Levels of critical thinking developed	Questions
Group nr. 1	Remembering	<ol style="list-style-type: none"> 1. Who lived in a tiny cottage? 2. What did the Miller use to say to his wife? 3. What did the Miller give to little Hans? 4. Who had noble ideas about friendship? 5. How did little Hans help the Miller? 6. Where did the Miller send little Hans early in the morning?
Group nr. 2	Understanding	<ol style="list-style-type: none"> 1. The Miller used to visit little Hans in winter. (False) 2. Hans didn’t like to work in his garden. (False) 3. The Miller gave Hans a new wheelbarrow. (False) 4. The Miller asked little Hans to drive his sheep to the mountain the next day. (True) 5. The Miller used to say all kinds of beautiful things about friendship. (True)
Group nr. 3	Analyzing	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compare the two friends. Who was a real one? Give reasons. 2. How are the characters similar? How are they different? 3. What are the Miller’s personality traits? 4. What evidence can you bring to demonstrate that Hans was a devoted friend? 5. What motto do you think guided the Miller in his life?

The activity enables the students to apply a deeper understanding of the text and integrate information from all three parts of the text. It proved to be a productive activity and it fostered the interaction among students. Moreover, it can be used with almost any text. With time and practice students become skilled enough and do such exercises with enthusiasm.

Analyzing. Evaluating. Creating.

Unit 2. Lesson 2. Topic *Age and Youth*.

Specific aim: to train the students to consider the structure and coherence of a paragraph in an argumentative essay.

Time: 10 minutes.

In order to write well-structured argumentative essays one must know how to present both sides in a fair way by discussing them objectively and in equal detail. In addition to this, one must be able to recognize the topic sentence of a paragraph, to present his/her opinion in a non-emotional way and enough evidence. Obviously, it takes time and effort for the teachers to develop students' skills in this direction.

For this reason, I prepare a handout for the students that helps them to analyze a paragraph in an argumentative essay. Each student gets a copy. Their home assignment is to write arguments for and against the resolution *Adolescence is the best period of our life*. The next lesson, students come in front of the class, expressing their opinion. Meanwhile, the class has to make notes, according to the given handout:

	Task	Answers
1.	Name the key/topic sentence.	
2.	Does the paragraph present enough evidence? Why/why not?	
3.	Is the evidence clear, complete or ambiguous? Prove your point of view.	
4.	What is left out?	
5.	What is the conclusion? Is it a proper one or not? Give reasons.	
6.	In your opinion, what should be added to the paragraph? Explain your opinion.	

A productive discussion usually takes place. Students are expected to think carefully. Sometimes the immediate answer may not be always the best response. In this way, students are persuaded to take an objective attitude, to think about questions independently. The created atmosphere is the one in which students are encouraged to listen to each other attentively, question and engage in active thinking.

Unit 2. Lesson 4. Culture and civilization. *The Oldest Institutions in the UK*.

Specific aim: to train the students to reflect, apply ideas to discussion questions and evaluate/judge the communicative value of a text.

Time: 5 minutes.

Students' homework for the lesson is to prepare a presentation about one member of the royal family in the UK. With reference to this assignment I use the method *3-2-1- Processor*. The students' task is to concentrate and observe their classmates' speech, getting ready to speak on the following:

	Task	Answers
3 recalls	List 3 things you recall from your classmate's speech.	
2 insights	Brainstorm 2 insights (ideas, connections, main points) directly/not directly covered.	
1 question	Write 1 question you have about the presented project.	

Students are challenged to think independently and I encourage comments and stimulate them to answer. While discussing, the insights usually provoke an active conversation among students.

They have to present evidence and there are cases when a debate starts, for not all the students may agree with the ideas mentioned by their peers. However, this activity can be frustrating for the less confident students as they need more time to think and take a decision.

This strategy can be applied often at English lessons. Experience shows that its practical application arouses students' curiosity toward classroom discussion.

Conclusions.

Critical thinking is an important topic in modern education. In order to become critical thinkers, students need to value their own thinking, compare their thinking interpretation, with others, revise or reject when necessary. Learning that involves both personal and collaborative encourages critical thinking.

On the whole, we, teachers, should challenge students to think critically. We are responsible for employing active learning strategies to create a student-driven and problem-centered classroom, which helps to cultivate independent and critical English learners. Only by combining the teaching of English and the training of the students' critical thinking, we are likely to achieve the goal of better critical thinking skills and more efficient English lessons.

Rabei -Dubet D.

Activities that Develop Critical Thinking Skills in ELT Classes

Rezumat: Pentru a se încadra cu succes într-o lume în schimbare, elevii au nevoie de abilitatea de a selecta informațiile și a înțelege corelația dintre ele, de a decide ce este/nu este important, de a plasa în diverse contexte idei și cunoștințe noi, de a descoperi esența lucrurilor, de a respinge datele irelevante. Din necesitatea de a manevara bine informațiile, elevii trebuie să știe să aplice operații de gândire și să învețe în mod critic. Prezentul articol pune în discuție necesitatea aplicării tehnologiilor de dezvoltare a gândirii critice, propunând activități concrete pentru lecțiile de limba engleză în clasa a X-a.

Cuvinte cheie: gândire critică, înțelegere, aplicare, creare, evaluare.

Bibliography:

1. *Curriculumul Național la Limbi Străine*. Curriculum pentru clasele a X-XII-a, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Știința, 2010.
2. *Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală*. Limbi străine, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Cartier, 2010.
3. Facione P. *Critical thinking: What it is and why it counts*; California Academic Press, 2006.
4. French, J. N.& Rhoder, C., *Teaching thinking skills: Theory and Practice*, New York, Garland Publishing Inc, 1992.

CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ INTERNAȚIONALĂ

**„TRADIȚIE ȘI INOVAȚIE
ÎN CERCETAREA FILOLOGICĂ”**

**«ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО
В ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЯХ»**

**МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ**

VOLUMUL II / ТОМ II

27 OCTOMBRIE 2015 / 27 ОКТАБРЯ 2015