

Министерство образования и науки Украины  
Киевский национальный лингвистический университет

**Языковая личность:  
ЛИНГВИСТИКА И ЛИНГВОДИДАКТИКА**

Киев – Черкассы  
Издательство Ю. А. Чабаненко  
2013

УДК 81.11  
ББК 81

Рецензенты

д. филол. н., проф. В.А.Глущенко  
заведующий кафедрой общего, германского и славянского языкознания  
Донбасского государственного педагогического университета

д. филол. н., проф. А.Л.Глотов  
заведующий кафедрой теории языка и литературы  
Национального университета «Острозька академия»

Утверждено к печати  
Ученым советом Киевского национального лингвистического универ-  
ситета (протокол № 12 от 3 июня 2013 г.)

**Языковая личность: лингвистика и лингводидактика**  
Я 41 [Текст] / МОН Украины, Киевский национ. лингвист. ун-  
т. – К. – Черкассы: Изд-во Ю. А. Чабаненко, 2013. – 173 с.

ISBN

В это издание вошли доклады, сделанные на конференции  
«Языковая личность: лингвистика и лингводидактика», приуро-  
ченной к 35-летию факультета славянской филологии КНЛУ.

Для ученых-лингвистов и лингводидактов, студентов старших  
курсов и всех, кто интересуется лингвистической проблематикой.

**ББК 81**  
**УДК 81.11**

## ПАМЯТИ УЧИТЕЛЯ И ТОВАРИЩА

Этот сборник научных работ по результатам работы международной научной конференции «Языковая личность: лингвистика и лингводидактика» открывается публикацией доклада Александра Васильевича Кокойло, посвященного 35-летию факультета славянской филологии Киевского национального лингвистического университета, организатором и духовным центром которого он был. К глубокому сожалению, эта публикация стала последней.

17 февраля 2013 г. большое и доброе сердце Александра Васильевича Кокойло неожиданно остановилось. Эту утрату вмиг ощутили тысячи людей, которым он в течение полувека щедро отдавал частички своей чистой души: коллеги-преподаватели, студенты, выпускники факультета славянской филологии...

Родился А. В. Кокойло 28 апреля 1939 г. на казацкой земле в городе Большом Токмаке Запорожской области. Василий Иванович, его отец, погиб на фронте в 1945 г., мать Евдокия Никифоровна работала в колхозе. От деда передалась ему любовь к земле, интерес к садоводству, к пчелам, к музыке.

В 14 лет без экзаменов был принят на I курс механического техникума, работал токарем 4-го разряда на заводе имени Кирова, отсюда в 1958 г. был призван в Советскую армию. В 1961 г. поступил на подготовительное отделение вокального факультета Киевской государственной консерватории имени Чайковского, где прозанимался 2 года. Но судьбе угодно было приблизить Александра Васильевича к русской словесности. В 1963 г. поступил в Киевский государственный педагогический институт имени Горького и успешно закончил его, получив в 1968 г., диплом с отличием, и оставшись работать в учебной части университета. В 1969 г. был избран председателем профкома института, а с 1971 года стал ассистентом кафедры русского языка, с октября 1972 г. – аспирантом проф. М.А.Брицына. По завершении аспирантуры, в марте 1976 г., защищает кандидатскую диссертацию по русскому языку «Терминология пчеловодства в русском языке».

С октября 1977 года Александр Васильевич в Киевском государственном педагогическом институте иностранных языков занимается подбором и поиском молодых кадров для работы с иностранными студентами, создает кафедры. Вместе с единомышленниками-энтузиастами готовит иностранных высококвалифицированных специалистов-филологов для стран близкого и далекого зарубежья. Как заведующий кафедрой и проректор по учебной работе и международным связям доцент А. В. Кокойло показал себя мудрым и дальновидным руководителем: на факультете воспитано большое количество кандидатов наук, несколько докторов. Будучи автором и соавтором многочисленных учебников и учебных пособий, для иностранных студентов и стажеров, Александр Васильевич публикует статьи, рецензирует диссертации, авторефераты, оппонирует на защитах кандидатских диссертаций, выступает с докладами на съездах, конференциях, симпозиумах МАПРЯЛ.

А. В. Кокойло был талантливым преподавателем, опытным руководителем, хорошим воспитателем и организатором учебного процесса с иностранными студентами. До последних дней передавал свой богатый опыт и глубокие знания студенческой молодежи, помогал коллегам.

Плодотворная работа Александра Васильевича была отмечена почётными грамотами университета, министерства образования, нагрудным знаком «Петра Могилы».

Память об Александре Васильевиче Кокойло останется в сердцах всех, кому посчастливилось с ним сотрудничать, на долгие-долгие годы.

*Коллеги*

## Предисловие

В настоящем издании публикуются статьи по материалам международной научной конференции «Языковая личность: лингвистика и лингводидактика», которая проводилась в КНЛУ и была приурочена к 35-летию факультета славянской филологии.

Статьи участников конференции разделены на три блока. Первый блок представляет интерес для современного исследователя в первую очередь стремлением осветить основные аспекты функционирования языковой личности в современном информационном обществе. Думаем, что актуальность таких исследований не нуждается в комментариях и обоснованиях.

Второй блок посвящён отражению научной работы начинающих и молодых ученых, подавляющее большинство которых исследуют русский язык как иностранный. Уже это делает представленные материалы интересными, поскольку, обладая знаниями в области языков различного фонетического и грамматического строя, исследователи предоставляют богатейший материал для широких типологических сопоставлений.

Третий блок содержит в себе новейшие разработки в области преподавания русского и украинского языков как иностранных для носителей различных языков на разных этапах обучения. Следует отметить, что материалы, включённые в сборник, отражают новейшую тенденцию к углублённой разработке методик преподавания украинского языка как иностранного, что всячески следует поддерживать.

Подготовка к печати настоящего сборника была опечалена внезапной смертью одного из основателей факультета славянской филологии доц. А.В.Кокойло, до последнего дня жизни работавшего на факультете. Александр Васильевич с невоспроизводимым обаянием торжественно открыл своим докладом конференцию под громогласные аплодисменты участников, среди которых были и первые выпускники факультета. Его очерк истории нашего факультета открывает и этот сборник.

*Редколлегия*

ПО МАТЕРИАЛАМ  
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
«ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ:  
ЛИНГВИСТИКА И ЛИНГВОДИДАКТИКА»

## ПОДГОТОВКА ФИЛОЛОГОВ ДЛЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН В КИЕВСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Подготовку филологов для зарубежных стран Киевский государственный педагогический институт иностранных языков (так раньше назывался университет) начал осуществлять 35 лет назад, в 1977 г. Именно тогда были созданы факультет русского языка и кафедра с таким же названием.

Первым и.о. декана факультета была канд. филол. наук, ст. преп. Маслюченко Н. Н. (в настоящее время зав. кафедрой КНУ им. Т.Г. Шевченко), а заведующим кафедрой русского языка был назначен канд. филол. наук, ст. преп. Кокойло А. В. (позже доц., зав. кафедрой практики и методики преподавания славянских языков, проректор по учебной работе и международным связям университета).

Первыми студентами факультета русского языка были 80 граждан Республики Куба. Кроме того, годичную стажировку на факультете проходили 49 преподавателей русского языка как иностранного из разных вузов Кубы.

Подготовка учителей-русистов для Кубы осуществлялась согласно трехгодичному учебному плану, утвержденному Министерством высшего и среднего специального образования бывшего СССР.

Студенты изучали такие учебные дисциплины: практический курс русского языка, русскую и советскую литературу, современный русский литературный язык (теоретическая грамматика русского языка), введение в языкознание, стилистику и историю русского языка, методику преподавания русского языка и ряд общественно-политических и психолого-педагогических дисциплин (см. примеры учебных планов для разных контингентов иностранных студентов в сноске<sup>1</sup>).

Педагогическую практику студенты проходили на подготовительных факультетах Киевских высших учебных заведений – университета им. Т. Г. Шевченко, инженерно-строительного института, института инженеров гражданской авиации, в школах г. Киева. Согласно учебному плану выпускникам присваивалась квалификация «учитель русского языка». У себя на родине студенты-кубинцы дополнительно учились ещё два года, изучали английский язык и по окончании получали квалификацию «учитель русского и английского языков».

Сначала было нелегко и студентам, и преподавателям. Не было соответствующих учебников, материальная база только создавалась, не хватало опыта преподавания русского языка как иностранного. Кубинские студенты не владели русским языком. Поэтому начинать приходилось с овладения звуковой системой языка. Кубинцы учились читать, писать, говорить на русском языке, воспринимать язык на слух.

Преподаватели ответственно готовились к занятиям, создавали методические разработки, дополнительно использовали газеты, журналы, иллюстративные материалы, аудио-визуальные технические средства. Работала «Школа молодых преподавателей».

---

<sup>1</sup> Подробно о том, как развивались факультеты, кто ими руководил, какие создавались кафедры, как изменялись их названия и кто на них работал см. статью Кокойло А. В. «Літопис підготовки фахівців-філологів для зарубіжних країн на факультеті слов'янських мов і підготовчому факультеті Київського національного лінгвістичного університету (до 25-річчя з дня заснування підготовчого факультету та факультету слов'янських мов)».- «Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ», 2002 р., Вип. 6, стор. 521-535.

Студенты систематически посещали институтский лингафонный кабинет, где на магнитных пленках были записаны тексты уроков и задания к ним, начитанные преподавателями кафедры. Работал лингафонный кабинет и в общежитии (теперь учебный корпус № 2), где проживали кубинские, а позже и афганские студенты.

Кубинские студенты и слушатели ФПК активно участвовали во Всесоюзной олимпиаде по русскому языку, которую проводили Минвуз СССР и Общесоюзный совет по делам иностранных учащихся.

Победителем третьего тура в 1979 г., который состоялся в Москве, стала Исис Чартрандт. Её наградили памятной медалью, а также туристической путевкой по стране. О её успехах писал в своё время журнал «Куба».

Кубинцы – веселые, темпераментные люди. Любят петь, танцевать. Поэтому концерты художественной самодеятельности с их участием всегда собирали большую аудиторию и проводились на высоком художественном уровне. Особенно большой популярностью пользовался Франсиско Руис Мартинес, который прекрасно исполнял русские и украинские народные песни.

Упорная учебная работа, хорошо налаженный досуг, участие в разнообразных воспитательных мероприятиях способствовали хорошему усвоению студентами русского языка, формированию профессиональных качеств будущих учителей-русистов.

Первый выпуск кубинских студентов на факультете русского языка состоялся в 1980 г. Более 100 кубинцев получили дипломы учителей русского языка, 10 из них – с отличием. Выпускники-кубинцы работают преподавателями в разных учебных заведениях Кубы: в школах, военных училищах, педагогических институтах и университетах.

Шло время, факультет русского языка развивался, укреплялась его материальная база, факультет пополнялся высококвалифицированными преподавательскими кадрами, на учебу поступали новые контингенты студентов и слушателей ФПК.

В 1978-1980 годах на факультете обучались студенты из Афганистана, Венгрии, Лаоса, стажеры из Вьетнама. Кафедра русского языка интенсивно пополнялась молодыми преподавателями – выпускниками педагогического института им. А. М. Горького и Киевского государственного университета им. Т. Г. Шевченко, многие из которых позже окончили аспирантуру и защитили кандидатские диссертации.

В 1979 г. кафедру русского языка разделили на кафедру практики и методики преподавания русского языка (сейчас кафедра славистики) (зав. кафедрой доц. Кокойло А. В.).

В начале 80-х годов контингент иностранных студентов начал увеличиваться. Следует отметить, контингент 1-го курса в 80-е-90-е годы иностранных студентов на факультете русского языка формировался на межгосударственной договорной основе по направлениям Министерства высшего и среднего специального образования бывшего Советского Союза и колебался в пределах 400 – 500 студентов, включая 1 – 5 курсы и подготовительный факультет.

Назрела необходимость открыть ещё одну кафедру. Кафедра фонетики русского языка была создана в 1981 г., её возглавила известный ученый-славист докт. филол. наук, проф. Коломиец В. Т. Она руководила кафедрой 10 лет до выхода на пенсию в 1991 г.

В январе 1992 г. кафедру возглавил докт. филол. наук, проф. Болдырев Р. В., его сменил (2004-2010гг.) докт. филол. наук, проф. Стишов А. А.

В связи с тем, что факультет, кроме преподавателей русского и украинского языков в перспективе планирует подготовку филологов других славянских языков, его переименовали на факультет славянской филологии (декан канд. филол. наук, доц. Палатовская Е. В.), соответственно и кафедры получили новые названия: русского языка (зав. кафедрой докт. филол. наук, проф. Мусиенко В. П.) и кафедра славистики (зав. кафедрой докт. филол. наук Сеница И. А.).

Подготовительное отделение готовит студентов к поступлению в вузы разного профиля (гуманитарные, технические, медицинские, международных отношений) со сроком обучения один год. Долгое время (28 лет) со дня его создания возглавляла опытный специалист канд. филол. наук, доц. Погребняк А. Н. С 1983 г., когда был создан подготовительный факультет, его окончили более 2000 иностранных студентов.

В течение 11 лет (1978-1989) с некоторым перерывом на факультете русского языка существовали такие формы повышения квалификации: стажирование и включенная форма обучения. На стажировку приезжали по направлениям бывшего Министерства высшего и среднего специального образования СССР преподаватели вузов, учителя гимназий и школ Республики Куба и Социалистической Республики Вьетнам. Всего прошли стажировку около 200 преподавателей.

На включенную форму обучения направлялись, как правило, студенты, которые закончили у себя на родине 2 курс, обучались они на факультете 1 год по специальному учебному плану для включенного обучения, сдавали экзамены за 3-ий курс и возвращались к себе на родину на 4-ый курс. Такую форму обучения прошли в этот период более 250 студентов из Кубы, Польши, Вьетнама, Камбоджи.

Министерство образования СССР, проверявшее работу факультета еще в период его становления, положительно оценило деятельность института в деле подготовки специалистов-филологов для зарубежных стран.

Начиная с 1978 г., на обучение в наш институт, кроме кубинских студентов, направлялись значительные контингенты студентов из Афганистана, Вьетнама, Лаоса, Венгрии и др. Все они обучались по 5-летним учебным планам Министерства высшего и среднего специального образования бывшего СССР. Например, венгерские студенты и интернациональные группы обучались по специальности «русский язык, литература, иностранный (английский язык)», следовательно, учебный план для венгерских студентов содержал как блок дисциплин по русскому языку и литературе, так и блок дисциплин по английскому языку.

Студенты из Вьетнама и Лаоса обучались по специальности «русский язык и литература». Этим студентам, в отличие от венгров, преподавались «Литература народов СССР», «Теория литературы», «Зарубежная литература», «Методика преподавания русской литературы» и др. Кроме того, на «Практический курс русского языка» выделялось почти в 1,5-2 раза больше часов, чем для венгерских студентов.

Афганские студенты обучались по специальности «русский язык, литература и обществоведение». Учебный план для этих студентов содержал как блок дисциплин по русской филологии, так и значительный по количеству часов блок общественных дисциплин.

В учебном процессе начали использоваться учебники, изданные в 80-е годы Институтом русского языка имени А. С. Пушкина, для иностранных студентов-филологов. Кроме того, в учебном процессе широко использовались методические пособия по русскому языку и литературе, изданные преподавателями кафедр.

В 1987 г. факультет русского языка отметил свое 10-летие со дня основания. За это время его деканами были канд. филол. наук, ст.преп. Маслюченко Н. Н. (1977-1978 гг.), канд. истор. наук, проф. Турчин Ф. Ф. (1978-1980 гг.), Крутиков С. А. (1980-1981 гг.), канд. философ. наук, доц. Благинин В. В. (1981-1982 гг.), канд. филол. наук, доц. Ласкавый В. Т. (1982-1987 гг.). Каждый из них внес определенный вклад в развитие факультета и в дело подготовки филологов для зарубежных стран, как и их последователи – деканы факультета в последующие годы канд. эконом. наук, доц. Дзюба А. А. (1988-1993 гг.), канд. философ. наук, доц. Шутов А. Г. (1993-1999 гг.) и канд. филол. наук, доц. Кендюшенко А. Г. (1999-2007 гг., 2010-2012 гг.).

Во время первого 10-летия факультета русского языка на нем обучалось 403 студента из 53-х стран мира (среди них 101 студент – на подготовительном факультете). Обучение иностранных студентов осуществляли 4 кафедры, на которых работало 84 преподавателя, среди них 3 профессора, 30 кандидатов наук, доцентов, старших преподавателей.

Таким образом, первое 10-летие вполне можно назвать периодом становления и развития факультета. За 10 лет было подготовлено 1100 преподавателей-русистов и стажеров. Среди первых выпускников имена тех, кто с отличием окончил наш институт и оставил о себе добрую память. Это выпускники 1980 г. (Республика Куба) – Марица Серрано (зав. кафедрой русского языка в г. Гуантанамо), Алехандро Гомес (зав. кафедрой русского языка в г. Камагуэй), Франсиско Руис Мартинес (преподаватель русского языка в университете в г. Гавана), Кармен Ольга Гомес (преподаватель русского языка в университете г. Гавана); Марица Арсия Чавес (преподаватель университета г. Камагуэй); выпускники 1983 г. (Афганистан) – Акбар Акбари (защитил кандидатскую диссертацию по философии), Тадж Мохаммад (защитил кандидатскую диссертацию по всемирной истории, Мохаммад Касем окончил аспирантуру в Институте русского языка им. А. С. Пушкина, г. Москва), Шафика (защитила кандидатскую диссертацию по педагогике в пединституте им. А. И. Герцена в Санкт-Петербурге), Малеха (работала директором общеизвестной спецшколы «Дружба», г. Кабул) и др.; выпускники 1984 г. (Венгрия) – Эржибет Че (преподаватель гимназии), Эрика Перкич (преподаватель русского и немецкого языков в университете г. Будапешт), Марта Шандор (преподаватель русского языка в академии), Эдит Дароцци (окончила аспирантуру в Венгрии) и др.; выпускник 1985 г. Акбар Сольходост (Афганистан) работал зам.директора детдома для афганских детей сирот в г. Фрунзе, окончил аспирантуру по педагогике в нашем институте; выпускники 1986 г. (СРВ) Нгуен Нгок Ван, Чан Тхи Фiong Лан, Доан Тхи Ха Май и др. работают преподавателями в различных вузах Вьетнама; выпускники 1988 г. Мохаммад Рокай (Афганистан), Сивьенфет Фетворасак (Лаос) защитили кандидатские диссертации в нашем институте соответственно по всемирной истории и русскому языку.

На кафедрах фонетики и грамматики славянских языков, практики и методики преподавания славянских языков открыты аспирантуру и докторантуру. За годы своего существования кафедры факультета подготовили более 30-ти аспирантов, большинство из них защитили диссертации, получив ученую степень кандидата филологических (или педагогических) наук. Проф. Г. Бартлен, директор института иностранных языков Грайфсвальдского университета (Германия), защитил докторскую диссертацию по методике преподавания русского языка. Защитили докторские диссертации доц. Денисова С. П. и доц. Монжалей Т. К., доц. Клеофастова Т. В.

В 1990 г. при кафедре истории русского языка, русской и зарубежной литературы был создан учебно-научный центр славистики, который возглавил зав. кафедрой доц. Фатеев С. П. Центр славистики проводил большую работу по укреплению научных связей со славистами зарубежных стран, распространению славянской культуры, русского и украинского языков за рубежом, осуществлял обмен опытом по научно-методической работе, организовал три международных семинара по проблемам славянской культуры (1990 г., 1991 г., 1993 г.), материалы их опубликованы в трех сборниках «Материалы международного семинара «Славянская культура в современном мире (изучение и преподавание в иноязычной аудитории)» (К., 1990; К., 1991; К., 1993).

С 1992 г. факультет славянских языков перешел на подготовку специалистов для зарубежных стран по образовательно-квалификационным уровням «бакалавр», «магистр педагогики», «магистр филологии» по специальностям «язык и литература (русский и второй иностранный язык: английский/немецкий/французский/испанский)», квали-

фикация «переводчик русского и английского языков»). Кроме русского и других языков, иностранные студенты начали изучать украинский и старославянский языки.

С 1988 г. на обучение в наш университет начали поступать китайские и турецкие студенты. Первый групповой выпуск китайских студентов состоялся в 1996 году. С 1996 г. начат выпуск специалистов-филологов для зарубежных стран по специальности «перевод (русский и английский языки)» по образовательно-квалификационному уровню «магистр филологии» и «бакалавр филологии».

Первый выпуск турецких студентов состоялся в 1997 г., 8 выпускников закончили университет по специальности «перевод (русский и английский языки)» по образовательно-квалификационным уровням «бакалавр филологии» и «магистр филологии».

В 2000 г. кафедры факультета и подготовительного отделения вместе с другими факультетами университета с успехом выдержали вторую аттестационную экспертизу Министерства образования и науки Украины по 4 уровню аккредитации, подтвердили свою состоятельность на надлежащем уровне осуществлять подготовку специалистов-филологов для зарубежных стран.

В 2002 г. на факультете славянских языков и подготовительном факультете уже обучалось 300 студентов из 20 стран мира. Всего за 25 лет факультет подготовил 1853 специалиста-филологов из 35-ти зарубежных стран.

В течение последнего 10-летия преподаватели кафедр работали над повышением своего научного и профессионального уровня. Докторские диссертации защитили в 2012 г. доц. Нечитайло И. Н. (кафедра русского языка) и доц. Терехова С. И. (кафедра иностранных языков и перевода факультета славянской филологии).

Преподавателями кафедры славистики издан ряд учебных пособий и статей: «Старославянский язык в вопросах и ответах для иностранных студентов-филологов». – К., 2004 (Бондарчук Н. В., Кокойло А. В. – 13,2 п.л.), «Русский язык для иностранных студентов-филологов второго года обучения (учебное пособие для самостоятельной работы)». К., 2009 (Бондарчук Н. В., Гончарова Н. Н., Тарасенко В. И., Ушенко А. Я. – 17,78 п.л.), «Русский язык для иностранных студентов-филологов четвертого года обучения (для самостоятельной работы)». К., 2009 (Тарасенко В. И. – 7,29 п.л.), учебник с грифом министерства «Русский язык для иностранных студентов-филологов третьего года обучения» К., 2010 (Кендюшенко А. Г., Тищенко И. Ю. – 10,12 п.л.), «Русский язык для иностранных студентов-филологов второго года обучения». К., 2011 (Бондарчук Н. В., Гончарова Н. Н., Тарасенко В. И., Ушенко А. Я. – 13,72 п.л.), «Русский язык для иностранных студентов-филологов четвертого года обучения (домашнее чтение)». К., 2012 (Гончарова Н. Н., Тарасенко В. И. – 17,05 п.л.). В настоящее время на кафедре славистики работают 12 преподавателей (2 док. филол. наук, профессор Синица И. А., проф. Клеофастова Т. В.; 7 канд. филол. наук, доценты: Гончарова Н. Н., Кендюшенко А. Г., Кокойло А. В., Мунтян А. А., Савельева Е. П., Тищенко И. Ю., Фатеев С. П.; 2 канд. пед. наук, доценты: Селиверстов С. И., Тарасенко В. И.; ст. преп. Перегинец О. Т.)

Преподаватели кафедры русского языка за последние 10 лет опубликовали монографию «История и типология праславянских девербативов» К., 2001 – 365с. (докт. филол. наук, доц. Нечитайло И. Н.), ряд учебных пособий: «1000 українських дієслів. Словник синтаксичної сполучуваності (для студентів-іноземців)». К., 2008 – 244с. (Романова В. М.), «Готовимся к модульной контрольной работе». Лексико-грамматические задания по русскому языку для самостоятельной работы студентов-иностранцев 1-го курса». К., 2008 (Романова В. М.), «Работаем с текстом. Пособие по чтению и развитию речи для студентов-иностранцев 1-го курса» Ч. 1 – К., 2011, 116 с.; Ч. 2 – К., 2012, 110 с. (Романова В. М., Пашенко Е. М.), «Лингвистика: язык специальности. Учебное пособие по научному стилю речи для иностранных студентов-филологов», К., 2011 – 116 с. (Палатовская

Е. В., Прилуцкая Я. М.). Кафедра русского языка объединяет 21 преподавателя (докт. филол. наук, проф. Мусиенко В. П., докт. филол. наук, доц. Нечитайло И. Н.; 10 канд. филол. наук, доцентов: Бондарь М. В., Палатовская Е. В., Пашенко Е. М., Потапова Г. Н., Старикова И. А. Охрименко Т. В., Павлова И. В., Тукмакова Н. П. Ситько Ю. Л.; 9 ст. преподавателей: Гебре Т. Г., Ботвинова К. В., Власенко С. Н., Ермоленко Н. В., Котик Л. Л., Мартынюк Е. Г., Прищепя Е. К., Романова В. М., Яцюк С. М.).

В 2010 г. на факультете славянской филологии создана кафедра иностранных языков и перевода. Кафедру возглавила канд. филол. наук, доц. Козяревич Л. В., которая в 2011 г. поступила в докторантуру, а кафедрой стала руководить канд. филол. наук, доц. Слаба О. В. На кафедре работают 13 преподавателей (1 докт. филол. наук, проф. Терехова С. И.; 3 канд. филол. наук, доц. Слаба О. В., Сизоненко Н. А., Сотников А. В.; 4 ст. преп. – Высотченко С. В., Гранский А. И., Богданова Т. Г., Веселовская И. Г.; 5 преподавателей: Абул И. В., Лукьянец М. Г., Романенко М. А., Страпко В. В., Ткачук В. С.). Преподавателями кафедры издано учебное пособие «Практичний курс англійської мови для студентів-іноземців першого року навчання», К., 2006 р. – 13,67 печ.л. (Богданова Т. Г., Гранський О. І., Пилипчук В. М.).

За последнее 10-летие (2002-2012 гг.) контингент иностранных студентов на факультете славянских языков стабилизировался и колеблется в пределах 290-310 студ. На подготовительном факультете – до 100 студ. (плюс 20-30 слушателей годичных курсов). Ежегодно на 1-ом курсе факультета славянских языков обучались 90-110 иностранных студентов. В течение последнего десятилетия факультет подготовил 626 выпускников из 20 стран мира (Азербайджан, Албания, Алжир, Венесуэла, Вьетнам, Иордания, Иран, Китай, Корея, Ливия, Монголия, Сирия, Словакия, Туркменистан, Турция, Тунис, Швеция и др.), среди них – 208 магистров и 418 бакалавров.

Всего за 35 лет факультет славянских языков подготовил 2479 выпускников из 35 стран мира (1977-1987гг. – 1100; 1988-1998 гг. – 543; 1998-2002 гг. – 210; 2002-2012 гг. – 626), подготовительный факультет – свыше 2400 студентов из 25-ти стран.

Таким образом, свое 35-летие факультет славянской филологии и 30-летие подготовительный факультет отмечают закаленными, жизнеспособными подразделениями в структуре Киевского национального лингвистического университета. Они выстояли в нелегкие перестроечные годы, выдерживая конкуренцию по набору иностранных студентов в кризисное время, и являются единственными в Украине учебными подразделениями, где отдельно от украинских студентов с успехом осуществляется подготовка специалистов-филологов для зарубежных стран по двум образовательно-квалификационным уровням – бакалавр и магистр.

**СРЕДСТВА РЕЧЕВОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ  
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ  
(на материале прозаических произведений Т.Г.Шевченко)**

На протяжении долгого времени М.А.Карпенко является лицом украинской русистики. Ее неиссякаемому энтузиазму обязано целое поколение филологов-славистов, выбравших свой профессиональный путь служения слову, литературному и диалектному, устному и письменному, прозаическому и поэтическому. Текстом, подготовленным в качестве поздравительного, хотелось, с одной стороны, засвидетельствовать самое глубокое почтение многоуважаемой Маргарите Александровне, с другой же, выбором материала для анализа – русские повести украинского мастера художественного слова – в какой-то степени отразить сущность научной деятельности профессора М.А.Карпенко.

В современной научной литературе по культуре речи широко используется понятие выразительные ресурсы языка. Согласно лексикографическому определению, «это такие языковые/речевые средства, которые обеспечивают полноценное (максимально приближенное к пониманию заложенной в тексте информации) восприятие речи адресатом» [7, с. 90]. В числе выразительных ресурсов определенное место занимают средства, представляемые синтаксическим уровнем, более известные под общим наименованием экспрессивный синтаксис. И это не случайно, поскольку «практически в синтаксисе все элементы несут выразительную нагрузку, они все обладают формальной выразительностью, выразительностью самой структуры» [2, с. 299]. Под названное понятие обычно подводят широкий ряд синтаксических явлений, к числу которых относят такие, как парцелляция, сегментация, лексический повтор с синтаксическим распространением, вопросно-ответные конструкции в диалогической речи, цепочки номинативных предложений, вставные конструкции. Рассмотренные с позиций ядра и периферии языкового явления, названные конструкции достаточно четко распределяются таким образом: их ядро составляют явления парцелляции и сегментации, тогда как все остальные следует отнести к периферическим явлениям. Это находит подтверждение не только при наблюдениях над конкретным языковым материалом, но и в результатах многочисленных исследований, в абсолютном большинстве которых при обязательном присутствии в числе экспрессивных конструкций парцелляции и сегментации (ядро), состав остальных (периферия) варьируется.

Наряду с изучением собственно структурно-семантических и функциональных особенностей экспрессивных синтаксических конструкций регулярно возникает и обсуждается вопрос о времени появления и распространения в речевой действительности названных конструкций. Г.Н.Акимова отметила, что сам термин экспрессивный синтаксис стал использоваться с 60-х годов XX века [1, с. 79], а собственно явление большинство исследователей относит к свойственным современной синтаксической системе, констатируя их широкое распространение в современной художественной и публицистической прозе.

Внимательное прочтение повестей Т.Г.Шевченко, написанных в 1844 – 1854 гг. на русском языке, свидетельствует, что писатель использует одну из конструкций экспрессивного синтаксиса, а именно сегментированные конструкции, задолго до указываемых учеными временных ориентиров. Это позволяет внести некоторые коррективы в обсуждение вопроса о времени появления и активного функционирования рассматриваемых конструкций.

Цель статьи – проанализировать особенности функционирования одного из видов средств создания речевой выразительности – сегментированных конструкций в прозе Т.Г.Шевченко.

Первые попытки системного описания явления сегментации, как известно, связывают с именем А.М.Пешковского, который, называя сегментацию «именительным предствления» или «лекторским» именительным, рассматривал данное синтаксическое явление в связи с выявлением грамматического статуса именительного падежа или его субститутов в строго определенной позиции абсолютного начала конструкции [3, с. 359-361]. Попутно ученый отмечал и функциональные показатели такого именительного падежа.

Дальнейшие исследования сегментированных конструкций переместили акценты авторского внимания с их грамматических показателей на функциональную характеристику.

В существующей научной литературе особых расхождений в определении сущности сегментированных конструкции не наблюдается. Все исследователи синтаксических средств речевой выразительности под сегментацией понимают синтаксическую единицу, состоящую из двух определенным образом взаимосвязанных сегментов (частей), первый из которых выражается отдельной словоформой, словосочетанием или предложением (Л.Ф.Шильникова назвала его ключевым сегментом [6, с. 4]), а второй – некоторой связанной формально и по смыслу цепочкой высказываний, обозначенный А.П.Сковородниковым как базовая часть [4, с. 612]. Такое устройство речевой конструкции позволяет осуществить свойственное человеческой речи стремление теми или иными языковыми средствами и способами оформить различающиеся по функции элементы сообщения, а также отделить главное от второстепенного в сообщаемом материале, коммуникативно более важное от менее важного. За счет этого достигается требуемая актуализация в речи той или иной части передаваемой информации: *Село! О, сколько милых, очаровательных видений пробуждается в моем старом сердце при этом милом слове!* (Т.Шевченко. Княгиня, с.130).

Широкое использование Т.Г.Шевченко синтаксических конструкций, за которыми в научной литературе закрепилось название сегментированных, свидетельствует об их особой экспрессивной и эстетической функции. Их основной нагрузкой становится отражение прагматической стороны высказывания, его воздействующего начала. Имея природное тонкое языковое чутье, художник слова умело пользовался эффективным средством воздействия на читателя, особенно в тех случаях, когда раскрывал картины своей внутренней духовной жизни, давал собственные оценки окружающей его действительности.

Стилистическое выделение первого, ключевого сегмента в конструкции всегда является преднамеренным на нейтральном фоне повествовательной речи, однако у Т.Г.Шевченко это выделение носит, как правило, подчеркнуто намеренное речевое действие, что выражается в практически постоянном придании сегменту модальности восклицательного высказывания: *Да какой сад! Видал я на своем веку таки порядочные сады, как например, Уманский и Петергофский, но это что за сады! Гроша не стоят в сравнении с нашим великолепным садом: густой, темный, тихий, словом, другого такого саду нет на всем свете* (Т.Шевченко. Княгиня, с.130).

Наряду с использованием восклицательной формы высказывания для оформления ключевого сегмента Т.Г.Шевченко прибегает и к такому приему эмоционального воздействия на читателя, как графическое выделение опорного понятия, выраженного ключевым сегментом. Ключевой сегмент выносится им в отдельный абзац, а последующий текст, состоящий из цепочки предложений или одного предложения, также дается

с красной строки, чем лишний раз подчеркивается, что тема, предлагаемая для обсуждения, не бесстрастно констатируется автором, а волнует его чрезвычайно, вызывает целую гамму чувств и эмоций:

***Прекрасная, умильная картина!***

*А подойдите вы к этой картине поближе, всмотритесь в нее повнимательнее – и вы увидите на ее светлом розовом фоне такие пятна, что невольно отворотитесь и на унылые мелодические песни этих прекрасных жниц, вы горько улыбнетесь и закроете уши (Т.Шевченко. Наймичка, с.32).*

Показательно, что в существующих научных исследованиях не отмечается данный способ актуализации ключевого сегмента. Более того, напротив, особо подчеркивается, что в современной художественной и публицистической прозе сегментированные конструкции графически оформляются как единые построения. Подчеркиванию особой стилистической тональности, приобретению экспрессивного значения ключевого сегмента наряду с уже названными способствует также широко используемая Т.Г.Шевченко восклицательная частица *о*, располагающаяся перед этим сегментом:

*О незабвенная афиша!*

*Надо вам сказать, что я часто делал большой крюк, чтобы пройти мимо какого-нибудь театра, собственно для того, чтобы прочитать афишу (Т.Шевченко. Музыкант, с.201).*

Первая часть сегментированной конструкции может быть грамматически оформлена разными способами: отдельной формой слова, словосочетанием, простым или сложным предложением. Писатель из названных языковых форм отдает предпочтение первым двум способам – в качестве ключевого сегмента им используются словоформы и наиболее активно – словосочетания:

*Программа! Я что-то недоброе предчувствую с моей программой. И откуда берется это роковое предчувствие? Не отказаться ли мне от нее до следующего года? Но потерять год времени! Чем вознаградится эта потеря? Верным успехом? А кто поручится за этот успех? (Т.Шевченко. Художник, с.414);*

*Великое дело поощрение! Одни только гениальные натуры могут собственными силами пробить грубую кору холодного эгоизма людского и заставить обратить на себя изумленные глаза толпы. Для натуры обыкновенной поощрение – как дождь для пашни. Для натуры слабой, уснувшей, как Степа, одно простое внимание, слово ласковое освещает ее, как огонь угасшую лампаду (Т.Шевченко. Близнецы, с.249).*

Что же касается лексико-грамматической характеристики опорного имени существительного в функции ключевого сегмента, то здесь просматривается следующая картина. Если для современных публицистических и художественных текстов особенной частотностью, по наблюдениям Г.Н.Акимовой, отличаются случаи использования отвлеченных имен существительных, связанных с наименованиями внутреннего мира человека, его чувств, состояний, свойств, отношений (*любовь, счастье, простота, доброта, судьба* и под.) [1, с. 112], то для прозы Т.Г.Шевченко наиболее характерны конкретные имена существительные – *сад, село, картина, афиша, могилы*, о чем свидетельствует проанализированный языковой материал. Это следует рассматривать как свидетельство того, что автора волнуют не только высокие понятия, но и повседневная жизнь его соотечественников, их ежедневные заботы и хлопоты.

Показательным для художественной речи Т.Г.Шевченко является то, что в рамках сегментированных конструкций писатель использует еще один прием из регистра выразительных синтаксических средств, который в современных научных трудах именуется лексическим повтором с синтаксическим распространением. Лексический повтор с синтаксическим распространением используется Т.Г.Шевченко для оформления ключ-

чевого сегмента: ***О могилы! могилы! высокие могилы!** Сколько возвышенных, прекрасных идей переливалось в моей молодой душе, глядя на вас, темные, немые памятники минувшей народной славы и беславия* (Т.Шевченко. Варнак, с.114).

В подобных случаях имеет место необычайно яркое отражение личности самого автора, отчетливо слышатся раздумья писателя о жизни, о людях, о событиях, его душевное состояние. Все это свидетельствует о том, что Т.Г.Шевченко – это действительно универсальная языковая личность, подлинный мастер как украинского, так и русского художественного слова.

Необходимо остановиться в связи с этим еще на одном явлении, которое трудно не заметить в исследуемой прозе. Сегментированные конструкции в ряде случаев играют текстообразующую функцию. Соединение, как бы нанизывание нескольких сегментированных конструкций, которые уже сами по себе, по мнению целого ряда исследователей, представляют собой текст (который можно назвать микротекстом), дает более обширный, развернутый текст (макротекст), в котором заявленная тема раскрывается всесторонне, в результате чего имеет место законченное во всех отношениях суждение. Наглядной иллюстрацией может служить следующий отрывок текста, открывающий повесть «Княгиня»:

*Село! О, сколько милых, очаровательных видений пробуждается в моем старом сердце при этом милом слове! Село! И вот стоит передо мною наша бедная, старая белая хата, с потемневшею соломенною крышею и черным дымарем, а около хаты на прычилку яблоня с краснобокими яблоками, а вокруг яблони цветник, любимец моей незабвенной сестры, моей терпеливой, моей нежной няньки! А у ворот стоит старая развесистая верба с засохшею верхушкою, а за вербою стоит клуныя, окруженная стогами жита, пшеницы и разного всякого хлеба; а за клуною, по косогору, пойдет уже сад. Да какой сад! Видал я на своем веку таки порядочные сады, как например, Уманский и Петергофский, но это что за сады! Гроша не стоят в сравнении с нашим великолепным садом: густой, темный, тихий, словом, другого такого саду нет на всем свете* (Т.Шевченко. Княгиня, с.130).

Обращает на себя внимание прежде всего частотностью присутствия в контексте художественной речи писателя еще одно выразительное синтаксическое явление, которое несет повышенную экспрессию и эмоционально-воздействующее начало: ***Бедное дитя!** Чему она выучится, что усвоит себе хорошее от своей воспитательницы, безграмотной, старой, подлой девки?* (Т.Шевченко. Музыкант, с.210); ***Наташа! Моя милая, моя бесценная Наташа!** Она предпочла меня и знатным, и богатым. Меня, крепостного музыканта. И, открывшись во всем своим благородным благодетелям, просила их делать с нею, что найдут лучшим* (Т.Шевченко. Музыкант, с.221).

Подобный именительный падеж следует квалифицировать как именительный представления, называющий тему последующих рассуждений автора. Однако характерно, что раздумья автора касаются в таких случаях не каких-либо явлений окружающей его действительности, а людей, с которыми он встречается в тех или иных жизненных обстоятельствах. К этим людям Т.Г.Шевченко в лице своего поэтического героя испытывает самые искренние чувства, отсюда сопровождающие именительный падеж оценочные имена прилагательные типа *бесподобный, бедный, бесценный, чудный, счастливый* и под.: ***Чудный, бесподобный Штернберг!** Недаром его целовал Карл Иванович* (Т.Шевченко. Художник, с.374); ***Милое, прекрасное создание!** Глядя на нее, иногда я себя чувствую выше человека. Таким безгранично счастливым существом, каким человек никогда не может быть* (Т.Шевченко. Музыкант, с. 207). Привлечение экспрессивных лексических средств значительно усиливает эмоционально-воздействующую нагрузку синтаксической конструкции, ее речевую выразительность,

хотя, как отмечает М.П.Брандес, «любое синтаксическое построение в принципе экспрессивно насыщено» [2, с. 299].

Рассматриваемые случаи не позволяют квалифицировать как обращение то, что в их составе имеются местоимения типа *он, она, они, это*, сопровождаемые в ряде случаев частицей *вот*, которые в силу своего категориального значения выступают в качестве коррелята имени существительного (*дитя – оно, Наташа – она*). Наличие местоимения-коррелята в составе сегментированной конструкции является, по мнению целого ряда исследователей, характерной структурной чертой таких синтаксических конструкций, поскольку местоимение в этом случае наряду с другими языковыми средствами выполняет связующую функцию. И, наконец, наблюдения показывают, что обращения, выполняющие апеллятивную, контактоустанавливающую функцию, то есть собственно обращения, оформляются Т.Г.Шевченко, как правило, формой звательного падежа по аналогии с украинским языком, когда в анализируемых примерах последовательно используется форма именительного падежа. Ср.: *Друже мой! Ты хочешь моей исповеди! Ты желаешь знать мою прошлую бесталанную жизнь. Тяжело будет слушать, тебе, друже мой добрый, потому что прошлая жизнь моя исполнена греха и беззакония* (Т.Шевченко. Варнак, с.102); *Мамо! мамо! Это не нищий, это наш Тарас Федорович* (Т.Шевченко. Музыкант, с.202).

Приведенные аргументы позволяют заключить, что есть все основания рассматривать конструкции, о которых шла речь, как единое сегментированное целое.

Итак, анализ показал, что экспрессивные синтаксические конструкции, относимые многими исследователями к ярким явлениям современной синтаксической системы русского языка, были известны и употребительны значительно раньше, в частности, в середине XIX века в прозе Т.Г.Шевченко. Структурно-грамматическое разнообразие сегментированных конструкций в художественной речи Т.Г.Шевченко является свидетельством того, что такие конструкции – это регулярно используемое писателем изобразительное средство, то есть системное явление. О том, что синтаксические конструкции, несущие повышенные выразительные возможности, были органической чертой речи мастеров художественного слова XIX века, свидетельствует и то, что наряду с сегментацией у Т.Г.Шевченко встречается еще одна конструкция из реестра выразительных средств – лексический повтор с синтаксическим распространением. В связи с этим есть основания полагать, что писатель знал и использовал и другие конструкции выразительного синтаксиса.

#### Литература

1. Акимова Г.Н. Новое в синтаксисе современного русского языка. – М., 1990.
2. Брандес М.П. Стилистика текста. Теоретический курс: Учебник. – М., 2004.
3. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – М., 1935.
4. Сковородников А.П. Сегментированная синтаксическая конструкция // Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л.Ю.Иванова, А.П.Сковородникова, Е.Н.Ширяева и др. – М., 2003.
5. Шевченко Т. Повести. – К., 1983.
6. Шильникова Л.Д. Принципы организации сегментированных текстов в современном русском языке: АКД. – М., 1976.
7. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / Под ред. А.П.Сковородникова. – М., 2005.

## ІНТЕРТЕКСТ – ЯК ОСОБЛИВИЙ ТИП ДІАЛОГУ

Інтертекстуальність – поняття постмодерністської текстології, одна з характерних ознак художньої літератури ХХІ століття, що отримує особливе навантаження – реалізує світо- і самоусвідомлення людини, трансльоване в тексті автором-деміургом. Це поняття було сформульоване Ю. Крістєвою під впливом робіт М. Бахтіна.

З точки зору постмодерного (панмовного) розуміння свідомості людини як частки «великого тексту», усі здобутки людської цивілізації постають єдиним «інтертекстом», який існував та існуватиме завжди, у якому заздалегідь розчинено всі «нові» тексти, котрі ще коли-небудь з'являться. Інтертекст завжди формально виявляє зв'язки з «текстом-донором» і містить його смисловий потенціал. Він має змогу реалізуватися за допомогою вербальних формул й ідіостилістичних моделей, вживлених у новий текст з уже існуючого тексту, які розпізнаються і дешифруються рецепієнтом відповідно до його фонових знань й інтелектуального потенціалу.

Зараз гостро стоїть проблема функціонального значення «інтертекстуальності» як літературного прийому, що його свідомо використовують письменники (йдеться про цитатну техніку письма).

Інтертекстуальність як концептуальна засада творення нового дискурсивного формату активізувалася в мовотворчості українських поетів-вісімдесятників, які вживлювали в контекст вербальні маркери як національної культури, так і інших, синтезуючи в одному хронотопі синхронічні і діахронічні зрізи. Взагалі, як констатують дослідники, принципова еkleктичність і цитування є домінуючими рисами сучасної культурної ситуації. Твір постмодерну вбирає в себе будь-які елементи всього нагромадженого досвіду, прочитуючи його у зручний для себе спосіб і співвідносячи з будь-якими іншими текстами [2].

Власне поняття інтертекстуальності передбачає наявність у текстах ще одного типу діалогу – міжкультурного. Проблема міри запозичення та накопичення літературою певної епохи досвіду попередніх століть існує і в сучасному літературознавстві. Так, автор вводить у полотно сучасного тексту і, відповідно, сучасної літератури ті чи інші елементи, явища та ідеї давньої культури. Включений текст не претендує на те, щоб бути текстом минулої епохи (хоч може заявляти про це), а виступає у якості простору діалогу між сучасною культурою і минулою, відкриває минулу культуру для сучасності, вносить сучасне розуміння минулого тощо.

Літературознавець М. Бахтін розробив тісно пов'язану з інтертекстуальністю культурологічну теорію діалогізму. Ця ідея була розширена його послідовниками та французькими структуралістами і сильно вплинула на розвиток західної думки у ХХ ст. У літературному тексті інтертекстуальні сегменти актуалізують «інші тексти попередньої культури і тексти оточуючої культури... уривки старих культурних кодів, формул, ритмічних структур, фрагменти соціальних ідіом і т. ін.» [1, с. 78]. Ці фрагменти інших культурних площин інтенціонально спрямовані на творення широкого семіотичного поля, в якому, як і в живому культурному просторі, інтегруються зразки різностильових форматів, що робить цей простір відкритим, здатним до еволюції та оновлення форм й актуалізації змісту. Цим підкреслюється тяглість літературної традиції. Ми маємо змогу простежити зародження образу, його розвиток, а також процес постійного моделювання та вдосконалення. Постмодерністами заново прочитується контекст національної та світової літератури, історії, культури, і не лише прочитується, а на підставі старого коду твориться свій власний, віртуальний текстосвіт, у якому розгортаються інші сюжети,

сценарії, фрейми. Мова в її семіотичних знаках стає матеріалом синтезу багатьох культурних кодів, що врешті органічно поєднуються в авторській деміургії, реалізуючи інтенції постмодерного дискурсу.

Найчастіше інтертекстуальними елементами стають презентанти світової літературної практики – імена відомих письменників, образи літературних чи екранних героїв, алюзії та переспіви з Біблії, світової міфології, знакових художніх творів, пісень, заголовки книг, що в свою чергу стали кодами реалізації архетипних, символічних, асоціативно-образних рівнів.

Приєм інтертекстуальності покликаний виконувати декілька важливих функцій у тексті: з одного боку, інтертекстуальний елемент формує комунікативну векторність контексту, з іншого ж боку, інтертекстуальна модель є вимогою формальних особливостей тексту. Очевидним є також те, що інтертексти в постмодерній практиці несуть вагоме смислове навантаження, формуючи насамперед емотивно-оцінне тло контексту, збуджуючи апперцептивні рівні в свідомості реципієнта, зумовлюючи потрібну комунікативну реалізацію авторського задуму. Саме на це спрямований вибір інтертекстових одиниць, серед яких більшої уживаності зазнають вербальні маркери різних культурних практик.

Цікавою з точки зору інтертекстуальності виступає мала проза О. Забужко. Лейтмотивом повісті «Інопланетянка» лунає її назва, адже героїня твору почуває себе «інопланетянкою» в реальному житті.

Характерною для тексту стає суб'єктивність оповіді, внутрішні монологи та діалоги; цитати й алюзії органічно вплетені в авторську мову. Інопланетянка Рада гостро відчуває свою відчуженість від світу людей, вона уникає зустрічі чи то з Мариною Семенівною, чи то з Галиною Степанівною, але розмовляє з сусідським собакою Чорнишем, навіть соромиться «своєї малодухости»: *Прости, – неголосно сказала Рада, почувавшись зрадницею, – розумієш, такі вже ми, люди, є* (1, с. 170). Світ природи протиставляється світу людей, які втратили свою природність, що завершується композиційним прийомом уведення в текст оповіді притчі («текст у тексті» – притча в переказі) про старого гуцула. Таким чином автор ніби апелює до національної культурної пам'яті читача: *Йй згадалася притча про старого гуцула, котрий, ізвікувавши вік на полонині, на схилку літ спустився був раз у село, до людей, – дорогою туди він переходив потік поверх води, мов по тверді, й гадки не маючи, що творить чудо, зате на зворотньому шляху провалився в хвилю й мусив шукати броду. Потім зачув чужаницю* (3, с. 170-171). Героїня ставить риторичне запитання: *І чого ж він там набрався, од людей, той нерозумний дідо?* (1, с. 171). Приєм інтертекстуальності реалізує авторську інтенцію – через національний код залучення читача до когнітивних процесів – творення-сприйняття художнього тексту.

Інтертекстуальність у повісті простежується й на сюжетному рівні. Сцена зустрічі героїні-інопланетянки з Посланцем є класичним елементом сюжету про диявола, що обдаровує творчою могутністю в обмін на запродану душу. Інтертекстуальність створюється алюзією, яка вибудовується на елементах культурно-антропонімічної номінації (*чорт Івана Карамазова? Чи той, що купив душу Адріана Леверкюна?* (1, с. 172). В такий спосіб відбувається підключення читача через художній дискурс до коду світової культури. Згадка про покривало Ізиди – *Рада відкинула серпанок – «покривало Ізиди» чомусь майнула гадка, й зробилося весело* (3, с. 173) – засвідчує «інтертекстуальне» мислення героїні-інтелектуалки на рівні підсвідомості.

Номінативна алюзія (*Про це у Сквороди: мікросвіт, «внутрішня людина*) і часткове цитування інтертекстуально пов'язують текст повісті з національним філософським

дискурсом, де згадка про Сковороду є символічною. Запозичені авторкою елементи назви Шевченкового твору створюють конструктивну інтертекстуальність, стають вузлами зчеплення семантико-композиційної структури новоствореного тексту, реєструють спільність «свого» і «чужого». Так, спроба героїні досягнути поняття темпоральності неодмінно потребує залучення досвіду попередніх художніх дискурсів: *Може, вкажеш мені, де воно є, оте «тепер»? Поки я вимовляю це слово, «тепер» уже проминуло. Люди живуть йому навздогін і називають це плином часу. Насправді ж ніякого плину нема, світ – одночасний резервуар усіх минулих і майбутніх подій, людей – і мертвих, і живих, і ненароджених...* (1, с. 176).

Інколи іменна алюзія може виступати як ремінісценція, де відсилка не до тексту, а до певної події з життя іншого автора, яку легко впізнати. *Вибач, але в цьому, далекі, є щось комічне – валасатися по трансфізичних просторах, по античних Сіракузах, лізти в душу до Сапфо – мені здається, то була Сапфо, слово честі* (1, с. 177).. У контекст роздумів героїні про свободу авторка органічно вводить алюзію, шукаючи у своїх міркуваннях опертя на Сократа: *І спитали Сократа: «Чи є різниця між життям і смертю? – «Жодної», – відказав мудрець. – «То чому ж ти не вмираєш, учителю?» – «Саме тому»* (1, с. 199).

Розмірковуючи про свободу творчості митця, письменниця вибудовує міркування своєї героїні теж інтертекстуально, віддзеркалюючи протистояння Гелена й Кассандри через цитування з Лесі Українки: *Невже ніколи ти того не бачиш, що буде – неминуче, невблаганне? Невже тобі не каже в серці голос: «Так буде, так! Так буде, не інакше!»? – Його добродушний спокій у відповідь: «По щирості сказавши – ні, ніколи»* (1, с. 202); *І відповідь прийшла сама собою: – Кассандра каже людям. Який є світ насправді. Гелен їм каже те, що вони хочуть почути* (1, с. 203).

Об'ємність зображення мовобуття сучасного суспільства в усіх його виявах забезпечують калейдоскопічні «картинки з життя». Саме відтворення мовлення персонажів служить засобом увиразнення, «оживлення» героїв повісті. Пор.: *бабця з коричневим лицем, запнута терновою хусткою, її звислі пусті груди й маслаки плечей під темно-зеленою витягнутою кохтою: «Дочко, а де тут обласна больниця? – кошики в руках позв'язувано джгутами полинялих ситцевих бинд, – «А звідкіля ви, бабусю?» – «А з-під Яготина, зі Студеників, може, знаєте?.. Не? Син у мене тут лежить, дитино, він у Прип'яті на станції робив, да й оце хоче інвалідність получить, а воно лікарі піддержать трохи, да й назад випускають, – руки в неї теж коричневі, мов роз'їдені горіховим соком, і пахне від неї не по-міському – чи то сухотрав'ям, чи цвіллю, чи залежаним полотном* (1, с. 204-205). Мовна партія матері-селянки в терновій хустці (алюзія на страждання) з коричневими руками трудівниці є відчутно конотованою глибоким співчуттям авторки. Інтертекстуальність носить підсвідомий характер. Саме ця нещасна мати є уособленням стражденної України в усій своїй величі, і саме вона збереже мову – код нації (хай і дещо засуржиковану).

Інтертекстуальність – це також спосіб породження власного тексту і утвердження своєї творчої індивідуальності через організацію складної системи співвідношень з текстами інших авторів.

Особливість ідіостилю О. Забужко виразно проглядається в сцені зустрічі героїні повісті «Інопланетянка» зі смертю (уві сні). Вгадується взаємодія тексту повісті з художніми текстами В. Шевчука. З'являється інтертекст з ознаками гіпертекстуальності. У зображенні смерті О. Забужко ніби гостро полемізує з В. Шевчуком, у творах якого смерть – біла, велична і поважна, сумна і лагідна пані чудової вроди.

Смерть же, з якою спілкується героїня «Інопланетянки» Рада, на відміну від Шевчукової пані, яка м'яко шепоче, – непривабливе «бабисько», яке гукає «голосом базарної перекупки» (авторка свідомо вживає згубілу, знижену лексику): *Просто на неї упоперек схилу чухрає відворотне розфарбоване, з масними кісьми й брезклою, в патьоках гриму шкірою відставної статистки, розсміяне бабисько: смерть, зрозуміла Рада, а та вже гукала голосом базарної перекупки: «Давай-давай, я давно на тебе жду!» – «Постривай-но, – сказала Рада, – я ще не накосилася (смерть глузливо викривила багряного рота), ще свого не зробила», – і, вмент зваживши все, натхненно зажадала єдиноконечну – ну звичайно ж, єдиноконечну! – ціну: дати час написати роман – лиш один роман, такий, що вмістив би все, досі Радою пережите: «Ну що ж», – повагом мовила смерть, видимо готуючись пристати на умову, але тут – поки остаточні слова ще не впали – Рада похопилася, щасливо вражена новою гадкою: «І потім – ще одну, всього одну невеличку повість – про те, як писався цей роман, перед лицем смерти – останній твір!» – їй аж дух забило од такої перспективи, Боженьку, оце був би прорив, от де людська нога не ступала, після такого й справді можна вмирати! – «Ні, – сказала смерть, і сказала так, що стало ясно – торгуватися марно, – от про це – зась». – «Ах ти суко, – закричала дійнята до живого Рада, зроду вона так не лаялася наяву, – та що ти в цьому тямиши, ти!» – страшно збуджена, підносячись од пружного напливу творчої снаги, випростала руки, мов демонструючи цій дурній лярві свою силу, – і дійсно, крізь таранкуватий сірий камінь почали пнутися гарячобарвні квіти, на балюстраді защебетали птахи – смерть стояла, мовчки споглядаючи, але якимось потаємним чуттям Рада й сама відала, що все це не має аніякогісінького значення... – То не смерть була, – дуже серйозно сказав Посланець, – тільки посланиця смерти. Смерть ніколи не говорить сама – сповняє службу та й годі (1, с. 217-218).*

У контексті роздумів про ступені свободи, про свободу творчості через покликання на Сковороду (*В людському світі нема свободи*). Прагнення збагнути межовий стан між буттям і небуттям (згадка про Вергілія, Гоголя, Франка, Свіфта, Шеллі, Свідзинського) створює загальнокультурний контекст.

Отже, за допомогою аналізу структури художнього тексту повісті, вдалося зафіксувати наявність у ньому значної кількості цитат, алюзій, ремінісценцій, а також встановити функції (інтенційну, експресивну, поетичну, конструктивну), які ці елементи інтертекстуальності виконують в аналізованому тексті. Прикметно до цього слід зазначити, що процес розуміння художнього тексту містить не лише текст як лінгвістичну даність, як матеріалізований продукт творчої діяльності, а й враховує зв'язок тексту з епохою, історичною ситуацією і гіпотетичним читачем. Інакше кажучи, різне сприйняття художнього тексту залежить від часової дистанції між написанням і прочитанням твору – кожне нове покоління читачів може вкласти у нього свій новий зміст відповідно до культурного розвитку.

#### Література

1. Барт Р. От произведения к тексту / Ролан Барт // Избранные работы: Семиотика: Поэтика / [пер. с фр.; сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова]. – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.
2. Історія української літератури. Кінець ХІХ – початок ХХ ст.: У 2 кн.: Підручник / за ред. проф. О. Д. Гнідан. – К.: Либідь, 2005. – Кн. 1. – 624 с.

#### Джерела

1. Забужко О. Сестро, сестро: Повісті та оповідання. / О. Забужко – 4-те вид. – К.: Факт, 2009. – 260 с.

## УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Считается общепризнанным тот факт, что результатом любого языкового образования должна быть сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в профессиональной и межкультурной коммуникации [1, с. 65].

Языковая личность есть многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (имеются в виду аудирование, говорение, чтение и письмо), а с другой – по уровням языка, т. е. фонетике, грамматике и лексике [2, с. 29].

Язык представляет собой систему ориентиров, необходимых для деятельности в этом вещном и социальном, одним словом – предметном мире. А усвоение нового языка случит переходом к новому образу мира, необходимому для взаимопонимания и сотрудничества с носителями этого другого языка и другой культуры [3, с. 272].

Как известно, пособие является главным и обязательным компонентом учебного процесса, направленного на овладение языком и на формирование языковой личности. При этом сложная и динамичная современная ситуация выдвигает высокие требования к методическому обеспечению учебного процесса. Однако существующие пособия и учебники по русскому языку как иностранному не всегда отвечают этим новым возрастающим требованиям. Именно это обусловило наш интерес к составлению пособия, которое как можно более полно отвечало бы основной цели изучения иностранного языка, состоящей в практическом освоении языка, умении общаться не только в учебной, но и в познавательной ситуации, а как следствие – в формировании так называемой вторичной языковой личности. Основной способ достижения этой цели авторы видят в презентации мотивированных коммуникативных заданий, обеспечении их языковым и речевым материалом, а также в постепенном усложнении заданий и приближении их к ситуациям реального общения.

Определённый опыт в преподавании русского языка как иностранного, научные и научно-методические исследования, а также знакомство с ведущими методиками преподавания иностранных языков позволили авторам создать собственную лингвометодическую модель пособия по русскому языку как иностранному. Данная модель представлена в нашем учебном пособии «Ступени» [4].

«Ступени» представляет собой одноязычное пособие по русскому языку как иностранному. Оно адресовано иностранцам, которые начинают изучать русский язык с алфавита в программе академического года высшего учебного заведения III - IV уровня аккредитации (1 - 2 семестры обучения на подготовительном факультете).

Главная задача пособия – быстрое погружение студента в русскую языковую стихию. Пособие ориентировано на развитие всех четырёх видов речевой деятельности (но в первую очередь на чтение, говорение и письмо), необходимых для реализации практических заданий в повседневном общении. Пособие содержит основные лексико-грамматические темы «Программы дисциплины «Русский язык» для студентов-иностранцев подготовительных факультетов высших учебных заведений Украины» (2003 г.). Отбирая грамматический и языковой материал для пособия, авторы руководствовались, в первую очередь, именно указанной Программой.

Пособие не ориентировано на какую-то определённую национальность. Оно рассчитано на минимальное использование преподавателем языка-посредника, поскольку вся новая информация – как грамматика, так и лексика – подаётся циклично, с использованием изученного материала. Все тексты и задания, включая формулировки заданий, по возможности максимально адаптированы и отвечают уровню студента на момент предъявления материала. Если же формулировку задания невозможно адаптировать до уровня студента, то задание сопровождается образцом.

Методическая модель курса разработана на базе хорошо известного преподавателям иностранных языков сознательно-практического метода. Однако ряд структурных инноваций (важнейшей из которых является модульное построение пособия) позволили авторам создать учебное пособие, наиболее полно отвечающее современным условиям и конечной цели обучения – становлению и развитию русской речевой компетенции.

Пособие состоит из трёх частей. Первая его часть «Ступень - 1» является не только вводно-грамматическим пособием, но одновременно и рабочей тетрадью студента. Она включает первый модуль, который состоит из восьми уроков. В этих уроках не только вводится алфавит, основные правила чтения и графики русского языка, но и даётся понятие об основных частях речи (существительное, прилагательное, личные и притяжательные местоимения, порядковые и количественные числительные, наречие и глагол). Студенты знакомятся с основными грамматическими категориями (время и вид глагола, число и падеж существительного и др.). Но самое важное – это то, что в первом модуле вводятся все падежи существительного в их основных значениях. Это позволяет подготовить студента к раннему вводу предметов по выбранной специальности, что особенно важно в условиях неравномерного или позднего заезда групп.

Вторая часть пособия («Ступень - 2») состоит из 8 модулей. «Ступень - 1» и «Ступень - 2» рассчитаны на работу в учебных группах подготовительного факультета в первом семестре (450 - 500 часов). «Ступень - 3» состоит из 5 модулей и рассчитана на работу в учебных группах подготовительного факультета во втором семестре (150 - 200 часов). Заключительный модуль второй и третьей частей («Ступень - 2» и «Ступень - 3») является повторительным. В повторительных модулях обобщается весь материал, выученный на протяжении семестра.

В пособии гармонично соединены лексико-грамматический и разговорный аспекты, порядок презентации которых продиктован коммуникативной целесообразностью. Все модули (кроме первого вводно-грамматического) состоят из трёх блоков: грамматика, развитие речи, текст. Это деление, конечно, условно, поскольку, с одной стороны, грамматические упражнения построены на наиболее употребительных речевых моделях, демонстрирующих контекстные и стилистические особенности языковых единиц. С другой стороны, в заданиях по развитию речи и в текстах отрабатывается не только новая лексика, но и грамматические образцы урока. Кроме того в блоках по развитию речи часто тот или иной изученный аспект грамматики углубляется и расширяется. При этом грамматический материал, вводимый в сжатом схематическом виде, активно закрепляется не только в привычных грамматических упражнениях, но также в игровых и творческих заданиях, учебных текстах и полилогах.

Завершается каждый модуль заданием на построение собственного устного и письменного высказывания (монолог или участие в полилоге и сочинение на заданную тему). Благодаря этому темы устной речи, подкреплённые соответствующей грамматикой, становятся прочным элементом используемой при коммуникации лексико-грамматической базы студентов.

Тексты и разговорные темы пособия являются воплощением наиболее типовых ситуаций и охватывают широкий спектр коммуникативных тем, при этом они ориентирова-

ны на активные формы работы в группе. А большое количество учебных текстов в пособии увеличивает возможности обсуждения темы модуля.

Структура большинства текстов позволяет использовать как традиционные методы (вопросы к текстам, грамматические комментарии и т. д.), так и новые формы. Например, авторы рекомендуют использовать так называемый «ролевой пересказ», когда текст пересказывается с позиции одного из его участников или наблюдателей. При условии работы в группе этот метод поможет перейти к «ролевому полилогу» с элементами дискуссии, развивая не только речевую, но и дискурсивную, стратегическую компетенцию.

Определённая «избыточность» лексического и грамматического материала, его модульная подача, а также большое количество заданий на повторение позволяют в зависимости от конкретных условий корректировать продолжительность и интенсивность курса; работать в разнородных группах; использовать материалы пособия для самостоятельной работы; выбирать структуру курса в зависимости от индивидуальных особенностей и потребностей студентов.

В пособии содержится определённое количество рисунков, творческих и игровых заданий, кроссвордов, вопросы для организации общения студентов в группе и, конечно же, систематизирующие таблицы разного типа, которые могут быть использованы как справочный материал. Грамматические комментарии и таблицы, с одной стороны, облегчают работу преподавателя, а с другой стороны, разнообразят её.

Традиционный переводной словарь имеется только в первой части (модуль 1). В остальные части пособия подобные словари не включены намеренно. На наш взгляд, это даёт студентам свободу выбора – толковать новое слово на русском языке или выбрать язык, на который перевести это слово, что особенно важно в процессе формирования языковой личности и полностью отвечает концепции пособия – сведению к минимуму использования на уроках языка-посредника.

#### Литература

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студентов лингвистических университетов/ Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность/ Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
3. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики/ А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 287 с.
4. Вальченко И. В. Ступени: Учебное пособие для иностранных учащихся подготовительного отделения. В 3-х ч./ И. В. Вальченко, Я. Н. Прилуцкая. Ступень–1. – Харьков: ХНАГХ, 2012. – 106 с.  
Ступень–2. – Харьков: ХНАГХ, 2012. – 255 с.  
Ступень–3. – Харьков: ХНАГХ, 2012. – 129 с.

## ПРИНЦИПЫ ПОРТРЕТИЗАЦИИ В РОМАНЕ М.БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

В творческом наследии М. Булгакова есть произведение, которое стоит как бы особняком, затрагивая глубинные проблемы философии и морали, тонкие грани извечной борьбы Добра и Зла, из-за чего актуальность романа «Мастер и Маргарита» непреходяща, вечна [см. 2, 3, 4, 5, 6].

Написанное в течение 20-х – 30-х годов XX века это произведение не стареет. Подобно великолепно ограненному бриллианту чистейшей воды, оно с годами лишь ярче сияет своими волшебными гранями.

Не анализируя, в данном случае, всю многогранность философской глубины произведения, остановимся на некоторых основных *принципах портретизации*, которые использовал М. Булгаков в своем романе. Традиционный *портрет-характеристика* дополняется *портретным сравнением*. Ему на смену, как бы приходит *коллективный портрет*, который вскоре сменяется *портретом-антитезой*. Тут же следуют *сквозные портретные детали*. А вот, скажем, один и тот же, казалось бы, *портрет*, но *запечатленный с различных точек зрения*. Или *портрет, меняющийся медленно либо внезапно*, о чем мы будем говорить ниже. Упомянем еще о характерных, порой весьма неожиданных деталях, *различных ипостасях портрета* и т.д.

Вот, например, как М. Булгаков представляет себе, так называемый, «Подготовленный портрет» одного из центральных персонажей романа «Мастер и Маргарита» – маэстро Воланда:

«...Разные учреждения представили свои сводки с описанием... Сличение их не может не вызвать изумления. Так, в первой из них сказано, что человек этот был маленького роста, зубы имел золотые и хромал на правую ногу. Во второй, – что человек был росту громадного, коронки имел платиновые, хромал на левую ногу. Третья лаконически сообщает, что особых примет у человека не было.

Приходится признать, что ни одна из этих сводок никуда не годится. Раньше всего: ни на какую ногу описываемый не хромал, и росту был не маленького и не громадного, а просто высокого. Что касается зубов, то с левой стороны у него были платиновые коронки, а с правой – золотые. Он был в дорогом сером костюме, в заграничных, в цвет костюма, туфлях. Серый берет он лихо заломил на ухо, под мышкой нес трость с черным набалдашником в виде головы пуделя. По виду – лет сорока с лишним. Рот какой-то кривой. Выбрит гладко. Брюнет. Правый глаз черный, левый почему-то зеленый. Брови черные, но одна выше другой» [1, с. 426].

Сквозные портретные детали глаза и рот очень важны для писателя, через них автор многое проясняет в поведении и психологии героя. Деталь портрета «кривой рот» придаёт лицу выражение брезгливости, злой иронии, а также может символизировать неискренность, ложь, нечеловеческий, вселенский сарказм.

В портрете выделяется еще одна интересная деталь – глаза (черный и зеленый). Черный глаз нередко воспринимается как примета нечистой силы. Символика же зеленого цвета может вбирать противоположные понятия: с одной стороны – семантику вечно обновляющейся жизни, с другой – зеленый соотносим с болезнью, гибелью, тлением. Семантика зеленого цвета глаза Воланда восходит к мысли о том, что зло вечно, как и мир, в котором оно существует.

Но при внимательном прочтении романа приходится констатировать, что этот самый *подготовленный портрет*, в сущности, истинным портретом Воланда не является. А играет роль *портрета в связи с определенной ситуацией!* Поскольку только этой са-

мой ситуацией он и обусловлен. В самом деле, вот несколько иная ситуация: к маэстро Волянду приходит буфетчик варьете, чтобы выяснить вопрос о фальшивых червонцах:

«Черный маг раскинулся на каком-то необъятном диване... Как показалось буфетчику, на артисте было только черное белье и черные же востроносые туфли» [1, с. 622].

А вот каким предстает Воланд, когда героиня романа Маргарита встретила с ним впервые:

«... Два глаза уперлись Маргарите в лицо. Правый с золотой искрой на дне, сверлящий любого до дна души, и левый – пустой и черный, вроде как узкое игольное ухо, как выход в бездонный колодезь всякой тьмы и теней. Лицо Воланда было скошено на сторону, правый угол рта оттянут книзу, на высоком облысевшем лбу были прорезаны глубокие параллельные острым бровям морщины. Кожу на лице Воланда как будто бы навеки сжег загар. Воланд широко раскинулся на постели, был одет в одну ночную длинную рубашку, грязную и заплатанную на левом плече» [1, с. 669].

Но такие различные ипостаси портрета Черного Мага на этом не исчерпываются. Появившись на балу во время своего последнего выхода, в том же виде, что и до этого, то есть в грязной, заплатанной сорочке и стоптанных туфлях, Князь Тьмы поднимает чашу, сотворенную из черепа председателя Массолита Берлиоза: «Произошла метаморфоза. Исчезла заплатанная рубаха и стоптанные туфли. Воланд оказался в какой-то черной хламиде со стальной шпагой на бедре...» [1, с. 691].

Во время недолгого своего пребывания в Москве и сам Воланд, и его свита успели «проконтактировать» с достаточно обширным числом самых различных столичных аборигенов. Когда же и кому из них удалось увидеть Князя Тьмы в его истинном облике? Чьим глазам открылся истинный его портрет? М. Булгаков на страницах романа вполне определенно отвечает на этот вопрос – никому из людей ни увидеть истинный облик Князя Тьмы, ни понять до конца, где же проходит граница между Добром и Злом, так и не удалось. Вот что таит в себе такая фривольная, казалось бы, *изменчивость деталей портрета* Воланда.

Уже после своей смерти, в какой-то мере приобщившись, хотя и на недолгое время к загадочной свите Князя Тьмы, преображенные для иного существования и Маргарита, и Мастер видят совсем другой, *внезапно изменившийся портрет* Воланда:

«... Воланд летел тоже в своем настоящем обличье. Маргарита не могла бы сказать, из чего сделан повод его коня, и думала, что возможно, что эти лунные цепочки и самый конь – только глыба мрака, и грива этого коня – туча, а шпоры всадника – белые пятна звезд» [1, с. 795].

Продемонстрировав таким образом всю философскую глубину и непознаваемость «несуществующего» персонажа, М. Булгаков предлагает не менее удивительные и странные портреты свиты Воланда. Иллюстрацией чего может послужить *портрет* Коровьева-Фагота, *запечатленный с различных точек зрения*. Вот каким, воистину, шутлом гороховым, предстает этот исключительно загадочный и неординарный персонаж вначале:

«... Усишки у него, как куриные перья, глазки маленькие, иронические и полупьяные, а брючки клетчатые, подтянутые настолько, что видны грязные белые носки...» [1, с. 462].

Берлиоз еще успел оценить Коровьева весьма пренебрежительно – «попрошайка» и «ломака-регент». Это уже несколькими минутами позднее поэт Иван Бездомный оценивает Коровьева-Фагота следующим образом:

«Теперь регент нацепил себе на нос явно ненужное пенсне, в котором одного стекла вовсе не было, а другое треснуло. От этого клетчатый гражданин стал еще гаже, чем был тогда, когда указывал Берлиозу путь на рельсы» [1, с. 465].

Председатель жилтоварищества дома № 302-бис по Садовой улице Никанор Иванович Босой также ощутил сомнительное удовольствие повстречаться с Коровьевым-Фаготом:

«За столом покойного сидел неизвестный, тощий и длинный гражданин в клетчатом пиджачке, в жокейской шапочке и в пенсне ... ну, словом, тот самый». [1, с. 511].

Настоятельнейшее требование Босого «клетчатому» представиться, вынудило последнего это сделать. При этом, однако, выявились *новые портретные детали*:

« ... Что-то удивительно несолидное было и в манере переводчика говорить, и в его одежде, и в этом омерзительном, никуда не годном пенсне» [1, с. 514].

Нельзя, тем не менее, утверждать, что портретный облик Коровьева является по ходу романа чем-то неизменным. Вот каким предстает он впервые Маргарите:

«Внешность Коровьева весьма изменилась. Усишки на наглом лице были подвиты и напомажены, а чернота Коровьева объяснялась очень просто – он был во фрачном наряде. Белела только его грудь. Маг, регент, чародей, переводчик или черт его знает кто на самом деле, – словом, Коровьев – раскланялся» [1, с. 665].

Таким вот «клетчатым» шутком, хотя весьма и весьма могучим, далеко не безопасным, если вообще не безнаказанным, представляется облик Фагота. И те, кто впервые знакомится с романом, постепенно воспринимают именно такое портретное реноме Фагота. Поэтому почтительное «рыцарь» от свиты Воланда в адрес Коровьева воспринимается скорее иронически.

Однако, в романе нам предстоит глазами Маргариты убедиться в существовании совершенно *иного портрета* Коровьева, являющегося *портретом-антитезой* сложившемуся ранее представлению об этом персонаже:

«Вряд ли теперь узнали бы Коровьева-Фагота... в том, кто теперь летел непосредственно рядом с Воландом... На месте того, кто в драной цирковой одежде покинул Коровьевы горы под именем Коровьева-Фагота, теперь скакал, тихо звеня золотой цепью повода, темно-фиолетовый рыцарь с мрачнейшим и никогда не улыбающимся лицом...» [1, с. 794].

Улетающая в Неизвестное, Новое, возрожденная для Иной Жизни Маргарита, потрясена более всего именно такой метаморфозой. Только *перемена облика* Коровьева по настоящему удивила ее. О чем Маргарита и спросила Воланда. Вот его ответ:

«– Рыцарь этот когда-то неудачно пошутил... – его каламбур, который он сочинил, разговаривая о Свете и Тьме, был не совсем хорош. И рыцарю пришлось после этого прошутить немного больше и дольше, нежели он предполагал» [1, с. 795].

Мы не станем рассматривать здесь ни портрета кота Бегемота, ни отвратительного в сущности своей облика Иуды, чисто внешне даже красивого. Но вот каким предстает перед нами Мастер:

«С балкона осторожно заглядывал в комнату бритый, с острым носом, встревоженными глазами и со свешивающимся на лоб клоком волос человек примерно лет тридцати восьми... Пришедший одет в больничное. На нем было белье, туфли на босу ногу, на плечи наброшен бурый халат» [1, с. 548].

Возлюбленная Мастера – Маргарита, в своем мучительном сне, видит самого дорогого для нее человека, арестованного по навету доносчика, в таком виде:

«Оборван он, не разберешь, во что он одет. Волосы всклокочены, небрит. Глаза большие, встревоженные» [1, с. 634].

Автор романа широко использует очень емкие *метафорические детали*: «пустыня в глазах», «покрытая снегом голова». Или еще: «небритое лицо его дергалось гримасой, он сумасшедше-пугливо косился на огни свечей» [1, с. 700].

А вот еще одна нестандартная грань – *портрет, увиденный глазами другого героя*:

«Она хорошо видела, как изменился мастер. Волосы его белели теперь при луне и сзади собрались в косу, и она летела по ветру. Когда ветер отдувал плащ от ног Мастера, Маргарита видела на ботфортах его то потухающие, то загорающиеся звездочки шпор» [1, с. 795].

Весьма значительную роль в *портретных характеристиках* персонажей романа играет еще одно обстоятельство, а именно – наличие или отсутствие у героев одежды вообще. Имеется описание того, как к этому в различные моменты относилась Маргарита.

«С совершенно облегчённой душой Маргарита прилетела в спальню, а следом за нею туда же вбежала Наташа, нагруженная вещами. И тотчас же эти вещи, деревянные плечики с платьем, кружевные платки, синие шелковые туфли на распяхках и поясок – все это повалилось на пол» [1, с. 647].

Отрешившись от одежды, как от символа опостылевшей ей общественной жизни, Маргарита, ставшая ведьмой, почувствовала себя свободной, воистину свободной! И она упивается поначалу этой невиданной ранее свободой. Она купается в ней. Нагота не смущает ее совершенно – это символ ее новой природы, элемент таинства совершенно Иного, высшего существования.

Но вот, уже в качестве Черной Королевы, стоя на вершине широкой лестницы, Маргарита приветствует толпы (их сотни и сотни) восставших из праха и небытия гостей Великого Бала Сатаны. *Портретные описания* сего действия впечатляют:

«Из камина выбежал совсем почти разложившийся труп. Маргарита зажмурилась, и чья-то рука поднесла к ее носу флакон с белой солью... Лестница стала заполняться. Теперь уже на каждой ступеньке оказались, издали казавшиеся совершенно одинаковыми, фракники и нагие женщины с ними, отличавшиеся друг от друга только цветом перьев на головах и туфель» [1, с. 681].

И Королева Бала – Маргарита внезапно перестает чувствовать себя свободной. Но только обязанной до конца соблюсти дьявольский ритуал. Уже после фантазмагорического бала, обретя могуществом Воланда дорогого ей Мастера, неожиданно для себя самой:

«В своем волнении она не заметила, что нагота ее как-то внезапно кончилась, на ней был теперь шелковый черный плащ» [1, с. 701].

Героиня романа, в том самом романтическом подвальчике Мастера, уже после бала утверждает, что ей по вкусу:

«... Мне и самой нравится быстрота, – говорила Маргарита возбужденно, – нравится быстрота и нагота» [1, с. 785].

Но после преобразования, посредством яда Азazelло, для Нового, Иного существования и Маргарита, и Мастер предстают перед нами совершенно *в ином портретном качестве*. Мы так и не можем себе однозначно представить ни внешнего облика окончательно преобразенной Маргариты, ни даже того, одета ли она теперь вообще, или нет: «Мастер и Маргарита соскочили с седел и полетели, мелькая, как водяные тени, через клинический сад...»; «От белой стены отделилась темная Маргарита и подошла к постели» [1, с. 789].

Иное Существование, таким образом, порождает и совершенно иную мораль. И новые реалии, где *обычное портретное описание уже бессильно*.

В статье были установлены принципы портретизации героев и проиллюстрированы на примерах из текста. Для понимания персонажей очень важным, на наш взгляд, является создание их портретной классификации: портрет-антитеза, метонимический портрет, роль деталей в описании портрета героев, портрет в связи с определенной ситуацией, внутренний портрет и различные ипостаси портрета. Это все позволяет понять и раскрыть не только самого героя, но и философскую концепцию романа, где «каждому будет дано по его вере» [1, с. 265].

#### Литература

1. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита // Собрание сочинений в 5 т.т. – М. : Художественная литература, 1990.
2. Воздвиженский. Путь Булгакова и его исследование // Вопросы литературы. – 1984. – С. 12.
3. Краснова Л.В. Портрет в прозе Михаила Булгакова // Русский язык и литература в учебных заведениях. – Издатель: НПУ им. Драгоманова. – № 1, 2001. – С. 7-12.
4. Петелин В.В. Жизнь Булгакова. – М.: Художественная литература, 2000. – С. 576-577.
5. Соколов Б.В. Булгаковская энциклопедия. – М.: Локид, Миф, 2000. – С. 163.
6. Яновская Л.И. Творческий путь Михаила Булгакова. – М.: Сов. писатель, 1983.

A. Golodov

### KONTAMINATION IN DER FACHSPRACHE (die Untersuchung der Fußballumgangssprache)

Die Untersuchung des Zusammenspiels vom Allgemeinen und Fachspezifischen ist immer interessant. Im Unterschied von Medizin oder Mathematik, die nur einer kleinen Bevölkerungsschicht vertraut sind, ist Fußball dem größten Teil der männlichen Bevölkerungsteil gut bekannt. Als Folge ist auch die Fußballsprache für viele geläufig. Im Unterschied zu anderen Fachsprachen kann man in der Fußballsprache eine besondere «Koexistenz» vom Allgemeinen und Fachspezifischen feststellen. Durch seine ungeheure Popularität wird das «Fußballspezifische» für viele zum Allgemeinen. Die Fußballumgangssprache (weiter *FUS*) sucht immer wieder Alternativen zur Standardsprache und neigt zur Erneuerung und Abwechslung in ihrer Ausdrucksweise.

Unter *FUS* versteht man im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gesprochene Sprache, die von Profis und Fans bei dem nicht formellen Umgang benutzt wird und viele gemeinsame Züge mit der allgemeinen Umgangssprache aufweist, was nicht zuletzt durch den Gebrauch von zahlreichen Jargonismen bedingt ist. Als Schriftsprache findet sie auf den Seiten der Massenpresse ihren Niederschlag. In erster Linie geht es dabei um die populärste deutsche Zeitung BILD (und ihre Wochenausgabe BILD am Sonntag (BamS), die als Material in diesem Beitrag benutzt wurde.

Es ist bekannt, «dass viele Veränderungen zuerst in die Umgangssprache ihren Eingang finden, bevor sie in die Standardsprache übernommen werden» [Devkin 1979: 12]. In einer Fachsprache realisieren sich viele Entwicklungstendenzen von Standardsprachen, wo sie künstlich durch ‚Normatisatoren‘ gebremst werden» [Superanskaja 2004: 77].

Bei der Untersuchung der *FUS* erschließt sich eine neue Sphäre von sprachlichen Erscheinungen, die eine schnelle und überraschende Veränderung erleben. Das hat eine große Bedeutung für die Untersuchung der allgemeinen Evolution einer Sprache.

Im vorliegenden Beitrag wird die Rolle *der Kontamination* als Mittel der Schaffung des Komischen in der Fußballumgangssprache untersucht. Bekanntlich werden bei der Kontamination zwei Wörter in einem vereint. Auf diese Weise entstehen «Wörter-Hybride, auch ‘Koffer-Wörter’ genannt» [Normann 2006: 102].

Professor E. Zemsckaja hält die Kontamination für «eine Art der Abkürzung...» und solche «...umgangssprachliche Abkürzungen sind oft scherzhaft» [Zemsckaja: 51, 53]. «Die absichtliche Kontamination kann auch als Mittel des Wortspiels dienen» [Matwejew 2003].

Die Untersuchung der Mittel der Schaffung des Komischen in der deutschen Sprache bekommt einen besonderen Sinn, wenn man an die «berüchtigte deutsche Humorlosigkeit» denkt. Die deutsche Humorlosigkeit übertrug sich auch auf die Fußballumgangssprache, meint Professor Peter Braun und schreibt dazu: «Das wirft eine andere Frage auf, ob und inwieweit im modernen Fußball und in der dazu gehörenden Fußballsprache Platz für Humor ist. Wahrscheinlich muss man ihn mit der Lupe suchen: Vieles ist allzu ernst gemeint, wird ernst verstanden...Vielleicht hat der Fußball die strenge Erziehung aus der Gründerzeit noch nicht ablegen können... Reste von Anspielungen auf Militär und Gewalt finden sich noch in Fußballreportagen, vor allem dann, wenn die Gegnerschaft polarisiert wird... Ernst und Humorlosigkeit lassen sich allerdings auch der aus der gegenwärtigen Spielauffassung begründen, versteht man doch das Fußballspiel...immer mehr als Leistungssport...» [Braun 1998: 140].

Trotz der allgemeinen Meinung über die deutsche «fußballerische Humorlosigkeit» weist die *FUS* auch bestimmte komische Züge auf. Eine besondere Stelle nimmt darunter die oben erwähnte Kontamination ein. «Dabei wird die Kontamination ziemlich oft für die Verstärkung des sprachlichen Ausdrucks benutzt, für die Schaffung des Komischen, Ironischen...» [Sannikow 2002: 164; Normann 2006: 103]. Die Fußballumgangssprache wird durch die Kontamination bildhafter und lebendiger gemacht und lässt sich dadurch nicht all zu ernst empfinden.

Also, Kontamination ist das in der *FUS* am häufigsten gebrauchte Wortspiel. Gleichzeitig ist sie eine Art der hoch entwickelten deutschen Wortbildung, denn der deutsche Sprachbau selbst begünstigt solche Wortspiele. Kontamination dient als Mittel der Schaffung des Komischen und zur Einschätzung der Aussage. Sie findet man oft in den Schlagzeilen der Fußballberichte, wo Wortkreuzungen die Aufmerksamkeit der Leser sofort auf sich ziehen.

Die vorliegende Untersuchung stützt sich auf die Definition des Begriffs *Kontamination*, die von Professor W. Sannikow vorgeschlagen wurde: «1) beide Ausgangswörter sind mindestens durch ein Phonem in der Neubildung (Kontamination) vertreten; 2) in der Bedeutung der Neubildung verflechten sich auf komplizierte Art und Weise die Bedeutungen von beiden Ausgangswörtern» [Sannikow 2002: 164].

Strukturell gibt es mehrere Kontaminationstypen, nach denen Wortkreuzungen gebildet werden. In der vorliegenden Untersuchung wurde vom Autor folgendes Zeichensystem verwendet:

- X – das erste für die Wortkreuzung gebrauchte Wort
- Y – das zweite für die Wortkreuzung gebrauchte Wort
- x1 – das erste Segment des ersten Wortes
- x2 – das zweite Segment des ersten Wortes
- x3 – das dritte Segment des ersten Wortes
- y1 – das erste Segment des zweiten Wortes

y2 – das zweite Segment des zweiten Wortes

y3 – das dritte Segment des zweiten Wortes

K – das Resultat des Kontaminationsvorganges

P.S. Fettgedruckt sind die direkt an der Wortkreuzung beteiligten Segmente und Wörter.

In der Fußballumgangssprache verwendet man zur Schaffung der negativen Einschätzung und des Komischen oft die Kontaminationsformen, die von Personennamen gebildet werden, was die Behauptung von Professor W. Sannikow bestätigt, dass «besonders häufig bei der Schaffung des komischen die Personennamen gebraucht werden» [Sannikow 2002: 175]. Bei der Kontaminationsbildung von Personennamen in der FUS werden in der Regel folgende Modelle gebraucht:

**Modell 1:**  $X(x_1+x_2) + Y = K(x_1+Y)$  – zum Anfangssegment des ersten Wortes wird das ganze zweite (Personennamen) angeschlossen (Hybride). Beispiele:

– *Größen-wahn* + *Kahn* (der bekannte deutsche Torwart) = *Größen-kahn*. Der berühmte Torwart Oliver Kahn, dessen Name als Grundwort der Zusammensetzung (*Größen-kahn*) benutzt wurde, war lange Zeit auf den Seiten der deutschen Boulevardpresse besonders populär. Als Bestimmungswort dieser Zusammensetzung trat die erste Komponente des Abstrakts *Größen-wahn*. So entstand die Kontaminationsform *Größenkahn*: «Selbst für einen Welttorwart im Ferrari gelten die Regeln im Straßenverkehr... Auch diesmal verpasste ihm Polizisten ein «Knöllchen» (25 Euro). Erst eine Stunde später, als ein Laster passieren muss, stellt Kahn den Ferrari um die Ecke ab. Zieht aber keinen Parkschein... Aus Oliver Kahn wird immer mehr Olli *Größenkahn*» [Bild, 10.05-2003, S. 14]. Jeder Leser kann leicht durchsehen, wie diese Zusammensetzung entstanden ist.

Nach diesem Modell wurde auch die andere den Namen *Kahn* als Grundwort enthaltende Kontaminationsform gebildet:

– *Gries-gram* + *Kahn* = *Gries-kahn*: «Im TV sahen wir «Oliver *Grieskahn*». Während des Schweden-Spiels saß er auf der Bank. Allein. Mürrische Miene» [BILD-SPORT: 26.06.2006]. Als Bestimmungswort tritt hier die erste Komponente des abstrakten Nomens *Gries-gramm* (abwertend) auf.

In beiden untersuchten Fällen (*Größen-kahn*, *Gries-kahn*) enthält die mit dem Personennamen *Kahn* gebildete Fußballkontaminationsform eine negativ-einschätzende ironische Charakteristik des bezeichneten Subjekts (hier ist das der Torwart Kahn): *Größenkahn* charakterisiert den Torwart als einen an *Größenwahn* leidenden Menschen. Die Kontaminationsform *Grieskahn* (← *Gries-gram*) betont, dass er griesgrämig in einer konkreten Situation wirkte.

**Modell 2:**  $X + Y(y_1+y_2) = K(X+y_2)$  zum ersten Wort wird das Endsegment des zweiten Wortes (Personennamen) angeschlossen. Beispiele:

Die nach diesem Modell gebildeten Kontaminationsformen können auch negative Einschätzung ausdrücken. So bekam der deutsche National-Torwart Timo Hildebrand für seinen unglücklichen Auftritt von Journalisten die Bezeichnung = *Panne* + *Hilde-brand* = *Panne-brand*: «Fußball-Deutschland schüttelt den Kopf über Timo Hildebrand (27). Unser Ersatz-Nationalkeeper patzte beim peinlichen 1:1 in Zypern... Für Patzer wie auf Zypern gibt's aber nur BILD-Note 6! Timo *Pannebrand*» [B. 17.11.2006: 18].

Die Spieler der argentinischen Nationalmannschaft wurden während der Weltmeisterschaft durch ihre grobe Spielweise mit vielen Fouls «berühmt», besonders in den Spielen, wo sie Verlierer waren. Dafür wurden sie mit dem «Titel» *Foul-gentinier(n)* = *Foul* + *Argentinier(n)* ausgezeichnet: «...zweimal hielt Lehmann, um 19.30 Uhr stand Deutschland im Halbfinale! Worauf die Gauchos zu *Foulgentiniern* wurden: Ersatzspieler Leandro Cufre (28) trat Per Mertelsacker (21) brutal in den Unterleib, zerkratzte ihm den Oberschen-

kel...Julio Cruz (31) verpasste Torsten Frings (29) einen Schlag ins Gesicht» [BamS, WM 2006: 16].

Der Torwart der deutschen Nationalmannschaft Jens Lehmann spielte ein paar Jahre in England. Danach kehrte er nach Deutschland zurück und begann für den Klub VfB zu spielen. Nach einer Reihe von schlechten Spielen seiner Mannschaft wurde er von Journalisten als *Frust-mann = Frust + (Leh)mann* bezeichnet.

In der Episode, wo es um das nächste Spiel der Mannschaft aus Stuttgart VfB ging, bekam der Trainer des Gegners M. Frontzeck (analog zu *Frust-mann*) die «kontaminierte Bezeichnung» *Frustzeck = Frust + Front-zeck*: «Der eine leidet an chronischer Erfolglosigkeit bei Auswärtsspielen. Der andere flippt nur noch aus, regt sich über Gegenspieler, Schiris und sogar den Rasen auf. Michael *Frustzeck* gegen Jens *Frustmann* – wer hat heute nix zu lachen?» [BILD-SPORT, 15.10.2008, S. 10].

Der berühmte englische Spieler David Beckham landete auf der Reservebank im Spiel gegen einen schwachen Gegner und die Sportreporter haben sofort für ihn einen neuen Namen erfunden: *Bank-ham = Bank + (Beck)ham*. «David Beckham (33) darf heute selbst gegen Kasachstan nur die Bank von England drücken. Der Ex-Kapitän ist mehr ein «*Bankham*», war zuletzt gegen Kroatien und Andorra nur 17 Minuten auf dem Platz» [BILD-SPORT, 11.10.2008: 11].

Der Brasilianer *Ronaldo*, der zur Weltmeisterschaft mit dem Übergewicht kam, wurde sofort zu *Pummel-naldo = Pummel + Ro-naldo*: «Der rundliche Real-Star, den BILD schon im Mai «*Pummelnaldo*» taufte, setzte seinen einzigen Torschuss ungehindert drüber (55.)» [BILD-SPORT, 14.06.2006].

**Modell 3:**  $X(x1+x2) + Y(y1+y2) = K(x1+y2)$  – zum Anfangssegment des ersten Wortes wird das Endsegment des zweiten (Personennamen) angeschlossen. Beispiele:

Der durch seine besonders harte Arbeitsmethoden in der Bundesliga berühmte Trainer *Felix Magath* wurde auf den Seiten der Massenpresse zu *Quälix*: «*Motzki Sammer ist bei der VfB-Truppe beliebter als Magath – das sagt Präsident Staudt. In der Saison-Vorbereitung schafft das jeder Trainer, beliebter als Quälix zu sein...*» [Bild, 15.01.2005, S. 15].

Die Kontaminationsform *Quälix* entstand als Resultat der Verschmelzung des verbalen Stamms *quäl-en* und der zweiten Silbe des Namens *Fe-lix = Quä-lix*.

Nach dem populären **Modell 1** –  $X(x1+x2) + Y = K(x1+Y)$  werden in der *FUS* auch Kontaminationsformen auf der Basis der Ortsnamen (Ländernamen) gebildet. Beispiele:

– *Portu-gal + Qual = Portu-qual*: Nach dem mageren (1:0) Sieg im Spiel gegen eine schwache Mannschaft aus Angola haben die Sportreporter den Ortsnamen *Portugal* durch die Kontaminationsform *Portu + qual* ersetzt: «*Heftiges Pfeif-Konzert im Kölner Stadion. Es gilt den Portugiesen. Ganz schwach, was die gegen Angola ablieferten. Nur 1:0 gegen die tapferen Afrikaner. Oh, Figo! Das war Portuqual*» [BILD-SPORT, 12.06.2006]. Diese Kontaminationsform könnte man in die Wortverbindung *Portugal quälte sich zum 1:0-Sieg* transformieren.

Als Sonderfall kann man das nächste Beispiel betrachten, das nach dem **Modell** –  $X + Y = K(X+Y)$  gebildet ist. Beispiel:

– *Costa Rica* – auf der Basis dieses Ländernamens wurde eine Kontaminationsform gebildet, wo die zweite Komponente der Wortverbindung eine in der Fußballsprache sehr geläufige gastronomische Metapher mit der negativen Einschätzung *Gurke* (in einer modifizierten Form) ist – *Costa-Gurka*: «*Polen verabschiedete sich mit einem 2:1 gegen Costa Gurka (0 Punkte) in Hannover*» [BILD-SPORT, 21.06.2006]. Hier wird nicht ein Segment des zweiten Wortes ersetzt, sondern das ganze Wort: *Rica* → *Gurka*. Es sei auch bemerkt, dass die deutsche negative Einschätzung häufig mit der Vorstellung von verschiedenen Lebensmitteln

verbunden ist. Dabei ist *Gurke* unter allen «gastronomischen» Substantiven am populärsten und bekommt universelle negative Einschätzung (auch von und mit ihm gebildete Ableitungen bzw. Zusammensetzungen) sowohl in der Umgangssprache, als auch in der *FUS*.

Also, die Kontamination (Wortmischung, Wortkreuzung) ist in der Fußballumgangssprache eine sehr geläufige Art der Wortspiele. Die Kontaminationsformen dienen nicht nur als Mittel der Schaffung des Komischen, sondern können auch negative (oder auch positive) Einschätzung ausdrücken. Das entspricht der Besonderheit der deutschen Mentalität – dem Streben nach Ordnung und Gründlichkeit, d.h. der Begriff wird nicht nur bildhaft ausgedrückt, er bekommt durch die entsprechende Wortkreuzung eine konkrete Einschätzung. Durch die Wortmischung entstehen die Wörter, die neutrale Bezeichnungen durch emotional-expressive ersetzen, was die ganze Darstellung expressiv und bildhaft macht.

In der russischen Fußballumgangssprache sind solche zusammengesetzten Kontaminationsformen als Mittel zur Schaffung der negativen Einschätzung und des Komischen nicht so gebräuchlich, weil das russische Wortbildungssystem ganz anders gestaltet ist. Russische Wortspiele sind oft das Ergebnis der Polysemantik vieler russischen Wörter, d.h. Russisch hat eigene Möglichkeiten für Wortspiele, was allerdings das Thema einer anderen Untersuchung sein muss.

#### Literatur

- Braun P. Annäherung an die Fußballsprache // Muttersprache. – H. 2. Wiesbaden, 1998.
- Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. – Leipzig: VEB Bibl. Institut, 1976.
- Riesel E. Der Stil der deutschen Alltagsrede. – Moskau, Wysschaja schkola, 1964.
- Голодов А.Г. Проблема соотношения общей и специальной лексики. Монография. – Москва: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2006.
- Голодов А.Г. Негативная экспрессия в отраслевом варианте разговорного немецкого языка. Монография. – Рязань: РГУ им. С.А. Есенина, 2012.
- Девкин В.Д. Немецкая разговорная речь. Синтаксис и лексика. – Москва: Международные отношения, 1979.
- Земская Е.А. Словообразование как деятельность. – Москва: URSS, 2005.
- Норманн Б.Ю. Игра на гранях языка. – Москва: Издательство «Флинта», издательство «Наука», 2006.
- Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. – Москва: Языки славянской культуры, 2002.

#### Wörterbücher

- Duden Deutsches Universalwörterbuch A – Z. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1996.
- Geyerbach U. Fußballdeutsch. Ein Wörterbuch – Berlin: Ullstein Buchverlage GmbH, 2006.
- Küpper H. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. Hochdeutsch – Umgangsdeutsch. – Band 3. – Classen Verlag Hamburg, 1965.
- Девкин В.Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики. – М.: Русский язык, 1996.
- Матвеева Т.В. Учебный словарь. – М.: Издательство «Флинта», 2003.

#### Periodika

- Die Bildzeitung (Hamburg)
- VamS = Bild am Sonntag (Hamburg)
- BILD-SPORT (Hamburg)

## О НЕКОТОРЫХ ЯЗЫКОВЫХ ОСОБЕННОСТЯХ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ЯЗЫКА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Формирование коммуникативного подхода к языку требует, прежде всего учета фундаментальных характеристик языка. Изучая язык, учащийся углубляет представление о языке. Коммуникативность является первичной функцией при обучении иностранному языку.

Общение ставит язык в широкий контекст коммуникации, отдавая приоритет деятельному подходу, роли субъекта речи и ее адресата. Коммуникативный подход к рассмотрению повседневного общения сосредотачивает внимание на том, каковы речевые действия автора текста и его адресата в определенной ситуации, при реализации тех или иных коммуникативных намерений, целей, задач говорящих, а также на том, с помощью каких языковых средств эти намерения, цели, задачи осуществляются, как достигается коммуникативная согласованность в действиях говорящих и какие речевые стратегии и тактики при этом используются.

Поддача языкового материала, рассчитанная на механическое запоминание, не всегда бывает обоснованной.

Язык обладает мощной системой коммуникативных механизмов. В целях реализации принципа коммуникативности следует выявить и методически осмыслить эти механизмы.

Высказывая какую-либо мысль, учащийся реализует типовую ситуацию. Студент выражает представление о каком-либо событии, показывает свое отношение и характеристики этого события. Но кроме темы обсуждения учащийся стремится правильно выстроить синтаксическую конструкцию.

Решая свои коммуникативные задачи, говорящий может выбрать другой ракурс для представления той же ситуации, для чего необходимо перераспределить слова, установить между ними другие связи сохраняя при этом общий смысл фразы: *В Киев он приехал утром. – Он приехал в Киев утром.*

Члены предложения имеют свои функции в коммуникативной устроенности предложения. Их роль – участие в определении своего рода коммуникативного явления, определение категории, выбор типового значения предложения, перераспределение ролей – это уровень семантической структуры предложения. Семантическая структура – это средство решения определенной коммуникативной задачи как конкретной реализации той или иной типовой ситуации.

Одним из средств, выражающих коммуникативные намерения, многие исследователи называют глаголы которые широко используются в коммуникативных заданиях [2].

В коммуникативном задании глагол, называющий соответствующее речевое действие, по преимуществу выступает в форме императива. Например: *Расскажите о себе, опишите картину, приведите пример.*

Среди коммуникативных заданий представленных формой императива, могут быть выделены следующие группы: 1) назовите, укажите, перечислите; 2) определите, дайте определение; 3) опишите, охарактеризуйте; 4) объясните, разберите, рассмотрите; 5) приведите примеры; 6) сравните; 7) сделайте выводы, обобщите.

Приведенные группы отражают разные ступени процесса познания: от описания через сравнение к анализу, обобщению, выводам. Следует отметить, что все эти глаголы различаются по своей сложности, отражают разные моменты мышления студента. Для

выполнения коммуникативных задач учащийся должен обратиться к тексту учебника – источнику необходимой для построения высказывания ответа информации. В учебном процессе должны быть не только модели для запоминания, но и механизмы коммуникативности. Студент должен осмыслить изучаемый материал.

Коммуникативная направленность реализуется через ситуации, которые типичны не только для русского языка, они универсальны.

Социальность и психологичность определяют действие коммуникативных механизмов, речевой этикет, исторические и культурные аспекты языка. И здесь личность студента играет важную роль.

Важное место в описании коммуникативной ситуации отводится текстам. Ведь с текстов начинается, ими же и завершается обучение иностранному языку. Цель преподавания состоит в том, чтобы развивать у учащегося навыки составления иноязычных текстов. Путь от исходных текстов к текстам собственного производства – это и есть путь преподавания и усвоения языка как иностранного.

Общепризнано, что этот путь «от текстов к текстам» так или иначе лежит через усвоение системы языка. «Перескочить» через грамматику языка невозможно. Следовательно, проблема сводится к тому, чтобы увязать овладение грамматикой с развитием речевых навыков. Конечно, эта проблема не нова, и решают ее преподаватели-практики с тех пор, как коммуникативная направленность стала ведущим принципом преподавания русского языка как иностранного.

При производстве речи говорящий проходит путь от определенной функции к средствам ее выражения. В голове говорящего возникает идея, смысл, ситуация, которые он хочет выразить. Для оптимального выражения этого смысла он должен найти и применить оптимальные в данном случае языковые средства, которые описаны в функциональной грамматике

Так, например, коммуникативные приемы выражения запрета и предостережения имеют грамматическую опору: «Повелительное наклонение несовершенного вида + НЕ» для выражения запрета (например: Не опаздывайте!) и «Повелительное наклонение совершенного вида + НЕ» для выражения предостережения (например: Не упади!). запрет и предостережение – характерные коммуникативные приемы.

Иначе обстоит дело с такими коммуникативными приемами, как упрек, продолжение (речи), опровержение. Для таких речевых ситуаций требуются определенные языковые средства, например: *ты слишком много говоришь; как ты плохо написал*. Все это дает возможность реализовать коммуникативную ситуацию с отработкой грамматических начал русского языка. В этом состоит значительная польза работы коммуникативных приемов в преподавании русского языка как иностранного.

Обучение иностранным языкам имеет свою специфику, отличную от специфики преподавания родного языка. При преподавании родного языка деление коммуникативных приемов играет второстепенную роль. При обучении же иностранному языку к коммуникативной значимости прибавляется чисто языковой момент – необходимость овладеть системой чужого языка, в частности теми его элементами, которые отличны от родного языка учащихся. Здесь приходят на помощь коммуникативные приемы. Они дают возможность сочетать тренировку речевых функций с отработкой языковых начал. Так, занятия на подготовительном факультете содержат соответствующие грамматический, а также взаимодействующий с ним лексический материал. Смысл данного сочетания (грамматического и лексического) заключается в развитии речевых навыков, овладении речевыми образцами [4: 132-146].

Такая увязка грамматики с коммуникативными приемами является эффективным методом сокращения пути от системы языка к речевой деятельности и наоборот. Напри-

мер, изучение дательного падежа в безличном предложении, включающем конструкцию **НУЖНО (НАДО, МОЖНО, НЕЛЬЗЯ) + инфинитив глагола**, целесообразно сочетать с лексической темой «Здоровье». Вводятся глаголы *болеть, лечить*, в диалогах отрабатывается ЛСГ «человеческое тело». Необходимо напомнить студентам, что эта конструкция известна им с винительным и предложным падежами: *Где можно купить лекарство? Что можно купить в аптеке?* Поэтому вначале занятий студентам целесообразно задать вопросы с вариантами: *Где можно купить (аспирин, бинт, пластырь, вату, мазь, таблетки)? Что можно купить в аптеке? Как вы себя чувствуете? Здесь включается беседа в поликлинике врача и пациента: На что вы жалуетесь? Что у вас болит?*

Нельзя забывать, что речевые образцы выполняют ожидаемую от них функцию лишь при наличии определенных условий, в частности:

- 1) образцы должны, где это нужно, сопровождаться комментарием условий их употребления;
- 2) презентация образцов должна сопровождаться системой упражнений, то есть должен быть указан путь автоматизации образцов;
- 3) необходимо постоянно развивать у учащихся мотивацию овладения данными речевыми образцами.

Последнее условие особенно важное, ибо интенсификация обучения русскому языку – это не только лингвистическая оптимизация подачи языкового материала. Не менее важную роль играют здесь психологические и другие факторы.

Преподаватели обучают студентов не столько русскому языку, сколько речевой деятельности, средством которой является русский язык. Невозможно учить языку, не заботясь одновременно о формировании мотивов, обеспечивающих как процесс речевой деятельности, так и – что особенно важно – саму речевую деятельность как компонент учебного процесса [1: 21-25].

Из практики хорошо известно, что существует, по крайней мере, два различных типа упражнений (предкоммуникативные и коммуникативные). Одни из них направлены на овладение языковыми средствами и на формирование речевых навыков; другие – на овладение самой иноязычной речевой деятельностью, т.е. на формирование коммуникативных умений.

Следует обратить внимание на воплощение коммуникативной концепции в современных учебниках. Коммуникативная ориентация находит реализацию прежде всего в том, что учащиеся с первых занятий обеспечиваются материалом для обучения на русском языке в реальных ситуациях. С диалогов начинается каждое занятие, речевая зарядка включает презентацию, тренировку и контроль учебного материала. Диалоги начального этапа должны быть естественного характера. Данные диалоги студенты слушают в записи для воссоздания реальных ситуаций общения. Работа с звукозаписью дает преподавателю большие возможности для развития у учащихся навыков аудирования и говорения.

Все тексты страноведческого характера снабжены фотографиями. Например, в тексте о Пушкине дан памятник Пушкину в Москве, портрет Пушкина. Именно из таких маленьких штрихов складывается образ страны изучаемого языка. Страноведение становится не абстрактным знанием, а частью сознательно-эмоционального опыта.

Эффективность обучения русскому языку при выполнении коммуникативной, познавательной и воспитательной целей играет важную роль. Этому способствует более последовательное применение принципа коммуникативности.

Следует отметить, что коммуникативная направленность обучения предполагает: 1) заинтересованность преподавателя в каждом акте речевого общения с учащимися; 2)

коммуникативность единиц обучения, которые могут не соответствовать структурным единицам языка, но быть коммуникативно доступными в общении; 3) исправление ошибок в речевых действиях учащихся, при котором ошибки в речевой реализации исправляются, например, реакцией понимания или непонимания, согласия или несогласия со стороны преподавателя; 4) целенаправленную обработку живых речевых ситуаций и создание высокой мотивации обучения.

#### Литература

1. Бельгибаева Д.А. Принципы коммуникативного обучения иностранным языкам. – Вестник КАСУ, 2005, № 2. – с. 21-25.
2. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. – Русский язык за рубежом, 1977, № 6, с. 38-45.
3. Жуковская Е.Е., Леонова Э.Н., Мотина Е.И. Описание языка и принцип активной коммуникативности в обучении. – Русский язык за рубежом, 1983, № 1.
4. Золотова, Г. А.. Коммуникативная грамматика русского языка; РАН, Институт русского языка им. В.В.Виноградова, Московский гос. ун-т им. М.В.Ломоносова. Филологический факультет. – М., 2010. – 368 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативные упражнения. – М., 1969.
6. Пассов Е.И. Ситуация, тема, социальный контекст. – Иностранные языки в школе, 1975, № 1, 5.
7. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М.: Русский язык, 1981. – 248с.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие для студ., аспирантов и соискателей по спец. «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 262 с.
9. Шубин Э.Л. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – М., 1972.

Т. В. Клеофастова (*Киев*)

### ЯЗЫК КАК МЕДИАТОР МЕЖДУ ЗНАНИЕМ И ИСКУССТВОМ В РУССКОЙ ПРОЗЕ НАЧАЛА XXI века

Актуальность данной статьи определяется глубоким и постоянным интересом исследователей к лексическим и грамматическим экспериментам в языке современной художественной литературы.

В своей широко известной работе «Что такое философия?» Ж. Делез и Ф. Гваттари выделили три способа познания мира – научное, философское и художественное [1, 37]. Понять специфику чувственного познания мира, в частности, в художественной литературе, невозможно без тщательного лингвистического анализа.

Современная художественная литература (конец 20 века – начало 21 века) ориентирована на полную свободу лингвистических экспериментов. Писатели, предлагая своим читателям увидеть мир в новом, неожиданном ракурсе, используют не только выразительные, стилистические, но словообразовательные возможности современного русского языка. Целью статьи является определение словообразовательных возможностей современного русского языка в творчестве писателей-постмодернистов, в частности в прозе В. Пелевина.

Примеры авторских неологизмов широко известны: «бездарь» И. Северянина, «образованщина» А. И. Солженицына и т.д. Однако, для нашего времени характерно не только лексическое, но и грамматическое творчество, хотя грамматика значительно более устойчивая часть языковедческой системы. Об этих процессах пишут такие известные ученые как Михаил Эпштейн и Максим Кронгауз [5; 3]. По их мнению, грамматика гораздо более консервативна, чем лексика, изменения в ней обычно происходят не годами, а столетиями. И тем не менее, даже грамматика сейчас меняется так быстро, как, пожалуй, никогда раньше в истории русского языка. Темы и направления этих перемен могут отчасти задаваться совместным творчеством практиков и теоретиков языка – писателей и лингвистов.

Словообразование тесно связано со всеми уровнями языковой системы – фонологией, морфологией, синтаксисом и, конечно, лексикой, так как результатом словообразовательных процессов является появление нового слова. Словообразовательные процессы исключительно подвижны, в их системе заложены большие потенциалы, реализация которых практически не ограничена. Поэтому в активные периоды жизни языка они особенно дают о себе знать, в том числе и в языке писателя.

Активные процессы в современном словообразовании объясняются причинами внеязыковыми и внутриязыковыми, которые соединяясь, обогащают и усиливают друг друга. Эти процессы стимулируются социальными причинами нашего стремительно глобализирующегося XXI века, века научных биотехнологических революций и глубоких экономических потрясений. Ускорение темпов жизни усиливает действие закона речевой экономии, а рост эмоциональной напряженности в жизни социума активизирует процессы образования эмоционально-экспрессивных типов словообразовательных моделей.

Наибольшей стабильностью обладают общие способы словообразования. Даже сам тип словообразования может использоваться как определенный образец для образования нового слова. Например: *самиздат, тамиздат* по образцу *госиздат*; *политиздат, ельцинизм* по образцу *фрейдизм*; *читабельный* по образцу *операбельный* и т.д.

В новой социальной действительности некоторые малоупотребительные в прошлом суффиксы, например суффикс -ант- при обозначении лица стал очень употребительным: *реабилитант, нобилиант, эксплуатант*. Постоянно расширяется круг бессуффиксных образований среди отглагольных форм: *выгул, прикид, напряг, промыв* и т.д. По аналогии появились и новые формообразования от прилагательных: *интим, наив, серьез, безнач, инфантил, криминал* и т.д.

Под влиянием социального, научно-технического факторов увеличилось заимствование словообразовательных элементов иноязычного происхождения. Среди продуктивных новообразований конца XX – начала XXI века следует отметить интересные комбинации разнообразных словообразовательных элементов: от иноязычных приставок до цельноформленных слов, объединяющихся в сложные и составные наименования. И здесь можно привести целый ряд примеров. Таких как: *постсоветское* (пространство), *постсолженицынские* (повести), *постпрезидентское* (существование); *антидуховность, антитеатр, анти рубрика; супермодель, суперэлита, суперхит; псевдодемократия, псевдо-роман, псевдорынок*. А также: *бильярд-клуб, бар-бильярд, блиц-вояж, блиц-опрос; брейк-мода, брейк-данс; бизнес-школа, бизнес-центр; галаконцерт, галафестиваль; евролитература, евроремонт; мини-диск, мини-компьютер; шоп-туризм, шоп-рейс* и т.д.

Мощное воздействие иноязычной лексики на русскую словообразовательную систему буквально сотрясает ее, открывая для новых заимствований. Эта тенденция в русском

языке конца XX – начала XXI вв. приводит к образованию абсолютно новых словообразовательных гнезд от многочисленных иноязычных заимствований и к усилению адаптивной функции словообразовательных типов. Следует отметить, что производные неологизмы с заимствованными приставками и корнями довольно быстро утрачивают налет стилистической необычности в текстах СМИ, рекламы, интернета, произведениях художественной литературы и служат своеобразными ироничными симулякрами наступающей пост-культуры. Новая лексика в художественных текстах постмодерна позволяет формировать новое смысловое поле и игровое пространство, основанное на иронизме, деконструкции, парадоксальности, маргинализме. Мир в этих литературных текстах открывается не в модусе полноты информации, а в модусе игровой иронической ностальгии по ушедшей культуре.

Достаточно обратиться к литературному творчеству одного из самых читаемых и цитируемых современных российских писателей – В. Пелевину, тексты которого настолько насыщены англоязычной лексикой, неологизмами, новообразованиями, что эта их особенность становится определяющей чертой его художественного стиля, задающего саркастически-ироническое отношение к окружающей действительности. Его тексты наполнены своеобразными лексическими изысками и неологизмами: *кровоголизм, супервампир, баблос, миллисекунды, фейслифт, десктоп, супергламур, сверхвампир, каргодискурс, хамлет* – в Романе «EmperiV»; *псевдо-восточная поп-метафизика, супрафизическая трансформация, дизайнер-либертен, бантустан, сакрум, инфрачакра, сверхоборотень, бенефициары, фаранги* – в романе «Священная книга оборотня». В. Пелевин из элементов реального и виртуального миров конструирует свой художественный мир свое «культурное поле притяжения», которое не исчерпывается историческими рамками только прошлого, настоящего или будущего. В его произведениях язык выступает как медиатор между современными знаниями и современным искусством.

Романы В. Пелевина «EmperiV», «Священная книга оборотня» изобилуют англоязычной лексикой, интернетовскими и изобретенными автором специальными терминами, несущими необходимую для понимания смысла романов информацию. Вся атрибутика необходима писателю для создания особых симулякров, с помощью которых он моделирует новый виртуальный мир своих текстов, параллельный миру реальному. Утверждающиеся представления о том, что во всех сферах современного общества образуются «параллельные миры» – «реальное пространство» ведут, по мнению ученых, к качественно новым взаимоотношениям во всех подсистемах социума и требуют своего дальнейшего изучения как наукой, так и искусством. Интернет технологии предлагают пользователю жить в виртуальном мире, оперируя не объектами, а их подобием. И в нашем сознании формируется знак равенства реального и виртуального миров, а язык выступает как медиатор между этими мирами.

Пелевинский виртуальный мир вампиров – сверхлюдей и волков-оборотней – становится ужасающе реален и вещественен. Знаковым является и то, что современная художественная литература, развиваясь в контексте искусства эпохи глобализации и постмодерна, наследует такую его характерную черту, как мультимедийность – одновременное использование разных коммуникационных систем в рамках одного литературного текста.

И. А. Мальковская, известный специалист в изучении природы коммуницируемости в современном обществе, утверждает, что современные «реальности» – подлинные и виртуальные – ищут посредством коммуникации способы самоконструирования. И задает вопрос: «Какие из них наиболее адекватно отвечают человеческой экзистенции подлинности? Где человек реализует свою сущность более полно: в реальных отноше-

ниях с другим человеком, в виртуальной встрече с неведомой ему идентичностью или создаваемом совместно с другими гипертекстом? С кем/чем человек вообще должен соотносить полноту и истинность своего бытия?» [4, 51].

Роман Пелевина наводит нас на мысль: в результате самоконструирования подлинной и виртуальной реальности возможность появления форм вампиризма и контроля над человеческой личностью бесконечно вариативны.

В обычной для себя манере жонглирования в пределах одного произведения разнонаправленными смыслами, интернетовскими терминами, англоязычной лексикой, аллюзиями, неологизмами В. Пелевин предстает перед читателями то как ироничный скептик, то как лирик и глубокий психолог. И в этом ракурсе к его творчеству особенно подходит высказывание Ю. Кристевой: «... литературная практика – это освоение и выявление возможностей, заложенных в языке, это деятельность, с помощью которой субъекты освобождаются от давления целого ряда языковых (психических, социальных) схем, это динамическое начало, нарушающее инерцию языковых привычек и дающее лингвисту уникальную возможность изучить значение знаков в их становлении» [2, 25].

В результате проведенного анализа можно сделать вывод, что некоторые тексты современной русской литературы конца XX – начала XXI веков часто противостоят обычным стандартам мировосприятия и мироотражения окружающей действительности, в частности в творчестве В. Пелевина. И в этом смысле писатель исследует и творчески использует не только выразительные, но и познавательные возможности языка, представляющие богатый материал для лингвистического осмысления языковых категорий и структур эпохи постмодерна. Данная статья открывает возможности дальнейшего анализа языковых структур и ресурсов в процессе художественного познания мира писателями-постмодернистами.

#### Литература

1. Делез Ж. Что такое философия? / Делез Ж., Гваттари Ф. – М. ; СПб., 1998. – С. 37.
2. Кристева Ю. К семиологии параграмм / Кристева Ю. // Французская семиотика от структурализма к постструктурализму. – М., 2000.
3. Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва / Кронгауз Максим. – М., 2007.
4. Мальковская И. А. Знак коммуникации. Дискурсивные матрицы / Мальковская И. А. – М., 2004.
5. Эпштейн М. О творческом потенциале русского языка. Грамматика переходности и транзитивное общество / Эпштейн Михаил // Знамя. – 2007. – № 3.

#### Источники

1. Пелевин В. Empire V / Пелевин Виктор. – М., 2006.
2. Пелевин В. Священная книга оборотня / Пелевин Виктор. – М., 2004.

Ковалева Л.С. (*Сан-Франциско*), Потапова Г.Н. (*Киев*)

## ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК: УСВОЕНИЕ ИЛИ ПРИСВОЕНИЕ?

Языковая личность неотделима от личности в целом, как язык неотделим от мышления и психики. При этом она существенно различается в сфере действия родного языка

и языка чужого, иностранного. Последняя включает компетенцию лингвистическую, языковую, коммуникативную и культурологическую, которые могут быть достаточно легко разделены, поскольку являются результатом присвоения второго языка. В ситуации двуязычия соотношение этих компонентов изменяется в связи с иным способом освоения второго языка, в связи с базовым языковым опытом пользования родным языком. Богатство ЯЛ: степень владения синонимией, в т.ч. грамматической и синтаксической, стилистическое разнообразие – зависят и от образовательной традиции. Например, в Америке широко распространен конкурс Spelling Bee. В ходе проведения этого конкурса дети учат списки слов (без учета значения слов и частотности их употребления), чтобы впоследствии на слух воспринять и произнести по буквам (т.е. написать правильно). На наш взгляд, это разрушает образ слова – написанного и произнесенного. Чрезвычайно показательно, что победителями в этих конкурсах чаще всего являются дети из национальных меньшинств – индусы, китайцы. В то же время толкование слова, построение дефиниции представляет значительную трудность: так, при толковании *native oak* американке, закончившей колледж, трудно было принять как родовое понятие слово *plant*, потому что под *plant* она понимала только *grass*.

Особая роль родного (первого) языка обусловлена тем, что он усваивается непосредственно в процессе развития личности. «Все речевое развитие ребенка в целом, а не только чистота его родной речи, даже все интеллектуальное развитие ребенка и, наконец, развитие характера, эмоциональное развитие – все это отражает непосредственное влияние речи» [1, с. 335]. Мыслительная функция парадоксально связана с речью: «Умение думать по-человечески, без слов, дается в конечном счете только речью» [там же, с. 336]. Подчеркнем здесь интеллектуальный и эмоциональный компоненты, которые онтогенетически связаны с речью. Можно вспомнить также, что человек не только говорит, но и молчит на родном языке. Всякому говорящему на иностранном языке знакома ситуация напряженного внимания со стороны собеседника в начале разговора, когда речевые органы, их уклад привычно настроены на родную речь.

Вот несколько популярных иллюстраций ощущения родного языка. Отвечая на вопрос о национальной самоидентификации в беседе с Владимиром Познером, знаменитый итальянский певец Андреа Бочелли говорит: «Больше всего мне говорит о том, что я итальянец, – язык» («Их Италия», серия фильмов 1-го российского телеканала). Сравним с интервью украинского эмигранта первой волны. «Оцінюючи пережите, низько вклоняюсь сімейним святиням: старенькій дідусевій хаті, де побачив світ, тихоплинній річечці Псьол, в глибинь якої так ловко пирналося із похилених над водою верб, неозорому лугу, що ген-ген простягнувся до густого Рашівського лісу, а за все – світлій, наче промінчик сонця, милозвучній полтавській говірці. Вона бентежливою хвилею вихлюпує з ества дорогі спомини: лагідне літо, невеличкий човен, духмяний запах свіжоскошеного сіна, яким встелене днище, люблячий ненин погляд и чарівна, від діда-прадіда мелодія: «Тихо-тихо Дунай воду несе. А ще тихше дівка косу чеше...» Плюскіт хвиль сплітається з переливами пісні, викресаючи в грудях щось невимовно близьке, незамінне...» (Юрій Скиба, «Як наші освітяни вдруге вбили Пушкіна», «2000» 03, 2012). Что здесь чрезвычайно важно – это синестезии, связанные с ощущением родного языка: общее чувство (пережите, викресаючи в грудях щось незамінне), слуховой образ (тихоплинна, милозвучна, вихлюпує, мелодія, тихо-тихо, ще тихше, переливи), зрительный образ (похилені верби, неозорий луг, глибочінь річечки, світла, наче промінчик сонця, ген-ген простягнувся, невимовно близьке), обонятельный (духмяний запах). Эта связь является частью языковой компетенции, которая свойственна носителю языка.

Именно различие усвоения/присвоения языков породило споры в течение столетий относительно возможности и эффективности детского двуязычия (В.Гумбольдт,

А.А.Потебня, Л.С.Выготский). Последний приводит примеры активного двуязычия у ребенка, который говорил с матерью-немкой по-немецки, а с отцом-французом – по-французски. Положительное функциональное разделение языков мы наблюдаем, например, у известного русского журналиста В. Познера.

Однако это более редкий случай по сравнению с ситуациями, когда активное усвоение двух языков признается вредным, а решением проблемы является функциональное разделение, поэтому «практический вывод» – «понимать и читать, или пассивно пользоваться многими языками». «Должны быть...импрессивная полигlossия и экспрессивная моногlossия» [1, с. 331] Возможно. такое решение применимо и к условиям взрослого двуязычия. Так, А.А. Потебня, говоря о замечательных людях, вроде Тютчева, с детства усвоивших себе иностранный язык вместе с богатым запасом содержания и не потерявших способности производить на отечественном языке, отмечал, что у них деятельность мысли на иностранном языке, без сомнения происходила в ущерб не только мысли на отечественном, но и общей продуктивности. В самом Тютчеве можно заметить узость сферы, обнимаемой его русским языком. Он сделал бы больше, если бы при том же таланте и таких же занятиях владел лишь одним языком и знал другие лишь ученым образом настолько, насколько это нужно для возбуждения мысли, идущей по колею родного языка» [2, с. 267] Усвоенный в детстве родной язык становится таким же орудием как и любой другой неотторжимый человеческий орган. Многочисленные эксперименты свидетельствуют о прямой связи в примитивном сознании (как детском, так и взрослом) звука (выражения) и значения (содержания): «ребенок объясняет названия предметов их свойствами: «Корова называется «корова», потому что у нее рога, «теленочек» – потому что у него рога еще маленькие, «лошадь» – потому что у нее нет рогов, «собака» – потому что у нее нет рогов и она маленькая, «автомобиль» - потому что он совсем не животное» [1, т. 2, с. 311] При изменении же названия, дети требуют изменения качеств или свойств называемого предмета. Вспомним еще пример того, как у французской крестьянки спросили, можно ли назвать сыр (fromage) другим словом, и она отвечала, как же можно, если сыр такой вкусный, мягкий. Рамки родного языка формируют иноязычное выражение. Вспомним известную шутку о языке канадских украинцев: «Вайфочко, зачини виндивочку, бо чилдренята повиджампують». Все указанные выше параметры второй ЯЛ, начиная с лингвистической компетенции, определяют не только владение, но и эмоциональное отношение к иноязычной деятельности.

Первичной, исходной формой языка является диалог. Овладение монологом происходит позже. В иноязычном окружении существенными оказываются языковые привычки и степень лингвистической компетенции. Для старшего поколения третьей волны русской эмиграции, в отличие от последней, молодежной, характерна довольно высокая степень лингвистической компетенции – знание грамматики, понимание легких текстов, – при отсутствии языковой, владение диалогом. В сочетании с «тяжелым русским акцентом» (в Америке вошел в обиход этот термин, но нет такого же китайского или тагалога, для испанского же есть название Spanglish, ср.»Калифорния» – «Мексифорния») это вызывает большее отторжение, чем китайский американский или испанский американский, которые возникают в условиях диалога при полном отсутствии какой бы то ни было лингвистической рефлексии.

Однако лингвистическая компетенция часто проявляется своеобразно. Например, существует сеть гастрономов Trader Joe's, в форме притяжательного падежа, соответствующего нашему родительному (ср. McDonalds). Большинство русскоязычных американцев употребляют форму Trader Joe, не имея образа гастронома, принадлежащего торговцу Джо, магазина торговца Джо. Другой пример показывает столь частый случай наличия лингвистической компетенции в отсутствие языковой. Знакомая учительница

(в прошлом) английского языка употребляет цифровые названия улиц так, как было заучено – с определенным артиклем. В то время как Six Avenue, Second Street – это, конечно, не порядковые числительные, а названия улиц, в качестве таковых они и оформляются. Подобное наблюдаем, скажем, в телепрограммах, где в течение получаса слышатся *gadget, device, replica, push the button* и, конечно, *он сделал это!*

Еще один пример языковой рефлексии. Известный русский журналист, в прошлом международник, проиллюстрировал специфическую «народную этимологию» объяснив слово *redneck* в виде образа апоплексического затылка пивного пьянчужки, в то время как в американском это слово связано с образом крестьянина, работающего под палящим солнцем, откуда и *red neck*.

Подводя итог всему сказанному, можно сделать вывод, что язык биологически связан с человеком (вернее, наоборот) и неприятие другого языка, навязанного, – обратная сторона этой привязанности к родному.

#### Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений в 6 томах, том 2 – М., Педагогика, 1982
2. А.А.Потебня. Язык и народность, с.267, ААП, Эстетика и поэтика. М., М., «Искусство», 1976

Л.В. Корновенко (Черкассы)

### ВОСПРИЯТИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ ЕЖЕНЕДЕЛЬНИКА «2000» СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ

Статья посвящена изучению восприятия студентами прецедентных феноменов, функционирующих в дискурсе СМИ Украины. Цель нашего исследования состояла в изучении тезауруса, механизмов употребления и особенностей восприятия прецедентных феноменов, которые используются в современной массовой коммуникации.

Основополагающим в постановке эксперимента явилось для нас положение лингвиста А. А. Леонтьева о восприятии как о сложном и многомерном психическом процессе, протекающим по тем же закономерностям, что и любое иное восприятие [6, с.127]. В деятельности речевосприятия исследователь выделяет две различных ситуации: первая связана с первичным формированием *образа восприятия*, собственно восприятием (опознанием), вторая состоит в *опознании* уже сложившегося образа [6, с.127]. Лингвист О.С. Боярских утверждает, что наиболее простой формой осмысливания предметов и явлений является узнавание. Здесь восприятие тесно связано с памятью. Узнать предмет – значит воспринять его в соответствии с ранее сформированным образом. Узнавание может быть обобщенным, когда объект относится к какой-либо общей категории, и дифференцированным (специфическим), когда воспринимаемый объект отождествляется с ранее воспринимавшимся единичным объектом [2, с.68]. Предполагаем, что читатель газетного текста узнает известные фрагменты по нескольким причинам: а) знает и помнит исходный литературный текст; б) вспоминает исходный текст по отсылке на источник заимствования; в) умеет самостоятельно изменять (трансформировать) известные тексты.

Прецедентным высказыванием, вслед за Д. Б. Гудковым, может быть 1) цитата (в том числе и трансформированная), 2) название произведения, 3) полное воспроизведение небольшого по объему текста [4, с.107]. Для изучения особенностей восприятия прецедентных единиц был проведен психолингвистический эксперимент. Его участниками стали 50 студентов первых-пятых курсов, обучающихся в Черкасском национальном университете имени Богдана Хмельницкого (специальности «украинский язык и литература», «русский язык и литература»). Выбор данной группы информантов обусловлен наличием у ее членов специальной филологической подготовки, а также предположительно высокой степени общекультурной и речевой компетентности.

Материалом для составления анкеты явились фрагменты из газетных публикаций еженедельника «2000», содержащие литературные прецедентные имена, высказывания и тексты.

Предложенные информантам задания состояли из нескольких блоков (здесь представим результаты только одного из них ввиду ограничения объема статьи). Задания были направлены преимущественно на изучение особенностей узнавания литературных прецедентных феноменов (установление источника, восстановление первоначальной формы), так и интерпретации литературных цитат с учетом произведенных трансформаций.

В отношении литературных прецедентных феноменов процесс узнавания зачастую ограничивается лишь обобщенным уровнем и не переходит на уровень дифференцированный [1; 2; 3]. Как показали результаты проведенного эксперимента, информанты способны увидеть в текстовом массиве немаркированные цитаты, но затрудняются с их паспортизацией (указанием источника). Так, например, все студенты заметили прецедентный характер выражения: «*Быть или не быть? Вот в чем вопрос...*», а также трансформированного текста «*Возня и ныне там...*» (С. Кичигин // 2000, 7.XI, 2008) с точным указанием источника (100% информантов), многие узнали прецедентный феномен «*око за око, зуб за зуб*» (44%), но лишь некоторые правильно указали источник (18,4%). Вызывает удивление, что только 16% информантов узнали известную литературную цитату: «*а был ли мальчик...*», более того: лишь 2% информантов правильно назвали автора и произведение, которое послужило прототекстом прецедентному феномену. Отметим, что паспортизация данных единиц чаще всего ограничивалась указанием на отечественный или зарубежный характер прототекста и / или его жанровый признак (народное творчество, пословица, поговорка), некоторые респонденты даже определили источник феномена *око за око, зуб за зуб* как речь В. Януковича.

Количество ответов, содержащих правильную и полную информацию об источниках заимствования, не превысило 50-ти% порога (исключение составили выражение «*Быть или не быть? Вот в чем вопрос...*», а также «*Возня и ныне там...*» (100%)). Практически все информанты выписали с указанием авторства выше названные литературные цитаты.

Однако нам пришлось столкнуться и с явлением ложного узнавания. Заметим, что ложное узнавание литературных прецедентных феноменов возможно не только на дифференцированном уровне, но и обобщенном, ибо и в так называемых «пустых» текстах студенты довольно часто находили искомые вербальные единицы. Литературными цитатами, по мнению студентов, являлись выражения *вокруг защиты своих энергетических интересов* (2%), *таким «диктатурам»* (2%), *Россия и Боливия* (2%), *сплотиться* (2%), а его источником, отмечают студенты, является текст «*Союз нерушимый ... навеки сплотила великая Русь*». Это объясняется характерной для прецедентных феноменов в целом эмоционально-оценочной нагруженностью, что обусло-

вило отнесение в их разряд и других, сходных по функциональным возможностям, единиц. При этом информантов, очевидно, не смущало то, что они не могут установить источник, так как ни в одной анкете нам не встретилась попытка паспортизации остальных выражений.

Анализ результатов эксперимента показал, что студенты не всегда способны дословно восстановить употребленное в газетном тексте довольно известное выражение. Наличие различных вариантов (при имеющимся единственно правильном) может быть обусловлено, как нам кажется, несколькими причинами. Во-первых, степень знакомства информанта с тем или иным выражением. Данная степень знакомства (исключая случаи верных ответов) может быть нулевой (информант вообще не дал ответа) и частичной (выражение известно, но информант не знает его дословно, о чем свидетельствует предложенный им вариант). Так, например, в качестве исходного варианта для трансформированной цитаты, которую узнало значительное количество информантов (60%) «*К нам приехал русский шпион*» (С. Лозунько // 2000, №26, 2007) (ср. «*К нам едет ревизор*») предлагались варианты: «*К нам приехал, к нам приехал Михал Михалыч дорогой*», или «*так и уедет*». Для незаконченной цитаты, которая тоже показалась известной респондентам (88%), «*Я к вам пишу...*» (С. Лозунько // 2000, №15, 2007) были предложены разные варианты продолжения: «*Я к вам пишу, чего же боле, я к вам пишу / я вам пою, чего же боле / чего же больше / что я могу тебе сказать*» (вместо известной пушкинской строки *Я к вам пишу, чего же боле, Что я могу еще сказать*). Подобные частично верные ответы обусловлены семантической пропозицией и лексическим содержанием исходного и трансформированного выражений. Имея в качестве стимула переиначенное выражение и не зная дословно первоначальное, информант ориентируется прежде всего на предложенную модель и ее лексическое наполнение. И если в ней реализуется какая-то определенная смысловая последовательность (*к нам едет – так и уедет*), или есть лексические указатели на семантику замещенного слова (глагол *пишу*), то информант улавливает эти «сигналы» и в соответствии с ними выстраивает свое предположение. Иногда эти «сигналы» оказываются настолько сильными, что, даже не встречаясь ранее с тем или иным выражением, информант безошибочно его угадывает. Информантам показалось знакомым выражение «*Олимпиады чудные мгновенья*» (Е. Савчук // 2000, №12, 2009), но не всем удалось вспомнить его первоначальную форму, однако многие (68%) все-таки определили, что это известное пушкинское «*Я помню чудное мгновенье...*». В трансформированном варианте «*Мол, если самолеты ломаются, значит, это кому-нибудь нужно*» (Критикан Политиканов // 2000, 10.X, 2008) (ср. известную строку В. Маяковского «*Если звезды зажигаются, значит это кому-нибудь нужно*»), 40% информантов увидели знакомый им текст, но восстановить его точно смогли не все, поэтому предлагались такие варианты: «*Если звезды загораются / зажигают на небе, значит, это кому-нибудь нужно / важно*».

В предложенном блоке заданий нашлись и такие высказывания, которые оказались неизвестными ни одному из информантов. Это прецедентный феномен «*Если никто становится кем-то, значит, в этом что-то есть*», который некоторые информанты попытались паспортизировать как описание Виктора Януковича, а некоторые пытались определить его как трансформированную строчку В. Маяковского «*Если звезды зажигаются...*», которая очень сходна с предложенной трансформацией. К сожалению, никто из информантов не знает известные для старшего поколения строки «*Кто был никем, тот станет всем...*». Такие затруднения вызваны тем, что для большинства информантов этот разнообразный культурно-исторический пласт остался не изученным.

На вопросы об уместности и целесообразности использования прецедентных феноменов в газетных текстах большинство информантов ответили утвердительно, отметив, что подобные словоупотребления им нравятся, расширяют кругозор, хотя были и такие информанты, кому это не нравится, а некоторых даже раздражает. Результаты эксперимента показали и то, что многие информанты, встречая в тексте прецедентный феномен, который им неизвестен, просто догадываются о его смысле по контексту, а некоторые вообще не обращают на него внимания.

Заметим, что в большинстве текстов, предложенных студентам, прецедентные феномены использовались афористически, т.е. как особого рода цитаты, обозначающие специальное «русло», особого рода «канал», по которому, развиваемая в дискурсе языковой личности мысль как бы вливается в широкий «ментальный контекст» духовного арсенала произведения [а в нашем случае – статьи], читателя, эпохи [5, с.230]. Подобные выражения сближаются, по мнению Ю. Н. Караулова, с «генерализованными высказываниями, аккумулирующими в виде формул, правил, афоризмов, сентенций сумму знаний о мире и упорядоченными в индивидуальном тезаурусе» [5, с.230-231], смысл их достаточно «прозрачен», он лежит на поверхности, и для его формирования не требуются богатые ассоциативные связи с текстом-источником.

Проанализировав результаты эксперимента, мы увидели, что общекультурная информированность и речевая компетентность студентов-филологов не является высокой. Студенты узнают лишь общеизвестные литературные цитаты, при этом затрудняясь с их паспортизацией. Попытки студентов восстановить классическую форму трансформированной прецедентной единицы оказались также мало результативными, поскольку информанты часто указывали исходную форму с измененными словами.

Таким образом, проведенный анализ оказывается значимым для выделения и описания факторов, затрудняющих узнавание и интерпретацию литературных прецедентных феноменов или, наоборот, способствующих их адекватному пониманию. Комплексная характеристика прецедентных феноменов, зафиксированных в еженедельнике «2000», поможет выявить существенные особенности современной публицистики. С одной стороны, используемые журналистами прецедентные феномены, отражают представления пишущих о возможностях читательского восприятия этих фрагментов. С другой стороны, выявляют степень восприятия читателями смысла прецедентных феноменов, что позволяет получить данные об эффективности соответствующих публикаций.

#### Литература

1. Бирюкова Н. С. Восприятие студентами прецедентных феноменов, используемых в современной политической коммуникации / Н. С. Бирюкова. – Екатеринбург, 2005. – 160 с.
2. Боярских О. О. Вербализация литературных прецедентных феноменов в СМИ / О. О. Боярских // Современное открытое образовательное пространство: проблемы и перспективы: материалы международной научной конференции. – Екатеринбург, 2007. – С.28–42.
3. Гришаева Л. И. Прецедентные феномены как культурные скрепы (к типологии прецедентных феноменов) / Л. И. Гришаева // Феномен прецедентности и преемственность культур. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. – С.54–59.
4. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 288с.
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 256с.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М.: «Смысл», 1997. – 287с.
7. Нахимова Е.А. О критериях выделения прецедентных феноменов в политических текстах / Е. А. Нахимова // Лингвистика. Бюллетень Уральского лингвистического общества. – Вып. 13. – Екатеринбург, 2004. – С.54–60.

## ИНТЕРДИСКУРСИВНОСТЬ КАК МАРКЕР ПЕРСОНАЖНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В РОМАНЕ Т. ТОЛСТОЙ «КЫСЬ»

Важнейшим признаком постмодернистской литературы (а «Кысь» несомненно относится к этому течению) является интертекстуальность, а еще шире – интердискурсивность. Художественная ткань романа как бы соткана из коммуникативных осколков предыдущих эпох, в первую очередь допетровской Руси и советского периода, который, благодаря политике просвещения, сохранил в общественном сознании основные достижения культуры девятнадцатого века.

Категория интертекстуальности становится объектом теоретического осмысления во второй половине XX века в трудах Ю. Кристевой, которой приписывается авторство термина, Р. Барта, Ж. Деррида, хотя само явление, а точнее его составляющие, исследовались и ранее, особенно в русском языкознании.

Духовной предпосылкой такого внимания стало вхождение европейской цивилизации в эпоху постмодерна, важнейшими признаками которого является полифония, мозаичность, деконструктивизм, приоритет коммуникативности и отношений.

Теория интертекстуальности формируется как интеграция идей диалогичности художественного слова М. Бахтина, анаграмм Ф. де Соссюра, вертикального контекста О. Ахмановой, путем аккумуляции конкретных исследований цитаций, аллюзий, прецедентных имен, реминисценций, намеков, знаков «очуждения» и др.

Существенное влияние на становление концепции интертекстуальности оказали такие исследователи, Р. Якобсон, Д. Лихачев, В. Виноградов, Ю. Лотман, М. Бахтин, У. Эко, Ю. Найда, Г. Денисова, И. Арнольд, А. Леонтьев, М. Ямпольский и др.

Сейчас явление интертекстуальности изучается в нескольких аспектах: 1) в структурно-семантическом – как элемент в системе текстуальных связей [6, 9, 21]; 2) в дискурсивном – как интегрированность в метапространство дискурса [23]; 3) в лингвокультурологическом – как обращение к предыдущему состоянию коллективного языкового сознания [2, 4]; 4) в переводоведении – как проблема преодоления преград в межкультурной коммуникации [5, 20, 22]; 5) в лингвосомиотике – как способ приращения смыслов, формирования образов [14, 18, 19]; 6) в индивидуально-лингвокультурологическом – как проявление индивидуального сознания автора (ср. примечания к академическим изданиям классиков, современные исследования [3, 7, 13, 17]); 7) в психолингвистическом – как проявление сознательного и подсознательного в творчестве [8, 15]; 8) в герменевтическом – как шифр, который требует разгадки [1, 10, 12, 16].

В нашем исследовании мы используем концепцию интердискурсивности, согласно которой знаками очуждения (или имплицитной цитации) считаются не только фрагменты чужих текстов, но и прецедентные имена, речевые формулы определенных исторических, культурных эпох, знаки культуры и т.п.

В художественной ткани романа нами зафиксировано более трехсот проявлений интердискурсивности – цитат, штампов, слоганов, фрагментов, прецедентных имен, аллюзий, намеков, знаков культуры. Интердискурсивность в романе эксплицитная и имплицитная. Паспортизация включений спорадическая.

Наиболее частотными источниками интердискурсивности в романе Т.Толстой «Кысь» являются произведения художественной литературы, фольклора, стереотипные речевые формы советского дискурса.

Интердискурсивные фрагменты выполняют в тексте четыре основные функции: во-первых, это конструктивный материал для формирования образов, во-вторых, это манифестация переключки исторических эпох, необходимой для раскрытия самой темы романа, в-третьих, это возможность для Т. Толстой емко заявить свою оценку культурных знаков современной эпохи, в-четвертых, это способ создания яркой экспрессивности текста. Здесь мы проанализируем роль интердискурсивных элементов в формировании персонажной языковой личности.

Представляет интерес, как распределены включения между героями по их источнику. Население города состоит из нескольких типов. Основную массу составляют голубчики – это мутанты, которые родились после Взрыва. Для них условия допетровской Руси, в которые возвратилось население, – современность. Прежние, которые выжили во время Взрыва и не умирают, – носители советской ментальности, по преимуществу это интеллигенты. Понятно, что они воспринимаются как доисторические существа, их мир чужой, а ценности непонятны. Перерожденцы – также осколки советской эпохи, но это интеллектуально и эмоционально ограниченные, обросшие шерстью, бьющиеся за физическое выживание существа. И, наконец, это разного рода мурзы – преемники советской номенклатуры. Голубчики пребывают в фольклорной стихии средневековья. Фрагменты фольклорных текстов приводятся для иллюстрации, аргументации мысли, то есть составляют аутентичный элемент языкового сознания голубчиков. Например: *Ежели икота напала, скажешь три раза:*

Икота, икота,  
Иди на Федота,  
От Федота на Якова,  
С Якова на всякого, – и она уйдет (с.38).

Исторические культурные напластования проявляются и в интерпретации фрагментов литературных как фольклорных. Ср.: *Бенедикт народные песни страсть любил. Особливо когда хором, Или когда зазорные. Вот другой раз слепцы грянут: Сердце красавицы!*

Склонно к измене!  
И к перемене!  
Как ветер мая!!! (с.110)

Заметим, что исполняют песню слепцы, что отсылает к древним временам.

В речи Прежних дискурсивные маркеры советского периода представлены обилием слоганов, стереотипных высказываний, штампов: *Человек человеку брат (с.223); Курилы не отдадим (с.280); Смерть вырвала из наших рядов (с.155)*. Авторское отношение к ним в тексте выражено во фрагменте погребальных речей. Пошлость штампованной речи обнаруживается в смысловом опустошении, что нашло выражение в произвольной смене темы: – *Смерть вырвала из наших рядов незаменимого труженика. Светлого человека, достойного гражданина... – Виктор Иванович...помолчал... – Горько. Бесконечно горько. В преддверии славной годовщины, двухсотлетия Взрыва ... (с.155)*. Цитаты используются как средство для иллюстрации ложного пафоса, к которому тяготеет советский человек: *она [мясорубка] возникает перед нами весомо, грубо, зримо, как в наши дни дошел водопровод, сработанный еще рабами Рима! – водопровод, к сожалению до наших дней не дошел, но и он не за горами! (с.158)*; в речи диссидента видоизмененная строка из В. Маяковского используется в социально-политических целях: *Я просто обращаю ваше внимание: да мясорубка. Сработанная еще рабами Третьего Рима. Рабами! А ксероксов нет! (с.159)*, где *Третий Рим* – это Москва.

В речи Перерожденцев – другая фразеология, отражающая языковую картину мира советского бытия: – *Кому Тетеря, а кому Терентий Петрович* (с.201); – *Мне в парк* (с.201); «*Нет в жизни счастья*» (с.318); «*Тут был Витя*» (с. 318).

Партийно-номенклатурный дискурс представляет Кудеяр Кудеярович: *гуманность – превыше всего* (с.307); *другая линия дадена* (с.307); *нет худшего врага чем равнодушные* (с. 342). Фигурирует в тексте и революционная риторика: *Кончилась твоя неправедная власть!* (с.343); *Тираны мира, трепещите, а вы мужайтесь и внемлите* (с.346); *Революция продолжается* (с.363).

Наиболее текстуален образ Бенедикта. В речевом портрете главного героя-повествователя представлены все речевые интердискурсивные потоки: он голубчик, но сын Прежней и контактирует с ними, а главное, Бенедикт по роду службы переписывает книги, оставшиеся после Взрыва, преломляя в своем сознании книжную культуру сквозь призму средневекового бытия. Пламенная любовь к книге, которая и послужила толчком к перерождению наивного голубчика, тяготеющего к высоким идеям до-Взрывной эпохи, в преступника, сформировала стиль его мышления.

В образе Бенедикта мы видим простого человека с его верой в универсальность книжного знания. Чего стоит одна попытка реализовать в жизни в качестве инструкции пушкинские строки (с.126):

Лежишь, безмолствуя, не внемля ничему...  
И разгораясь все боле, боле, боле,  
И делишь, наконец, мой пламень поневоле.

Для характеристики языковой личности Бенедикта важны не только выбор интердискурсивных фрагментов, при помощи которых Бенедикт как повествователь раскрывает перед читателем панораму антиутопии, и функции, которыми их наделяет Бенедикт, но и отношение героя к фрагментам в контексте бытия Федор-Кузьмича.

Привычка читать и мерить книги сообразно собственному бытию приводит к мозаичности языковой картины мира, в которой наравне с основным разговорным фоном присутствует фольклорная стихия, цитаты, аллюзии, прецедентные имена из художественной литературы, слоганы, штампы, номинации советского периода. Цитации в речи Бенедикта обильны. Их объем различен – от нескольких строк стихотворения до словосочетания. Паспортизация включений встречается только в речи Прежних, для Бенедикта же этот вопрос не стоит – он верит, что написал все книги Федор Кузьмич.

В речи Бенедикта широко представлены тексты поэтические (А. Пушкин, М. Лермонтов, А. Блок, О. Мандельштам, Н. Заболоцкий, М. Цветаева, Б. Окуджава, В. Маяковский, М. Волошин, В. Соловьев, Н. Крадиевская и др.), прецедентные высказывания из философского дискурса. Особое впечатление производит на читателя каталог библиотеки, систематизированный Бенедиктом по разным основаниям. Перечень названий, который приводится на с. 246 – 249, призван, скорее всего, представить информационное поле не только Бенедикта, но и советского читателя вообще, а предлагаемый порядок наводит на мысль о его фрагментарности, противоречивости, всеядности. Ср.: «Урал», «Уральские огни», «Пчеловодство», «Знамя», «Новый мир», «Литературият Башкортостан» ...*читал, Тургенев – читал, Якуб Колас – читал, Михалков, Петрарка, Попов, другой Попов, Попцов, Попеску, «Попка-дурак, Раскрась сам», «Илиада», «Электрическая тяга» – читал, «С ветром споря», «Справочник партизана», Сартр, Сартаков... – читал, читал, читал...* (с.246).

Фольклорный дискурс представлен фрагментами песен и сказок, прецедентными высказываниями, поговорками, пословицами, стилизацией под сказовость, ср.: *Вот в темную ночь, когда ни месяца, ни звезд не видать, на ту полянку прийти, да непременно*

на босу ногу, да задом наперед идти, да еще приговаривать: «Не то беру, что прочь бежит, а то беру, что в земле лежит», а придя на место, три раза вокруг себя обернуться, да три раза сморкнуться, да три раза плюнуть, да сказать: «Земля, откройся, клад, откройся», – вот тогда пойдут туманы мороком, и из леса будет скрип слышать, и тот горюч камень отвалится. И клад откроется (с. 45).

Третьим важным источником интердискурсивности являются осколки советского дискурса. Поскольку Бенедикт родился после Взрыва, понятным образом в его языковую картину мира они вошли из личного опыта общения с Препными благодаря мамушке, ибо, как замечает герой, «Препные наших слов не понимают, а мы ихних»; известное количество номинаций вошло в общий обиход, благодаря стремлению Препных сохранить память народа, для чего ставились столбы с историческими топонимами: *Стастной бульвар, Волхонка, Кузнецкий мост* и т.п. Они осознаются Бенедиктом как инородные.

Аллюзии и намёки на советские времена многочисленны: *Красная изба* (красный уголок?), *Красный терем* (намек на Кремль?), *Ветеран Ледового побоища* (Ветеран Великой Отечественной войны?), *Центральный Склад* (распределитель, закрома Родины?), *Мусорные пруды* (Чистые пруды), *санитары: И в санях – санитары, не к ночи будь помянуты. Скачут они в красных балахонах, на месте глаз – прорези сделаны, и лиц не видать, тьфу, тьфу, тьфу* (с.53), которая ассоциируется с ку-клукс-кланом, КГБ, применявшим принудительное «лечение» инакомыслящих.

В речь Бенедикта фрагменты советского дискурса включены в виде цитирования речи Препных: *вступите на цивилизованный путь развития* (с.33), *три поколения интеллигенции* (с.25), *ИЛИМЕНТАРНЫЕ основы МАРАЛИ* (с.95), *У меня ОНЕВЕРСТЕЦКОЕ АБРАЗОВАНИЕ!* (с.19) и др.

Интердискурсивные элементы фиксируют картину мира в языковом сознании Бенедикта, которая напоминает лоскутное одеяло. Они приводятся в тексте к случаю, являются готовыми штампами, избавляя героя от необходимости продумывания слова. Обычно цитата или другие инородные элементы служат **конструктивным элементом высказывания** героя или его **внутренней речи**, готовым блоком мысли: *Вот лежишь. Лежишь. Лежишь. Без божества, без вдохновенья. Без слез, без жизни, без любви. Может, месяц, может, полгода, и вдруг: чу! будто повеяло чем* (с.324).

Особенно отчетливо это видно в последней главе романа, где описан психический срыв Бенедикта. Он обращается к памятнику Пушкину, перемежая фразы из самого А. Пушкина, Н. Некрасова, М. Лермонтова, А. Блока, Б. Пастернака: *Что, что в имени тебе моем? Зачем кружится ветер в овраге? Чего, Ну чего тебе надобно, старче? Что ты жадно глядишь на дорогу? Что тревожишь ты меня? скучно, Нина! Достать чернил и плакать! Отворите мне темницу! Иль мне в лоб шлагбаум влепит непроторный инвалид? Я здесь! Я невинен! Я с вами! Я с вами* (с.369).

Показательно при этом смешение различных интердискурсивных стихий в одном фрагменте, ср., например, окружение строк из Данте народными идиомами: *«Человек предполагает, а бог располагает. Земную жизнь, пройдя до половины, я очутился в сумрачном лесу. Утратив правый путь во тьме долины! Жил, жил, солнышку радовался, на звезды печалился, цветки нюхал... и вдруг такой удар»* (с.162).

В цитации Б. Окуджавы обнаруживается другая, достаточно частотная, выразительная функция – наглядная **иллюстрация** события – Бенедикт, оставив жену, уходит из дому на ночь глядя «об искусстве поговорить...»:

Пускай глядит с порога  
Красотка, увядая, –

Та добрая, та – злая,  
Та злая, та – святая;  
Что – прелесть ее ручек!  
Что – жар ее перин! –  
Давай, брат, отрешимся,  
Давай, брат, воспарим (с.286 – 287).

Последние строки встречаются и в завершении эпизода, но уже с другой задачей – **аргументации** правомерности психологического освобождения от гнета совершенного преступления (он невзначай при поиске спрятанной книги убил хорошую знакомую) путем обращения к прецедентному тексту, изменив при этом его смысл:

Что – прелесть ее ручек!  
Что – жар ее перин! –  
Давай, брат, отрешимся,  
Давай, брат, воспарим (с. 302).

Собственно говоря, Бенедикт видит и **интерпретирует** окружающий мир сквозь призму известных ему произведений. Так, для обоснования мысли о том, что *«так же всегда и было: и в древности то же самое!»*, Бенедикт последовательно приводит шесть стихотворных отрывков, находя для них аналогии в жизни Федор-Кузьмичска (с. 333-335). Зачастую он использует интердискурсивные элементы для **подтверждения собственной мысли**. Ср.: *а все равно уж легче стало, уж наконец видать, уж и дни вроде как длиннее стали.*

Зима не даром злится –  
Прошла ее пора,  
Весна в окно стучится  
И гонит со двора (с. 91).

Интердискурсивные элементы – важнейший элемент **рефлексии** героя: они часто комментируются Бенедиктом, выполняя экспрессивную функцию, как например, строки из А. Блока: *А уже весна на носу. Ручьи побегут, цветики пойдут, красные девушки сарафаны наденут...Размечаешься. Вот и Федор Кузьмич сочинил:*

О, весна без конца и без краю!  
Без конца и без краю мечта!  
Узнаю тебя жизнь, принимаю,  
И приветствую звоном щита!  
*Только почему «звоном щита»? Ведь щит-то для указов – деревянный (с. 27).*

Использованный автором прием столкновения значений в слове *щит* формирует юмористический эффект.

Бенедикт размышляет над смыслом высказывания и формой его выражения, сопровождает их оценочным комментарием, пояснением. Так, для характеристики ясности стиха приводятся строки лермонтовского перевода из Гете и четверостишие О. Мандельштама:

Горные вершины  
Спят во тьме ночной;  
Тихие долины  
Полны свежей мглой;  
Не пылит дорога,  
Не дрожат листы...  
Подожди немного,  
Отдохнешь и ты.  
Тут все и дураку ясно. А вот:

Бессонница. Гомер. Тугие паруса.  
Я список кораблей прочел до середины:  
Сей длинный выводок, сей поезд журавлиный,  
Что над Элладою когда-то поднялся...  
– здесь только крякнешь и в бороде почешешь (с.26)

В комментариях Бенедикта к литературным фрагментам чувствуется едкий голос ведущей «Школы злословия». Так, фрагмент идеологически выверенного советского опуса о докладе на съезде партии сопровождается нелицеприятной оценкой:

К трибунам прикипели наши взгляды  
И ловит слух в державной тишине  
Итоговую взвешенность доклада,  
Где все разделы – с веком наравне...  
Ну? Поэзии – от силы на полторы мыши [эквивалент денег], а берут двенадцать.  
(с.308)

Осколки переписанных текстов, усвоенные в коммуникации фрагменты иных дискурсивных практик живут в языковом сознании Бенедикта собственной жизнью, приобретая другие оттенки смысла, варьируясь и контаминируя: *Нам нужен кант в груди и мирное небо над головой. Закон такой, – вспомнил Бенедикт (с.342)* известную мысль Канта – о звездном небе над головой и нравственном законе внутри.

Инородные элементы изменяются, приспособляясь к новому текстуальному окружению, ср.: *Вы же сами хотели, чтобы народная тропа не зарастала (с.270); Народная тропа укропом заросла (с.281)* – буквально о памятнике; *он выше александрийского столпа (с.282)* – о попоранном авторитете Пушкина; *дескать, вознесся выше я главою непокорной александрийского столпа, ручек не замараю, тяжести таксамиши (с.112)* – переносно о снобстве.

Цитации, аллюзии, намеки вводят элемент языковой игры, усиливая экспрессивное воздействие текста.

Широкая интердискурсивность служит действенным инструментом формирования языковой личности героя, на котором завязаны все идеологические линии романа. Устами Бенедикта, Т.Толстая ведет диалог с языком, с другими текстами, в результате чего формируется богатая смысловыми приращениями постмодернистская ткань открытого текста.

#### Литература

1. Аблаев М. М. Межтекстовые отношения романа Ф. Сологуба «Мелкий бес»: дискурс священного предания // Русская литературная критика серебряного века: Тез. докл. и сообщений Междунар. науч. конф., 7-9 окт. 1996 г. Новгород, 1996. – С. 49–52.
2. Ануфриев А. Е. Библейские мотивы «образы в романе Е. Замятина «Мы» // Религия и церковь в культурно-историческом развитии Русского Севера. – Киров, 1996. – Т. 2. – С. 90–92.
3. Асоян А. А., Подкорытова Т. И. След пушкинской музыки в рассказе В. Набокова «Весна в Фиальте» // Известия Сиб. отделения РАН. История, филология и философия. – Новосибирск, 1992. – Вып. 2. – С. 52–58.
4. Баевский В. С. Присутствие Байрона в Евгении Онегине // Изв. АН. Сер. лит. и яз. – М., 1996. – Т. 55. – № 6. – С. 4–14.
5. Березина А. Г. Роман В. Набокова «Отчаянье», прочитанный германистом: Проблема цитирования // Вестник СПб. ун-та. Сер. 2: История, языковедение, литературоведение. – СПб., 1994. – Вып. 1. – С. 92–105.
6. Бокий О. В. Цитация и виды ее трансформации в названиях стихотворных пародий Л. Кэрролла // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – СПб., 1998. – С. 28–39.

7. Вольфсон И. В. Библейская лексика в поэме Венедикта Ерофеева «Москва-Петушки» // Филологические этюды. – Саратов, 1998. – Вып. 1. – С. 210–214.
8. Гольцер С. В. Рецепция онегинских мотивов сна и гадания в романе И. С. Тургенева «Накануне» // Пушкин и русская культура. – М., 1998. – С. 83–91.
9. Горбачев О. А. Механизм цитирования и автоцитирования в «Триптихе» А. Башлачева // Русская рок-поэзия: текст и контекст: Сб. науч. трудов. – Тверь, 1999. – Вып. 2. – С. 73–77.
10. Губанова Г. Групповой портрет на фоне Апокалипсиса: К проблеме толкования «Победы над Солнцем» // Литературное обозрение. – М., 1998. – № 4. – С. 69–77.
11. Енциклопедія постмодернізму. Пер. з англ. – К.: Основи, 2003. – 503 с.
12. Кац Б. «Уж если настраивать лиру на пушкинский лад...» О возможном источнике «Университетской поэмы» Владимира Сирина-Набокова // Новое литературное обозрение. – 1996. – № 17. – С. 279–295.
13. Кацис Л. Ф. И. В. Гете и Р. Штейнер в поэтическом диалоге А. Белый – О. Мандельштам // Литературное обозрение. – 1995. – № 4-5. – С. 168–178.
14. Кормилов С. И. Мотивы и образы поэзии Н. Гумилева в стихах А. Ахматовой // Третьи Ахматовские чтения: материалы обл. науч. конф., 12-14 мая 1993 г. – Одесса, 1993. – С. 12–13.
15. Левинтон Г. А. Грибоедовские подтексты в романе «Смерть Вазир-Мухтара» // Тыняновский сборник: Сб. науч. трудов. – Рига, 1990.
16. Листов В. С. К истолкованию стихотворения Пушкина «Стамбул гяуры нынче славят ...» // Изв. АН Сер. лит. и яз. – М., 1996. – Т. 55. – № 6. – С. 41–46.
17. Перфилова В. Г. Роль эпиграфов в раскрытии авторской позиции в романе Артема Веселого «Россия, кровью умытая» // Проблемы взаимодействия эстетических систем реализма и модернизма. – Ульяновск, 1998. – С. 3–9.
18. Приходько И. С. Гамлетовский комплекс лирического героя Блока // Пути и формы анализа художественного произведения: Межвуз. сб. науч. трудов. – Владимир, 1991. – С. 34–41.
19. Рыжов В. В. «Вторая жизнь» литературного образа: гоголевские герои в сатире Салтыкова-Щедрина // Творчество М. Е. Салтыкова-Щедрина в историко-литературном контексте. – Калинин, 1989. – С. 37–42.
20. Семенова Н. В. О цитации в романе В. Набокова «Машенька» (немецкие влияния) // Материалы Второй конференции «Литературный текст: проблемы и методы исследования», 17-22 сент. 1998 г. – Тверь, 1998. – С. 118–120.
21. Тименчик Р. Д. Текст в тексте у акмеистов // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1981. – Вып. XIV (567). – С. 65–75.
22. Топоров В. Н. У истоков русского поэтического перевода: «Езда в остров любви» Третьяковского и «Le voyage de l'île d'Amor» Талемана // Из истории русской культуры. – М., 1996. – Т. 4. – С. 589–635.
23. Чернявская В. Е. Открытый текст и открытый дискурс: интертекстуальность – дискурсивность – интердискурсивность // СТИЛ: Международный журнал, 2007 – №6, С. 11-26.

#### Источник

Толстая Т. Н. Кысь: Роман. – М. : Подкова, 2001. – 384с.

## МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ И ВНУТРИЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Преподавание русского языка в иноязычной аудитории предполагает формирование у учащихся вторичной языковой компетенции на базе уже имеющихся знаний, полученных в курсе изучения родного языка. Иностранец, изучающий русский, как и любой другой неродной язык, сознательно или подсознательно сравнивает его со своим родным языком. В результате чего овладение студентами-иностранцами русским языком, как правило, сопровождается большим количеством речевых ошибок как в устной, так и в письменной коммуникации.

Современная психолингвистика и лингводидактика уделяет большое внимание причинам возникновения ошибочных высказываний в процессе порождения устной и письменной речи на неродном языке. Изучение и анализ речевых ошибок в иноязычной речи проводилось многими исследователями (см. работы Е.М. Верещагина, А.А. Леонтьева, А.А. Залевской, Е.В. Беляевой, Ю. В. Красикова и др. ученых), однако разработка теории ошибок в методике преподавания русского языка в иностранной аудитории еще далека от своего завершения. В частности, практически отсутствуют теоретические работы, в которых подвергались бы анализу ошибки китайских студентов-филологов, изучающих русский язык.

Актуальность темы данного исследования состоит в том, что анализ речевых ошибок китайских студентов может помочь выявить трудности усвоения языкового материала и в соответствии с ними провести его отбор таким образом, чтобы предупредить и устранить типичные ошибки в оформлении устных и письменных высказываний китайских студентов, которые обучаются на филологических факультетах, программы которых, естественно, больше внимания уделяют формированию вторичной языковой личности.

Цель настоящей работы состоит в создании классификации типичных речевых ошибок в устной и письменной речи китайских студентов-филологов, а также анализе причин их возникновения.

Под речевой ошибкой мы понимаем отклонение в формулировании мысли в устной или письменной форме, показатель «сбоя» в работе речевого механизма, который в большей или меньшей степени затрудняет процесс коммуникации [1]. Речевые ошибки – это «нарушения правил, норм и традиций в области словоупотребления, образования грамматических форм, построения словосочетаний и предложений, сверхфразовых единств, а также нарушения коммуникативной целесообразности, нарушения требований стилистики и культуры речи» [1, с. 173]. Типичными речевыми ошибками можно считать ошибки, которые характеризуются повторяемостью и из года в год допускаются иностранными студентами разных курсов на всем протяжении обучения. Такие ошибки с трудом поддаются исправлению, поэтому необходима кропотливая и регулярная работа преподавателя по их устранению.

Речевые ошибки в речи иностранных студентов возникают в результате межъязыковой интерференции, т.е. при взаимодействии двух языковых систем – родного и изучаемого языка, и внутриязыковой интерференции, т.е. как результат ошибочных ассоциативных связей в пределах изученной грамматики, особенно если данные языковые явления частично или полностью отсутствуют в родном языке.

Главную причину появления ошибок в русской речи китайцев мы видим во взаимодействии языковых систем родного и изучаемого языков (в данном случае – китайского

и русского), которые имеют существенные различия в устройстве. Межъязыковая интерференция в комплексе с неполным овладением фонетическими нормами, недостаточным запасом лексики и неустойчивыми знаниями правил грамматики приводит к возникновению типичных речевых ошибок в устной и письменной речи китайских студентов. Речевая ошибка – сложное многоаспектное явление, а в речевых процессах порождения устного или письменного высказывания языковые средства всех уровней используются комплексно, взаимосвязано, поэтому часто бывает трудно определить ее характер. Однако, понимая причину возникновения того или иного сбоя в коммуникации, можно организовать эффективную работу по предупреждению или исправлению наиболее частотных речевых ошибок.

В методических целях мы считаем возможным типичные речевые ошибки китайских студентов свести к следующим типам:

- 1) грамматические речевые ошибки;
- 2) ошибки, связанные с ошибочным выбором лексических единиц;
- 3) ошибки в письменной речи, возникающие из-за неполного овладения фонетическими нормами.

**Грамматические ошибки** относятся к области морфологии и синтаксиса. Под влиянием грамматики родного языка морфологические ошибки возникают в области функционирования грамматических категорий и представляют собой ошибочный выбор формы слова; а синтаксические ошибки предполагают нарушения сочетаемости слов и их порядка при построении предложений. Однако грамматические ошибки обычно не разграничиваются, т.к. в потоке речи это общие речевые ошибки в морфологическом наполнении синтаксических конструкций, оформлении синтаксических связей на уровне предложения и текста. Остановимся на наиболее частотных ошибках китайских студентов более подробно.

Так, например, в китайском языке отсутствует грамматическая категория числа имен существительных, поэтому для устных и письменных высказываний студентов характерно преимущественное употребление форм существительных в единственном числе (*Я люблю читать книгу* (вместо: *книги*); ... *смотреть фильм* (*фильмы*); *она не может жить без книги* (*без книг*); *у него есть способность к математике* (*способности*); *сталкивалась с трудностью* (*трудностями*) и т.п.). Однако часто студенты, причем студенты старательные, зная о категории числа имен существительных в русском языке, распространяют ее на вещественные, собирательные существительные и абстрактные понятия (*находимся в расцвете сил и энергий; баклажаны с картошками; порезать луки и чесноки; берёзы приятно пахнут, везде у них зелени; сегодня не только еда, одежды, условия жилья, транспортные средства, но и культура, ценностная ориентация превращаются в товары и проникают в нашу повседневную жизнь; я очень люблю шоколады; творчества этого писателя очень разнообразны*). В данном случае мы имеем дело с внутриязыковой интерференцией и недостаточным знанием морфологических категорий разных лексико-семантических групп данной части речи.

Многочисленны и разнообразны ошибки, связанные с употреблением предложно-падежных форм существительных, отсутствующих в китайском языке: смешение предлогов, особенно *в* и *на* (*в лесе, в почте, поехала в море* и под.), ошибки в выборе падежных форм и их окончаний (*трудно получить виза; это помогает людей; то, что нельзя отразиться словами, отразится только музыка; я родилась в весне* и др.).

Особые трудности у китайских студентов вызывает правильное употребление в устной и письменной речи видовых пар глаголов (каждое утро ясное солнце разбудит нас; падали первые капли дождя, сверкнула молния, идет дождь; мы играли и очень посмея-

лись; мы хотели хорошо отдохнуть и заниматься любимым делом; на каникулах я часто вернулась домой поздно и т.п.). Мы считаем такие ошибки следствием внутриязыковой интерференции, т.е. из-за отсутствия в родном языке категории вида учащийся просто путает видовые пары при создании собственного высказывания на русском языке, однако при этом он может знать правила употребления видов глагола и необходимые для коммуникации видовые пары.

Часто в устной и письменной речи китайских студентов можно встретить случаи, когда правильно оформленное с точки зрения грамматики высказывание не соответствует ситуации общения и тому содержанию, которое хотел выразить автор. В таком случае мы имеем дело с **лексическими речевыми ошибками**, которые, как правило, связаны с неправильным выбором или дословным переводом лексемы или устойчивого словосочетания из родного языка.

Так, например, многие глаголы в китайском языке имеют более широкое лексическое значение, чем русские, поэтому их перенос в русский текст не соответствует замыслу говорящего/пишущего, затрудняя тем самым коммуникацию: *гулять в супермаркет, по магазинам* (т.е. *идти, ходить*); *гулять в Интернете* (*работать, находиться*); *на каникулах мы с друзьями целый день играли* (*отдыхали, развлекались*); *он пришел из Пекина* (*приехал*); *дождь пришел* (*начался*); *первая капля дождя пришла* (*упала*) и т.д.

Это же касается и устойчивых словосочетаний, которые, будучи дословно переведены с китайского языка, не соответствуют нормам русского словоупотребления. Например: *в моих глазах, это хороший человек* (ср.: *по моему мнению*); *она занимается старательнее с тех пор, как взяла должность председателя за плечо* (ср.: *избрана, назначена на должность*); *после окончания университета я хочу получить успехи* (*удачу*) *в жизни* (ср.: *добиться успеха*) и др.

Часто лексическая речевая ошибка возникает при неправильном использовании существующего прилагательного как согласованного определения в случае, когда необходимое содержание на русском языке можно передать только при помощи несогласованного определения: *литературные книги* (*книги по литературе*); *мне нравится юмористический мужчина* (*мужчина с чувством юмора*); *выставка искусственного творчества* (*произведений искусства*).

Нами выявлены также некоторые ошибки, которые характерны как для устной, так и для письменной речи китайцев, но коммуникативно значимыми они становятся преимущественно в письменном тексте. Такие ошибки связаны прежде всего с недостаточным усвоением **фонетических норм** русского языка, в частности с неразграничением в устной и письменной речи глухих и звонких согласных, а также некоторых сонорных. Под влиянием звучащей речи подобные ошибки в собственном письменном тексте появляются даже в тех случаях, когда учащемуся хорошо известен орфографический облик слова (*Пунин / Бунин, Будзин / Путин, дом / том, грубый / глупый, Гира / Кира, Таша / Даша* и др.).

Конечно, в рамках одной статьи трудно дать исчерпывающее описание типичных речевых интерференционных ошибок, характерных для устной и письменной речи китайских студентов-филологов. Здесь намечены лишь важные, на наш взгляд, аспекты девиаций. Данный вопрос нуждается в дальнейшем изучении и разработке.

#### Литература

1. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – М., 1988.

## МОТИВАЦІЯ ФІТОНАЙМЕНУВАНЬ У МОВНІЙ СВІДОМОСТІ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН

З позиції антропоцентризму опанування світу через мову здійснюється завдяки діяльності людини. У цьому розумінні рослинний світ посідає чи не найголовніше місце в оточенні людини, а значить, особливо переконливо презентує світосприйняття та його фіксації в мовах. За нашим переконанням, можна визначити наступні тенденції у способах номінації цих життєво важливих об'єктів у східнослов'янських мовах: назви рослин на позначення фізичної дії, за лікарськими властивостями, вживанням та за формою тощо.

Проблемою характерних для східнослов'янських найменувань рослин займалися видатні фахівці-етимологи: О.С. Мельничук, В.Т. Коломієць, А.М. Шамота, В.А. Меркулова, І.П. Мінц, Н.І. Панасенко та ін. Однак динамізм семантики важливих для повсякденного життя людини термінів ще дотепер залишає багато питань. Метою нашої роботи обрано засоби відбиття важливих для людини проявів рослинного світу, на основі корпусу лексики, який відбиває характерні для середньовіччя засоби терміноворення.

Назви рослин на позначення потенційної фізичної дії вказують переважно на конкретно-фізичну дію, зміну фізичного стану, або заємодію явищ навколишнього світу, що можуть бути чуттєво сприйнятними. Наприклад, фітоніми із домінантною семою «ушкодження» містить елемент значення «колоти». На думку В.А. Меркулової [8], серед ознак рослин, які сприймаються певними органами чуття і фіксуються в їх назвах, досить чітко виділяються ті, які сприймаються органами дотику, тобто позначають різні відтінки тактильних відчуттів та відображають подразливу дію рослин при контакті з ними, тобто колючість, палючість тощо. Праїндоевропейська основа \*bʰeg- «колоти», через праслов. \*bъгъ «бор» дала назву таким рослинам: укр. [бор'] «ди́ке просо, ми́шій, *Setaria italica* P.V.»; рос. [бор] «чорне просо» [1, т. I, с. 229]; укр. *бриця* «ми́шій сизий»; рос. [брица] «ми́шій сизий, *Setaria glauca* L.»; куряче просо; «китник лисохвіст»; білор. [брыца] «куряче просо» [10, т. I, с.193]. Фітоніми сформувалися за семантичною моделлю *ушкоджувальна дія* → *суб'єкт дії*.

Наступна праїндоевропейська основа \*e 'hio- < \*e 'hi-, \*e 'h- «колоти» стала базою для цілої низки східнослов'янських назв рослин. Семантичний склад назв цих фітонімів розвивався за основною моделлю, тобто *ушкоджувальна дія* → *суб'єкт дії*. У праслов'янську добу від цих праформ утворилася назва тварини праслов. \*ježь «їжак», а сучасні назви рослин через семантичну трансформацію цієї основи мають такі назви: укр. [їживник] «синяк, *Echium* L.», [їжник] «головатень»; рос. [ежѳвая трава] «синяк», [ежевник] «головатень». Назви зумовлені тим, що фітонім *синяк, головатень* мають колючі листки, жорсткі колючі суцвіття, подібні до їжака [1, т. II, с. 323; 4, т. I, с. 267].

Фітоніми цієї групи (у кількості 15 назв) утворилися за характером дії рослин. Ці фітоніми мають колючки, остюки, що спричиняють ушкоджуючу дію, тобто колють, ріжуть та под.

В основу найменування назв рослин за лікарськими властивостями покладений характер їх впливу на стан людини. Наприклад, праїндоевроп. (праїндоевропейська основа) \*reg- «розривати (рити), розорювати» видозмінилася у праслов'янську назву \*ръграти(s) «ритися, колупатися», від якої на сучасному ґрунті утворилися українські фітоніми [порпличник] «вербена лікарська, *Verbena officinalis* L.», [порплишина, порплишник] «тс.». Автори ЕСУМ стверджують, що *вербеною лікарською* лікують [порплиці] «струпи (на голові)» [1, т. IV, с. 528]. Тобто, праїндоевропейська основа

втратила інтегральну сему «дія», натомість при формуванні актуалізувалася потенційна сема «суб'єкт дії», а для назв лікарських рослин стала актуальною сема «об'єкт дії». Назви рослин утворилися за об'єктом дії – хворим місцем, що підлягає лікуванню. Цей процес має бути зображений так: *ушкоджувальна дія* → *суб'єкт дії* → *об'єкт дії*.

До цієї групи фітонімів відноситься праїндоевропейська основа \*lem- // \*lom- «ламати», однак на завершальному етапі хід зміни ускладнився появою антонімічної дії (ламати – усувати ламання). Від цієї основи \*lem- // \*lom-, яка дала у праслов'янську епоху дієслово із значенням, що містить основний семантичний показник мотивуючого кореня (праслов. lomiti, ітератив lamati «ламати»), утворився український фітонім [ломатник] «жовтець» їдкий, *Ranunculus acris* L. Мак, зумовлений застосуванням жовтцю в народній медицині для лікування запалення суглобів, ломоти в ногах [3, т. XIV, с. 25-26]. Процес утворення назви рослини обумовлений дією рослини *ломатник* на об'єкти – ломоту, біль. Узагальнено цей перехід можна відобразити моделлю: *дія* → *протидія* → *суб'єкт дії*.

Фітоніми цієї групи (у кількості 5 назв) утворилися за характером дії рослини на хворе місце, тобто за лікарськими властивостями.

До фітонімів, що позначають **назви рослин за вживанням** увійшли назви рослин, що вживаються людиною. При дослідженні розвитку назв рослин, утворених від праїндоевроп. \*g<sup>u</sup>ei- «жити» спостерігається семантичний «стрибок» у її складі. Маючи за ядерне значення «існувати», вона, вірогідно, могла також містити в потенціалі елемент «спонукати до життя», «давати життя». Слід зазначити, що подібний рух у значенневому складі не є винятковим для праїндоевропейських основ. Від праїндоевроп. \*g<sup>u</sup>ei- «жити» у праслов'янську добу утворилася назва рослини \*žito «жито», яка пов'язана з \*žiti «жити», що на сучасному етапі семантичного розвитку має вигляд: укр. *жито* «*Secale* L.», *житина* «стеблина, зернина жита», [житище] «житнище», [житники] «волошки» [житовник] «трава, що росте на мокрих луках»; рос. [жито] «збіжжя»; білор. *жыта* [1, т. II, с. 200]. Таким чином, назва *жито* є утворенням на основі ознаки за дією. На підставі сказаного виводимо модель: *існування* → *носії дії*.

Певним підвидом метонімічної трансформації є розвиток праїндоевроп. \*medhu-, яка через праслов. \*medъ «мед»: *продукт* → *вміст* → *назва за вмістом*. Відмінність розвитку цієї основи полягає в тому, що вона дала понад 50 найменувань рослин, які містять мед: укр. *медунка* «*Pulmonaria* L., меліса лікарська; підмаренник справжній; первоцвіт весняний; глуха кропива; воловик лікарський; рутвиця вузьколиста» та ін.

Ця група рослин складається із 57 назв, корисних для людей.

**Найменування рослин за формою.** «Завдяки спостереженням людини за явищами і виявленню у процесі пізнавальної діяльності таких їх властивостей, як округла або вигнута форма, і згодом ототожненню тих чи інших властивостей предметів або явищ з властивостями інших предметів у назвах вигнутих частин тіла, елементів флори та фауни було співвіднесено їх з такими предметами, як ріг, гачок, ціпок, кіготь, що пов'язані через причинно-наслідковий зв'язок з діями звивання, згинання, обертання» [5, с. 12].

Праїндоевроп. \*gerebh- має значення «різати, розрізати». Всі рослини цієї групи мають виразну мотивацію, яка виникла внаслідок такої типової ознаки, як подібність, зовнішня схожість листя або інших фрагментів рослини, особливість їхньої будови. При спостереженні за розвитком семантичного складу праїндоевропейських основ поверхневого ушкодження («скребти», «терти») переконаємося в тому, що вона також змінюється за тим же алгоритмом, а саме: *дія* → *суб'єкт дії* → *форма суб'єкта* → *назва за формою*. Відхід на задній план інтегральних сем «вплив», «дія», набуття домінуючих рис семою «знаряддя дії» зумовлюють перенесення ознаки дії на її суб'єкт за рахунок ме-

тонімізації. Наступним кроком стало підкреслення лише ознаки суб'єкта (його форми) та метафоричне перенесення її на назву рослини на підставі уявної схожості рослини з суб'єктом дії (у даному випадку це граблі, гребінь тощо). Наприклад, від праїндоевроп. \*ghrebh- «скребти» утворилися праслов. \*grablje «граблі», яке пов'язане з grabiti «згрібати», що змотивувало появу таких назв, як укр. *грабельки* «*Erodium L' Herit*»; рос. [*грабельки*] «дельфіній, грабельки звичайні»; білор. [*грабелькі*] «грабельки, герань лучна». Як стверджують автори ЕСУМ [1, т. I, с. 579], свою назву рослина могла одержати за зовнішньою подібністю стебла до держака грабель, а плодів з їхніми плодоніжками – до зубців грабель.

Ця ж праїндоевропейська основа \*ghrebh- «скребти» дала праслов. \*grebu, похідну від \*greba «гребу», праслов. \*grebi < \*grebti, \*gr bati «гребти», від яких утворилися укр. *гребінник* «мушка, мушиця, смичка, смикавка, *Cynosuroides cristatus L.*», [*гребениця*] «тс.», [*гребенечка*], [*гребенець*], [*гребінник, гребінь, гребник*], *гребеш*, *гребеник*; рос. *гребневик, гребінник, гребеник*; білор. *грэбнік*, що пов'язані з *гребінь*. Назви цих рослин мотивовані гребенеподібною формою приколоскового листочка [7, с. 7, 112-113].

Аналогічно відбувається формування назв від праїндоевроп. \*gorebh- «розрізати», що пов'язана з назвою дерева \*grob(h)os, яке має зубчасте листя. Тут також фіксуємо назви за подібністю форми листя: через праслов. \*grabъ, [\*grabъ] «граб» до сучасних назв: укр. *граб* «грабина, *Carpinus betulus L.*», [*грабчак*] «молодий граб»; рос. *граб*, білор. *граб* [1, т. I, с. 578]. Таким чином, ці віддієслівні фітоніми також зазнали перетворень за моделлю: *дія* → *об'єкт дії* → *назва за формою*.

Фітоніми цієї групи (у кількості 20 назв) утворилися за формою колючок, остюків, листків рослин.

Таким чином, основний масив східнослов'янської лексики, яка може відбити оточуючий світ східними слов'янами є фітоніми, які демонструють певний аспект середньовічної особливості. Основними способами відображення довкілля через ботанізм є найменування рослин: на позначення фізичної дії, за лікарськими властивостями, за вживанням, найменування за формою.

Дослідження процесів формування ботанічної номенклатури, що походить з вказаних джерел, дозволяє стверджувати, що процес називання оточуючих людину об'єктів (у даному випадку – рослинного світу) враховує взаємодію рослинного світу з людиною: сприйняття, використання тощо.

#### Література

1. Етимологічний словник української мови: В 7-ми т. // За ред. О.С. Мельничука. – К.: Наук. думка, 1982-2004. – Т. 1-4.
2. Этимологический словарь латинских названий лекарственных растений // Сост. Н.П. Минц. Под ред. проф. А.Ф. Гаммерман. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1962. – 54 с.
3. Этимологический словарь славянских языков: Праславянский лексический фонд // Под ред. О. Н. Трубачева. – Вып. 1-29. – М.: Наука, 1974-2002.
4. Zeman A. Słownik górnośląsko-polski. – Warszawa: PWN, 1967. – 678 s.
5. Коваленко І.Д. Праїндоевропейські основи (корені) на позначення непрямого руху з кореневим архетипом (S)KER(T)- та їх рефлексії: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.17 // Донець. нац. ун-т. – Донецьк, 2002. – 20 с.
6. Мельничук А.С., Коломиец В.Т., Линник Т.Г. Сочетание сопоставительно-типологического и сравнительно-исторического методов при исследовании славянских языков // Слов'янське мовознавство. X Міжнародний з'їзд славістів. Доповіді. – К.: Наук. думка, 1988. – С. 53-85.
7. Меркулова В.А. Очерки по русской народной номенклатуре растений. Травы, грибы, ягоды. – М.: Наука, 1967. – 257 с.
8. Меркулова В.А. О некоторых принципах этимологии названий растений // Этимология. – М.: АН СССР, Ин-т рус. яз., 1964. – С. 72-87.

9. Панасенко Н.И. Когнитивно-ономосиологическое исследование лексики. Опыт сопоставления лекарственных растений. – М., 2000. – С. 18-25.
10. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. – М.: Прогресс, 1986-1987. – Т. 1-4.
11. Шамота А.М. Назви рослин в українській мові. – К.: Наук. думка, 1985. – 162 с.
12. Шанский Н.М. Этимологический словарь русского языка. – Т. I. – Вып. 1-5 (А – Ж). – М., 1963 – 1973. – Т. 2. – Вып. 6-7 (З - И). – М., 1975-1980.

А.Н. Погребняк (*Киев*), Е.К. Прищепа (*Киев*)

**ОСОБЕННОСТИ ПАРАДИГМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ  
РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ  
ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ  
ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА  
(на материале прозы А.С. Пушкина)**

Русский язык и русская литература – это два различных учебных предмета. В педагогической практике эти предметы настолько разделены, что между ними утрачена конструктивная связь. Это объяснимо тогда, когда русская литература является частью курса зарубежной литературы (именно так обстоит дело в украинских общеобразовательных школах). В подобном случае преподаватели на уроках «пересказывают содержание художественных текстов, объясняют идею художественного произведения, его композицию, художественные особенности, анализируют характер того или иного художественного персонажа, а ученики (студенты), как правило, текст не читают, в дискуссию не вступают, принимают информацию преподавателя как истину» [2; с. 203]. Черпать информацию из книги, видеть её достоинства и недостатки – это всё в прошлом. Результатом такого изучения русской литературы является краткое знакомство с биографией писателя и сюжетом его произведений.

Совершенно иначе, на наш взгляд, должно происходить изучение художественной литературы на занятиях в иностранной аудитории (на филологических факультетах, начиная с подготовительного). В отличие от математики, физики и других «точных» предметов, которые имеют свой интернациональный код (формулы, термины, знаковые обозначения), предмет литературы тесно связан с языком, на котором он построен. Наблюдения показывают, что методом «от простого к сложному» можно научить иностранного студента не только понимать художественный текст, но и анализировать его. Можно вызвать интерес учащегося к личности писателя и к его произведению и подготовить его на начальном этапе к слушанию лекций по литературе на старших курсах и к самостоятельному прочтению сначала отдельных фрагментов, глав художественного произведения, а потом к чтению всей книги. Представление о неизбежности разделения филологии на ряд наук академик Д.С. Лихачёв назвал заблуждением: «Сочетания слов рождают в тексте ассоциации ..., выявляют необходимые оттенки смысла, создают эмоциональность текста» [3 - 196].

Знакомство иностранных студентов с художественной литературой начинается на подготовительном факультете (11-я неделя обучения). Тот языковой минимум, который

они приобрели на занятиях по русскому языку за два с половиной месяца, настолько мал, что преподавателю русской литературы нужно быть «виртуозом», чтобы тонкие грани творчества А.С. Пушкина не потускнели, чтобы, помимо простого понимания художественного текста, студенты почувствовали красоту стихов и прозы писателя, поняли великий его талант. «... Я вас любил так искренне, так нежно, как дай вам бог любимой быть другим», – эти строки студенты заучивают наизусть легко, с удовольствием и запоминают навсегда. Но для этого преподавателю литературы надо найти такие слова для толкования незнакомых выражений, чтобы разбудить соответствующие чувства в душе студента.

Обучение навыкам чтения, пересказа, формирование филологических умений, расширение активного словарного запаса учащихся должно стать основной задачей преподавателя литературы на подготовительном факультете. Без межпредметных связей эту задачу решить невозможно. «Объединение двух учебных предметов (русского языка и литературы) невозможно, но взаимосвязи между ними обязательны» [1; с. 320].

Преподаватели русского языка как иностранного хорошо знают наиболее сложные темы при изучении языка иностранцами. Одной из таких тем являются глаголы движения. На занятиях по русской литературе открываются новые возможности для повторения, закрепления и расширения знаний и навыков в использовании этих глаголов. В данной статье мы остановимся на изучении повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель», в которой представлены самые разные глаголы движения.

Ко времени изучения прозы Пушкина студенты подготовительного факультета хорошо знакомы с такими глагольными парами, как *идти/ходить, ехать/ездить* и их употреблением с приставками *по-, при-, у-, в (о)-, вы-*. Чтение и пересказ повести «Станционный смотритель» позволяет студенту не только понять тему «маленького человека», социальное неравенство разных слоев населения России XIX века, отдельные нюансы страноведческого характера изучаемой эпохи, но и значительно пополнить лексический запас иностранца, в частности, глаголами движения. Обратимся к тексту повести. «Я *изъездил* Россию по всем направлениям, – рассказывает молодой дворянин И.П. Белкин. – В 1816 году в мае месяце случилось мне *проезжать* через одну почтовую станцию». Глаголы *проезжать/проехать* и *изъездить* неизвестны студентам подготовительного факультета на начальном этапе обучения. Познакомить с их значением предстоит преподавателю литературы: *изъездить* – значит побывать в разных уголках огромной России. Можно, конечно, и не акцентировать внимание на этом слове. Но если стоит задача познакомить иностранцев с трудной службой мелкого дворянина (Белкина), которому приходится по делам службы мотаться по отвратительным дорогам России, ночевать на грязных почтовых станциях, «выбивать» себе лошадей, чтобы спешно ехать дальше, то значение слова *изъездить* надо объяснить. В нём есть тонкий нюанс страноведческого характера. А вот сочетание *проезжать через станцию* нужно объяснить обязательно и предложить студентам привести аналогичные примеры из современной жизни: *проезжать через парк, лес, деревню, город* (заодно закрепляются навыки в использовании винительного падежа имён существительных).

В повести встречается и такая фраза с данным глаголом: «Ах, Дуня, Дуня! – с горечью говорит отец, – Бывало, кто ни *проедет*, каждый её похвалит». В конце повести опять читаем: «Тут мало *проезжих*. Вот летом *проезжала* барыня, так вот она спрашивала о старом смотрителе».

Новым словом для студентов будет и глагол *подъезжать/подъехать*: «Три года тому назад, в зимний вечер *подъехала* тройка, и *приезжий* в военной шинели *вошёл* в комнату, требуя лошадей... Дуня *выбежала* из соседней комнаты». Преподавателю пред-

стоит объяснить разницу в глаголах *подъезжать* и *приезжать*, *бежать* и *выбежать* и сделать вывод о том, что глаголы разные, но их «обслуживают» одни и те же префиксы, которые придают глаголам разные значения: *при-*, *про-*, *в (о)-*, *вы-*, *у-*, *за-* и т. д. Для закрепления можно придумать массу комбинаций слов с данными приставками и составить с ними предложения типа: *Студенты приехали в университет в 8 часов; Они уехали из университета в 15 часов.* При этом не нужно забывать о предложно-падежном управлении изучаемых глаголов: *приехать в Киев, уехать из Киева* (родительный падеж), *проехать через Киев* (винительный падеж) и т. д.

Известно, что для усвоения лексической единицы иностранного языка учащийся должен использовать её 10 – 15 раз в разных ситуациях. Зная, какие лексические единицы и конструкции были введены на занятиях по русскому языку, преподаватель литературы должен не только повторить их на своих занятиях, но и пойти дальше: ведь у него в руках не учебник, а художественный текст. В этом мы и видим важнейшие лингвометодические принципы обучения иностранцев на начальном этапе, а именно – принципы межпредметной координации и преемственности этапов обучения.

Знакомя иностранных студентов с основными глаголами, преподаватель русского языка ещё не акцентирует особого внимания на глагольных парах *носить/нести*, *возить/везти*. С этими глаголами обычно студенты знакомятся в процессе ежедневного общения с преподавателем (*принесите мел, отнесите журнал, принесите справку от врача, отвезите друга в общежитие, привезите его документы*).

При изучении повести «Станционный смотритель» есть возможность активизировать в речи учащихся эти глаголы. В тексте повести есть фраза о слуге, который *поедет в город и привезёт врача на станцию*. Когда ротмистр Минский *уезжал* в Петербург, он *вызвался довести её (Дуню) до церкви*. Но, как выяснилось дальше, он её не *довёз* до церкви, а *увёз* навсегда. Усвоение нового значения глагола *везти* с добавлением приставок *до-*, *под-* не вызывает особых трудностей, поэтому самое время использовать эти приставки и с другими глаголами: *дойти, доехать, подойти, подъехать до чего? до кого? к чему? к кому?* и т. д. Помимо изложенного, необходимо обратить внимание студентов на то, что глаголы *нести*, *везти* не имеют привычного для них суффикса *-л-* (*ушёл, пришёл*) в прошедшем времени мужского рода: *принёс, унёс, донёс; привёз, увёз, подвёз* и т. д. Подобные выражения надо запоминать как исключения, а в дальнейшем часто повторять, но уже в другой ситуации. (Закрепление словосочетаний с глаголами «везти/возить» целесообразно проводить и при изучении повести Лермонтова «Бэла»: *Азамат увёз сестру из дома, привёз её в крепость* и др.)

На занятиях по литературе преподаватель учит студентов читать и пересказывать фрагменты повести по опорным словам. В качестве опорных слов нужно использовать словосочетания с глаголами вообще и с глаголами движения в частности. Например, пересказ ситуации, когда смотритель *пришёл* пешком в Петербург и нашёл свою дочь, можно составить по таким опорным словам: *подошёл к дому, вошёл в дом, пошёл по лестнице, подошёл к открытой двери, ушёл из Петербурга*. Рассказ крестьянского мальчика о смотрителе и его дочери можно передать, используя такие выражения: *приезжала барыня, ходила на могилу, пошла в церковь, уехала из деревни* и др. При изучении повести, можно проводить и словообразовательную работу, подбирая однокоренные слова к глаголам движения (кстати, они также встречаются в повести: *поездка, приезжий, приезд, отъезд, подъезд* и др.).

Таким образом, продолжая работу преподавателя русского языка на уроках литературы, можно и нужно показывать студентам и красоту пушкинской прозы, и разные нюансы российской действительности XIX века. Иногда преподаватель литературы «опере-

жает» преподавателя русского языка, вводя в словарный запас иностранного студента глаголы *гнать/гонять*: «*Пошёл вон! – крикнул гусар, и сильной рукой вытолкнул бедного старика на лестницу*». (В этом фрагменте, впрочем, как и в других, очень хорошо помогает понять ситуацию художественный фильм «Станционный смотритель»). Глагол *вытолкать* лучше заменить глаголом *выгнать*, тем более, что вульгаризм «*Пошёл вон!*» очень ярко передаёт ситуацию типа «выгнать на улицу», «выгнать из дому» и т. п. (У Лермонтова в повести «Бэла» будем часто встречать глаголы *гнать/гонять*: *пригнать баранов в крепость, догонять Казбича, догнать Азамата* и др.)

Перспектива совершенствования преемственности и координации в обучении иностранных студентов видятся нам в совершенствовании педагогического мастерства преподавателя. Осуществление межпредметных связей предполагает согласованное изучение теоретических и практических понятий, общих для родственных предметов (в данном случае русского языка и русской литературы), реализацию общих методологических принципов и методов в изучении русского языка как иностранного.

#### Литература

1. Красицкая Н.С. Межпредметная координация на подготовительном факультете для иностранцев в свете общеевропейской системы образования // Русский язык и литература: Проблемы изучения и преподавания в школе и вузе: Сб. науч. тр. – К., 2009. – С. 318-322.
2. Кулибина Н.В. Язык и литература – это два различных предмета. – М.: Русский язык, 2007. – с. 203.
3. Лихачёв Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М.: Изд-во Дет.лит., 1989. – 238 с.

Е. П. Савельева (Киев)

### ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМИССИВНЫХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ

Описание языковых единиц с позиций коммуникативно-прагматического подхода мотивирован как теоретическими потребностями современной лингвистики, так и практическими, прикладными задачами. Изучение и описание семантических и прагматических аспектов функционирования языка важно, в частности, для практических целей обучения иностранным языкам, в том числе и русскому как иностранному, так как требует представления единиц языка в их коммуникативном назначении, что полностью отвечает принципу коммуникативности – основополагающему в методике преподавания русского языка как иностранного.

Предлагаемая статья ставит своей задачей рассмотрение семантических и прагматических характеристик речевых интенций комиссивного типа, т. е. описание некоторого множества необходимых и достаточных условий для совершения конкретного речевого акта (обещания, клятвы, гарантии и др.), выявление семантических и прагматических правил для употребления в речи высказывания, интерпретируемого как комиссивный речевой акт. Перечисление условий и правил, необходимых для успешного осуществления комиссивных речевых актов, есть описание того коммуникативно значимого смысла, который присущ речевым интенциям исследуемого типа.

Комиссивы отличаются от побудительных речевых актов по составу актантов, а точнее, ролями участников акта коммуникации: если в директивах условия пропозиционального содержания заключались в том, что исполнителем некоторого будущего действия должен быть адресат сообщения, то для комиссивов – исполнителем действия является сам говорящий. Общим смыслом (иллокутивной целью) высказываний комиссивного типа является принятие говорящим обязательств совершить нечто в будущем. При этом весьма существенна роль слушающего. Во-первых, как замечает Н.Д.Арутюнова, если рассматривать реактивные комиссивные высказывания, являющиеся промежуточной реакцией на полученный речевой стимул-просьбу или другое побуждение («... за побуждением может последовать не требуемое действие, а лишь обещание, подтверждающее или модифицирующее условия взаимодействия» [8, с.46]), то наличие адресата речевых реакций обязательно «уже потому, что он сам вызывает отклик и в нем заинтересован. В случае комиссива адресат является, кроме того, контролером, готовым применить санкции к невыполнителю» [1, с.65]. Комиссивные высказывания могут быть и инициативными. В любом случае, и это во-вторых, существенным является принцип желательности/нежелательности для слушающего совершения действия, о котором говорит говорящий, его (слушающего) заинтересованности/незаинтересованности в совершении обещаемого действия. Именно в зависимости от того, направлено ли действие, к совершению которого обязывает себя говорящий, в пользу слушающего или наоборот, различают комиссивные акты *обещания, гарантия, клятвы* и т.п., противопоставляя их *угрозам и предупреждениям* (со знаком «минус» для слушающего). Так, например, в диссертационном исследовании Г.Р. Восканян комиссивы ограничиваются только актами «принятия на себя обязательства совершить желательное для адресата действие» [см. 2, с.6].

Условия искренности комиссивов заключаются в том, что говорящий собирается совершить действие, и, таким образом, выражает намерение (психологическое состояние) совершить действие, ср.: «Обещание мотивированно, если только у говорящего есть основания быть намеренным его выполнить» [3, с.282].

Предварительные и существенные условия комиссивных речевых актов состоят в том, что «говорящий в состоянии совершить действие», «говорящий считает действие полезным/вредным (в случае угроз) для слушающего», «говорящий и слушающий считают, что действие не относится к числу событий, которые очевидным образом произойдут сами-собой». Причем, как отмечает Дж.Остин, а вслед за ним Е.В.Падучева, если в случае речевого акта обещания говорящий нарушает условие искренности, то это значит, что он дает ложное обещание (но все же речевой акт «ложное обещание» имеет место), в то время как невыполнение говорящим предварительных и существенных условий ведет к тому, что «речевой акт говорящего вообще едва ли можно рассматривать как обещание» [5, с.27].

Некоторые исследователи (Дж. Остин, Дж. Серль) причисляют к комиссивам также речевую интенцию «согласие». Следует оговорить, что имеется в виду согласие к выполнению чего-либо, чаще всего это реакция на предыдущее побуждение собеседника. Поэтому следует различать а) речевую интенцию *согласие* «сделать что-нибудь» и б) речевую интенцию *согласие* «с чем-нибудь» (мнением, точкой зрения и т.п.). Ср.: а) « – Ну? – сурово спросил Челкаш. – Согласен? – Я-то? **Ладно!** Говори цену» (М.Горький). В этом примере «ладно!» = хорошо = согласен = обещаю (помочь Челкашу в деле); б) « – Впрочем, вы... вы меня опять-таки извините, ведь, я не ошибаюсь, вы человек невежественный? – **Бесспорно**, – **согласился** незнаемый Иван» (М.Булгаков). В данном случае «бесспорно» = да, согласен с Вашим обо мне мнением.

Отобранные из «Словаря русского языка» С.И.Ожегова слова-номинации речевых интенций комиссивного типа распределены нами по двум ЛСГ «ОБЕЩАНИЕ» и «УГРОЗА» [см. 6, с.155-164].

Отметим, что многие глаголы ЛСГ «ОБЕЩАНИЕ» обладают способностью употребляться перформативно. Выбирая иллюкутивным индикатором комиссивного высказывания перформативный глагол, говорящий тем самым, во-первых, избавляет слушающего от необходимости интерпретировать совершаемый речевой акт, называя иллюкутивную силу акта однозначно, во-вторых, подчеркивает энергичность, интенсивность, с которой подается иллюкутивная цель обещаний. Ср.: «– *Маргарита! Королева! Упростите за меня, чтоб меня ведьмой оставили. Вам все сделают, вам власть дана? - Хорошо, я обещаю*» (М.Булгаков); – *Рабочие 4-го цеха берут на себя обязательства (= обязуются) выполнить план к 23 декабря* (в устах начальника цеха); – *На месте нашего первого свидания я даю тебе обет: я буду ждать тебя, Иван!*; – *Даю вам слово: я брошу курить сразу после экзамена* (запись устной речи); « – *Клянусь перед тобой, не сойду с этого пути!* – говорил он сдержанным, полным силы голосом» (А.Фадеев).

Рассмотрим, каким образом обстановка, в которой происходит общение (происходит оно в рамках внеязыковых установлений или нет), определенные социальные или межличностные характеристики коммуникантов влияют на выбор говорящим того или иного комиссивного речевого акта.

Так, можно утверждать, что успешное осуществление речевого акта *Присяга* возможно говорящим только в том случае, если он и слушающий (слушающие) находятся в рамках специальных внеязыковых установлений (взаимодействуют между собой согласно социальным конвенциям). Причем адресовать присягу может а) нижестоящий говорящий вышестоящему слушающему (Например, ритуал приведения к присяге, когда молодые солдаты торжественно обещают честно выполнять свой долг и пр. Ритуал принятия присяги происходит обычно в присутствии многих слушающих. Солдат берет на себя обязательства и перед равными себе, перед другими солдатами); б) ср. также присягу вновь избранного президента страны (вышестоящего) перед собственным народом (нижестоящие).

По определению речевые акты *обязательство, обет, клятва* должны также совершаться в официальной, торжественной обстановке; официальный характер носят *гарантии, ручательства, поручительства*. Однако все эти речевые акты используются также и в обычном, повседневном общении. Причем и в официальной, и в неофициальной обстановке. Независимо от того, каковы статус и положение говорящего и слушающего, говорящий обладает полным набором интенций, номинации которых входят в ЛСГ «ОБЕЩАНИЕ». Ср.: (а) « – *Я торжественно обещаю сохранить приоритет доктора Стригалова. Я даю вам сейчас расписку*» (В.Дудинцев), (б) « – *Обещаю и клянусь! – торжественно произнес Иван*» (никогда больше не писать стихов) (М.Булгаков). Высказывание (а) произнесено говорящим в официальной обстановке, в присутствии официальных лиц: сотрудников научной лаборатории. Высказывание (б) Иван Бездомный в больничной палате адресует Мастеру. Подобных примеров использования «сильных» комиссивных средств – *клятв, гарантий* и т.п. в повседневном общении достаточно много. Обязательного внеязыкового установления требует только речевой акт *присяга*.

Заметим также, что *гарантии, клятвы, обеты, присяги* и пр. торжественные и официальные обещания отличаются от речевого акта, мотивированного речевой интенцией *Обещание* тем, что невыполнение будущего действия говорящим (в идеале) исклю-

чается, так как, чаще всего, в этом случае его ожидает наказание, какие-либо санкции за нарушение данных (=взятых на себя) обязательств.

Особенностью речевой интенции «зарок» по определению является то, что она мотивирует речевой акт «*зарекаться*», пропозиция которого содержит информацию не о том, что говорящий намерен совершить некоторое будущее действие, а, наоборот, о том, что он намерен воздержаться, отказаться от совершения в будущем какого-либо действия. Отрицание заключено в семантике глагола «*зарекаться*» = обещать не... Можно наблюдать, однако, следующее. Рассуждаем по аналогии: *обещаю* = *даю обещание*. Например:

*Обещаю*  
*Даю обещание не курить*  
*Зарекаюсь = даю зарок, но ср.:*  
*Зарекаюсь курить.*  
*Даю зарок НЕ курить.*

Интересно также рассмотреть случаи, когда говорящий использует комиссивные перформативные глаголы, но при этом не берет на себя обязательств в совершении будущих действий, более того, в высказываниях с комиссивными перформативами пропозиция может содержать информацию, не относящуюся к говорящему, сообщать о третьем лице и пр. Ср.:

/1/ а. « - ... Хотя все и перегорело и угли затянулись пеплом, все же, **клянусь**, что за эту встречу я отдал бы связку ключей Прасковьи Федоровны...» (М.Булгаков «Мастер и Маргарита»),

б. « - Мессир, **клянусь**, я делал героические попытки спасти все, что было можно, и вот все, что удалось отстоять» (там же).

/2/ а. - Фирма **гарантирует** замену деталей в случае поломки аппарата (в устах представителя фирмы),

б. « - **Гарантирую** тебе: его там не было!

/3/ а. « - Вздор, - сказал Тугай, - ты, главное, не бойся! Не бойся, мой друг! **Я тебе ручаюсь**, устрой так, что тебе ни за что не придется отвечать. Верить моему слову? Ну, то-то...» (М.Булгаков «Ханский огонь»),

б. « - ... *Но его нет в городе, за это **вам ручаюсь***» (М. Булгаков «Мастер и Маргарита»);

/4/ а. « - Мари, - оказал он тихо, подойдя к ней, - этого больше не будет никогда; **даю тебе слово**. Никогда, - повторил он дрогнувшим голосом, как мальчик, который просит прощения» (Л.Толстой «Война и мир»).

б. - **Даю тебе слово**, его там не было!

Из примеров ясно видно, что высказывания а/ - это обещания говорящего (с разной степенью интенсивности интенции) совершить некоторые будущие действия, соответственно: отдать ключи от палат (за встречу с Воландом), заменить дефектные детали, устроить, обеспечить безопасность того, кого Тугай подстрекает поджечь дом, никогда не бить слуг (Николай Ростов). Таким образом, говорящий совершает полноценные комиссивные речевые акты. Напомним, что в комиссивах направление приспособления между словами и миром заключается в том, что реальность должна соответствовать словам говорящего.

Если же обратиться к примерам б/, то видим, что говорящий не берет на себя никаких обязательств по отношению к собственным будущим действиям, он не пытается сделать так (посредством произнесения данного высказывания), чтобы реальность (будущая) соответствовала его словам. Происходит наоборот: говорящий приспособливает свои слова к реальности, а это - направление приспособления репрезентативов.

Именно эта особенность комиссивных перформативных глаголов позволяла Дж.Остину сопоставлять комиссивные речевые акты с экспозитивами, а Дж.Серлю называть глагол «клясться» среди других перформативных глаголов, «обслуживающих» репрезентативные (ассертивные) речевые акты.

Работа Г.Р.Восканян полностью посвящена исследованию и объяснению того, как одни и те же комиссивные средства (в английском языке) употребляются не только для выражения обещаний, клятв и других актов принятия на себя обязательства, но и для выражения эмфатического утверждения истинности пропозиции. Именно такими эмфатическими репрезентативными высказываниями и являются наши примеры б/.

Подобные исследования на базе русского языка нам неизвестны. Полагаем, что с точки зрения преподавания русского языка как иностранного соответствующие замечания, комментарии преподавателя на этот счет, обращение внимания студентов на особенности употребления комиссивных языковых средств для осуществления речевых актов разных прагматических типов весьма полезны. Важно подчеркнуть при этом, что хотя в подобных высказываниях используются одни и те же (комиссивные) перформативные глаголы, их легко можно различить, обратив внимание на наполнение пропозиции: в комиссивных высказываниях – пропозициональное содержание всегда информирует о каких-либо будущих действиях говорящего, пропозиция же эмфатических репрезентативных высказываний может иметь любое другое наполнение, кроме того, о котором говорилось выше.

Все речевые акты, мотивированные интенциями, номинации которых образуют ЛСГ «УГРОЗА» характеризуются тем, что говорящий обещает совершить действия нежелательные для слушающего, данные речевые акты характеризуются проявлением «злой воли со стороны говорящего».

Ср.: /5/ « – *Звякни, гвупый стагик, – вѣдуг задушевно сказал Най, – я тебе из кольта звякну в голову, ты ноги протянешь*» (М. Булгаков «Белая гвардия»), /6/ « – *А, так вы не понимаетесь? – закричал администратор в ярости, – ну смотрите же! Поплатитесь вы за это, – он еще прокричал какую-то угрозу, но замолчал...*» (он же, «Мастер и Маргарита»), /7/ « – *Свет надо тушить за собой в уборной, вот что я вам скажу, Пелагея Петровна, – говорила та женщина, ... – а то мы на выселение на вас подадим !*» (там же).

Видно, что выполняются те необходимые условия, которые обязательны для успешной реализации коммуникативной интенции «угрозы», а именно: условия крайней незаинтересованности адресата речи в осуществлении того, о чем идет речь в высказывании, в возможном будущем положении дел. Как отмечает И.В.Егорова, «специфика коммуникативно-интенционального содержания высказываний-угроз обуславливает присущее им содержательное и формальное ограничение: они неизменно ориентированы на будущее, поэтому глагольное время в них лишь будущее» [4, с.63]. Заметим при этом, что в высказываниях-угрозах рисуется перспектива будущих действий и говорящего /7/, и слушающего /6/, а также их обоих /5/: Най намерен «звякнуть в голову из кольта», у старика же – печальная перспектива «протянуть ноги». Кроме того, все высказывания-угрозы являются косвенными побуждениями слушающего к совершению (или не совершению) какого-либо действия. Ср.: /8/ « – *Идите. Но если вы опять начнете не то петь, то я вам непременно чем-нибудь глотку заткну*» (М.Зощенко). /9/ « – *... Я твоих мыслей не разделяю! И слушай меня, если с этой минуты ты произнесешь хотя бы одно слово, заговоришь с кем-нибудь, берегись меня! Повторяю: берегись*». (М.Булгаков «Мастер и Маргарита»).

Услышанные от говорящего *обещание, клятва, гарантия* и т.п. также могут побуждать адресата к совершению какого-либо действия; можно сказать, что комиссивы часто стимулируют дальнейшее поведение, состояние слушающего. Хотя, как отмечал Дж.Серль, «обещания не являются, по определению, попытками осуществить перлокутивное воздействие на слушающих» [7, с.172], все же представляется, что в результате осуществления комиссивных речевых актов перлокутивный эффект часто имеет место. *Обещание, клятва, данное говорящим слово, гарантия* и пр. в зависимости от того, какова их пропозиция, могут успокоить, уверить, обнадежить, испугать и т.д. слушающего, причем говорящий может и не предполагать, не рассчитывать на такой эффект своих слов.

Высказывания, в которых говорящий использует комиссивные языковые средства (перформативные глаголы), достаточно часто встречаются в речи. Представляется, что анализ и объяснение того, как функционируют собственно комиссивные и эмфатические репрезентативные высказывания очень полезно при обучении русскому языку иностранных учащихся, особенно это важно в аудитории студентов-филологов.

#### Литература

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. – М., 1976.
2. Восканян Г.Р. Структура, типы, контекст функционирования комиссивных и эмфатических ассертивных высказываний в современном английском языке: автореф. дис...канд. филол. наук. – Пятигорск, 1985.
3. Гордон Д., Лакофф Дж. Постулаты речевого общения // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1985. – Вып. 16. – С. 276-302.
4. Егорова И.В. Семантическое варьирование предикатов коммуникативного модуса в речевом акте декларирования // Семантика слова и предложения. – Л., 1985. – С. 61-66., 1986, с.63
5. Падучева Е.В. Высказывание и его соотношенность с действительностью. – М., 1985. – 272 с.
6. Савельева Е.П. Номинации речевых интенций и их семантико-прагматическое истолкование: дис... канд. филол. наук: 10.02.01. – М., 1991.
7. Серль Дж. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986б. – Вып. 17. – С.170-194.
8. Сусов И.П. Семантика и прагматика предложения. – Калинин, 1980.
9. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М.: Русский язык, 2002.
10. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. – М.: Издательство «Икар», 2007.

И. А. Сеница (Киев)

### ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В ПАРАДИГМЕ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

Личность является одним из центральных, достаточно глубоко и всесторонне изученных понятий в цикле гуманитарных дисциплин: психологии, философии, социологии, филологии и др. В пределах дисциплин социально-психологической и исторической ориентации термин «личность» понимается как 1) субъект социальных отношений и

сознательной деятельности; 2) совокупность социальных ролей отдельного человека; 3) устойчивая совокупность социально значимых черт, характеризующих индивида как представителя определенной общности или общества. Взаимосвязь и взаимообусловленность терминов «человек – индивид – личность» отмечается в большинстве работ. При этом личность понимается как субъективное воплощение индивида, его идеальная представленность в других людях, его инобытие в них и в себе как «другом», то есть его персонализация личная и общественная. Уход индивида (человека) из жизни не сопровождается забвением, если он был личностью. Персонализированный в других людях, индивид продолжается, порождая в них переживания, воспоминания, объясняемые осознанием разрыва между идеальной представленностью индивида (в его личностных характеристиках) и его материальным исчезновением (как человека) [10, с. 349].

Устанавливая иерархию взаимосвязей между понятиями «личность», «деятельность» и «образование» с точки зрения психологии, А. А. Леонтьев определяющую и регулирующую роль отводит личности. Жизненный путь человека – это путь самоопределения в системе жизненных (социальных) отношений, самоактуализации личности в процессе деятельностного взаимодействия с миром [8, с. 11], взаимодействия, проявляющегося и на языковом уровне. Поэтому активное творческое начало личности как результат самоактуализации человека, совершаемой в системе «человек – мир», или как вариант «человек – социум», невозможен без языкового самовыражения. Понять природу человека как научной абстракции невозможно без познания конкретного человека во всех аспектах его жизнедеятельности.

Таким образом, и в психологии, и в философии, и в социологии признаётся «коллективистическое самоопределение» личности. Актуализация личностного начала индивида здесь оценивается по совокупности (в «ансамбле») предметных, вещественно осязаемых отношений данного индивида к другому индивиду (индивидам), опосредованных через созданные вещи, точнее, через действия с этими вещами (к числу которых относятся и слова естественного языка). Поэтому поиск структуры личности осуществляется вне органического тела индивида (вне биологического человека) во «внутреннем пространстве личности» [4, с. 216].

Несводимость личности, с точки зрения психологии, лишь к интраиндивидуальному (субъективному) создаёт, таким образом, основания для рассмотрения в структуре личности и объективных (коллективистических) составляющих. Субъективное в личности, на наш взгляд, соизмеряется с внутренним пространством индивида, познание которого возможно лишь в процессе социологизации индивида, осуществляемой и в коммуникативной деятельности. Объективный компонент в структуре личности актуализируется в результате анализа и синтеза субъективных (интраиндивидуальных) характеристик личности как её типичных социокультурных проявлений. Диалектика субъективных и объективных составляющих философского понимания личности соответственно отражается и в различных психологических, лингвистических, культурологических типологиях личности.

Закономерным этапом в философском осмыслении личности, осознании её общественных начал стала разработка понятия «языковой личности» в современной философии, в рамках которой данное терминологическое словосочетание осмысливается как новое понятие. Языковую личность в философии определяют как целостное системное образование, определяемое совокупностью непрерывно взаимодействующих между собой знаков и символов, свойств, отношений и действий индивида. Языковой личности как системе свойственны следующие качественные характеристики: доступность, коммуникативность, деятельное начало, чувство реальности, гносеологические

мотивы,мыслеобразующая функция, демонстративный фактор, эстетическая направленность, ментальность [1, с. 48-53].

В отличие от психологии, где в центре внимания чаще находятся эмоционально-волеятативные проявления личности, её социальные характеристики и структура, в отличие от философии, где систематизируются свойства личности, позволяющие охарактеризовать её как языковую, правовую и др., лингвистов прежде всего интересуют интеллектуальные, когнитивные, коммуникативные характеристики индивида, имеющие языковое выражение.

Интересное сравнение концептов «человек» и «личность» в русском языке осуществила Р. И. Розина. Исследовательница подтвердила отношения между данными понятиями в психологии и философии, где «человек» и «личность» противопоставляются, как статичное и динамичное, как данное и созданное. Если в человеке сочетается физическое, духовное, социальное, то личность предполагает совокупность духовных и социальных свойств человека. «Быть личностью – приобретаемое свойство; личностью можно не быть, но постепенно становиться; можно даже говорить о создании личности...; поэтому личность артефакт» [11, с. 55]. Слово *человек*, по наблюдениям исследовательницы, функционирует главным образом как субъект, *личность* – как предикат, а *быть личностью* – свойство, которое предсказывается отдельным индивидам и может градуироваться.

Поэтому определяя личность как языковую, мы тем самым характеризуем способности человека к речемыслительным действиям. Данные способности каждый индивид реализует по-разному, демонстрируя разный уровень владения богатствами определённого языка. Описывая особенности индивидуального использования языка, мы тем самым объективируем идеальные черты личности, актуализированные с помощью языковых средств.

Начиная с теоретического обоснования языковой личности Ю.Н. Карауловым [7, с. 38] как самостоятельного объекта лингвистических исследований, наблюдаем процесс его мультипарадигмального изучения внутри языковедения. Считаем важным подчеркнуть, что личность определяется языковой прежде всего потому, что язык является главным средством выражения индивидуально-личностных черт человека в целом. При этом мы имеем все основания говорить отдельно о правовой, экономической, актерской и т. д. личностях как социально обусловленных вариантах языковой личности. На социальную и лингвистическую обусловленность изучения черт языковой личности указывал и В.В. Виноградов, в лингвистической теории исследования художественной прозы которого находим истоки разграничения социально-поведенческой и речевой реализаций языковой личности.

Под языковой личностью мы понимаем совокупность творческих (лингвистических) способностей и социопсихолнгвистических характеристик индивида, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, отображающих соответствующие черты личности и потому обладающих определённой когнитивной глубиной, коммуникативно-прагматической направленностью, структурно-языковой целостностью.

Предлагая различные аспекты интерпретации языковой личности, учёные основываются на главных свойствах языка и базовых понятиях языкознания. В зависимости от критериев описания языковой личности её характеризуют как диалектную, коммуникативную, дискурсивную, соционическую и т. п. [см.: 2; 3; 5; 9 и др. ].

Термин «языковая личность» получил различные интерпретации. Прежде всего, он обозначает человека как носителя языка в его способности осуществлять речевую деятельность, то есть комплекс психофизических свойств индивида, позволяющих создавать и воспринимать речевые произведения. Так характеризуют речевую личность. Язы-

ковую личность иногда интерпретируют как словарную, этносемантическую, определяя её как закреплённый в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя конкретного языка, своеобразный «семантический фоторобот», созданный на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов, особенностей поведения, отобразённых в словаре [2, с. 65-66].

Как один из вариантов, ориентируемых на национально-культурное своеобразие, рассматривают национальную языковую личность, соответствующую определённой национальной культуре. Общеизвестно, что языковое самосознание, составляющее основу языковой личности, является частью культурного самосознания. «Между осознанием элементов языка и других элементов культуры нет чётко выраженной границы... В переломные исторические эпохи родной язык становится символом национального самосознания. Существенно также, что осознание элементов языка или языковой структуры текстов совершается теми средствами и идёт по тем путям, которые предоставляет личности культура» [9, с. 35].

Языковую личность часто характеризуют в процессе литературного творчества и соотносят её с автором текста, который, используя личный тезаурус, создаёт тексты на основе индивидуальных знаний о мире, зафиксированных в значениях слов и ассоциативно-вербальных комплексах, соответствующих национально-психическому состоянию ума и личной заинтересованности в интерпретации определяемых фактов [6]. Таким образом, практически каждая отрасль лингвистики в зависимости от цели, аспектов и особенностей изучения языковой личности выработала свою интерпретацию данного понятия.

В пределах изучения проблем билингвизма и связанных с ними вопросов изучения иностранных языков возник термин «вторичная языковая личность».

Личность, познающая окружающий мир и выражающая свои знания с помощью языковых средств, пользуется не только доставшимися ей «генетически» национальными богатствами языка, но и интерпретирует их в соответствии с личным социальным, культурным, профессиональным, речевым опытом. Поэтому индивидуальные картины мира содержат как объективно доставшиеся, так и индивидуально приобретённые, субъективно освоенные знания (языковые, профессиональные, культурные и др.). Это важно учитывать при изучении иностранных языков. Освоение неродного языка начинается со знакомства с его фонетическими, грамматическими и лексико-семантическими ресурсами. Особое значение для познания картины мира носителей другого языка имеет знакомство с его лексическими средствами. Выбор тем и соответственно лексико-тематических групп слов, представляющих ключевые концепты иной национальной культуры или актуализирующие те фрагменты картины мира, которые имеют транснациональный характер (семья, образование, мой день и др.), способствуют как актуализации базовых представлений личности, так и их формально-смысловой интерпретации с помощью средств другого языка. На базовом этапе изучения иностранного языка происходит расширение вербально-семантического уровня языковой личности за счёт пополнения лексического запаса родного языка лексическими эквивалентами второго языка. Сеем предположить, что в этот период изучающие иностранный язык не воспринимают его лексику как экспликативную иной национальной культуры во всём объёме её концептуального потенциала. Скорее, она воспринимается как «дубликат» своей «родной». Поэтому основные требования к изучающим иностранный язык на этом этапе включают базовое знание фонетической, лексической и грамматической систем языка, предусмотренное для порогового уровня и в рамках требований к профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции, владение диалогической и монологической речью, способностью к аудированию в непосредственном общении и в

звукозаписи, при опоре на изученный языковой материал, социокультурные знания и навыки/умения языковой и контекстуальной догадки. Прежде всего, учащиеся овладевают значениями иностранных слов, их коммуникативным потенциалом, который они способны использовать для выражения собственных мыслей. Здесь мы можем говорить об этапе овладения иным языковым кодом, отличным от кода родного языка. Созданные элементарные тексты, как правило, иллюстрируют знание основного лексического значения слова (то, что впоследствии формирует ядро концепта) и редко всё семантическое разнообразие лексемы.

Анализируя коммуникативно-речевые способности языковой личности на базовом этапе изучения иностранного языка, мы констатируем этап формирования дополнительного языкового кода, параллельного родному языку. В связи со сказанным критично относимся к термину «вторичная языковая личность», активно используемому специалистами по изучению русского языка как иностранного [12]. Соглашаясь в целом с теоретическими основаниями описания данного лингвистического явления, считаем некорректным интерпретацию языковой личности как вторичной. Следовательно, существует первичная языковая личность, что, на наш взгляд, противоречит психологическим аспектам изучения здоровой личности как таковой. Мы убеждены: способность индивида к изучению иностранных языков развивает определённые структурные уровни языковой личности, обогащая другими, кроме родного, языковыми кодами. С этой позиции основной целью овладения иностранным языком нам представляется формирование и расширение когнитивного и мотивационного уровней языковой личности на основе иноязычного вербального кода, с помощью которого происходит дифференциация на «свой» и «чужой», который углубляет знания о «чужом» до такой степени, когда языковая личность превращается в полилингва, когда языковая картина мира индивида включает национальный («свой») и инонациональный («чужой») как составные фрагменты языковой картины мира индивида в целом.

#### Литература

1. Боринштейн Е. Р., Кавалеров А. А. Личность: ее языковые ценностные ориентации / Е. Р. Боринштейн, А. А. Кавалеров. – Одесса: Астропринт, 2001. – 168 с.
2. Воркачѳ С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачѳ. // Филологические науки. – 2001. – №1. – С.64-72.
3. Голев Н. Д., Замилова А. В. Лингвосоционическая типология языковой личности и возможности ее применения в личностно-ориентированном обучении / Н. Д. Голев, А. В. Замилова. // Электронный журнал: Вестник Кузбасской педагогической академии. Раздел: Филологические науки. Режим доступа: <http://vestnik.kuzspa.ru/articles/39/>
4. Ильенков Э. В. Так что же такое личность / Э.В. Ильенков. // С чего начинается личность? – М., 1979. – С.216.
5. Карасик В. И. Дискурсивная персонология / В.И.Карасик. // Язык, коммуникация и социальная среда. Выпуск 7. – Воронеж: ВГУ, 2007. – С.78-86.
6. Караулов Ю. Н. На уровне языковой личности / Ю. Н. Караулов. // Проблемная группа по экспериментальной и прикладной лингвистике. – Вып.164. – М., 1985. – С.12-18.
7. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд.4-е, стереотип. / Ю.Н. Караулов. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 264 с.
8. Леонтьев А. А. Личность, деятельность, образование / А.А. Леонтьев. // Языковое сознание и образ мира: Сб. статей / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 2000. – С.7-12.
9. Никитина С. Е. Языковое сознание и самосознание личности в народной культуре / С. Е. Никитина. // Язык и личность: Сб. статей / Отв. ред. Д.Н. Шмелев. – М.: Наука, 1989. – С.34-40.
10. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

11. Розина Р. И. Человек и личность в языке / Р.И. Розина. // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М.: Наука, 1991. – С.52-56.
12. . . Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / Халева И. И. // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. – М., 1995. – С.277-285.

Ю. Л. Ситько (*Киев*)

## НЕКОТОРЫЕ ЧЕРТЫ ФОНЕТИКИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В СРАВНЕНИИ С РУССКИМ

### 1. Ритмические теории китайского и русского языков

Под ритмом понимается совокупность таких особенностей речи, как: ударение, интонация, громкость, паузы и т.д. Ритм обычно характеризует звук как реализацию фонемы.

Ритмическая теория – это новый способ изучения китайской фонетики, она была сформирована всего 20 лет назад. Этот новый способ изучения обладает как теоретическим новаторством, так и практическим смыслом. Фэн Шен Ли в книге «Ритм в китайском языке, морфология и синтаксис» отмечает, что ритмическое слово с точки зрения ритмологии является наименьшей единицей языка, способной употребляться самостоятельно [1]. Ритмические структуры китайского языка делятся на 4 класса: ритмические слова, стопы, слоги и моры. Моры составляют слоги, слоги – стопы, из которых, в свою очередь, состоят ритмические слова. Из четырёх перечисленных классов, стопа является ядром ритмического слова. Согласно мнению Фэн Шен Ли, структура стопы обязана следовать принципу «двойного разветвления», то есть состоять из двух составляющих. Двусложная стопа служит отражением слабого и сильного слога. Если нет сильно- или слабоударного слога, то нет темпа, а при отсутствии темпа нет и ритма. Стопе дана базовая роль обозначения ритма речи, она является наименьшей составляющей меры ритма, поэтому она обязана быть двусложной. Таким образом, на основании теории ритмического словообразования, «стандартные ритмические слова» китайского языка состоят из двух слогов.

Структура слов в русском языке не так чётко регламентирована, как в китайском, но в независимости от того, из скольких слогов состоит слово русского языка, ударение всегда делает его единым целым. Так как ударение – это ядро ритма русского языка, то последовательность распределения ударности и безударности образует звуковую оболочку слова. Мы слово в русском языке принимаем за ритмическую единицу речи.

Ритмическая теория китайского языка обозначила особенности его словообразования и фонетики, она решила проблему разделения слов и словосочетаний в китайском языке.

### 2. Особенности ритмических слов в русском и китайском языках

#### Особенности ритмических слов в китайском языке

1. Главенство двуслогов. 2. Единая долгота звучания двуслогов. В современном китайском языке в независимости от того, из скольких моров состоят финали, время их звучания приблизительно равно, так как долгота однословов и двуслогов не имеет различий

по ритму. Йе Цзюнь Цэн отмечает: «Из-за того, что слоги китайского языка (за исключением слогов с нейтральным тоном) обладают мелодичным тоном, а тональные отличия должны быть переданы длиной двух мор, каждый слог в путунхуа – это слог длиной в два мора» [2, с. 55]. Например: *pínqióng* – бедный; *j nshì* – военное дело; *zhùsu* – жильё; *qúnt* – коллектив; *cèsuàn* – подсчитывать; *gu ngb* – радиовещание; *mīngyùn* – судьба; *sh ngzì* – новый иероглиф; *b jià* – сравнивать цены; *zh ngc n* – китайская кухня. Длина звучания слогов в представленных выше примерах ритмических слов одинакова, в независимости от количества гласных звуков в финалях, каждый слог произносится полностью и чётко.

#### **Особенности ритмических слов в русском языке**

1. Число слогов не определено, одно ритмическое слово может состоять из 1-8 слогов, некоторые сложные слова состоят и из большего числа слогов. В среднем в каждом ритмическом слове есть один ударный слог, он объединяет слово в единое целое. 2. Ударный слог – длинный, выделяется интонационно, безударный слог произносится кратко и интонацией не выделяется. 3) Существует большое различие в долготе между ударным и безударным слогами. Академик Л.В. Щерба доказал, что средняя долгота ударного гласного в полтора раза превышает долготу гласного предыдущего безударного слога.

#### **3. Особенности постановки ударения в ритмических словах китайского и русского языков**

##### **Особенности расположения ударного слога ритмических слов в китайском языке**

Йе Цзюнь отобрал часто употребляемые двуслоги с одинаковым значением, но обратным порядком следования слогов (*sh chu ng* – *chu ngsh* – оконная сетка; *g nqíng* – *qíngg n* – чувство) и провёл эксперимент по модели «ударности-безударности». По завершении опыта он получил следующие выводы: 1) двуслоги в путунхуа, кроме тех, которые состоят из нейтральных слогов, образованы по модели «безударный-ударный»; 2) «ударность-безударность» напрямую связана с типом тонового сочетания слогов, многие из них обладают устойчивой сочетаемостью по типу «ударности-безударности» [2, с. 85].

##### **Особенности расположения ударного слога ритмических слов в русском языке**

1. Ударение в русских словах свободное, в различных словах оно может падать на различные слоги, на различные слоговые моры. 2. Обычно ударные слоги в ритмических словах русского языка следуют за безударными, ударный слог в основном находится в центре или конце ритмического слова. Количество ритмических слов, в которых ударение падает на первый слог, составляет лишь 27% от общего числа.

#### **4. Тоны в китайском и ударение в русском языке**

##### **Особенности тонов в китайском языке**

1. Тон – это супрасегментный признак слога, главной характеристикой которого является высота звука, он обозначает тип изменения высоты звука всего слога полностью. В путунхуа имеются 4 разновидности тона: первый (ровный), второй (восходящий), третий (нисходяще-восходящий) и четвёртый (нисходящий). 2. Смысл различения тонов. В путунхуа один и тот же слог может быть прочитан минимум четырьмя способами. 3. Тоны путунхуа имеют небольшие различия по долготе звука. Обычно, третий тон является самым длинным, а четвёртый – самым коротким, первый и второй тон по долготе находятся между третьим и четвёртым.

##### **Особенности ударения в русском языке**

1. Обычно ударный слог произносится отчётливо, обладает более длительным временем произношения. 2. Ударение свободное, строгих правил нет. Изменение места ударения меняет смысл слова. Например: *видение* – *видение*, *мука* – *мука*, *атлас* – *атлас*.

Все сказанное выдвигает необходимость учета межязыковых отличий при обучении китайских студентов русскому языку.

#### Литература

1. Фэн Шеен Ли. Ритм в китайском языке, морфология и синтаксис. – Пекин: Изд-во Пекинский университет, 2009. – С. 1-50.
2. Йе Цзюнь. Исследование ритма современного китайского языка. – Шанхай: группа изд-в Век Шанхая, 2008. – С. 31-55, 85.

О. В. Слаба (Київ)

### ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ В ІНШОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Звернення до проблеми формування мовної особистості студентів-іноземців зумовлено соціальними, психологічними і педагогічними чинниками. Гуманізація освіти та навчання зорієнтована на створення найбільш сприятливих умов для розвитку особистості студента, його самовизначення, самовдосконалення та самореалізації.

Проблема вивчення мовної особистості досить часто ставала предметом комплексних досліджень закордонних і вітчизняних лінгвістичних студій, серед яких важливо відзначити праці В. Виноградова, О. Потебні, Ю. Караулова, Л. Крисіна, О. Красильникової, Ф. Бацевича [див. 5, с. 8]. У сфері психолого-педагогічних досліджень до проблеми звертались Л. Виготський, О. Леонтьєв та ін. [див. 1, с. 60]. У галузі сучасної лінгводидактики вищої школи, означена нами проблема розроблена недостатньо.

Особливо останні десятиріччя характеризуються інтересом до мовної особистості взагалі й до мовної особистості в іншокультурному середовищі зокрема. Процеси глобалізації та роль, яку у сучасному світі відіграє людський чинник, зацікавили увагу дослідників на мовних та культурних проблемах. Мета статті – обґрунтувати сукупність педагогічних умов для формування мовної особистості студентів-іноземців, що вивчають англійську/німецьку мову як другу іноземну (європейську) в українських ВНЗ.

Значних успіхів у розумінні та розробці структури та змісту мовної особистості досягла сучасна лінгводидактика, де мовна особистість розглядається як багаточасаровий і багатоконпонентний набір мовних здібностей, навичок, готовності до здійснення мовленнєвих вчинків різного ступеня складності, вчинків, які класифікуються, з одного боку, за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письмо та читання), а з іншого – за мовними рівнями, тобто за фонетикою, граматикую та лексикою. Мовну особистість можна визначити як здатність до інтерпретації та кваліфікації елементів мовної свідомості у комунікативному процесі, в якому виявляються загальнокультурні, професійні та емоційні якості особистості. Ю. Н. Караулов вважає, що мовна особистість – це людина, яка спроможна створювати та сприймати тексти, які відрізняються: а) ступенем структурно-мовної складності, б) глибиною і точністю відображення дійсності, в) певною цільовою спрямованістю [3, с. 82].

Студенти-іноземці, що навчаються в українських ВНЗ, вивчають англійську/німецьку мову поза мовним середовищем, але перебуваючи в Україні опиняються у іншій (західній, європейській) культурі, традиції якої вони теж повинні засвоїти. Навчання людини традиціям та нормам поведінки у конкретній культурі, що має місце у процесі стосунків взаємообміну та взаємовпливу між особистістю і культурою та залучає формування основних людських навичок (типи спілкування з іншими людьми, форми контролю за власною поведінкою та емоціями, засоби задоволення базових потреб, оцінне ставлення до різних явищ навколишнього світу, тощо), називають інкультурацією [5, с. 102]. Як результат інкультурації, що є процесом складнішим та довшим за соціалізацію, людина набуває поведінки, що ріднить її з представниками цієї культури та відрізняє від представників інших культур. Але студенти-іноземці, що навчаються на Україні протягом 5-6 років, повинні адаптуватися до нових та багато у чому чужих для них культурних умов, досягти сумісності з новим для них культурним середовищем. Під час такої адаптації виникає взаємовплив культур, сприйняття одним народом повністю або частково культури іншого, що називають акультурацією [5, с. 104]. Та різні культури не тільки доповнюють одна одну, але й вступають у складні стосунки та співвідношення одна до одної. При цьому кожна з них виявляє свою специфіку та самобутність. Виникає певний взаємобмін продуктів, а викликані цим взаємопозичанням зміни спонукають представників цієї культури також пристосовуватися до них, засвоюючи та використовуючи нові елементи у своєму житті. Засоби оптимальної акультурації того, хто вивчає іноземну мову, актуальні у парадигмі гуманізації та гуманітаризації освіти [7, с. 90], адже мова повинна вивчатися у нерозривній єдності зі світом та культурою народів, що говорять цією мовою, тільки за таких умов мова стане засобом комунікації між представниками різних культур. Сформована таким чином мовна особистість реалізує себе в певному комунікативному просторі, що є сукупністю сфер мовного спілкування, в якому певна мовна особистість може реалізувати, згідно з прийнятними в даному соціумі мовними, когнітивними та прагматичними правилами, необхідні потреби свого буття.

Слід зазначити, що першою європейською іноземною мовою для студентів-іноземців, які навчаються у ВНЗ на території України, стає російська мова. Тож, до того як вивчати іншу європейську (англійську/німецьку) мову, мовна особистість студента-іноземця входить у контакт із російськомовними співбесідниками (однокурсниками, друзями, викладачами, іншими членами суспільства). Під час реалізації мовних інтенцій учасниками цієї комунікації спостерігається переважно наслідування нормам російської мови. Тобто, ще до того, як студенти-іноземці починають цілеспрямовано вивчати іншу європейську (англійську/німецьку) мову, вони проходять певну адаптацію у іншому європейському мовному контексті. Діяльність мовної особистості представлена тут у двох аспектах: у письмовій та усній комунікації.

Таким чином, мовна особистість студента-іноземця набуває досвіду обмірковування та корекції своїх мовних дій, а також постає суб'єктом мови, який є обмеженим у часі на те, щоб обміркувати та спланувати свої мовні дії. Перебуваючи в європейській культурі близько п'яти-шести років, студенти-іноземці фактично вивчають дві мови – російську та англійську/німецьку. Але російську мову вони вивчають у безпосередньому мовному середовищі, у той час як англійська/німецька мова постає для них вирваною зі свого безпосереднього комунікативного контексту. Незважаючи на такі розбіжності та різницю у структурах російської та англійської/німецької мови, ми можемо говорити про спільні риси у сприйнятті мовною особистістю студента-іноземця обох європейських мов.

У своєму вмінні реалізувати себе в мові згідно з внутрішнім планом мовного вчинку, мовна особистість студента-іноземця зберігає типологічні риси маргінала, що свідомо

приспосовується до чужого культурно-мовного середовища. Студенти-іноземці, що вступили до вузів України, зазвичай вже мають попередній досвід вивчення англійської/німецької мови в своїх країнах. До того ж, вони мають сформований стереотип навчання, з яким доводиться мати справу українським викладачам. За Є. Кожевниковою [4, с. 276], яка має безпосередній досвід спостереження за навчанням китайських студентів у Китаї, а також на основі власних спостережень ми визначаємо наступні стереотипи:

1) основним засобом навчання студентів-іноземців є запам'ятовування окремих лексичних одиниць;

2) процес навчання та спілкування з викладачем є опосередкованим, тому що посередником тут постає електронний словник, що активно використовується студентською аудиторією.

Згідно з традицією викладання (особливо китайською), студент на уроці залишається пасивним. Мовні групи характеризуються великою наповненістю, викладач постає в ролі лектора, а основний акцент робиться на самостійну роботу студентів. Ця форма навчального заняття диктує використання методів та прийомів роботи (переважно колективної), кардинально відмінної від тих, що в практиці російської мови як іноземної розуміються як комунікативно-діяльнісний підхід [6, с. 40].

Для викладачів англійської/німецької мови, що працюють зі студентами-іноземцями в українських ВНЗ, ситуація ускладнюється ще й тим, що викладачі англійської/німецької не володіють рідною мовою студентів-іноземців (китайською, турецькою тощо), а це робить важким створення адекватної робочої атмосфери у подібних групах на початковому етапі навчання.

Однією з особливостей навчання у даних групах є також низький темп засвоєння студентами-іноземцями (переважно китайцями) навчального матеріалу, на що наголошується як дослідниками цього питання, так і багатьма викладачами-практиками.

Компенсувати відставання від звичного викладачам темпу потрібно передусім за рахунок вірно підібраних вправ, і за рахунок дотримання принципів навчання англійської/німецької мови як іноземної (принцип взаємопов'язаного навчання видам мовленнєвої діяльності, принцип діалогу культур). Підручників з англійської/німецької мови для студентів-іноземців, які були б розраховані на її вивчення в українському ВНЗ із допомогою українського викладача, не існує. Тож навчальними матеріалами, за якими навчаються студенти-іноземці в українському ВНЗ, є навчальні матеріали, розроблені у Великій Британії (для англійської мови) та у Німеччині (для німецької мови), що розраховані на загальну аудиторію, без урахування потреб конкретної мовної особистості.

Вивчаючи англійську/німецьку мову за автентичними підручниками, студенти-іноземці набувають сукупності здібностей до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні.

Як вже було зазначено, першою іноземною мовою для студентів-іноземців, що навчаються в українську ВНЗ на території України є російська. Якщо, у випадку з російською мовою, студенти мають можливість пристосуватися до картини світу (російськомовного) українського соціуму, яка постійно оновлюється, через засвоєння коду російської мови до розпізнавання і розуміння змістовних та прагматичних рис російськомовної особистості, то, під час вивчення англійської/німецької мови, вони такої можливості позбавлені. Розуміння цього допомагає українському викладачеві по-новому моделювати та реалізувати стратегію і тактику навчання англійської/німецької мови для іноземної аудиторії, адже навчання тоді спрямоване на те, щоб студенти опанували не тільки вербальний код англійської/німецької мови, але й сформували усвідомлення такої картини світу, яка притаманна носіям англійської/німецької мови.

Таким чином, особливість формування мовної особистості студентів-іноземців засобами англійської/німецької мови полягає в тому, що цей процес відбувається в іншомовному середовищі, де англійська/німецька мова не є автентичною.

Сукупність педагогічних умов формування мовної особистості студентів-іноземців включають в себе наступні: формування позитивної мотивації до засвоєння європейської (англійської/німецької) мови як другої іноземної у студентів-іноземців; визначення та урахування основних розбіжностей між лінгводидактичними традиціями – українською та рідною для студента-іноземця; використання міжпредметних зв'язків (особливо досвіду, що студенти-іноземці набули під час попереднього вивчення російської мови як першої іноземної); організацію цілеспрямованої самостійної роботи студентів-іноземців.

#### Література

1. Голобородько Є. П. Концептуальні засади формування мовної особистості на сучасному етапі / Є. П. Голобородько // Мова і культура: Науковий щорічний журнал: «Проблеми гуманізації навчання і культурологічний підхід до методики викладання мови і літератури». – 2002. – Випуск 5. – С.60–64.
2. Застровська С. О., Застровський О. А. Загальне поняття мовної особистості. / С. О. Застровська, О. А. Застровський // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2011. – Випуск 6 (ч. 1). – С. 159-163.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – 6-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 264 с.
4. Кожевникова Е. В. О коммуникативно-личностном подходе при обучении китайцев русскому языку вне языковой среды / Е. В. Кожевникова // Русское слово в мировой культуре: Материалы X конгресса МАПРЯЛ: В 4 т. – 2003. – Т. 1. – С. 275-277.
5. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для высших учеб. заведений / В. А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208с.
6. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
7. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М.: Школа, Языки русской культуры, 1996. – 288 с.

. В. Сотников (Київ)

### СКЛАДОВІ КОМПОНЕНТИ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Антропологічна спрямованість сучасних лінгвістичних студій на дослідження місця людини в парадигмі гуманітарної сфери поєднує суміжні науки та напрями характеризується міждисциплінарним підходом до вивчення закономірностей функціонування мови. В умовах глобалізації питання дискурсивної діяльності набуває важливості з огляду на перетин комунікативних компетенцій мовних особистостей, які проявляються саме в дискурсивних практиках. Тому аналіз складових компонентів мовної особистості, особливості їхнього функціонування та вираження в мовленні є необхідним і перспективним напрямом наукового дослідження.

Дискурс включає три виміри: 1) лінгвістичний (використання мови); 2) когнітивний (передача знань, інформації й уявлень); 3) інтерактивний (взаємодія суб'єктів мовленнєвої діяльності в соціальних ситуаціях) [5, с. 15].

Вищенаведені аспекти взаємопов'язані, однак, саме від етнічної/культурної належності мовних особистостей і контексту залежатимуть мовні засоби.

Комунікативно-прагматична парадигма дослідження дискурсу передбачає, з одного боку, його розгляд у термінах мовленнєвих актів і мовленнєвих подій, а, з іншого, опис структур репрезентації різних видів знань, які детермінують мовленнєві стратегії і вибір конкретних мовних форм у процесі комунікації. Такий підхід до аналізу дискурсу безпосередньо пов'язаний з вирішенням завдань вивчення мовного образу світу та соціокультурної зумовленості комунікативної поведінки [3, с. 6]. При цьому, найпоширенішими є дослідження в межах антропоцентричної парадигми, оскільки центр уваги у цих лінгвістичних дослідженнях перенесений на людину, її місце в культурі [2, с. 13]. Таким чином, вивчення мовної особистості набуває актуальності в сучасних лінгвістичних студіях.

Під мовною особистістю розуміємо представника певного культурного/етнічного соціуму, який використовує засоби мови для досягнення певної комунікативно-прагматичної мети за прийнятими в цьому соціумі правилами.

Можна стверджувати, що дискурсивні практики є національно маркованими, але існують певні універсальні особливості, що дає змогу мовним особистостям, які належать до різних етнічних/культурних соціумів, успішно обмінюватися інформацією в контексті міжкультурної комунікації.

Складовими мовної особистості є мовленнєві/поведінкові стереотипи та соціолінгвістичні компоненти (ідіоетнічний, статусний, гендерний, віковий).

Ідіоетнічний аспект відображає прояви мовної особистості як носія певної соціальної ролі або представника певної групи.

Мовні та поведінкові стереотипи також слід відносити до ідіоетнічного аспекту, оскільки вербалізовані соціальні стереотипи мовлення зумовлюються соціальними умовами та попереднім досвідом, з одного боку, та визначаються рідною мовою мовної особистості, з іншого. Мовний стереотип є лінгвістичною одиницею, яка з позиції семантики адекватно відображає об'єктивну реальність, із позиції синтаксису забезпечує коректність зв'язку з іншими одиницями висловлення, з позиції прагматики слугує успішності комунікації [1, с. 5]. Мовні стереотипи вказують на соціальну / культурну / професійну / лінгвокультурну належність лексичним та стилістичним характеристикам мовлення. Поведінковий стереотип можна визначити як певну лінію поведінки або ставлення до чогось, що визначається соціальними та етнічними факторами. Вважаємо за доцільне припустити, що поведінкові стереотипи впливатимуть на комунікативні ролі (адресанта, адресата, вторинного адресата, спостерігача як пасивного учасника спілкування) та варіюватимуться залежно від етнічної належності мовців.

Статусні відношення комунікантів найяскравішим чином характеризують мовлення мовної особистості. Соціальна роль визначається як прийнятий суспільством образ/лінія поведінки, яка очікується від учасників акту комунікації. Розуміння мовними особистостями соціальних ролей своїх співрозмовників їм можливість прогнозувати тип поведінки, обрати відповідні комунікативно-прагматичні стратегії, а також вносити необхідні корективи під час розгортання акту комунікації. Саме на прогнозуванні певної лінії поведінки залежно від соціального статусу та ролі й базуються деякі риторичні прийоми, наприклад, ефект оманного очікування, маргіналізація вокабуляру, цілеспрямоване порушення статусних характеристик. Статусні відношення певним чином

пов'язані з персуазивною комунікацією, яка спрямована на втілення двох основних інтенцій: 1) вплив на свідомість (оцінку реальності, ставлення до певних явищ) адресата за допомогою мовних засобів; 2) змушення його певної лінії поведінки або дій [4, с.26]. При цьому слід розрізняти персуазивність і сугестивність. Під сугестивним впливом мовної особистості розуміють приховану мовну маніпуляцію, яка відбувається без свідомого контролю з боку адресата. До засобів персуазивного впливу відносять, насамперед, використання метафори, метонімії, порівняння та гри слів. Так, наприклад, використання стилістичних засобів сприяє активізації соціокультурних стереотипів у свідомості адресата: *When the Iron Curtain parted, we found no Garden of Eden but rather a landscape of desolation and destruction resulting from an unchecked lust of economic development that swept away all over values (from the US President's election campaign speech)*. Метафори відсилають адресата до біблейського образу Едемського саду та до часів холодної війни, а використання персоніфікації *swept away* дозволяють маніпулювати свідомістю адресата. Гра слів (каламбур) також часто використовується мовними особистостями для впливу на адресата: *it is sometimes a culture of too much meanness and not enough meaning*. Каламбур посилений контрастним протиставленням конструкцій *too much* і *not enough* [4, с. 30].

Гендерний компонент є не менш важливим, оскільки окрім позначення статі особистості адресатів, він допомагає оптимізувати комунікативні дії, сприяти кращому сприйняттю смислу повідомлення та деякою мірою для маніпуляції свідомістю. Гендерні ознаки, як зазначає Л.Славова [2, с. 53], є семами з відповідним наповненням, які притаманні лексичним одиницям на позначення тільки чоловіка або тільки жінки. Лексику, яка вказує на стать, тематично класифікують таким чином: 1) загальні найменування: *ladies, girls, awife, husbands, dad, gentlemen*, ; 2) посади та форми звертання: *the Queen, the Lord, secretary of state*, ' - ; 3) за характерними ознаками, діями: , *speaker*. Слід зазначити, що гендерні маркери також використовуються для оптимізації втілення комунікативно-прагматичних інтенцій, наприклад, інтенцій елімінації, об'єднання, спростування фактів.

Віковий компонент виявляється, насамперед, у лексичних одиницях, які відповідають обраній комунікативно-прагматичній інтенції: якщо цільовою аудиторією є молодь або сама мовна особистість є представником цієї вікової категорії, вживатиметься зрозуміла та близька такій аудиторії лексика. Для представників зрілого віку вибір лексичних одиниць буде визначатися комунікативними обставинами спілкування, метою повідомлення тощо.

Зміст і правила ролівої комунікативної діяльності визначатиметься очікуваннями цільової аудиторії, а при зміні структури ситуації спілкування мовна особистість переключається між різними стереотипами поведінки, обираючи оптимальний. Тому можна стверджувати, що під розрізненням соціально-статусного, гендерного та вікового компонентів розуміється комплексна характеристика мовної особистості.

Комунікативна компетенція є важливою для функціонування мовної особистості в різних ситуаціях та обставинах спілкування. Під комунікативною компетенцією розуміємо володіння нормами побудови та функціонування текстів різної жанрової спрямованості, вміння дотримуватися необхідної комунікативної дистанції, здатність адекватно реагувати на зміни обставин спілкування, володіння предметним і мовним тезаурусом, наявність фонових знань. Для успішного інформаційного обміну в умовах міжкультурної комунікації мовна особистість має бути обізнаною в мовленнєвих і поведінкових стереотипах мови спілкування, вміти розрізняти статусні відношення, ген-

дерні та вікові маркери, тобто, мати належний рівень комунікативної компетенції мови міжкультурної комунікації.

#### Література

1. Одарюк И.В. Особенности стереотипного речевого поведения журналистов: автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19 / И. В. Одарюк. – Рост. Гос. пед... ун-т. – Ростов н/Д, 2003. – 23 с.
2. Славова Л. Л. Мовна особистість політика: когнітивно-дискурсивний аспект [монографія] / Л. Л. Славова. – Житомир: Вид. ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 358 с.
3. Цурикова Л. В. Межкультурное взаимодействие с позиции когнитивно-дискурсивного подхода / Л. В. Цурикова // Вопросы когнитивной лингвистики. №1. – 2006. – С. 6.
4. Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия [учебное пособие] / В. Е. Чернявская. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 136 с.
5. Dijk I. A. van. The Study of Discourse. / T. A. Dijk van // Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. London; Thousand Oaks; New Dehli. – 1997. – Vol. 1: Discourse as Structure and Process. – P. 1-34.

І. Ю. Тищенко (Київ)

### КОНЦЕПТИ «СТРАХ» І «СМЕРТЬ» У ТВОРЧІЙ ПАЛІТРІ Р. АНДРІЯШИКА

У нашій статті вивчаємо вписаність універсалій у тексти романів Р. Андріяшика, у яких хоч і переважають онтологічні інваріанти, проте і культурно-історичні своєрідно реалізуються в художньо-образній системі творів. Ряд дефініцій терміна концепт, запропонованих у лінгвістиці та літературознавстві, дозволяють розглядати його як «результат зіткнення значення слова з особистим /.../ досвідом людини» [5, с. 31]; концепт вважається структурним компонентом світогляду (у літературі – письменника), словесно фіксуючи стосунки індивіда та буття. За визначенням Р. М. Фрумкіної, концепт представляє певне коло персональних взаємин людини з реальністю (виконує конкретні функції, в тому числі й соціальну), має рухомі межі («вільну» периферію), але досить «жорстке» ядро [8, с. 117] і є актуальним елементом художнього викладу, отже може реципіюватися як з позицій мовлення, так і образності. Ю. Степанов виокремлює три компоненти або три «шари» концепта: основна, актуальна ознака; додаткова, або ж кілька додаткових, пасивних ознак, що можуть бути неактуальними, історичними; внутрішня форма, переважно зовсім не усвідомлювана, зафіксована в зовнішній, словесній формі [6, с. 46]. О. Фрейденберг запропонувала теорію існування концепту в латентному вигляді, в «образі»: «...принциповий, загальний закон для всієї системи семантизації, який показує, що кожне значення має іншу, особливу форму існування, зовсім несхожу на вихідну, і що ці різні стани переходять один в одне, живуть у прихованому вигляді чи з'являються, втрачаючи свій сенс» [7, с. 46]. Художнє мовлення провокує концептуалізацію, приєднуючи нові концепти до найглибших пластів культури [4, с. 70].

Ідіолект Р. Андріяшика як сукупність формальних та стилістичних особливостей, безпосередньо пов'язаний з його концептосферою – словесним оформленням ментально-художнього начала. Прозова спадщина досліджуваного автора фокусує усвідомлення важливості й самоцінності людської індивідуальності; чи не вперше за всю історію роз-

витку українського художнього письменства в умовах тоталітаризму першої половини ХХ ст. настільки своєрідно відображене у творах письменників-шістдесятників, що дало нову якість словесного втілення ідеї, нове романне мислення та принципово інші засоби його транслювання.

Так, головний герой роману Р.Андріяшика «Люди зі страху» Прокіп Повсюда почув-ається спустошеним і розчарованим у житті. Після першої світової війни персонаж по-чувається білою вороною, він ще не знає, що з собою робити: «Дома я питав себе, навіщо вижив, для чого існую». Світ, який був раніше, перед війною, не здався таким абсурдним, відтак сама онтологічна універсалія «світ» корелює з специфікою свого сприйняття особистістю: *Маленькі люди з маленькими правами і претензіями до світу. Просто світ перед маленькими людьми багато завинив і кожен бере на себе сміливість багато йому дорікати* (1, с. 42). Найвагоміша відмінність світосприйняття – це його забарвленість страхом: так, Повсюда розуміє, що його товариш по чарці Ілько Гордій, втративши партійне посвідчення, втратив власне обличчя. Страх зробив того зовсім іншою людиною – на фронті був на грані життя і смерті – нині ж тремтить у смертельному страху перед сільським партійним лідером (до речі, однієї з десятка партій у селі). Страх головного героя перед невідомістю, невизначеністю – то інший страх, ніж у Іллі Гордія, його можна назвати онтологічним (за М.Гайдеггером) – світ, який оточує його, його не сприймає. Тут важливо наголосити: якби він перестав бути самим собою, цей світ радо б його прийняв – вихід із такої ситуації був би не один, а кілька, а таким, яким він є зараз, він чужий для цього світу.

Вибравши предметом реального дослідження людську душу, змалювавши, як через цю душу пройшли всі соціальні складнощі часу, залишивши на ній свої рани, Р.Андріяшик знаходить вихід для свого героя, він *втоплює його в скелю, як землейда* (1, с. 233). Іллі сняться гори трупів під час війни, а Прокопу – пекельні картини (адже людина у синіх язиках вогню – прообраз пекла) – все одно це результат відгомону війни, проходження через пекельні кола світової м'ясорубки. І хоч відбуває Повсюда «опалову темряву душі», все ж він знаходить в собі сили залишитися самим собою, він не зламався, став у селі людиною, яка виламувалась з усіх звичних буттєвих узвичаєних вимірів поведінки: *Одні мені заздять, інші недолюблюють за те, що я нікому не скаржуся і не прошу допомоги, треті мене уникають, як судді, який знає їх провини* (1, с. 76), Повсюда будує свій дім – оту фортецю, де міг би заховатися від світу, щоб зберегти самого себе.

Життєва енергія, яка не дає Прокопові Повсюді залишатись поза дієвим світом, реалізується в, здавалося б, якимось не первинне поняття – почуття і бажання свого дому. Персонажі шукають шляхи втечі від страху: більшість героїв – люди зі страху – знаходять свій вихід саме в цивілізаційній універсалії «дім». Звести стіни своєї «хати», мати поруч кохану і дітей – і ніякі – ні побутово-соціальні, ні глобальні проблеми не дотягнуться до тебе. Та це омана. Світ зовнішній не відпустить від себе. Бути над сутичкою, заховавшись у якійсь «мушлі», – то щоденне відчуття примарності і недоцільності життя. Отже, бачимо певну антонімію універсалій «страх – дім»

Натомість в романі «Додому нема воротя» автор обходить навіть слово «страх», проте психологічно-рефлекторне виявлення його крізь психологічний стан персонажів стане вихідним постулатом. Як для головного героя «Людей зі страху» Прокопа Повсюди, так і для Оксена Супори («Додому нема воротя») життя постає імортальною універсалією – воно стає не протилежністю смерті, а точкою опору для протидії страху. «Людина без страху» – сутність його головного героя, таким є самовизначення Оксена: *Я не раз важив життям, хоч і не знав, заради чого* (2, 144). Стихійний бунтар пасе в горах отару, закохується в Дружону, намагається владнати сімейне життя – то ніби інша людина, але в глибині душі нуртує стихійно-бунтівливе начало. Оксен Супора відчуває

протест проти колонізації, але ті проблеми, що «тиснуть на його розсуд найглибшими непосильними питаннями», викликають як протест і боротьбу, так і інстинкт самозбереження. Ніколи не знайти йому душевної і духовної рівноваги, бо *для війни і до війни, чекаючи насильницької смерті, живуть люди. Племена і народи. Чекаючи війни, живуть жорстоко, ганебно і дико. Коли війна – людське щастя на землі неможливе* (3,163).

Побачивши, як вмирає восени природа, коли все живе вмирало, не міняючись у кольорі, не падаючи на землю, Супора подумав, що *«сам безпричинно готовий прийняти смерть. Він прихилився до хреста, якого приставили, коли пригнали отари з гори, подумав, що зависнути на хресті можна і не варто питати, за що»*. Вперше з'являється міфопоетична універсалія «хрест», що символізує віру і цінності. Натомість приходиться думка, що розбиває попередній психологічний стан:

– А в світі нема за що вмирати. Все перемішалось, втратило цінність (3,118).

Виходячи з попереднього твердження про «страх перед безкінечністю» і акцентуючи на психологічному переході – «нема за що вмирати», відразу ж зауважуємо, що Р. Андріяшик у творі чітко унаочнює теорію абсурдності життя. Діставшись додому, герой дізнався, що його малого сина затоптали кінями румуни, а дружина пішла за діда в сусіднє село. І коли, вже очільником загону, що воював з румунами, Оксен зустрів її, то почув, що вона повірила, ніби він помер. Супора так і відповів:

– То правда, заждана моя, я вмер (3, 171).

Дійсно, в тому абсурдному світі існування нав'язане людині ззовні, Супора живе весь час ніби поруч із смертю, і лише короткий період сімейного життя та відносно ліберального полону ніби розділяють його життєвий шлях. Найважчий був другий період, що був трагічним. І недаремно, ніби підводячи йому підсумок, Супора скаже: *Я ще хотів пожити, але половина мого єства накликала смерть* (3,78). Взагалі ж, хоч і залишається герой живим (а фінал твору відкритий), над ним ніби висить прокляття смерті у символічній картині:

Ми заблукали серед поля, куди весь тиждень звозили трупи. Ми кидалися навсібіч, і нас смикали за одяг скоцюблені пальці забитих.

Мертвий гуцул піймав мене за петлю мотузки, якою я обв'язав шарпетку, щоб не насипався сніг... Вранці я побачив, що разом із кінцем вірвовки заткнув під шарпетку ланцюжок із срібним хрестиком (3,73).

Можливо, автор не міг у той час (1974 рік) відкрито сказати щось про віру в бога і тому ця сцена набагато вартісніша морально-релігійних повчань. І тому життя Оксена Супори постійно проектується на універсалію «смерть», коли можливість її повторюється кожен раз, але оберіг (можливо, хрестик) рятує його у навіть надзвичайних ситуаціях.

У романі «Додому нема ворота» проблема смерті постає як у філософському, так і в народно-звичаєвому плані. У гуцулів було заведено, коли хтось загинув, не повернувшись додому, ховати в могилі його речі. І от, коли вже пройшли фронти, до села привезли мішок з військовою поштою. Сім'ї дізналися, хто і де загинув. Вдови принесли хто черес, хто скрипку, хто рушницю, лежали там інструменти й гуцульські кресані. У цьому поховальному обряді символізується завершення життєвого шляху – повернувся додому – і є могила. Так, моральна універсалія транспонується через конкретні предмети.

Отже, функціонування універсалій у романістиці Р.Андріяшика позначене певними характеристиками: передусім, це образність, за допомогою якої вони вписуються у художню тканину тексту, сугестивність, що спричиняє проникнення у емоційний світ персонажів. Корелюють передусім моральні та цивілізаційні універсалії, що ілюструються через міфопоетичні інваріанти. Універсалії «страх» та «смерть» домінують у

творчості письменника, оскільки максимально відповідають його концептосфері, у якій майже не трапляються образи з оптимістичним емоційним забарвленням. Письменник художньо втілює глобальні проблеми через акцентування у концептосфері творів тих універсалій, які, на наш погляд, передусім характеризують українську ментальність ХХ ст.

#### Література

1. Андріяшик Р. В. Люди зі страху: Роман / Р. В. Андріяшик. – К.: Молодь, 1966. – 384 с.
2. Андріяшик Роман. Полтва: Роман / Р. В. Андріяшик. – К.: Дніпро, 1989. – 250 с. (Серія «Романи й повісті», №5).
3. Андріяшик Роман. Додому нема вороття: Роман / Р. В. Андріяшик. – К.: Молодь, 1991. – 216 с.
4. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки - 2001 - № 1. - С. 64-72.
5. Маслова В. Е. Когнитивная лингвистика. - Минск: ТетраСистемс, 2004. - 256 с.
6. Степанов Ю. С. Концепт // Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. - М.: Языки русской культуры, 1997. - С. 40-76.
7. Фрейденберг О. М. Образ и понятие / О. М. Фрейденберг // Миф и литература древности. - Москва: Наука, 1978. - С. 180-205.
8. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. - М.: Академия. - 2007. - 320 с.

С. П. Фатеев (*Киев*)

### ПУТИ К ОБЪЕКТИВНОМУ ВОСПРИЯТИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ (Грибоедов, Пушкин)

Проблема объективного восприятия художественного текста в иноязычной аудитории была, есть и будет одной из главных в системе преподавания русского языка как иностранного. Мы неоднократно касались этого вопроса как теоретически (Киев -1991, Реч - 1991, Черновцы -1992, Одеса -1993, Киев-2005, Варшава- 2012) [1], так и практически с 1978 года, в течение существования факультета славянской филологии КНЛУ.

Приближение исследователя к объективному восприятию особенностей творчества художника слова для последующей презентации его в иноязычной аудитории зависит от многих факторов, важнейшим из которых является филологическая компетентность и умение преподавателя находить оптимальные способы подачи учебного материала иностранным студентам.

Наряду с умением преодолевать языковой барьер (помощь языка-посредника и минимизация языковых средств), успешной работе лектора способствует его мастерство в отборе учебного материала по принципу важности и доступности, а также изложение его с учетом аутентичности текстов, объективности оценок критиков и писателей в течение существования того или иного произведения.

Понять иностранному студенту-филологу художественный текст, созданный два века тому, приблизиться к объективному восприятию его, безусловно, не просто, особенно

без информации о жизни писателя и его окружения, об исторических событиях того времени и участии в них автора.

Например, жизнь и творчество Грибоедова до сих пор остаются в центре многочисленных споров между специалистами. И это закономерно, поскольку, с одной стороны, это яркая историческая личность, дипломат, а с другой – одаренный множеством талантов писатель, отразивший в своем творчестве важные моменты культурно-исторической жизни России первой половины XIX века.

Имеет место архаичное мнение о Грибоедове, как об авторе «единственного произведения», ищутся различные «загадочности» в его жизни и судьбе, рассматривается драматургия, появившаяся под влиянием «Горе от ума»: «Недовольные» М. Н. Загоскина (1835), «Возврат Чацкого в Москву» Е. П. Ростопчина (1865), «Горе от ума» В. Куницкого (1883), «Горе от глупости» В. Буренина (1905) и т. д.

В последние годы в информационном пространстве появляется много публикаций «околонаучных», где главное авторское внимание уделяется личной жизни писателя, его шалостям в юношеском возрасте, гусарским проделкам, участиям в дуэлях, интригам в дипломатической деятельности, особенно незадолго до трагической гибели в Иране.

Определенная предубежденность в отношении к личности Грибоедова наблюдается и со стороны отдельных зарубежных исследователей русско-иранских отношений. Такая позиция, естественно, передается и обучающейся молодежи, например, у студентов из стран Ближнего Востока уже сформировано негативное мнение о Грибоедове как об официальном представителе Российской империи, который вел себя явно не дипломатично, грубо нарушая древние традиции народа, правила и порядки государства, которое после поражения в войне 1826-1828 года по Туркманчайскому договору вынуждено было платить дань унижения и позора. Грибоедов, будучи чиновником при канцелярии Кавказского наместника, принимал, как известно, самое деятельное участие в составлении упомянутого документа, по которому осуществлялся захват Россией почти всей территории Грузии, Восточной Армении и Северного Ирана (Азербайджана).

Продолжает расти интерес к жизни и творчеству русского писателя и со стороны современных зарубежных исследователей Lembske H. (2003), Hobson M. (2005) [6].

Отечественными литературоведами написано об этом писателе за прошедшие почти два столетия также немало [3].

Внимание к творчеству Грибоедова со стороны российской общественности возникло сразу же после первых литературных опытов юноши. Вступив в начале Отечественной войны 1812 года в гусарский полк, Грибоедов из-за болезни непосредственно не участвовал в боевых действиях, но служба в армии нашла отражение в его творческой жизни. Прибыв в 1815 году в отпуск в Петербург, он публикует пьесу «Молодые супруги», а перед этим в 1814 году в «Вестнике Европы» появились две его статьи: «О кавалерийских резервах» и «Письмо из Брест-Литовского к издателю». Летом 1816 года в журнале «Сын Отечества» он напечатал статью «О разборе вольного перевода Бюргеровой баллады «Ленора»». В этом же году Грибоедов завершает военную службу и поступает в Коллегию иностранных дел, сберегая при этом на первом плане литературную жизнь, театр и ведя беспечный образ жизни, свойственный аристократической молодежи того времени. В 1817 году появляется комедия «Студент» написанная в соавторстве с П. А. Катениным, а в «Сыне Отечества» №48 за 1817 была представлена читателям комедия «Своя семья, или Замужняя невеста».

Следовательно, называть писателя автором лишь одного произведения было бы неверно, а вот видеть в пьесе «Горе от ума» вершину творчества писателя будет более объективно и справедливо. Думается, к этой вершине Грибоедов двигался с самого начала своего творчества. Реальным шагом стала пьеса «Студент», в которой фактиче-

ски была обозначена, или намечена, сюжетная линия знаменитой будущей комедии. Герой Беневольский (как и Чацкий) приезжает в столицу с серьезными намерениями – жениться, но так же, как и в будущей пьесе «Горе от ума», в любовном треугольнике он оказывается лишним. Есть в ранней пьесе образы, похожие на Фамусова – это Звёздов, и на полковника Скалозуба – это Саблин. Гусарский ротмистр Саблин (прообраз Скалозуба, который чаще литературоведами рассматривался несколько односторонне и поверхностно), по-военному прямо излагает перспективы карьеры Беневольского в Петербурге: «Вот вам, как Ивану Царевичу, три пути: на одном лошадь ваша будет сыта, а вы голодны – это наш полк; на другом и лошадь, коли она у вас есть, и сами вы умрете с голоду, – это стихотворство; а на третьем и вы, и лошадь ваша, и за вами еще куча людей и скотов будут сыты и жирны, – это статская служба» [4, с. 200]. Это суждение о различном уровне и качестве жизни поэта, военного и статского выражается Саблиным с глубоким знанием реальной жизни в России и с определенным армейским юмором, что также хорошо заметно во многих репликах Скалозуба.

Беневольский, который занят исключительно стихотворством и даже достиг на этом поприще определенных успехов, публикуясь в солидных литературных журналах, в глазах обывателей «малого петербургского света», воспринимается как «шут», «безумный», «урод», «куриоз», «дурак», «чучело», «чудной», «странный», «неумный», «наивный». Те знания о жизни, которые он собрал со страниц многочисленных книг, в реальной жизни бесполезны и у представителей северной Пальмиры вызывают в лучшем случае насмешку, а то и оскорбительные замечания, хотя многие из них достаточно серьезны, например, сентенция, отражающая его руссоистское мировосприятие: «С успехами просвещения, с развитием людкости, все пришло в новый порядок, природа должна бороться с предрассудками; но предрассудки временны, а природа вечна» [Там же, с. 214].

Чацкого оценивают подобным образом: «безумный» и «сумасшедший», но это уже оценка со стороны представителей московского света. «Движение» героев по линии Петербург – Москва лишь усиливает мысль об отсутствии какой-либо разницы между светской жизнью в обеих столицах, перемещение которых началось с 1712 года, когда Петр 1 отдал предпочтение девятилетнему Санкт Петербургу, и продолжалось с 1728 по 1730 годы и до 1918-го включительно.

Активизации внимания учащихся при изучении жизни и творчества Грибоедова могут способствовать творческие задания, которые можно поручить любознательным студентам, например, подготовить краткий очерк жизни и деятельности Грибоедова в Иране. Необходимо предвидеть, что это будет «мужской» взгляд, поскольку одним из самых страшных обвинений русского дипломата было то, что он якобы вмешивался в семейную и интимную жизнь уважаемых людей, что он «отбирал жен», покровительствовал евнуху Мирзе-Якубу и т. д.

Другим творческим заданием, стимулирующим к более глубокому изучению творчества яркой личности, каковой являлся Александр Грибоедов, может стать рассмотрение его счастливой и трагической, чрезвычайно короткой семейной жизни с юной женой Ниной – дочерью близкого друга – грузинского поэта Чавчавадзе. Неоспоримым фактом в данной творческой работе будет звучать тема верности и преданности молодой женщины.

Благодаря творческим работам студентов, произойдет усиление их интереса к изучению биографии русского писателя, что станет реальным шагом к возрастанию мотивации для серьезного изучения творческого и библиографического наследия такого неординарного художника русского слова. Добавим, что для углубления впечатления о разносторонности талантов даровитого человека могут быть подготовлены и другие

задания, раскрывающие богатство личности художника слова, например, о его лингвистических и музыкальных способностях. Уместным может оказаться легкое звучание грибоедовских вальсов во время презентации студентами своих научных разысканий.

Важным для понимания творчества русских писателей первой половины XIX века является определение их места и роли в историко-политической обстановке России. Как известно, помимо событий, связанных с Отечественной войной 1812 года, судьбоносным для России оказался и 1825 год. Попытка военного переворота 14 декабря была неожиданным проявлением общественных настроений, царивших прежде всего в кругах армейской молодежи. Дух вольнодумства, окрепший после победы в Отечественной войне, находил отражение и в творчестве российских литераторов. Достаточно рассмотреть несколько стихотворений Пушкина («Вольность» (1817), «К Чаадаеву» (1818), «Деревня» (1819), чтобы убедиться в этом. Возможно, эти настроения крепили бы и разрастались, дойдя до большей концентрации и силы, но неожиданное безвластие в государстве способствовало их выплескиванию именно в декабре 1825 года. Скоропостижная смерть царя Александра I в Таганроге, временное воцарение Константина, ранее отрекшегося от престола, подтолкнули передовую военную молодежь России к мятежу и выражению недовольства восшествием на царский трон Николая.

В жизни и творчестве Грибоедова и Пушкина это событие нашло самое непосредственное отражение. Грибоедов был давно знаком с теми, кто вышел в декабре на Сенатскую площадь и кого впоследствии называли декабристами: Н. М. Муравьевым, И. Д. Якуниным, И. Тургеневым, В. Ф. Раевским, С. П. Трубецким, дальним родственником – А. И. Одоевским. И хотя во время восстания писатель находился далеко от Петербурга, его подвергли аресту. Пушкин также был знаком со многими декабристами, не был в Петербурге в это время, и хотя его не подвергали аресту, он не скрывал своих симпатий к мятежникам. Профессор В. И. Кулешов в фундаментальном учебнике (для иностранных студентов) по истории русской литературы этот момент в жизни поэта описывает так: «Тревожное время переживал Пушкин. От Пущина, посетившего его, он узнал о существовании тайного заговора в России; вот-вот следует ожидать важных событий. В Михайловском поэт узнает о восстании декабристов на Сенатской площади в Петербурге, поднявших войска, не желавшие присягать новому царю Николаю I, и о поражении восставших. Потом началось следствие над заговорщиками. Пришли известия о казни пяти главных вождей движения и о ссылке в Сибирь многих осужденных».

Пушкин догадывался, что его стихи сыграли немалую роль в развитии вольнолюбия. Сжег автобиографические записки, так как ожидал обыска у себя в Михайловском. Ожидал решения своей участи. Он остался верным памяти декабристов, но видел слабые стороны их движения» (5, с. 165).

Как же построить презентацию вопроса взаимоотношений Грибоедова и Пушкина с их современниками? Тема «декабристов» по идеологическим причинам до недавнего времени была одной из востребованных и намеренно усложненных, хотя просто и объективно вопрос отношений Пушкина с членами тайных обществ рассматривается и раскрывается изучением стихотворения «Арион» (1827), где поэт определяет и свое место и свою роль в указанном историческом событии: «Нас было много на челне», «Пловцам я пел», «Я – таинственный певец». Эти ключевые словосочетания помогают слушателям понять позицию поэта и самостоятельно сделать вывод о его месте и роли в этом историческом событии. Для декабристов Пушкин был «певцом», который и после поражения восстания продолжал свое служение музам: «Я гимны прежние пою», то есть выполнял свое предназначение – посвящал лиру «народу своему».

Таким образом, студентам предлагается не субъективное суждение того или иного авторитетного исследователя, а образное и лаконичное объяснение проблемы самим

автором. Аудитория слушателей, как правило, активно откликается на подобное проблемное рассмотрение вопроса.

Интересным фактом для студенческой аудитории является дата начала второй войны 1826 – 1828 годов между Персией и Россией. Лектор может поставить проблемный вопрос о связи начала войны (которая задумывалась и предполагалась наследным принцем Аббас-Мирзой как реванш за поражение Персии в предыдущей войне 1804 -1813 годов с Россией) с событиями в Петербурге на Сенатской площади 14 декабря. Студенты могут дать или услышать от преподавателя логичное объяснение – наследный принц надеялся воспользоваться моментом безвластия и не был достаточно осведомлен, что предполагаемой борьбы за царский трон между братьями Константином и Николаем не было.

Одной из форм активизации внимания слушателей может стать работа преподавателя с новой лексикой, особенно со словами, ушедшими из активного обращения, устаревшими, редко использующимися в современном русском литературном языке, к примеру, упоминавшееся в стихотворении «Арион» слово *челн*, которое даже в поэтической речи встречается не часто. В словаре русского языка в четырех томах дается два значения слову ЧЕЛН; 1. Небольшая лодка, выдолбленная из дерева, а также вообще лодка. Примеры приводятся из произведений Чехова и Паустовского. 2. Судно, ладья. Иллюстрации даются из поэтических творений Пушкина и Полежаева (6, с. 659).

Интересной находкой для обучающихся студентов, например из Китая, может оказаться факт схожего звучания и значения вышеуказанного слова. В китайском языке созвучное слово «чозэн» имеет подобное значение – лодка, корабль.

Желательно учитывать не только языковую, но и этническую специфику студентов. Например, у Лермонтова в стихотворении «Смерть поэта» есть строки: «И вы не смейте всей вашей черной кровью, Поэта праведную кровь». В русской, да и в мировой литературе сложилось традиционно негативное восприятие словосочетаний с прилагательным *черный* – *черные мысли, черный день, черные деньги, черный ход* и пр. Однако в работе со студентами из стран Африки следует учитывать этот аспект, поскольку семантическое значение «черный» у них иное – позитивное, в то же время понятие «красный», во многих случаях – несет негативную окраску, например, *красные деньги* (т. е. связанные с кровью).

Таким образом, активная лексико-семантическая работа с художественным текстом, в данном случае – с поэтическим, помимо обычных форм перевода на язык посредник, использования синонимического ряда, употребления слов-антонимов и пр., может носить эвристический характер, когда в новой лексике для студентов открывается семантика слова, пришедшего из других языков.

Сопоставление героя Чацкого с автором также может быть одной из форм активизации внимания студентов, вовлечения их в творческий поиск предполагаемого сходства – различия автора и героя. При этом важно помнить слова М. М. Бахтина, предостерегавшего от примитивного отождествления автора с героем, указывавшего, что при этом «игнорируют принципиальную разнопланность целого героя и автора, самую форму отношения к мысли и даже к теоретическому целому мировоззрения. Сплошь да рядом начинают даже спорить с героем как с автором...» (8, с. 14).

В данном случае, когда идет презентация жизни и творчества иностранным студентам-филологам, уместно провести некоторое сопоставление художественного образа с характером самого автора, тем самым активизируя внимание студентов и подталкивая их к творческому поиску истины: какие черты характера автора нашли отражение в герое автора, а какие нет?

В отношении к Грибоедову и его персонажу Чацкому со стороны части литературных критиков наблюдалась определенная идеализация, хотя были попытки приблизиться к

объективному восприятию и самого автора, и его литературного героя. Например, очень верно указывал А. Гришунин на реальную жизнь молодого писателя: «Проводит время в безумных забавах петербургской молодежи, отдавая дань буйным пирушкам, обожанию возлюбленных актрис и разным эксцентрическим выходкам... [7, с. 7]. Пушкин в это время полностью разделяет подобное поведение, что подтверждают строки из послания «К Каверину» (1817); «дружно можно жить... и с книгой и с бокалом; что ум высокий можно скрыть Безумной шалости под легким покрывалом» (9, с. 49).

Послевоенный период в Европе и России затянулся, лишь к 1818 году значительная часть русских воинов-победителей окончательно и не без сожаления возвращалась в Россию из побежденной Франции. Вполне очевидно, что европейский дух вольности имел влияние на военную молодежь, способную на далеко не благочинные поступки. Все это находило отражение и в русской литературе, и не только в поэзии, но и в прозе. Например, в пушкинских «Повестях Белкина» гусар Бурмин случайно оказавшись из-за метели в церкви («Метель»), не колеблясь венчается с незнакомой девушкой, которая от долгого ожидания заблудившегося жениха была в полуобморочном состоянии и не сразу заметила несоответствие.

Следовательно, рассмотрение литературного процесса первой половины XIX века и его презентацию следует осуществлять через призму 1812 и 1825 годов, при этом важно находить меру в акцентах на тех или иных исторических событиях и фактах, не уменьшая их значения в истории русской литературы и не преувеличивая. Это важно еще и потому, что учет именно этих событий позволит приблизиться к объективному восприятию художественного текста, пониманию глубокого подтекста, свойственного русской художественной литературе начала девятнадцатого века и преодолению барьера, который условно можно назвать историко-страноведческим, на пути к объективному восприятию художественного слова Грибоедова и Пушкина.

Другим барьером объективного восприятия наследия вышеупомянутых писателей является язык писателя, отражающий не только общественно-политическую жизнь России, проходившую почти двести лет назад, но и языковые особенности устной и письменной речи того времени. Хронологический метод изучения истории русской литературы позволяет демонстрировать студенческой аудитории логичные изменения в грамматической и лексико-семантической структуре русского языка.

Так, например, в пьесе А. Грибоедова «Горе от ума» студентам встречаются слова: барин, барышня, сударь, сударыня, крепостные, перст, лад, столбовой, вельможа, камергер, батюшка, матушка, чин, дворяне, пуд, фунт, души, мужик, едал, что-с, кто-с и т. д. Этимология вышеуказанных слов позволяет глубже узнать историю развития современного русского литературного языка, осмыслить общественно политическую обстановку и литературно эстетическую мысль в России первой половины XIX века, тем самым приблизиться к объективному восприятию художественного текста.

#### Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1986.
2. Грибоедов А. С. Избранное. – М.: Правда, 1985.
3. Гришунин А. Л. А. С. Грибоедов и его наследие// Грибоедов А. С. Избранное. – М.: Правда, 1985. – С. 5-18.
4. Кулешов В. И. История русской литературы X-XX вв. для студентов – М.: Русский язык, 1989.
5. Лебедев А. А. Грибоедов. Факты и гипотезы. – М., 1980.
6. Орлов В. Н. Грибоедов. Краткий очерк жизни и творчества. – М., 1987.
7. Пиксанов Н. К. Творческая история «Горе от ума» – М., 1971.
8. Пушкин А. С. Избранные сочинения в 2-х томах, Худож. лит. – М., 1970. – Т. 1.
9. Словарь русского языка в 4-х томах. – М.: «Русский язык», 1988. – Т. 4. – 796 с.

10. Фомичев С. А. Грибоедов в Петербурге. – Л., 1982.
11. Фомичев С. А. Комедия Грибоедова «Горе от ума». Комментарий. Книга для учителей. – М., 1983.

#### Примечания

1. Фатеев С. П. О проблемах изучения творчества Н. В. Гоголя в иноязычной аудитории / Русский язык и литература в обучении иностранных студентов филологов: Сб. научных трудов. – К.: 1991. – 152 с.
2. Фатеев С. П. Художественный текст в иноязычной аудитории (Творчество Н. В. Гоголя) // XVII FIPLY World congress: Abstraks, 1991, Pecs, Hungaria, с. 11 – 13;
3. Фатеев С. П. Слов'янська культура в сучасному світі //X Всеукраїнська славістична конференція «Духовне відродження слов'ян у контексті європейської та світової культури»:Тези доповідей. – Чернівці:ЧДУ, 1992. Том 2. – С. 277 – 279.
4. Фатеев С. П. Особливості вивчення та викладання слов'янської культури в іншомовній аудиторії// Тези доповідей і повідом. Міжвузівської наукової конференції, ОДУ, 1993, с. 47 – 49.
5. Фатеев С. П. О путях преодоления тенденций субъективизма в изучении и преподавании русской литературы XIX века (творчество Пушкина и Гоголя) // Материалы 5 Международной конференции «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: человек, сознание, коммуникация, интернет. – Институт русистики Варшавского университета, 2012, с. 1401 – 1406.
6. Harold B. Segel Literature of Eighteenth Century Russia: A History and Anthology / (London,1967); Nia P. H. , Ashtiani A. E. , Agheli B. History of Persia, – ( Tehran, 2002 ); Hobson M. Aleksandr Griboedov's «Woe from Wit» (New York, 2005); Lembcke H. Griboedov in Leutschland. Greifswald, 2003), Laurenc Kelly Diplomacy And Murder in Tehran (T 2002).

**НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СТУДЕНТОВ  
ФАКУЛЬТЕТА СЛАВЯНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ  
КИЕВСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО  
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

## ИДЕАЛ ФЕМИННОСТИ В РУССКИХ ТОСТАХ

Язык это особая система, которая сохраняет в себе не только знания народа о мире, но и его отношение к тем или иным явлениям общества, в котором он живет. Именно поэтому язык дает нам возможность познать как субъективную мысль конкретного человека об определенных личностных качествах, так и представление об этих качествах, характерное для ментальности народа.

Важнейшим средством выражения русской ментальности в языковой среде человеческой жизнедеятельности являются стереотипы. Они концентрируют в себе особенности исторического миропереживания конкретного народа, фиксируются в стихии родного языка, прежде всего в народном творчестве. Место личности как представителя данной культуры определяет трансляция ею определенных культурных стереотипов. «Язык есть выражение не только мыслительности народной, но и всего быта, нравов и поверий страны и истории народа...» [1, с. 20].

В широком смысле, стереотип – это традиционный, привычный канон мысли, восприятия и поведения. Стереотип помогает человеку ориентироваться в тех обстоятельствах, которые не требуют от него серьезных раздумий или индивидуальных решений. Различают социальные стереотипы, ментальные стереотипы, этнические стереотипы, стереотипы общения, речевые стереотипы. В данном случае речь пойдет о социальных стереотипах. Под социальными стереотипами (куда входят и гендерные) понимаются упрощенные, схематизированные образы социальных объектов и событий, обладающие значительной устойчивостью [3, с. 68–69].

Языковая картина мира русского народа представлена сквозь призму гендерных отношений, которые закрепились в социуме ещё с момента его основания. Гендерные особенности языковой картины мира – это сущностные проявления познания мира сквозь призму мужской и женской оптики восприятия, которые интегрируют универсальные и национально специфические особенности. Деление социальных ролей мужчин и женщин в обществе – один из фундаментальных и универсальных факторов, влияющих на специфику картины мира русской культуры.

Соотношение мужского и женского выполняет классифицирующую роль в построении модели мира. В то время как «мужчина» и «женщина» являются терминами закрепленными за биологическими различиями между ними, «мужское» и «женское» относится к сформированным культурой чертам поведения и видам темперамента, считающимися социально соответствующими полам. Эти черты формируются посредством сложного и продолжительного процесса построения мира и развития общества. В научной литературе термин гендер используется для описания биологических, социальных, культурных, психологических аспектов «женского» и «мужского» [2].

В языкознании категория «гендер» появилась сравнительно недавно (в 80-е годы) – несколько позже, чем в других общественных науках. Гендерные отношения в языке фиксируются в виде языковых стереотипов, накладывая отпечаток на поведение, в том числе и речевое, личности и на процессы её языковой социализации. Всесторонний анализ текста, принадлежащего определенному народу, помогает выявить отражение запечатленных в сознании носителей языка гендерных стереотипов.

Гендерный стереотип – это комплекс устоявшихся представлений о мужчине или женщине, который сформировался исторически и детерминирован социокультурно, он является составляющей частью социального стереотипа. Гендерные стереотипы пронизывают все звенья жизнедеятельности этноса, очерчивая мужские или женские черты характера, сферы и стиль самореализации, особенности воспитания, а также указывают на общественный престиж пола. Стереотипы феминности / маскулинности и гендерные роли сосуществуют как идеальный и реальный образы, которые соотносятся в большей или меньшей мере в зависимости от действия субъективных и объективных обстоятельств. Гендерные стереотипы, как и вся сфера общественного сознания, изменяются крайне медленно и передаются из поколения в поколение с помощью истории, языка, текстов фольклора. Они налагают печать на

всю природу человека, придавая поведению мужчины или женщины определенное направление.

В целом можно говорить о развитии следующих направлений в отечественной гендерной лингвистике, которые представлены с разной степенью разработанности: изучение лексики, фразеологии и паремиологии, грамматической системы языка, а также различных дискурсов на предмет выявления гендерной асимметрии и – шире – зафиксированных в языке культурных стереотипов фемининности и маскулинности.

Гендерные исследования заняли прочное место в мировом языкознании, получив статус самостоятельного лингвистического направления. Но вместе с тем изучение гендера и гендерного стереотипа в русском языке только начинает развиваться и в этой области языкознания есть еще много неизведанных вопросов, которые требуют постижения. В нашем исследовании мы сделали попытку установить стереотипное представление об идеальном образе женщины, в русской культуре на материале тостов.

Образ женщины в современной русской культуре представлен достаточно широко: отражены разнообразнейшие социальные роли, степени родства (*невеста, мать, жена, сестра, сватья, золовка, кума, свекровь, дочь*), этапы жизни женщины, ее разнообразные задачи и умения. Поэтому сегодня нельзя говорить о замалчивании женщин в русском дискурсе. При этом стереотип женственности определяется четче, нежели стереотип мужественности.

Процесс отражения и закрепления в русской культуре стереотипа идеальной женщины имеет многовековую историю. Образ женщины изменялся в зависимости от эпохи, в которой жил народ.

В современном общественном сознании стереотипное представление о позитивном образе женщины функционирует в виде стандартизованных представлений о моделях ее поведения и чертах характера, соответствующих понятию «женское». Ярко выраженные стандарты женского поведения и ее качества в тостах и поздравлениях. Например:

**Русская женщина! Кланяйтесь ей!**  
Пейте мужчины, пейте мужчины,  
Женщина вынести многое сможет,  
Щедрое сердце утешит, поможет,  
Белая лебедь на глади воды.  
**Русская женщина! Нет ей цены!**

Повелительная форма *Кланяйтесь ей!* и утверждение *Нет ей цены!* уже говорят о том, что сегодня *русская женщина* находится на вершине общественного строя. Употребление в речи метафорического сравнения *белая лебедь на глади воды* говорят о нежности и верности женской души, а ярко выраженная гипербола *женщина вынести многое сможет* свидетельствует о стойкости и силе женской природы.

**Отличная хозяйка, мать, жена,**  
Ты мне, как солнце, свет, всегда нужна,  
Ты рождена единственною быть  
А я живу, чтобы тебя любить,  
Все сделать за тебя смогу,  
Твою любовь навечно сберегу!

Нанизывание слов *отличная хозяйка, мать, жена* и утверждение, выраженное также гиперболой *все сделать за тебя смогу, Твою любовь навечно сберегу!* свидетельствуют о том, что роль женщины-жены в семье неизменна: она была и остается главной в доме.

Эстетизация общественной жизни, развитие в общественном самосознании способности «вкуса» закономерно выдвинули в идеальный центр бытовой культуры российского общества фигуру женщины как живой образ красоты. Например:

**Светла, легка, красива и горда,**  
Всегда идешь по жизни без труда,  
Ты преданная, нежная жена  
И в сердце мужа ты царишь одна.

Мы с днём рождения тебя поздравить рады,  
Ты наша гордость, счастье и отрада.

Красивая женщина и одновременно нежная жена стала царицей сердца мужчины. Ср.еще:

**Ты так красива! Так прекрасна!**  
Те, кто знаком, ведь не напрасно  
В тебя по уши влюблены.  
**Мила, полна очарованья,**  
**Добра, стройна, легка, умна,**  
И чашу полную от счастья  
Дай Бог испить тебе сполна!

На основе повторов в тексте *Ты так красива! Так прекрасна!* и нанизывания прилагательных *Мила, полна очарованья, Добра, стройна, легка, умна* возникает обобщающий образ современной русской женщины. Также следует обратить внимание на то, что часто в тостах для выражения ритмичности и динамики образа используется краткая форма имен прилагательных, что и свидетельствует о принадлежности застольных высказываний к народному творчеству.

Приход женщины в светскую культурную среду, раскрепощение ее чувств, жизни сердца наполнили удивительной чистотой, добротой и нежностью мир русской души. Поэтому в сознании общества женщина ассоциируется с **добротой, чистотой и нежностью**. Например:

Милая, **добрая**, славная,  
Сколько исполнилось – это не главное.  
В жизни желаем быть самой счастливой,  
Всеми любимой, веселой, красивой.

Ср. также:

Вас в этой день поздравить все спешат,  
И я спешу – Ваш самый близкий друг!  
Я так ценю в Вас **нежность и добро**,  
Улыбку мягкую и Вашу красоту.

И еще:

Ты надёжная и **нежная**,  
Я – в тревогах твоих!  
В бесконечных заботах,  
В сердце, в снах дорогих!  
Ты **терпима, спокойна**,  
Всё можешь понять!  
Потому, что ты – **святая**,  
Потому, что ты – **Мать!**

Повтор местоимения *Ты* концентрирует наше внимание на характеристиках женщины – какая она есть; употребление постоянного эпитета *святая Мать* славословит роль матери в жизни каждого человека.

Образ матери всегда занимал почетное место в русской культуре, он приравнивается по своему величию и значимости к родине. Мать почитают и уважают в русском народе, мать это **бесценный и незаменимый** человек для каждого ребенка, **единственный и любимый** друг.

Знай, мамочка, что ты – **бесценна**.  
Будь молода и весела!  
Твоя улыбка – **драгоценна**  
И нипочём тебе года!

Метафорические эпитеты *мамочка бесценна, улыбка драгоценна* свидетельствуют об отношении русского человека к матери как к чему-то бесценному, что дороже золота. Например:

Тебе **любимой** маме!  
**Единственной**, родной,  
Шлем поздравленья наши  
И наш земной поклон.

А также:

Знай, мама, ты **необходима**,  
**Нужна** мне каждый миг и час.  
Ты **обожаема, любима**,  
Всегда и именно сейчас!

**Веселость и обаятельность** всегда приветствовались и ценились в женщине:

Ты **весёлая** и всеми любимая,  
Всегда **обаятельная и неотразимая**.  
Пусть глаза твои счастьем сияют,  
А в жизни только хорошие друзья окружают.

Если тост произносится за женщину уже немолодую или за бабушку, то в тексте пожелания звучит оптимистическое *ты молодая* – имеется ввиду молодость человеческой души:

И ничего, что голова седая  
И за плечами целый век,  
**Для нас** всегда ты **молодая**  
Родной, любимый человек.

Мудрость такой женщины выражено постоянным эпитетом *голова седая* и метафорой *за плечами целый век*.

Застольное слово тостирующего человека всегда звучит с пожеланиями счастья, красоты, здоровья, молодости, любви и чувства юмора женщине. Проиллюстрируем:

**Счастья:**

Желаем **счастья** много – много,  
А также света и тепла,  
И чтобы вся твоя дорога  
Цветами устлана была.

\* \* \*

Поднимем бокалы и выпьем до дна –  
Ведь каждому жизнь, как награда, дана.  
И в твой день рожденья сказать тебе рады,  
Что жизнь тебя нам подарила в награду!  
Сегодня родные желают с любовью  
Тебе много **счастья**, удач и здоровья.

\* \* \*

Что пожелать тебе? Богатств? Удачи?  
От жизни каждый хочет своего...  
А мы тебе желаем просто **счастья**,  
Чтоб было понемножку, но всего!

**Красоты:**

Желаем быть тебе **красивой**,  
Всегда желанной, молодой,  
В кругу семьи – всегда любимой,  
В кругу друзей – всегда простой.

\* \* \*

Будь всегда ты красивой  
И душой, и собой,  
Будь всё время любимой  
И зимой, и весной.  
Не склоняйся рябиной,  
Если грянет беда,  
Будь, родная, счастливой  
В этот день и всегда!

Здоровья:

Желаем мира на земле  
И хлеба, соли на столе,  
И чтоб здоровье крепким было  
И никогда не подводило.  
Чтоб стучалась радость в дом  
Утром, вечером и днем!

Молодости:

Мы поднимаем свой бокал за то,  
Чтобы ты никогда не болела,  
Чтобы ты никогда не старела,  
Чтоб **вечно была молодой**,  
Веселой, доброй и нежной такой!

\* \* \*

Желаем быть всегда такой красивой,  
Любимой, нежной и простой,  
Такой же бесконечно милой  
И бесконечно **молодой**!

Быть любимой:

Счастливой будь, неповторимой,  
Всегда люби и **будь любимой**,  
Пусть всегда растут цветы  
И праздник будет там, где ты!

\* \* \*

Желаю быть всегда **любимой**,  
Веселой, искренней, родной!  
Довольной жизнью и счастливой,  
Беспечной, радостной – со мной!

Следует отметить, что образ современной женщины вообрал в себя все позитивные черты характера, которые приписывались ей на протяжении всей истории существования русской народности. Современный стереотип идеальной женщины – это образ красивой, умной, веселой, любимой, сексуальной, молодой, счастливой личности, стремящейся к выражению и самоутверждению. При этом, напор, энергия, стремление к победе и т.п. – характерные признаки маскулинности – почти отсутствуют. Таким образом, противопоставление маскулинности / феминности объективно представлено в языковой ткани тоста, причем в контексте и констатации стереотипного идеала.

Гендерные стереотипы меняются крайне медленно и передаются из поколения в поколение с помощью истории, языка, фольклора. Они налагают печать на всю природу человека, придавая поведению мужчины и женщины определенное направление.

Гендерные роли – это модели поведения, ожидаемые от индивидов в соответствии с созданными обществом представлениями о «мужском» и «женском». Языковая ткань тостов и

направлена на утверждение в сознании индивидов стереотипных идеалов. Воздействующее влияние тоста на личность, кроме эмоциональной составляющей ее позитивной оценки, состоит также в акцентуации неявных, имплицитных свойств личности, а также программирует ее поведение и формирование.

Языковыми средствами манифестации женственности в текстах застольных высказываний чаще всего выступают: сравнения и разные виды эпитетов, фоносимволика, метафора, метонимия и ее типы, повторы, нанизывание слов, усилительно-превосходная степень сравнения прилагательных, краткая форма прилагательных-предикативов.

#### Литература

1. Гореликов Л.А., Лисицына Т.А. Русский путь. Опыт этнолингвистической философии: в 3-х ч. Ч.2. Русский мир в русском слове. – Великий Новгород, 1999. – 144 с.
2. Кирилина А.В. Гендер: Лингвистические аспекты. – М.: Изд-во «Институт социологии РАН», 1999. – 180 с.
3. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. Изд. 4-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2006. – 224 с.

#### Источники

1. Белов Н.В. 2000 тостов и поздравлений в стихах. – МН.: Харвест, 2006. – 98 с.
2. Белов Н.В. Тосты 1000 + 1. Тосты поздравления пожелания в стихах. – МН.: Харвест, 2006. – 88 с.
3. Белов Н.В. Тосты 2005: сердцу станет веселей. – МН.: Харвест, 2006. – 196 с.
4. Белов Н.В. Тосты: наполним бокалы. – МН.: Харвест – 2006. – 56 с.
5. Бережной А.Б. Свадебные поздравления и тосты. – «Кострома», РИО, 1999. – 392 с.
6. Бушуева Л., Мухин И. Поздравления к праздникам на все случаи жизни. – М.: РИПОЛ классик, 2006. – 574 с.
7. Высоцкая Е.В. 5555 лучших тостов и поздравлений в стихах. – МН.: Харвест, 2006. – 286 с.
8. Габелев В. 1500 тостов, поздравлений и приветствий. – М.: Астрель, 2004. – 156 с.
9. Габелев В., Ехилевский Е. 100 тостов, пожеланий и поздравлений. – М.: АСТ, 2003. – 64 с.
10. Драгоценная энциклопедия тостов и поздравлений. – Донецк: ООО ПКФ «БАО», 2006. – 608 с.
11. Дудинский Д.И. Тосты на каждый день. – М.: Харвест, 2003. – 210 с.
12. Левшиц В. 100 лучших поздравлений к праздникам и торжествам. – Д.: ПКФ БАО, 2002. – 134 с.
13. Ляхова К.Л. Тосты для веселого застолья. – М.: РИПОЛ классик, 2006. – 62 с.
14. Мартынов В.И. Тосты. Поздравления (поднимем бокалы). – М.: АСТ, 2002. – 78 с.

*Научный руководитель проф. В. П. Мусиенко*

Ван Дунсюй, Е. В. Палатовская

## ОДНОСОСТАВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (на материале лирики А.С. Пушкина)

Односоставные предложения широко употребительны в русском языке. Именно поэтому они неоднократно были предметом исследования учёных-лингвистов: к их изучению обращались такие основателя русского языкознания, как М.В. Ломоносов, Ф.И. Буслаев, А.М. Пешковский. В современной лингвистике много внимания односоставным предложениям уделили Е.М. Галкина-Федорук, К.А. Тимофеев, В.В. Бабайцева и другие учёные. Однако особенности функционирования и стилистического использования односоставных предло-

жений в творчестве того или иного писателя изучены все ещё недостаточно. Этим и определяется актуальность нашего исследования.

**Цель** данного исследования состоит в изучении особенностей функционирования односоставных предложений разных типов в поэтических текстах А.С. Пушкина.

По верному определению профессора В.В. Бабайцевой, «односоставные предложения – это такие предложения с одним главным членом, которые не требуют другого главного члена и не могут быть дополнены без изменения характеристики выражаемой мысли» [Бабайцева 1968, с. 23].

Изучив различные точки зрения на природу односоставных предложений, в нашей работе мы опираемся на классификацию односоставных предложений, разработанную в трудах В.В. Бабайцевой. Ученый выделяет следующие типы односоставных предложений: определённо-личные, неопределённо-личные, обобщённо-личные, безличные, инфинитивные, номинативные и вокативные предложения.

Методом сплошной выборки из лирических стихотворений А.С. Пушкина было выписано 215 односоставных предложений.

Анализ языкового материала позволил выявить представленность односоставных предложений в стихотворных текстах А.С. Пушкина. Исследование показало, что поэт использует все виды односоставных предложений. Однако их частотность в стихотворениях различна: на первом месте находятся определённо-личные предложения (45 %), второе место занимают безличные предложения (почти 21 %) и третье место представляют номинативные конструкции (14 %) (см. табл. 1).

Определённо-личные предложения наиболее употребительны в стихотворениях А.С. Пушкина. Поэт, выбирая именно этот тип односоставных предложений, придает художественному тексту различные смысловые и стилистические оттенки. Одна из стилистических функций определённо-личных предложений, в которых главный член предложения представляет собой глагол 1 лица единственного числа, – это подчёркивание внутреннего состояния лирического героя: тревоги, ожидания, различных чувств и эмоций. Например:

**Люблю тебя, Петра творенье!**

Значительную часть определённо-личных предложений занимают конструкции с глаголом в форме повелительного наклонения. Например:

**Храни меня, мой талисман!  
Прощай, свободная стихия!**

В поэтической речи императивные формы глагола часто относятся к неживым предметам и явлениям. Такой необычный характер адресата высказывания придает предложению с главным членом-императивом значение просьбы, молитвы, заклинания.

Стилистической особенностью использования безличных односоставных предложений является стремление поэта к «неназыванию» носителя признака, что является характерной особенностью поэтической речи. Например:

**Душно без счастья и воли.**

Главная функция номинативных предложений разных подтипов – это «рождение» образа восприятия. В таких конструкциях поэт в основном использует существительные, обозначающие стихийные явления природы, процессы и результаты процессов восприятия (зрительных, слуховых, обонятельных, физические и психологические состояния человека). Например:

**Какая ночь!  
Унылая пора... Очей очарованье!**

Проведенное исследование синтаксиса односоставных предложений в лирике А.С. Пушкина позволяет говорить о том, что такие конструкции весьма характерны для поэтической речи и способны придавать ей неповторимое своеобразие.

Данная работа не претендует на полное отражение вопросов, связанных с изучением функционирования односоставных предложений в творческом наследии такого классика

русской литературы, каким является А.С. Пушкин. Как нам представляется, данная проблема нуждается в дальнейшей разработке, что в конечном итоге может помочь глубже осмыслить тайны творчества великого поэта.

#### Литература

Бабайцева В.В. Односоставные предложения в современном русском языке. – М.: Просвещение, 1968.

Таблица 1

#### Представленность и частотность односоставных предложений в лирических стихотворениях А.С. Пушкина

Типы односоставных предложений	Количество односоставных предложений	Проценты односоставных предложений
Определённо-личные предложения	98	45,6 %
Неопределённо-личные предложения	22	10,2 %
Обобщённо-личные предложения	5	2,3 %
Безличные предложения	45	20,9 %
Инфинитивные предложения	7	3,3 %
Вокативные предложения	8	3,7 %
Номинативные предложения	30	14 %
Всего	215	100 %

М. Ишангулиева, Г. Н. Потапова

### ГЕНДЕРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОСЛОВИЦ

Специфика пословиц того или иного народа определяется прежде всего особенностями менталитета и образа жизни. **Объектом** нашего исследования выбраны туркменские пословицы. **Предметом** исследования стали гендерные характеристики туркменских пословиц.

Стереотип – это суждение, в заостренно упрощающей и обобщающей форме, с эмоциональной окраской, приписывающее определенному классу лиц некоторые свойства или, наоборот, отказывающее им в этих свойствах. Стереотипы рассматриваются как особые формы обработки информации, облегчающие ориентацию человека в мире.

Стереотипы имеют обобщающую функцию, состоящую в упорядочивании информации: **аффективную функцию** (противопоставление «своего» и «чужого»); **социальную функцию** (разграничение «внутригруппового» и «внегруппового»), что ведет к социальной категоризации образованию структур, на которую люди ориентируются в обыденной жизни.

**Гендерные стереотипы** являются частным случаем стереотипа и обнаруживают все его свойства. Гендерные стереотипы представляют собой культурно и социально обу-

словенные мнения о качествах, атрибутах и нормах поведения представителей обоих полов и их отражение в языке.

Обращение к туркменскому фольклору связано со спецификой и особенностями появления и функционирования туркменского языка и, следовательно, туркменской культуры.

Туркменская культура относится к патриархальному типу культур. Народ - кочевник до 15 века практически не имел литературного языка. Туркменский язык сложился как язык племен огузов, селившихся в Приаралье в 8–19 вв. В процессе развития язык приобрел некоторые черты кыпчакской группы, т.е. он близок турецкому и узбекскому. Кроме того, туркменский язык традиционно содержал значительное количество арабизмов и иранизмов. Таким образом, в туркменском фольклоре сплелись турецкий, узбекский, арабский и персидские традиции устного народного творчества.

Пословица один из наиболее древних жанров туркменского народного творчества. Пословица – синтаксически законченная конструкция, как правило, состоящая из двух (иногда более) частей. Эти части, как правило, соединены причинно-следственной связью и выражают нравоучение, назидание: «*Aýalsyz eşret ýok, ogulsyza – döwlet ýok*» (Без жены нет блаженства, без сына – благополучия), «*Ejesini görde – gyzyňy al*» (Посмотри на мать, когда берешь в жены дочь), «*Muňman atanda uly*» (Гость выше отца), «*Gülme go şy a – geler başy a*» (Не смейся над соседом, иначе беда придет и к тебе). Пословицы отличаются тем, что, кроме прямого смысла, заключают в себе иносказательный смысл, более значительный по сравнению с тем, который в них прямо выражен.

Туркменские пословицы хранят народные представления о вреде и пользе, уме и глупости, о душевной красоте и уродливости в виде кратких изречений. Они помогают нам понять историю нашего народа, учат любить свою Родину, быть честными и трудолюбивыми, любить и уважать своих родителей, вести здоровый образ жизни. Они порицают лень, невежество и другие отрицательные качества человека.

Нами было проанализировано 50 туркменских пословиц. Для анализа были выбраны аутентичные пословицы, которые впервые были переведены на русский язык.

Практически все пословицы, отражающие концепт «женщина», семантически представляют образ несвободной, замужней женщины. Однако, в отличии от пословиц других народов мы обнаружили, что **воспитание девочки почетная и трудная обязанность**, что признается социумом: *Gyzly sargydy tükenmez* – У кого есть дочь, у того запросов много.

Отличается зависимость женщины от социума: *Gelni gelin edýän düşen ýeri* – О невестке судят по семье, в которой она живет; *Aýaly öýü ownuk işi öldürer* – Губят жену мелкие домашние делишки; *Gyzym öýde, gylygy daşda* – Воспитание девочки проявляется в обществе.

В первую очередь женщина выступает как хранительница очага, хозяйка: *Aýal bar – öý diker*, *aýal bar – öý ýuqar* – Есть жены, которые укрепляют дома, а есть, которые их разрушают; *Aýal bar – ezýet*, *aýal bar – lezzet* – Бывают жены – мученицы, а бывают – наслаждение (ср. рус. Без мужа как без головы, без жены как без ума, Добрая жена дом бережет, а плохая рукавом разнесет, Без жены дом Содом).

Общество ценит высокое женское предназначение: *Bolduran het aýal, güldüren het aýal* – И родила женщина, и улыбаться заставила женщина. При этом женщине приписывается быть стыдливой, скромной: *Aýal adam, uýal adam* – Женщина – стыдлива.

Однако, реально оцениваются некоторые женские недостатки: *Gelin ýaşynar, dili dag aşar* – Невестка закрывает рот яшмаком, а язык у нее очень длинный; *Bir heleýin hilesi kyrk eşege/bütün oba ýük bolar* – Хитрость одной женщины будет проблемой для всего села.

Некоторые пословицы отражают главенствующую роль женщины в доме: *Aýal bar – öý diker, aýal bar – öý ýykar* – *Есть жены, которые укрепляют дома, а есть, которые их разрушают.*

Муж при сильной жене представлен слабым, бесхарактерным: *Aýaly gaty seslisinden gork, erkegi çala sözlüsinden* – *Бойся женщину, которая говорит громко, а мужчину, который говорит тихо; Aýal gaýratly bolsa, är gorkak bolar* – *Если женщина смелая (отважная), муж её – труслив.*

При анализе туркменских пословиц нами были выявлены следующие характеристики гендерного стереотипа «туркменская женщина»:

*Фемининность*: спокойствие, тактичность, разговорчивость, доброта, сварливость, хитрость, забота о соблюдении норм, стыдливость, слабость, глупость, нескритичность восприятия, эмоциональность, способность к состраданию.

*Маскулинность*: предприимчивость, независимость, доминанта, настойчивость, властность, сила, умение принимать решение.

1. Беляева А.Ю. Речь и речевое поведение мужчин и женщин. - <http://hclub.cluster.sgu.ru/lmguistics/14.html>.
2. Берн Ш. Гендерная психология. СПб: «Прайм-ЕВРОЗНА», 2001
3. Кирилина А. В. Развитие гендерных исследований в лингвистике // Филологические науки. 1998. С. 51-58.

Д. Ключук

## КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (на материале рассказа А. П. Чехова «Попрыгунья»)

Начиная с середины XX века, предметом исследований многих лингвистических и смежных с лингвистикой дисциплин становится эффективная коммуникация. Изучению особенностей и условий эффективной коммуникации посвящены работы как зарубежных, так и отечественных ученых (Дж. Остин, Х. Грайс, Р. Лакофф, Ю. Н. Караулов, Н. И. Формановская, А. К. Михальская и др.). Изучение и теоретическое осмысление проблем, связанных с языковой личностью и ее речевым поведением, в последние годы проведено в самых разных аспектах: психолингвистическом, социолингвистическом, лингвопрагматическом и др. Однако решение поставленных задач еще далеко до своего завершения. Поэтому тема нашего исследования представляется актуальной.

**Целью исследования** является комплексное изучение коммуникативных стратегий и речевого поведения литературных персонажей на материале художественного текста рассказа А.П. Чехова «Попрыгунья».

Его **научная новизна** состоит в том, что речевое поведение и коммуникативные стратегии героев данного произведения впервые были исследованы в аспекте коммуникативной лингвистики.

**Материалом для исследования** послужил художественный текст рассказа «Попрыгунья», из которого были выбраны речевые события, характеризующие коммуникативные стратегии его трех главных героев: Ольги Ивановны, её мужа врача Дымова и художника Рябовского.

На примере речевого поведения персонажей А.П. Чехова были рассмотрены три основные коммуникативные стратегии, используемые в повседневном общении. Это *стратегии близости, отказа от выбора* и *стратегия отстранения*. Нельзя сказать, что человек в различных речевых ситуациях всегда использует только одну коммуникативную стратегию. Однако небольшой по объему художественный текст рассказа А.П. Чехова «Попрыгунья», повествующий о сложных взаимоотношениях людей в их частной жизни, по нашему мнению, предоставляет очень показательный языковой материал для изучения особенностей указанных коммуникативных стратегий. Поэтому главные герои данного рассказа рассматривались как языковые личности, использующие в своем речевом поведении преимущественно одну коммуникативную стратегию, а именно: Ольга Ивановна – *стратегию близости*, Дымов – *стратегию отказа от выбора*, Рябовский – *стратегию отстранения*.

Комплексный анализ языкового материала позволяет сделать следующие выводы:

1. Причиной возникновения конфликтных ситуаций и взаимного непонимания между героями рассказа является, по нашему мнению, нарушение принципа кооперации, гармонии речевого события, проявляющееся в несовпадении коммуникативных стратегий, которых они придерживаются во время одного и того же речевого события.

2. Так, для речевого поведения Ольги Ивановны в большинстве случаев характерна коммуникативная *стратегия близости*. Ее основными особенностями можно считать: монополизирование разговора; стремление занять в нем доминирующее положение; выпячивание собственного «я»; игнорирование желаний партнера; не мотивированное интересами собеседника перескакивание с одной темы на другую; отвлечение на частые и незначительные факты и детали; «ложная красивость» речи (неоправданно частое использование тропов и фигур; частотное использование лексических повторов, обращений, восклицательных предложений, риторических вопросов).

3. В отношениях с Ольгой Ивановной и ее друзьями её муж Дымов придерживается коммуникативной стратегии *отказа от выбора*. Его речевое поведение характеризуется тем, что: он не навязывает свой стиль общения, а идет на поводу у собеседника, поддаваясь его настроению; речь его лаконична и небогата изобразительно-выразительными средствами, используются, как правило, простые предложения; темп речи задает не говорящий, а собеседник; смена ролей в разговоре происходит не по инициативе говорящего; все коммуникативные и пространственные условия диктует не говорящий, а собеседник.

4. Художник Рябовский в отношениях с Ольгой Ивановной, когда его чувства к ней уже охладели, использует коммуникативную стратегию *отстранения*, которая проявляется следующим образом: предпочтение отвлеченных тем, личные избегаются; говорящий выбирает роль слушателя, он не склонен «развлекать» собеседника; в дискурсе используются в основном простые, часто неполные, вопросительные или побудительные предложения, призывающие прекратить общение; подчеркнутое использование личного местоимения «вы»; в стилистическом плане речь достаточно бесцветна, практически полностью отсутствуют изобразительно-выразительные языковые средства; допускаются относительно длительные паузы, которые говорящий не ощущает и не склонен «заполнять собой» – своей речью; говорящий склонен отводить взгляд, избегая прямого зрительного контакта; расстояние между партнерами относительно велико; наблюдается стремление к увеличению расстояния.

Конечно, представленный в данном исследовании анализ речевого поведения языковых личностей является в достаточной мере условным, т.к. он ограничен рамками художественного текста. Однако изучение и анализ языкового материала с позиций коммуникативной лингвистики может помочь углубить представление о коммуникативных стратегиях повседневного общения и в какой-то степени предостеречь от коммуникативных неудач.

Научный руководитель доц. Е. В. Палатовская

## ОБРАЗНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ГЛУПОСТИ В КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

Фразеологические единицы – сложные лингвистические образования, в семантику которых неотъемлемой частью входит лингвокультурологический аспект, – являются средством накопления и передачи эталонов и стереотипов национальной культуры. В них находят отражение и аккумулируются все материальные и духовные ценности, вырабатываемые человечеством на протяжении веков и характерные для культуры определенной общности. Фразеологические единицы, благодаря устойчивости и воспроизводимости в речи, накапливают и несут в себе культурную информацию о социуме и о мире. Они фиксируют то, как человек ориентируется в окружающем его мире, как он его осмысливает.

В центре фразеологического значения находится сам человек, его воззрения на мир. Феномен человеческого интеллекта и его представленность в лексике и фразеологии русского языка всегда вызывал неподдельный интерес у исследователей, о чем говорит богатая традиция изучения языковых единиц интеллектуальной сферы (Ю. Апресян, О. Богуславская, Л. Васильев, Т. Вендина, И. Кобозева, Е. Урысон и др.).

Как отмечает А. Вежбицкая, культурная коннотация возникает как результат интерпретации ассоциативно-образного основания фразеологических единиц через соотнесение его с культурно-национальными стереотипами.

Концепт **глупость** в китайских фразеологизмах представлен посредством концептов упрямство, плохая восприимчивость, алогичность, косность и др. Покажем на примерах.

1) упрямство:

顽固不化 wángù bùhuà – косность, упрямство, твердость, неизменность;

冥顽不灵 míngwánbùlíng – нечеловечески упрям, как черт;

2) неспособность свободно говорить:

拙嘴笨舌 zhuō zuǐ bènshé – не умеющий говорить; косноязычный; беспомощный в споре;

钝口拙腮 dùnkǒu zhuōsāi – не умеет говорить;

大辩若讷 dàbiàn ruò nè – язык идет медленно, не очень хорошая речь;

3) алогичность:

不辨菽麦 bùbiàn shù mǎi – не отличать бобы от пшеницы;

对牛弹琴 duì niú tán qín – играть на цитре перед быком;

不辨菽粟 bùbiàn shù sù – не способен различить фасоль и просо;

4) тупость, невосприимчивость:

蒙昧无知 méngmèiwúzhī – закрыт для знания;

笨头笨脑 bèntóubènnǎo – дурная голова и тупые мозги;

厉世摩钝 lìshì mó dùn – 100 лет точить и все равно тупой;

5) несоответствие результатов усилиям:

事倍功半 shìbèigōngbàn – дела – вдвое, успеха – вполовину;

吃力不讨好 chī lì bù tǎo hǎo – много хлопот, никакой пользы;

6) неспособность мыслить:

千虑一得 qiān lǚ yī dé – на тысячу мыслей одна удачная;

呆头呆脑 dāitóudāinǎo – ;

7) косность, негибкость:

呆若木鸡 dāiruòmùjī – ; . . . ;

枉曲直湊 wǎng qū zhí còu – изогнутая дорога была прямой;

驽童钝夫 nū tóng dùn fū – неуклюжесть;

8) усилительность:

愚不可及 yú bùkě jí – у глупости нет предела;

傻里傻气 shǎ lǐ shǎ qì – глуп внутри, глуп внешне.

Некоторые фразеологизмы отражают сложность и относительность интеллектуальной оценки:

智者千虑 或有一失 zhì zhī qī nǐ lǐ , huò yǒu yī shī – даже тщательное рассмотрение вопроса мудрецом не избавляет от ошибки;

好汉不吃眼前亏 hǎo hàn bù chī yǎn qián kǔ – Суюй мудрый человек, может терпеть оскорбления, ради будущей пользы;

聪明反被聪明误 cōng míng fǎn bèi cōng míng wù – умный на фоне недостаточно умных;

大巧若拙 dà qiǎo ruò zhuō – большой ум у людей выглядит как глупость;

好行小惠 hào xíng xiǎo huì – маленькая хитрость для большой пользы;

予智予雄 yǔ zhì yǔ xióng – кажется мудрым и героическим (ирон.);

耍乖弄俏 shuǎ guāi nòng qiào – только внешне представляется умным.

Как показывает проанализированный материал китайской фразеологии, можно выявить общие с русским языком концептуальные модели. Интеллектуальные свойства ум – глупость развиваются по линиям **быстроты, остроты, красноречивости, тонкости, соразмерности усилий и результатов**. Вместе с тем, в китайской лингвокультуре интеллектуальное состояние шире сопрягается с умелостью, логичностью, дальновидностью, тонкостью, даже нежностью, терпеливостью, красотой.

*Научный руководитель проф. В. П. Мусиенко*

**Вень Мейцин**

## **ОБРАЗНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ МУЖСКОЙ КРАСОТЫ В КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ**

Духовная жизнь человечества на грани второго и третьего тысячелетия отмечена пристальным интересом к этнической ментальности, что стимулировало, в свою очередь, актуализацию лингвистических исследований в разрезе языковой картины мира. Понятие языковой картины мира относится к числу фундаментальных понятий, выражающих специфику взаимодействия человека с миром.

Целью нашего исследования является анализ образных стереотипов для репрезентации мужской красоты в китайской языковой компаративной модели мира. В результате многократного повторения сравнительные обороты фразеологизируются, представляя собой готовые штампы для номинации явления в речи.

По утверждению ученых, культурная коннотация возникает как результат интерпретации ассоциативно-образного основания фразеологических единиц через соотнесение их с культурно-национальными стереотипами. Фразеологизмы китайского языка – это наследие прошлого, где как нигде выражен национальный компонент. Наше исследование проведено на материале фразеологизмов чэньюй (готовые высказывания).

Чэньюй в течение многих столетий бытуют в китайском языке, уходя своими корнями в далёкое историческое прошлое страны. Охватывая широчайшие сферы материального быта и духовной жизни китайского народа, они отражают реалии китайской действительности, содержат многочисленные сведения по истории, культуре, этике и эстетике Китая. Они обладают эмоционально-оценочными и экспрессивными значениями.

Самый распространенный тип фразеологизма в китайском языке – 成语 – это устойчивое фразеологическое сочетание, семантически единое, с обобщенно-переносным значением,

носящее экспрессивный характер и являющее членом предложения. 成语 имеют жесткую структуру, построены по грамматике вэньяня. По своему объему они представляют собой четырехморфемные образования. Они состоят из четырех иероглифов (слогов, морфем), каждый из которых обычно бывает словом. В них отсутствуют морфемные показатели, служебные слова, показатели синтаксических отношений. В этих условиях вся грамматическая нагрузка падает на порядок слов. Контактные слова в них связаны попарно, сохраняя внутри 成语 значение синтаксического сочетания слов:

妙不可言 – невыразимо прекрасный

百折不挠 – непреклонный непоколебимый

不可名状 – неопиcуемый, невыразимый

骇人听闻 – чудовищный, ужасающий.

Сразу отметим, что презентация мужской красоты игнорирует параметр возраста, в чем мы усматриваем гендерную асимметрию. Стереотипизация мужской красоты в китайской культуре осуществляется путем апелляции к образам:

**Тигра:**

彪形大汉 – мужчина очень сильный, как тигр

如虎添翼 – как у тигра, выросли крылья

**Быка:**

壮如黄牛 – человек очень здоровый, как бык

**Нефрита:**

美如冠玉 – мужчина красивый, как нефрит

玉树苍松 – мужчина красивый, как нефритовая елка

**Сосны:**

玉树临风 – мужчина красивый, как сосна на ветру

**Звёзды:**

目若朗星 – глаза у мужчины, как звезды

群星闪耀 – красивый, как много звезд блещат на небе

**Металла:**

钢筋铁骨 – человек очень здоровый, кость у него, как железо, жила как сталь

Компаративная стереотипизация толстого человека и худого, высокого человека формально не маркирована по полу. В китайской культуре она осуществляется путем апелляции к образам:

**Медведя:**

虎体熊腰 – человек очень толстый, тело как у тигра, поясница как у медведя.

**Горы:**

重于泰山 – вес у этого человека, как у горы.

**Слона:**

胖如大象 – человек толстый, как слон.

人高马大 – человек высокий, как лошадь.

Как показывает материал, эстетические предпочтения китайцев существенно отличается от русских как содержательно, так и ассоциативно. Сравнение в позитивном ключе со звездой, золотом, сталью, нефритом, сосной отражает специфику китайского мировидения, а введение в качестве прототипов сравнения концептов тигр, бык, гора отражает специфические видение этих реалий в китайской культуре.

*Научный руководитель проф. В. П. Мусиенко*

## ГЕНДЕРНЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ И ТУРКМЕНСКИХ СКАЗОК

Туркменская культура относится к патриархальному типу культур. Народ - кочевник до XV века практически не имел литературного языка. Спецификой патриархального народа-кочевника можно объяснить и систему сказочных образов туркменских сказок, а так же и гендерную характеристику этих образов.

Различие гендерных стереотипов обусловлено тем, что модель гендерных отношений исторически выстраивалась таким образом, что половые различия располагались над индивидуальными качественными различиями личности мужчины и женщины.

В соответствии с классификацией, предложенной социопсихологом С. Бэмом, гендерная субкультура может проявляться индивидуумами четырех типов: маскулинный – индивид с характерным преобладанием мужских психологических особенностей над женскими; фемининный тип характеризует личность, отличающуюся преобладанием женских психологических проявлений над мужскими. Кроме этого, может быть индивид с одновременно ярко выраженными и мужскими, и женскими психологическими характеристиками (андрогинный тип) и, наконец, человека может отличать низкий уровень проявления и мужских, и женских характеристик (недифференцированный тип).

Излюбленным героем туркменских сказок стал маленький мальчик Ярты-Гулок. Это интернациональный мотив. Его можно встретить также и в европейских сказках (Мальчик-с-пальчик). Однако, в отличие от европейских сказок, где у Мальчика-с-пальчика есть братья, Ярты-Гулок – единственный сын стариков-родителей. Это можно объяснить кочевым образом жизни туркмен, в силу которого большое количество детей физически невозможно было содержать. Маленький рост героя, размером с верблюжье ухо, компенсируются необыкновенными умственными способностями. В русских сказках такой героиней была Крошечка-Хаврошечка, девочка размером с коровье ухо, отличающаяся необыкновенной сообразительностью.

В туркменских сказках были выделены следующие сказочные мотивы: поиск невесты (приключения Ярты-Гулока, Мамеда, Сына вдовы и др.); форма наследования власти (Золотой кувшин, Менгерелы); путешествия героев (Мамед, Ярты-Гулок и др.); испытания героев (Ярты-Гулок, Мамед, Серебряная тубетейка и др.).

Гендерные особенности туркменских сказок выражаются прежде всего в небольшом количестве женских персонажей. Это связано с патриархальным типом туркменской культуры. Среди них можно выделить маскулинный тип: пери, волшебные птицы, мать-вдова, хитрая лисичка, кошка.

Среди мужских персонажей не маскулинными можно считать дехканина и царя-обжору, жениха. Мы относим их к нейтральному типу. К маскулинному типу можно отнести всех положительных героев-мужчин.

В туркменских сказках преобладают традиционные гендерные стереотипы, характерные для сказок большинства народов мира.

*Научный руководитель доц. Г. Н. Потапова*

## ЭПИСТЕМИЧЕСКИЕ МОДУСЫ В ФИЛОСОФСКОМ ДИСКУРСЕ

В классической философии дискурсивное мышление, развертывающееся в последовательности суждений, противопоставляется интуитивному мышлению, схватывающему целое независимо и вне всякого последовательного развертывания.

Разделение истин на непосредственные (интуитивные) и опосредованные (принимаемые на основе доказательства) проведено уже Платоном и Аристотелем. Фома Аквинский противопоставляет дискурсивное и интуитивное знание, рассматривая дискурсивное мышление как движение интеллекта от одного объекта к другому.

Лингвистический поворот в философии XX в. (обращение к языку и речи) привел к тому, что трактовка дискурсивного познания перешла к осознанию речи как последовательностей речевых актов, анализируемых в различных аспектах: прагматическом, семантическом, референтном, эмоционально-оценочном, модальном и др.

Целью данной работы является рассмотрение субъективной эпистемической модальности философского дискурса на материале журнала «Вопросы философии» № 12 – 2011г.

Модальность, как отмечал Ш. Балли, «это душа предложения» [1, с. 44]. Среди исследуемых модальных значений важное место занимает эпистемическая модальность (именуемая также персуазивной модальностью, модальностью достоверности, модальностью истинности).

В данной статье мы рассматриваем эпистемическую модальность как способ выражения степени полноты и характера знаний говорящего о событии. В философском дискурсе эпистемическая модальность разворачивается в зависимости от базовой эпистемической установки. Выделяем три типа эпистемы: *достоверность – возможность – проблемная достоверность*. *Недостоверность* как разновидность эпистемической модальности находится на периферии научного дискурса.

Эпистемическая модальность достоверности выражается вводными словами: бесспорно, несомненно, конечно, показано, разумеется, очевидно и др. Пример: *Начать мы должны, бесспорно, с греческого слова, общего истока всех версий синергии*.

Эпистемическая модальность возможности выражается вводными словами: возможно, прежде всего, скорее всего и предикативом можно. Пример: *Прежде всего, Марксу пришлось реагировать на новую книгу Прудона «Система экономических противоречий, или Философия нищеты»*.

В философском дискурсе и, возможно, в любом гуманитарном дискурсе, в отличие от других научных дискурсов, мы очень часто встречаем проблемную достоверность как важнейший инструмент выражения хода мысли автора и движения знания к истинности. В зависимости от полноты знаний говорящего о сообщаемом, эпистемическая установка проблемной достоверности дифференцируется по степени, при этом на основе критериев возможности, предположительности и движения к истинности сообщаемого выделяем следующие эпистемические установки:

1. Ограничение объекта знания: *В целом, исихастская лествица разделяется на две большие части, из коих первая именуется Праксис (деятельность), вторая же Феория (созерцание)*.

2. Апелляции к читателю: *Более того, мы видим, как сюда просачиваются идеи из когнитивной психологии*.

3. Апелляции к общеизвестным положениям: *Общественное богатство имеет количественные характеристики и количественные эквиваленты, само при этом, по определению, являясь количеством (множеством)*.

Также очень часто в философском дискурсе встречаются предложения, в которых существует взаимодействие различных эпистемических установок, показывающее движение человеческого знания к истине, ср.: *Иными словами, синергия, несомненно, присутствует – таки в синергетике, однако это присутствие имплицитно*. В данном контексте мы

наглядно видим движение истины от утверждения (*несомненно*) к ослаблению (*-таки*) и путем уступки (*однако*) выражает ограничение объекта знания.

Таким образом, в отличие от эмпирических работ, где автор делает вывод на основе обобщения фактов или экспериментов, в философском дискурсе эпистемическая модальность, как важнейший инструмент разворачивания мысли, дает возможность автору выражать свое индивидуальное, субъективное мнение, балансируя на грани достоверного общепринятого мнения и проблемного знания, заставляя читателя задуматься о данной проблеме, втягивая его в формирование модальности, навязывая, таким образом свою позицию, разделяя с читателем ответственность за сделанный вывод.

#### Литература

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М.: Иностранная литература, 1955. – 416с.

Научный руководитель проф. В. П. Мусиенко

Ван Цзинюе

## ЗООМОРФИЗМЫ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА (в сопоставлении с китайским языком)

В современном русском языке, как и во всех языках мира, словарный состав обеспечивает людям возможность не только прямой номинации вещей и явлений окружающей действительности, но также и разнообразных оценочных характеристик, дополняющих и обогащающих номинацию. Объектом нашего исследования избраны названия животных (зоонимы), которые в русском языке используются для наименования человека. Зооморфизм понимается как название животного, выступающее в функции образной характеристики человека, например, *петух* – о мужчине, обычно молодом, задиристом, драчливым, хвастливым, крикливым, дамском угоднике и т. д.

По признаку, лежащему в основе метафоризации зоонимов, можно выделить следующие группы «зоохарактеристик»: 1) свойство + внешнее сходство (например, *байбак* «неповоротливый, ленивый человек»); 2) только свойство (например, *хамелеон* «приспособленец, человек легко меняющий свои взгляды, убеждения, настроения»); 3) только внешнее сходство (например, *пигалица* «невзрачный, низкорослый человек или подросток»).

С точки зрения выражения оценки, зооморфизмы распадаются на два класса: положительные (их немного) и отрицательные (большинство характеристик). Оценивая тот или иной личностный тип и соотнося его с оценкой + / -, зооморфизмы прежде всего характеризуют человека. Они квалифицируют личность по следующим основным параметрам: 1) морально-этические свойства: жестокий (*зверь*), благородный (*орел, сокол*), подлый, низкий (*свинья, скотина, животное*), легкомысленный (*бабочка, стрекоза, мотылек*), коварный (*змея*), злой (*собака, пес, волк*); 2) социально-коммуникативные свойства: угрюмый (*бирюк, сын*), болтливый (*сорока, попугай*), спокойный, флегматичный, равнодушный (*рыба, амeba, медуза*), робкий, мягкий, безвольный (*ягненок, теленок, овца*), непрактичный, рассеянный (*ворона, осел*); 3) интеллектуальные свойства: глупый (*осел, баран, курица, индюк, ишак, мул*).

Как показали наблюдения, в русском и китайском языках один и тот же зооним, употребляясь метафорически, характеризует человека по разным качествам, часто противоположным. Например, словам *корова*, *козел*, *сорока*, *баран* в русском языке характеризовать человека с отрицательной стороны, а в китайском отрицательная оценка им не присуща. Так, зооморфизмом *баран* в китайском языке называют мягкого, доброго человека, поскольку баран в Китае – символ счастья и богатства.

Соответствуют зоохарактеристикам русского языка такие китайские зооморфизмы: «лиса», «медведь», «заяц», «зверь», «осел», «змея», «попугай», «пчела», «волк», «свинья», «ягненок», «щенок», «жаба», «соловей», «лев».

В русском языке находим зооморфизмы, которых нет в китайском языке. Например: *тюлень* – о неуклюжем, неповоротливом, нерасторопном человеке; *ворона* – о рассеянном, невнимательном человеке; *выдра* – об очень худой женщине; *еж* – о человеке, язвительно, зло отвечающем на слова, поступки, кажущиеся ему обидными; *клоп* – о маленьком ребенке, малыше.

Зооморфизмы «лиса», «волк», «обезьяна» имеют в китайском языке не одно значение для характеристики человека и, помимо значений, соответствующих русским зооморфизмам, называют такие свойства людей: *лиса* – «красивая и легкомысленная женщина»; *волк* – «бабник»; *обезьяна* – «худой человек».

Таким образом, потенциально для зооморфного наименования человека может использоваться любое животное, однако практически круг животных сужается до главным образом тех, с которыми человек – применительно к среде его обитания – знаком достаточно хорошо. Содержание зооморфизмов в русском и китайском языках дает основание усматривать в них отражение национальной специфики культуры народа.

*Научный руководитель доц. А. Г. Кендюшенко*

**Чень Цзяньсюнь, В. П. Мусиенко**

## **ЛИТЕРАТУРНО-КНИЖНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ НАЧАЛА XIX века**

Фразеология как самостоятельная лингвистическая дисциплина возникла в 40-х гг. XX в. в русском языкознании и к настоящему времени располагает значительной теоретической базой, представленной трудами В.В. Виноградова, А.И. Смирницкого, О.С. Ахмановой, В.Л.Архангельского, В.П.Жукова, А.В.Кунина, М. Т. Тагиева, Н. М. Шанского, Н. В. Шведовой, В. М. Мокиенко, Ф. Н. Попова, А. И. Федорова, В. Н. Телии, С. Г. Гаврина, Ю. А. Гвоздарева, З. Д. Поповой, А. М. Бабкина, А. И. Молоткова.

Интерес к исследованию фразеологических единиц в текстах художественной литературы наблюдался во все периоды развития русской фразеологии, что подтверждается наличием большого количества научных публикаций по этой теме. Анализ роли языка в выражении авторского мировидения является актуальным направлением современных лингвистических исследований, основанных на принципе антропоцентризма. Поэтому не ослабевает интерес к проблемам функционирования фразеологии в контексте творчества одного поэта. Современные исследователи обращаются к поэзии А. Ахматовой (Н.В. Кудрина), О. Мандельштама (Н.В. Гончарова), В. Высоцкого (А.В. Прокофьева), В. Ходасевича (Е.А. Коршкова) и др. Изучение фразеологии в поэтических текстах русских поэтов первой половины XIX века находится в русле данных работ.

Изучение традиционных книжных элементов в художественной ткани произведений первой половины XIX в. может дать богатый материал для размышлений о процессах, происходящих в современном русском языке, и о возможных результатах этих языковых изменений. Понятным образом, решения, принимаемые писателями той поры вряд ли могут послужить рецептом для наших современников, но правило «соразмерности и сообразности», открытое в первой половине XIX века, является непреложным и непреходящим законом для отбора языковых средств, следуя которому можно решать проблему направления и характера языковой динамики практически.

По этой причине обращение к языку поэтов первой половины XIX века представляется нам вполне актуальным. Его актуальность обусловлена также и практическими интересами – преподаванием русского языка как иностранного.

**Целью** данного исследования является изучение фразеологических единиц книжного характера в поэтическом творчестве первой половины XIX века.

**Материалом** исследования послужили произведения поэтов пушкинской поры: Е. Баратынского, К. Батюшкова, Д. Давыдова, А. Дельвига, И. Козлова, А. Кольцова, Л. Мея, И. Мятлева, А. Полежаева, М. Лермонтова и др. Всего выбрано около трехсот фразеологических единиц в контексте.

В нашей работе мы рассматриваем фразеологический оборот как воспроизводимую в готовом виде языковую единицу, состоящую из двух и более ударных компонентов словного характера, обладающую фиксированным значением, составом и структурой [см.: 9, с. 20].

*Книжные* фразеологические обороты употребляются преимущественно в книжной кодифицированной речи. Их стилистическая окраска формируется за счет характеристик торжественности, патетичности, поэтизма и т.п., ср.: *сложить оружие, терновый венец, последний путь* и т.п. Они противостоят разговорно-бытовому и межстилевым.

Экспрессивно-стилистические характеристики фразеологизмов складываются как из семантической внутренней формы, образности, так и происхождения, оставляющем на фразеологическом обороте печать «высокого», книжного или «низкого», разговорного. В количественном отношении экспрессивно окрашенные фразеологизмы значительно преобладают над межстилевыми, нейтральными единицами [см.: 6].

Традиционно к разряду книжных фразеологизмов относятся и обороты из народно-поэтической речи по причине их приподнятой эмоциональной окрашенности. Однако в нашей работе мы рассматривает только обороты книжного происхождения.

Корпус литературно-книжных фразеологизмов в произведениях поэтов пушкинской поры чрезвычайно многообразен. Особую художественную и выразительную ценность для поэзии имеют фразеологизмы старославянского происхождения, библеизмы, заимствования из западноевропейских художественных образцов. Ср.: старославянизмы: *корень зла, всей душой, на сон грядущий, терновый венец; метать бисер перед свиньями, как зеницу ока, бразды правления, святая святых*; библеизмы: *избиение младенцев, волк в овечьей шкуре, вавилонское столпотворение, зарыть талант в землю*; западноевропейские: *о времена, о нравы! жребий брошен; сальто мортале, синий чулок, голый король, бросить тень, башня из слоновой кости*.

Экспрессивные свойства фразеологизмов могут быть обусловлены также их лексико-грамматической структурой. Очень часто это конструкции с деепричастиями, инверсионным порядком слов, тавтологическими сочетаниями, каламбурами, антонимическими сочетаниями, синонимами [см. 8].

Среди книжных фразеологизмов выделяется круг единиц, активно функционирующий в произведениях анализируемых поэтов: Е. Баратынского, К. Батюшкова, Д. Давыдова, А. Дельвига, И. Козлова, А. Кольцова, Л. Мея, М. Лермонтова, И. Мятлева, А. Полежаева и некоторых др. К их числу относятся: *преклонить колени, склонить голову, помолиться богу, сомкнуть очи, не сводить глаз, потупить взор, во цвете лет, в глубине души*. Они могут употребляться в разных формах, варьировать семантику и даже иметь варианты. Ср., например, функционирование оборота *преклонить колени*. И. Козлов использует фразеологизм в традиционном значении «молиться богу»:

И к тихим небесам взор пылкий устремился:  
Отец и муж, душой за милых он молился,  
Колена преклонив.

Фразеологизм приобретает семантику почитания или просьбы, ср.:

Склоня колена и главу,  
Почтил безмольвно генерала (А. Полежаев).

Упав смиренно на колена (Е. Баратынский).

К. Батюшков употребляет его в значении «унижаться» в отрицательной форме:

Мудрец от лар своих за златом не бежит,  
Колен пред случаем вовек не преклоняет,

Интересно, что А. Кольцов для выражения сходной семантики употребляет вариант: *гнуть колена*, что семантически, на наш взгляд, более точно:

Взглянуть на них бояться,  
Колена гнут, целуют платья.

Фразеологизм *потупить взор* имеет значение «стесняться»:

Лицом пылая,  
Потупя взор (Е. Баратынский)

и значение «самоуглубление»

Идет народ непокоримый,  
Потупя взоры, в тишине (А. Полежаев)

Целый ряд книжных фразеологизмов фиксируется у отдельных поэтов, среди них: *пить радость* (К. Батюшков, А. Кольцов), *час настал* (К. Рылеев, К. Батюшков), *осушить чашу* (Д. Давыдов, А. Дельвиг), *вне себя* (Д. Давыдов, А. Кольцов), *окинуть взором* (Е. Баратынский, А. Полежаев), *курить фимиам* (К. Батюшков, Е. Баратынский), *владеет пером* (Е. Баратынский, Л. Мей), *во цвете лет* (Д. Давыдов), *во глубине души* (И. Козлов, А. Кольцов). Они употребляются в своем типизированном значении, без семантического обыгрывания.

Я, право, вне себя, я чуть с ума не сшел... (Д. Давыдов).

Давно бродил Елецкой мой.

Окинув взорами собрание... (Е. Баратынский).

Отмечается индивидуальная склонность поэтов к отдельным фразеологическим оборотам. Так, например, И. Козлов употребляет следующие обороты: *проникать в душу*, *искупить кровью*, *забыться сном*, см. в тексте:

Слезами ты и кровью искупила  
Дар пагубный чудесной красоты.

Среди книжных фразеологизмов известное место занимают церковнославянизмы по происхождению: *влачить дни*, *нести бремя*, *сотворить молитву*, *искупительная чаша*. Необходимо отметить, что авторы подчас привлекают лишь семантический образ фразеологического оборота, иногда усиливают его за счет контаминации, ср., например:

О, для чего я на себе  
Влачу раскаяния бремя (А. Полежаев).

Мы терпим, бремя мук несем,  
Жизнь теплится – и тает (К. Батюшков).

Образ чаши выступает у К. Батюшкова в разных вариантах, но всегда это как символ судьбы, предназначенной человеку:

- а) Испив безвременно всю чашу испытаний,  
Не призрак счастья, но счастье нужно мне.
- б) Казалось, победил терпением рок жестокой  
И чашу горести до капли выпил он.
- в) Мы область призраков обманчивых прошли,  
Мы пили чашу сладострастья.

Вместе с тем у поэта встречаем и такое словоупотребление, которое возвращает нас к исходному значению слова чаша:

Пустынно криком оглашает, –  
Там чаши радости стучали по столам

Заметим, что обыгрывание образа чаши поэтами XIX века потом стало традицией, образцом.

Известное место в творческом наследии поэтов пушкинской поры занимают устойчивые выражения с поэтической окраской: *на лире воспевашь* (К. Батюшков), *во тьме ночной* (И. Козлов), *покоя не вкушать* (А. Кольцов), *парят поэты над землею* (И. Козлов) – вместо *парить над облаками*.

Особого внимания и тщательного рассмотрения требует естественно выделяемая, ввиду многочисленности и многообразия, структурная группа фразеологизмов с так называемыми традиционными эпитетами. Они с точки зрения экспрессивно-стилистической, могут быть квалифицированы как книжные, поэтические и народно-поэтические [см.: 1].

Постоянные эпитеты, формирующие устойчивые словосочетания, являются яркой чертой поэтической речи; они составляют тот пласт лексико-фразеологических средств, который называют, обычно, поэтизмами [см. в этой связи: 5]. Что касается порядка следования элементов, то он варьируется, что обусловлено требованиями ритма и рифмы. Наиболее распространенные среди них, встречаемые у всех поэтов, следующие: *милый друг, молодые дни, былые дни, сладкий сон, золотое время, молодая дева, светлый день, святая Русь, минувший день*.

Первое место по частотности занимает *милый друг*. Этот фразеологизм обладает некоторой многозначностью. В значении любимый:

И смерть дана – я знаю чьей рукой, –  
И вижу я, твой милый друг с тобою. (И. Козлов).

В обращении к сестре:

Милый друг мой! Румянцем заката  
Облилось мое небо, и ты (Л. Мей).

В обращении к другу:

Заметьте, милые друзья (К. Батюшков).

Частотны также традиционные сочетания *молодые дни, молодые годы, молодая/юная дева* в разных значениях. Неполногласный вариант *младой* придает контексту приподнятую экспрессивно-стилистическую окраску:

Младые дни мелькали предо мной  
Во всей красе своей невозвратимой (И. Козлов).

Еще в младые годы,  
Брянча струной не в лад,  
За пиндарские оды  
Я музами проклят (А. Дельвиг).

Девы юные на берег  
Вышли встретить пир весны (А. Полежаев).

В ночь молчаливую, тишком,  
Младую деву под плащом  
Вести в альков уединенный (Е. Баратынский).

В стихотворениях поэтов первой половины XIX в. встречаем фразеологизмы, связанные с обозначением разных отрезков времени:

Позволь мне время золотое  
Заботами не возмущать (Д. Давыдов);  
Прошли уж давно былые времена  
Давно уж нет тебя /.../ (Л.Мей);  
В бреду поэта сумасшедшем  
Я дни минувшие ловлю (А.Полежаев).

В исследуемых текстах широко фиксируется фразеологизм *Русь святая* с разными оттенками значений:

Идут под затворы молодцы  
За святую Русь (А. Одоевский).  
Кто жизни не щадил своей  
В разбоях, злато добывая,  
Тот думать будет ли о ней,  
За Русь святую погибая? (К. Рылеев).  
Не волнуй же, Днепр широкий,  
Быстрый ток студеньих вод, –  
Ими князь мой черноокий  
В Русь святую поплывет (И. Козлов).  
И Русь святую на изгнанье,  
За Дон широкий, осудить (А. Полежаев).

Отметим традиционные устойчивые сочетания литературно-книжного характера, которые употребляются двумя-тремя поэтами: *земные радости* (А. Кольцов, И. Козлов), *сладкий сон* (К. Рылеев), *смертный час* (Е. Баратынский, И. Козлов, Д. Давыдов), *громкая слава* (Е. Баратынский, К. Батюшков, А. Дельвиг), *добрый гений* (К. Батюшков, А. Кольцов), *здравый рассудок* (К. Батюшков) – в значении «рациональный», *общественное благо* (Л. Мей, К. Рылеев).

В круг книжных фразеологизмов поэтической речи первой половины XIX в. входит значительное число фразеологических сочетаний, называющих определенные предметы и являющихся составными номинациями.

Поэтическая номинация *свод небес* отмечается у К. Батюшкова, Е. Баратынского, И. Козлова, К. Рылеева. Таким виделось небо человеку в то время:

Зрит: светлый свод небес, раскинут  
как шатер (Е. Баратынский).

Номинации *венок лавровый* и *венок терновый* употребляются применительно к поэтическому творчеству как символ славы и мученичества:

О нет, такие мне оковы  
Немилы, как венок терновый (А. Кольцов).  
И осенил венком лавровым  
Ее высокое чело (Д. Давыдов).

Устойчивое сочетание *сын отечества* употреблялось в русской поэзии и в XVIII в. Обозначало оно по преимуществу «патриот». Декабристы наполняют новым смыслом слова *патриот*, *гражданин*, которые несут антимонархические, революционные идеи, идеи свободы. Ср.:

Повсюду честный человек  
Повсюду верный сын отчизны

В группе устойчивых составных номинаций наиболее многочисленны и частотны единицы церковно-славянского происхождения: *страшный суд* (Е. Баратынский, А. Кольцов), *святая икона* (Е. Баратынский, И. Козлов), *святой отец* (И. Козлов, А. Одоевский, К. Рылеев), *многие лета* (К. Батюшков, Л. Мей), *воля господня* (Л. Мей, М. Лермонтов), *божий храм* (И. Козлов, Л. Мей), *дар небес* (К. Батюшков, А. Дельвиг), *святая дева, загробная жизнь, божий гнев, власть господня, крестный отец, алтарь священный* (Е. Баратынский), *ангел божий, милость божья, благословение господне* (К. Дельвиг), *милосердный бог* (И. Козлов), *божий суд, мать божья* (М. Лермонтов), *священная вода, святая библия* (Е. Баратынский), *хлеб насущный* (К. Батюшков).

Они обычно употребляются в исходном значении, не обыгрываются и не изменяются. Это может послужить аргументом если не религиозности автора, то уважения таких чувств и убеждений. Приведем некоторые контексты:

Увы! народ добросердечный /.../  
Несет надежду жизни вечной  
И трепет страшного суда (Е. Баратынский).

Что, Зосима видел ты за трапезой  
У отца святого (А. Одоевский).

Где сердце любит, где страдает,  
И милосердный бог наш там (И. Козлов).

Благословение господне с нами  
Отныне и вовеки буди! (А. Дельвиг).

«Право! – молвил князь Глеб. – А скажи мне сегодня,  
Знаешь, как тебя вызволит воля господня (Л. Мей).

Анализ функционирования книжной фразеологии в поэтических текстах первой половины XIX в. показывает, что они используются в целях экспрессивной номинации предметов и явлений, круг которых достаточно широк, но все же определяется по преимуществу традиционным набором романтических реалий. Собственно книжные единицы представляют, как правило, сферу духовной жизни: *преклонить колени, во глубине души, пить радость, чаша испытанья, проникать в душу, весы судьбы* и т.п.

Отбор книжных фразеологизмов поэтами пушкинской поры отражает общие тенденции к демократизации языка и стиля. Из собственно книжных, традиционных, в том числе и церковно-славянских, отбираются общепонятные. Иноязычные кальки в наших материалах единичны.

#### Литература

1. Бакина М. А. Общеязыковая фразеология в русской поэзии второй половины XIX в. / Бакина М. А. – М. : Наука, 1991. – 127 с.
2. Гончарова Н. В. Предметная фразеологическая картина мира в поэзии О. Мандельштама / Н.В. Гончарова // Сб. науч. тр. аспирантов и соискателей Курган. гос. ун-та. Курган ; вып. 6. – 2005. – С. 50–51.
3. Коршкова Е. А. Фразеология в поэзии Владислава Ходасевича: Дис. ... канд. филол. наук / Коршкова Е.А. – Челябинск, 2005. – 256 с.
4. Кудрина Н. В. Предметные фразеологизмы в поэзии Анны Ахматовой: дис. ... канд. филол. наук / Кудрина Н. В. – Курган, 2008. – 236 с.
5. Мазепа Н. Р. Е. А. Баратынский. Эстетические и литературно-критические взгляды / Мазепа Н. Р. – К. : Изд. АН УССР, 1960. – 232 с.
6. Мокиенко В. М. Загадки русской фразеологии / Валерий Михайлович Мокиенко. – М. : Высш. школа, 1990. – 160 с.

7. Прокофьева А. В. Фразеологическое своеобразие поэзии В. Высоцкого / Прокофьева А.В. // Диалектические процессы во фразеологии: Тез. докл. межвузов. науч. конф. – Челябинск: ГПИ, 2003. – С. 147–148.
8. Системные отношения в лексике и фразеологии // Межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГПИ, 1982. – 103 с.
9. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка : учеб. пособ. [для вузов] / Николай Максимович Шанский. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Высш. школа, 1985. – 160 с.

Шарриет Таха

## РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В РЕАЛИЯХ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ АЛЖИРА

Чтобы обсуждать тему речевого поведения личности в алжирском обществе, нужно обратить внимание на языковую ситуацию в государстве и историю ее формирования. Алжирское общество – это на самом деле смешение культур и языков, которое формировалось на протяжении многих веков. Даже этнически, страна состоит из разных групп людей. С самого начала язык народов северной Африки являлся берберским или «кабийским». Первое государство на этой территории называлось «Нумидия». Это государство создано во втором веке до нашей эры Масинисом. В начале первого века оно было завоевано Римом.

Римская империя присутствовала на территории Алжира почти шесть веков, однако влияния на последующую языковую ситуацию в стране не оказала.

После этого народ перешел на следующий важный этап истории, связанный с принятием ислама, который принесли арабы в восьмом веке. С тех пор северная Африка входила в состав исламского государства, и конечно же началось смешение арабов с местными народами. К девятому веку арабский язык был уже принят на территории современного Алжира, но на него очень сильно влияли берберские языки (туарегский, кабийский, шлехский, тамазигтский), которые параллельно до сих пор функционируют, наряду с арабским. Арабизация в Алжире была связана только с исламом, и уже с тех пор алжирцы начинают различать две вещи:

**Литературный арабский язык**, который используется в религии, а позже уже в литературе и в интеллектуальной жизни (на нем пишутся книги, печатаются газеты и т.д.) и **разговорная арабская речь**, которая является средством коммуникации между простыми людьми в ежедневной деятельности.

Литературный арабский язык – это по происхождению классический язык святого Корана. Понятно, для того, чтобы удовлетворять духовным запросам современного общества, он должен обогащаться новыми словами. Но примчательно, что даже для предметов и понятий, которые заимствованы арабами из европейской культуры, в арабском языке чаще создаются новые слова на народной почве, а не заимствуются вместе с понятиями. Например, **компьютер** по-арабски «хасуб», что значит «тот, кто очень быстро и четко считает», **автомобиль** – по-арабски «сайара», что значит «перевозчик».

Алжирская разговорная речь всегда была своеобразная, так как она включала в себя лексику из разных источников, хотя основой была система арабского языка. Литературный язык считался знаком грамотности, поэтому очень ценилось обучение

арабскому языку как только ислам устроился и сразу легко нашел свое место в алжир-алжирском обществе.

Этим занимались представители ислама из Йемена, современной Саудавской Аравии и других регионов Аравии.

Но смешение народов в Алжире не остановилось на этом уровне, ибо в начале шестнадцатого века Алжир вошел в качестве провинции в состав Османской империи. О турецком влиянии в Алжире свидетельствуют архитектура больших городов и некоторые традиции. С новыми явлениями и традициями, пришедшими с турками в Алжир, обогатилась разговорная речь, так как появились такие слова-понятия как: *хаммам*, *шиша*, *баклава*, *шамия*, *баша*, *ага* и другие. Но тут важно отметить, что в сфере литературного арабского языка не произошло никаких изменений, ибо ислам и Коран, которые не должны менять свою сущность или содержание с изменением культур и традиций, являются причиной сохранения арабского языка.

При этом если рассмотреть алжирский народ с социальной стороны, то нужно отметить, что в нем всегда сильно присутствовала бедуинская черта (несмотря на то, что в Нумидии были крупные города) и грамотность не часто встречалась, поэтому диалектность и неформальность были всегда характерны для алжирской языковой личности.

Официальный берберский язык сохранил свою общую письменность, но в отличие от литературного арабского языка в его речи появились разделения. Это было связано с миграцией народов; появились разные группы берберов, у которых со временем адаптировался язык с особенностями регионов, и таким образом у нас сейчас: верхние кабилы, южные кабилы, шауи, центральные кабилы, западные кабилы, и южные кабилы, которые по-другому называются туарег.

В 1830 г. Франция завоевала Алжир, ее армия вошла на столичный берег «Сиди Фрадж», и это было еще одна страница, которая началась писаться в истории Алжира.

Карта современного Алжира – это та, которую Франция нарисовала к концу девятнадцатого века, когда она полностью захватила страну и официально объявила, что Алжир является провинцией Франции за пределами метрополии. С тех пор по отношению к Алжиру проводилась политика колонизации, которая заключалась в том, чтобы убрать самый большой барьер между Францией и Алжиром – культуру. На протяжении 132 лет алжирцам было категорично запрещено изучать арабский язык и религию. За это время основное население страны стало безграмотным. Алжирцам только в исключительных случаях было разрешено получить выше образование – только по-французски и во Франции.

Но в середине двадцатого века открылись тайные школы, где египтяне и палестинцы учили младшие поколения алжирцев арабскому языку.

Когда в 1962 г. Алжир стал независимым государством, его постигла культурная катастрофа: ислам получает статус государственной религии, при том что 85% населения не умели писать и читать ни на арабском, ни на французском. Перед государством стала проблема утверждение государственного языка. Учитывая духовную ситуацию в стране, стремясь к достижению мира и понимания между представителями разных культур и языков, государственными языками были провозглашены арабский и французский.

Таким образом языковая ситуация в современном Алжире достаточно сложная, что усложняет типологию коммуниативных ситуаций и межкультурную коммуникацию. Кроме государственных языков (классического арабского и французского) в стране функционирует разговорный арабский язык и берберские языки. Государственные языки изучаются в школе. Берберский язык также используется в СМИ. Для обеспечения культурных и языковых потребностей берберских народов в университетах (Тизи узу, Беджая и др.) есть специальность «Берберская филология».

Разговорный арабский язык Алжира очень специфичен; понятным образом его основу составляет местный диалект арабского языка. Однако в результате длительного контакта с другими культурами (французской, испанской, берберской) этот диалект испытал сильное

влияние данных языков. Оно проявляется в первую очередь на лексическом уровне, но также на фонетическом, хотя в меньшей степени.

Заемствованные слова осваиваются системой арабского языка. Например, к заимствованной французской основе при отречении добавляется арабский суффикс со значением «не».

С распространением общения в интернете арабский разговорный язык, который не имел по определению письменной формы, приобретает ее. В качестве графических знаков используется латиница, для обозначения специфических арабских звуков используются цифры.

Эта форма речи получила наименование «шарабия», в котором угадывается корень «араб», тогда как звук «ш» указывает на ненастоящность. Пользуется этим языковым кодом в письменном виде только молодежь.

Таким образом языковая личность в Алжире находится в сложной языковой ситуации межкультурной коммуникации. В основной массе население страны двуязычно или даже трехязычно.

Понятно, что уровень владения вторым и третьим языком различен: от гармоничного до пассивного (только понимают, но не говорят).

Различным является соотношение языков по этническим группам. Так, берберы используют кроме родного языка, французский, арабский разговорный и реже арабский классический.

В пределах своего социума они используют в основном родной берберский язык, но в присутствии арабов они говорят по-арабски или по-французски. Образованные представители берберского населения используют в необходимых коммуникативных ситуациях (наука, политика, культура) классический арабский язык.

Представители арабского этноса, которые составляют большинство в стране, в основном используют в общении разговорный арабский язык. Образованная часть этой этнической группы является носителем трех языковых кодов: разговорный арабский (доминирующий код), далее классический арабский и, наконец, французский. Они используются в зависимости от коммуникативной ситуации, участников коммуникации и сферы коммуникации. Некоторые коммуникативные сферы, ориентированные на классический язык, допускают в ограниченных ситуациях использование разговорной формы. Например, когда я обучался в университете в Алжире, преподавателю математики важнее было понимание проблемы нежели языковая форма, поэтому он разрешал разговорный арабский.

Таким образом, несмотря на сложную языковую ситуацию в Алжире, коммуникативная практика выделила доминирующие языковые коды применительно к сферам коммуникации. В зависимости от исторической судьбы и статуса в обществе этнические группы выработали разные типы языковых личностей: монолингвы, билингвы и полилингвы.

*Научный руководитель проф. В. П. Мусиенко*

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ МАНИФЕСТАЦИИ ВНУТРЕННИХ СВОЙСТВ ЧЕЛОВЕКА В ПЕРСИДСКИХ ПОСЛОВИЦАХ

Издавна человек заботился не только о пропитании и жилище, он стремился понять окружающий мир, сравнивал различные явления, создавал новое в природе и в своем воображении. Плоды многовековых наблюдений и раздумий народа, его мечты и надежды воплощались в песнях, сказках, легендах, загадках и, конечно же, пословицах, поговорках.

Еще на первых стадиях общественного развития вырабатывались определенные правила человеческого общежития, морально-этические понятия и нормы общества, которые также оформлялись в виде пословичных суждений, выполняя роль неписаных законов и правил.

Трудно перечислить все художественные определения, которые языковеды дают пословице. Ее называют народной мудростью, практической философией, устной школой, сводом правил жизни, исторической памятью народа.

В отличие от других жанров фольклора, пословицы бытуют в речи, вводятся как законченные изречения, готовые цитаты, автором которых является народ. Меткое выражение, удачное сравнение, лаконичная формула, сказанные кем-то однажды, подхватываются другими, становятся атрибутами народной речи, благодаря постоянному употреблению в аналогичных по смыслу ситуациях. Пословица – это «мудрость многих, остроумие каждого».

В пословицах отражается устоявшаяся картина мира народа [1]. Поэтому они широко используются как материал для этнолингвистики, исследований в когнитивной лингвистике, лингвокультурологии.

Предметом рассмотрения в данной статье является стереотипный образ человека в персидских пословицах. Персидская культура насыщена пословицами с разнообразными значениями, которые охватывают практически все стороны человеческой деятельности. Мы рассмотрим характеристики личности и образ человека, которые представлены в персидских пословицах чаще всего.

Сравним пословицы по двум противопоставленным понятиям – добро / зло. Иранская культура тесно связана с религией; согласно исламской традиции, и добро, и зло (опосредованно, через сатану) исходят от Аллаха, который в своих деяниях руководствуется выбором человека. При этом считается, что от природы люди склонны к добру, а преодоление людьми склонения их посредством сатаны к злу позволяет им возвеличиваться духом. Таким образом, выбор человеком добра является своеобразной проверкой. Понятие **злость** в персидских пословицах ассоциируется с дьяволом. И эти все пословицы описывают злого человека, у которого поступки напоминают дьявола. Например:

Даже завяжет руки дьявола	یطانر از یشتبسته
Да он учитель дьявола	ی ی

Доброта в персидских пословицах сопрягается с умом, который выбирает правильный путь жизни, доброта является залогом райской жизни на том свете и зачтется на судном дне.

Зло – суета сует, и неспроста от знания происходит доброта!  
Благоуханный рай для тех открыт, кто добрыми делами знаменит.  
Из рук доброго возьмешь ты горький плод, как сладость.

Вместе с тем доброта имеет свои пределы:

Страшен гнев добряка.

Широко фиксируется в персидских пословицах категория **опытность / неопытность**:

Хотел брови ему поправить, но ослепил его	یر ابرو شو برداره، چشمش را کور کرد
Неопытный человек дует в горн с другой стороны	ی زنه ی
Неопытный вор лезет в сарай с сеном	بیهکاهدونمیزنه

Неопытный человек характеризуется гиперболически: через его неспособность делать простые и понятные вещи. Опытным человеком считается тот, кто прошел через много испытаний:

Съел столько змей, что сам стал аспидом

قدر مار خورده كه افعي

Нельзя проверять проверенного

Необходимо отметить тот факт, что в персидских пословицах прежде всего представлены отрицательные качества человека. Причиной этого, возможно, является то, что позитивное воспринимается как норма, о которой не говорят, тогда как отрицание – это нарушение нормы и следовательно, попадает в поле внимание и должно быть маркировано. Понятно, что народ опасается людей с такими чертами характера и в коммуникации из уст в уста передает предостережение, часто национально маркированным концептом. Например, концепт **вода**, который в языковом сознании иранского народа представляет могущественную стихию, благотворное и в то же время, разрушающее начало, используется для образного выражения высокой степени жадности:

Из его рук воды не выжмешь

ی چکه

**Лени:**

Чем он занят? – он свистит и зашивает воду

کار شچیہ؟ بوقمی ز نه بخیه بآبدو غمی ز نه

Вода унесет доход спящего

ی ی

**Хитрости:**

Вода под соломой

ی کا

#### Литература

1. Филиппенко Т.В. Внутренняя форма идиом в когнитивной перспективе // Вестник Московского университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2001. - № 4 - С. 82-96.

*Научный руководитель проф. Мусиенко В. П.*

Лао Яцзин

## ПРОБЛЕМЫ ВЫДЕЛЕНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКИХ ИНТЕРФИКСОВ

Интерфиксы в современном русском языке

В нашем исследовании были приняты следующие определения интерфиксов: соединительная морфема, выполняющая словообразовательную роль; морфема, выполняющая морфонологическую роль.

Выборка интерфиксов проводилась по материалам словарей: А. Тихонов «Словообразовательный словарь русского языка», А. Кузнецова и Т. Ефремова «Словарь морфем русского языка», Г. П. Цыганенко «Словарь служебных морфем».

Были выделены следующие группы интерфиксов:

- 1) соединяющие основы в составе сложного слова;
- 2) соединяющие основу и суффиксы. К ним принадлежат интерфиксы-согласные; встречаются в именных заимствованиях, так как именные основы на гласный не характерны для строения русского слова.

Особую группу представляют интерфиксы, образованные от суффиксов, исторически утративших свое значение:

1) интерфиксы, омонимичные суффиксам: **-ин-**, **-ат-**, **-ов-**;

2) интерфикс **-ат-**;

3) отдельно следует отметить интерфикс **-ов-**, наиболее продуктивный из всех интерфиксов омонимичных суффиксам.

Проведенный анализ позволил выделить у интерфиксов, выступающих в современном русском языке в роли морфонологических средств, устраняющих разного рода фонетические трудности, появляющиеся на морфемном шве, такие разновидности:

– интерфиксы, выполняющие роль словообразовательного средства, употребляемые для соединения основ в составе сложного слова: **-о-**, **-е-**

– интерфиксы, способствующие включению заимствованных слов в русское словообразование: **-т-**, **-н-**

– интерфиксы, облегчающие произношение произведенных слов: **-н-**, **-ель-**, **-й-**, **-ш-**;

– интерфиксы, образованные из суффиксов, утративших значение: **-ер-**, **-ес-**;

– интерфиксы **-ин-**, **-ат-**, **-ов-**, **-ун-**, омонимичные суффиксам, выполняющие эвфоническую роль.

Наиболее продуктивным является интерфикс **-ов-**, который омонимичен суффиксам, используется в именах прилагательных и именах существительных, выполняя формообразующую роль в различных словообразовательных типах.

*Научный руководитель доц. Г. Н. Потапова*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ  
ПО ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ  
ДЛЯ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ СЛАВЯНСКИЕ  
ЯЗЫКИ КАК ИНОСТРАННЫЕ

**РОЗРОБКА  
ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ  
(4 курс)**

**Тема:** Зовнішність. Відмінки.

**Мета:**

1. Закріпити лексику з теми «Зовнішність», розвивати вміння вживати її в реченнях, тренувати мовленнєві структури на узгодження прикметника з іменником.
2. Розвивати пам'ять, уяву, навички усного мовлення, читання.
3. Формувати комунікативну компетентність.
4. Виховувати пізнавальний інтерес до предмету.

**Обладнання:** підручник (Практичний курс української мови для іноземців (навчальний посібник) /Бойко І. О., Бондар М. В. – Київ: Вид. центр КНЛУ, 2012. – 228 с.), роздаткові матеріали для самостійної та аудиторної роботи (див. додатки та коментарі), малюнки (див. додатки).

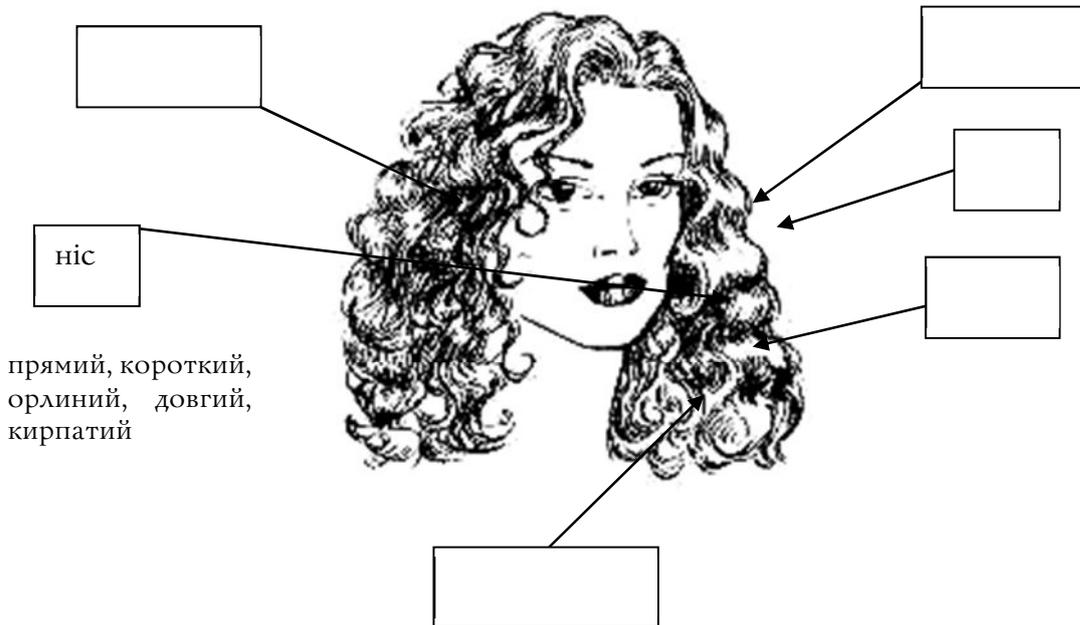
**Хід заняття**

**I. Поточна перевірка засвоєного матеріалу.**

**1.1. Фонетична п'ятихвилинка:**

Ти, малий, скажи малому  
Хай малий малому скаже,  
Хай малий теля прив'яже.

**1.2. Підпишіть малюнок та пригадайте прикметники (на позначення рис зовнішності) з базової лексики, як у зразку.**



**1.2. Пригадайте, інші важливі елементи опису зовнішності, про які ми не згадали.**

**II. Виконання лексико-граматичних завдань.**

**2.1. З'єднайте слова для довідок із зображеннями.**



А



Б

### Слова для довідок:

Овальне лице  
ніс картоплею  
широкі брови  
кругле обличчя  
коротке волосся  
кирпатий ніс  
довге волосся  
коротке волосся  
великі очі  
світле волосся  
широкий лоб  
темне волосся  
маленькі очі  
тонкі губи  
довге волосся  
маленькі губи  
вузький лоб  
тонкі брови

### 2.2. Підберіть синоніми:

Дівчина з каштановим волоссям – це \_\_\_\_\_

Хлопець з темним волоссям – це \_\_\_\_\_

Жінка зі світлим волоссям – це \_\_\_\_\_

Чоловік з каштановим волоссям – це \_\_\_\_\_

Дівчинка з темним волоссям – це \_\_\_\_\_

Дідусь без волосся – це \_\_\_\_\_

Жінка з темним волоссям – це \_\_\_\_\_

Слова для довідок: блондин / блондинка, шатен / шатенка, брюнет / брюнетка, лисий (голомозий), світле волосся, біляве волосся, темне волосся, русяве волосся, руде волосся, каштанове волосся, сиве волосся

### 2.3. Поясніть значення словосполучень (вказіть межі в сантиметрах).

1. Людина високого зросту – \_\_\_\_\_

2. Людина середнього зросту – \_\_\_\_\_

3. Людина низького зросту – \_\_\_\_\_

2.4 . Розгляньте фотографії. Визначте національність, зображених дівчат. Назвіть типові риси зовнішності, притаманні цим національностям.



### III. Прочитайте текст

Краса завжди була важливим компонентом людського образу. Але ідеал краси у кожного народу був свій.

Так, у Стародавньому Єгипті ідеалом краси вважалася жінка з гарним обличчям і стрункою фігурою. Еталон краси Древньої Греції зображений у скульптурі Афродіти (Венери) – тіло має м'які й округлі форми.

Уявлення про красу повністю змінила епоха Відродження. Модними стали блідий колір обличчя, червоні губи і довге, кучеряве біляве волосся. Ця тенденція перейшла і у ХІХ століття, де ідеалом краси вважалася так звана аристократична краса – тонка талія, біле обличчя, витончене тіло.

У наш час сформувався особливий ідеал краси. Жінка повинна мати граціозну фігуру, фотогенічність і знамениті параметри 90–60–90. Молодість стала ідеалом прекрасного у сучасному суспільстві, і вся індустрія краси націлена на продовження періоду молодості.

3.1. З поданими словами складіть речення: *модний, ідеал краси, сучасний*.

3.2. У тексті підкресліть слова, що використовуються для опису зовнішності.

3.3. Яким є ідеал краси у вашій країні?

3.4. Опис зовнішності за планом:

- Хто зображений на малюнку?
- Чи згадувалась ця людина у тексті?
- Як вона виглядає?
- Висловіть власну думку про красу такого типу?

**Коментарі:** Викладач демонструє малюнки, які містяться у додаткових матеріалах до уроку.

3.5. Додаткове лексико-граматичне завдання з виучуваної теми:

1. Сьогодні / я / їхати / до / університет / і / побачити / дуже / гарний / молодий / дівчина.

2. Тут / я / зустріти / найкрасивіший / дівчина / і / покохати / вона.

3. Він / подібати / вона / довгий / чорний / волосся.

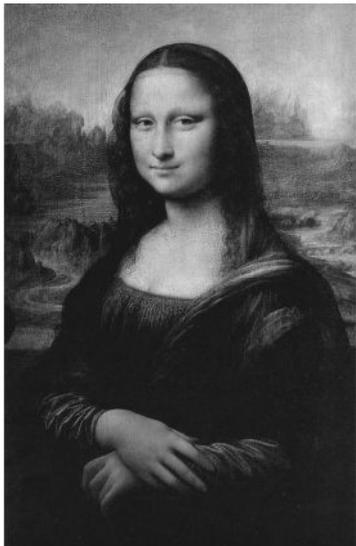
4. Лариса / дуже / гарний / дівчина : у / вона / довгий / русявий / волосся, / великий / блакитний / очі / та / рум'яний / щічки.

**Коментарі:** Вправа на побудову речень з теми «Зовнішність». Надається студентам у формі роздаткового матеріалу.

### IV. Домашнє завдання:

- завдання 6 на сторінці 54 (з кожним дієсловом по одному реченню)
- звернути увагу на особливості відмінювання дієслова «одягати» в теперішньому часі;
- завдання 21 на сторінці 59

Додаткові матеріали:



(Леонардо да Вінчі «Джоконда»)  
Відродження



(Наталія Гончарова)  
XIX століття



(Мерлін Монро)  
70-ті рр. XX століття



XXI століття

К. В. Ботвинова (Киев)

## ИЗУЧЕНИЕ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Глаголы движения (однонаправленные и не однонаправленные, без приставок и приставочные) вызывают у иностранных учащихся на начальном этапе большие затруднения. Выделение глаголов движения (или глаголов «перемещения») в особую лексико-

грамматическую группу обусловлено дидактическими задачами, т.е. особенностями (и трудностями для иностранцев), связанными с их функционированием в русском языке.

Глаголы движения часто используются в общении: в разговорной речи, в учебных и деловых сферах, а также в литературном и научном стиле [1, с.6]. Они образуют группу, у которой свои грамматические и стилистические особенности. Глаголы движения также являются многозначными, то есть, их значения часто можно выяснить только из контекста. Кроме того, эта категория как таковая отсутствует во многих языках. Различия в системе глаголов движения в родном и в русском языке вызывают проблемы у иностранных учащихся, так как они не могут приспособить выученные навыки родного языка к русскому языку.

Затруднения при изучении глаголов движения связаны со следующими причинами.

Во-первых, во многих языках нет разграничения характера движения, которое имеется в мышлении носителя русского языка (двигаться пешком, двигаться с помощью транспорта, двигаться по воздуху, по воде, перемещать что-либо или кого-либо при помощи транспорта или без и так далее).

Во-вторых, в других языках отсутствует разграничение движения на однонаправленное и не однонаправленное, повторяющееся или однократное.

Это тормозит речевую деятельность иностранного учащегося, которому необходимо выбрать нужный глагол в конкретной ситуации. Учащиеся также сталкиваются с большими трудностями при построении высказываний с приставочными глаголами движения ввиду большого количества приставок и в связи с их многозначностью. Самой главной проблемой в изучении глаголов движения с приставками является их многозначность. Учащимся трудно понимать различия между приставочными глаголами движения (например, разница *между я заходил за ним и я заходил быстрее*.) Согласно Г.А.Битехтиной и Л.П.Юдиной [1,с.44], в изучении приставочных глаголов движения также важно учитывать роль речевой ситуации, разные контексты использования многозначных приставок, контекстуальные синонимы и стилистическую дифференциацию глаголов.

Изучение глаголов движения нужно начинать уже на начальном этапе обучения по причине того, что они широко используются. Главной ошибкой в методике подачи материала по теме «глаголы движения» на начальном этапе является недостаточно четкий отбор лексических единиц, подлежащих изучению. При отборе глаголов движения следует учитывать частотность их употребления русскими. Ведь чем ниже частотность слова в речи носителя языка, тем она еще более низкая в речи иностранца. Также важно помнить, что бытовые условия жизни иностранца накладывают серьезные ограничения на создание высказываний, естественных для жизни русских. Несоответствие материала жизненным условиям обучаемых может привести к созданию искусственных и надуманных заданий, выполняя которые учащиеся вынуждены будут произносить высказывания, не имеющие отношения к их образу жизни. То есть употребление глаголов станет не мотивированным и трудным для усвоения.

По мнению Г.А.Битехтиной и Л.П.Юдиной [1,с.7], глаголы движения изучаются поэтапно и концентрически. Это значит, что первая задача у учащегося при изучении бесприставочных глаголов движения – понимать, что вся система опирается на смысловое противопоставление группы *идти* и *ходить*. Авторы замечают, что при обеих группах можно обратить внимание на семантику и морфологию глаголов, контексты и ситуации их использования и способы выражения разных обстоятельств движения. Другая трудность возникает в том, что вся группа глаголов движения является сложной сама по себе. У системы существуют свои особенности, представляющие комплексные группы глаголов, формы использования и многозначность. Эти черты делают явление сложным, и поэтому нужно строить обучение глаголам движения поэтапно, постоянно дополняя новые аспекты к уже изученным элементам.

Работу над глаголами движения мы разбиваем на этапы.

1. Употребление глаголов движения *идти/ехать*. Разграничение значений движения пешком и на транспорте: *Я иду в гости пешком. Я еду в гости на метро.*

Значение движения туда и обратно совмещено с указанием на пребывание в определённом месте

## 2. Глаголы *ходить/ездить*

Сопоставление глагола *ходить/ездить* (туда и обратно) в прошедшем времени и глагола быть: *Я ходил(ездил) в театр. Я был в театре.*

3. Выделение восьми пар наиболее часто встречающихся глаголов движения, которые не различаются по виду.

4. Употребление глаголов I группы с приставками.

Остановимся более подробно на каждом этапе.

Глаголы движения без приставок *идти/ехать*

Можно выделить несколько причин, вызывающих трудности усвоения этих глаголов.

1. В других языках не разграничивается способ передвижения, что приводит к смешиванию этих глаголов. Из-за привычки использовать один и тот же глагол иностранные учащиеся часто делают ошибки при употреблении глаголов *идти* и *ехать*.

2. Эти глаголы имеют слабую фонетическую дифференциацию, поэтому особое внимание нужно уделить их правильному произношению.

3. Неправильное употребление предлогов и падежей в обстоятельствах со значением направления и места (использование Предложного падежа вместо Винительного в данных конструкциях).

4. Непривычное и неправильное с точки зрения изучающего употребление времен глаголов движения: *Завтра я пойду в кино* вместо логичного *завтра я буду идти в кино, вчера мы ездили в лес* вместо *вчера мы ехали в лес* и так далее.)

При изучении глаголов *идти/ехать* нельзя забывать о том, что они обозначают однонаправленное движение. Акцентирование внимания на этой идее подготовит почву для понимания в дальнейшем глаголов *ходить/ездить*.

Особого внимания требует объяснение случаев употребления прошедшего и будущего времен рассматриваемых глаголов.

Приведем примеры некоторых заданий и упражнений, которые могут быть использованы на подготовительном факультете при изучении данной темы.

### Задания для отработки форм настоящего времени.

*Задание 1. Выбрать правильный глагол. ИДТИ или ЕХАТЬ??*

1. Вы дома, вы хотите купить хлеб. Вы идете или едете в магазин.?
2. Сейчас вы на уроке, на перерыве вы хотите выпить кофе. Вы едете или идете в буфет?
3. Это Киев, вы хотите отдохнуть. Вы едете или идете на море?
4. Утром вы едете или идете в университет?
5. Ваш друг живет очень далеко. Вы идете или едете в гости?
6. Вы дома, вы хотите принять душ. Вы едете или идете в ванну.?
7. Вы хотите погулять на Крещатике. вы едете или идете туда?

*Задание 2. Ответьте на вопросы. Используйте глаголы идти/ехать*

Куда вы идете или едете, если.....

- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| 1..... вы хотите есть?            | 8. ... вы хотите выучить испанский язык? |
| 2...вы хотите спать?              | 9. ...вы хотите послушать оперу?         |
| 3.... у вас дома нет хлеба?       | 10. ... у друга день рождения?           |
| 4..... у вас очень болит живот?   | 11. ...у вас грязные руки?               |
| 5. .... вы хотите взять учебники? | 12.. ... вы хотите поиграть в футбол?    |
| 6. ....вы хотите поплавать?       | 13. ...у вас каникулы?                   |
| 7. .... вы хотите погулять?       | 14. ...на улице очень жарко?             |

### Задания для отработки прошедшего времени.

*Задание 1. Написать правильную форму глагола.*

1. Вчера мой товарищ ..... в музей. 2. Утром студенты ..... на лекцию. 3. Позавчера мы ..... на дискотеку. 4. Вчера я ..... на стадион. 5. На прошлой неделе вы..... в цирк? 6. В четверг Олег ..... в поликлинику. 7. Утром Анна ..... в библиотеку. 8. Позавчера Джон ..... на футбол. 9. Почему ты вчера не .... в университет? – Я болела.

*Задание 2. Дополните диалоги.*

1. – Куда вы ..... в субботу?
- Я ..... в клуб на дискотеку.
- А ваши друзья тоже ..... туда?
- Нет, они .....

2. – Вы хотите посмотреть новый фильм?

- Нет, я ..... в кино вчера.
- А Анна видела этот фильм?
- Да, она ..... вместе со мной.

*Задание 3. Куда они ходили?*

1. Леонардо видел новый фильм.
2. Карина ела вкусную пиццу.
3. Туристы говорили с президентом США.
4. Светлана слушала Дженнифер Лопес.
5. Анна в Париже слушала оперу .
6. Кристиан в Мадриде видел картины.
7. Дети играли в баскетбол.
8. Студенты взяли книги.
9. Я пила вкусный кофе и ликер.

**Задания для отработки будущего времени.**

*Задание 1. Написать правильную форму.*

1. Завтра мой младший брат ..... в школу.
2. В субботу мы ..... на выставку.
3. Завтра мои друзья ..... на концерт.
4. Сегодня после обеда я ..... в книжный магазин.
5. Послезавтра она..... в гости.
6. Завтра мы ..... в горы.
7. Вечером родители ..... в казино.
8. Ты сегодня вечером ..... в клуб?
9. В среду Наташа ..... пойдет на день рождения.
10. Я ..... в музей. ты .....
11. Когда вы .....на родину?

*Задание 2. Ответить на вопросы.*

1. Куда вы пойдете после урока?
2. Куда вы пойдете сегодня вечером?
3. Куда вы пойдете (поедете) в субботу утром (днем, вечером)?
4. Куда вы пойдете (поедете) в воскресенье после обеда?
5. Куда вы пойдете, когда будет тепло?
6. Куда вы поедете после экзамена?

*Задание 3. Дополнить диалоги.*

1. – Куда ..... завтра ваши друзья?
- Они говорили, что ... в театр.
- А вы тоже ..... в театр?
- Нет, я не ..., я буду занят.

2. – Что будет делать Олег в субботу?

- Он говорил, что .... на стадион.
- А его друзья..., или он .... один?
- Я думаю, что они тоже ... туда.

*Задание 4. Какое время? Дополнить диалоги.*

1. – Куда ты .....?
- Я .... в буфет. Я еще не обедал.
- А куда ты ..... потом?
- Потом я .... в читальный зал.
3. – Что ты будешь делать завтра?
- Утром я ... в бассейн, а потом... я и моя подруга ..... в лес.
- А куда ты .... вечером?
- Я еще не знаю, куда я ...

2. – Где ты был вчера вечером?

- Вчера я .... на дискотеку.
- Ты ..... один?
- Нет, мы ..... с другом.
4. – Куда ты .....?
- Я ..... на почту. Вы тоже ..... туда?
- Нет, мы уже ..... на почту. Сейчас мы ..... домой, а потом..... на футбол.

**Глаголы ходить//ездить**

Первое знакомство с данными глаголами уже произошло чуть ранее, когда учащиеся строили конструкции прошедшего времени в значении «побывать где-то»: *Я ездил в Италию. – Я был в Италии. Мы ходили в парк. – Мы были в парке*

Внимание студентов концентрировалось на двух моментах.

1. Глаголы *ходить*/*ездить* обозначают движение из отправной точки, пребывание в том месте, которое было целью движения и его возвращение в исходную точку.

2. Употребление глагола *ездить* обязательно только тогда, когда важно подчеркнуть использование транспорта и то, что пункт назначения значительно удален от места пребывания субъекта.

Кроме вышеуказанного глаголы *ходить*/*ездить* могут иметь другие значения, а именно:

Значение повторяющегося однонаправленного движения: Я часто хожу( ходил, буду ходить) в театр. Мы регулярно ездим (ездили, будем ездить) в Крым.)

Значение никуда специально не направленного движения, которое происходит в пределах какой-либо территории: *Мы весь день ходили по городу. Он любит ездить на велосипеде по парку.*

Значение способности, общего умения, возможности двигаться каким-то образом: *Наш сын уже ходит. Ты умеешь ездить на лошади?*

Из трех перечисленных первое значение является наиболее актуальным для речевой практики. Объяснения употребления глаголов *ходить*/*ездить* в первом значении должно быть построено на противопоставлении их глаголам *идти*/*ехать*. Важно донести до учащихся идею повторяемости, обычности, регулярности совершающегося движения.

Вот некоторые типы заданий, которые мы предлагаем для решения данной задачи.

#### Глагол *ходить*

*Задание 1. Ответить на вопросы*

1.Куда вы ходите каждое утро? 2. Куда вы ходите ежедневно? 3. Куда ваша семья ходит по воскресеньям? 4. Куда вы ходите каждый вечер? 5. Вы любите ходить пешком? 6.Вы ходите быстро или медленно? 7. Вы часто ходите в кино? 8. Куда вы часто ходите?

*Задание 2. Куда они ходят?*

1.Николай каждый день много танцует. 2. Наташа каждую субботу смотрит новые фильмы. 3. Моя мама каждое утро покупает хлеб и молоко. 4. Студенты каждый вечер занимаются спортом. 5. Мы раз в месяц смотрим балет или слушаем оперу. 6. Мой младший брат каждую среду играет в футбол. 7. Моя старшая сестра в выходные дни рисует деревья, цветы и птиц.

#### Глагол *ездить*

*Задание 1. Дайте ответы на вопросы*

1. Куда вы ездите каждые выходные? 2. Куда ездят каждое утро взрослые люди? 3. Куда ваши друзья ездят отдыхать? 4. Куда вы ездите летом? 5. Куда люди ездят отдыхать зимой? 6. Куда вы ездите обычно по вечерам? 7. Вы любите ездить на машине, на метро, на велосипеде, на мотоцикле? 8. Вы любите ездить быстро или медленно?

*Задание 2. В какие страны они часто ездят?*

1.Лена хорошо говорит по-английски., но у нее американский акцент. 2. Александр очень хорошо знает испанский язык и регулярно смотрит корриду. 3. Владимир любит сафари. 4.Мария изучает цивилизацию инков. 5. Оксана очень любит кататься на лыжах. 6. Петр пишет книгу о Римской Империи.

#### Глаголы *ходить* или *ездить*

*Задание 1. Составьте диалоги по модели.*

МОДЕЛЬ: - Я иду на почту. - .....

- Как часто ты ходишь на почту?

- Я хожу на почту раз в месяц.

1. Мы едем в Крым. -

2. Наша дочь идет в фитнес клуб. -

3. Спортсмены едут на Олимпиаду. -

4. Наш отец едет на заправку. -

5. Соседка идет к дантисту. -

6. Министр иностранных дел едет в Давос. -

7. Дети идут на балет «Щелкунчик» -

8. Племянница идет в ночной клуб. -

9. Известные режиссеры едут в Венецию на кинофестиваль. –

10. Муж едет в командировку. –

Выделение восьми пар наиболее часто встречающихся глаголов движения.

Следующим этапом изучения глаголов движения является разграничение в употреблении восьми пар глаголов в зависимости от характера и вида движения.

На подготовительном факультете рекомендуется ограничиться изучением следующих глаголов:

I группа (несов. вид.)

идти  
ехать  
бежать  
лететь  
плыть  
нести  
везти  
вести

II группа (несов. вид.)

ходить  
ездить  
бегать  
летать  
плавать  
носить  
возить  
водить

Учащиеся должны свободно ориентироваться в том, какой из восьми глаголов необходим им для построения того или иного высказывания. Кроме того преподаватель должен уделить достаточно много времени объяснению и отработке употребления глаголов I и II групп.

Студенты должны понимать, что глаголы I группы используются для обозначения движения в одном направлении: *Саша сейчас идёт (бежит) в магазин. Вчера, когда он шёл(бежал) в магазин, он встретил Наташу. Завтра, когда я буду идти (буду бежать) в магазин, я куплю газету.*

А глаголы II группы для обозначения:

1. Движения, происходящего в разных направлениях: *Мы бегаем туда-сюда по залу.*

2. Повторяющегося движения: *Я часто плаваю в бассейне. Она каждую ночь летает во сне.*

Обычно употребление пар глаголов движения в настоящем времени не вызывает слишком больших трудностей у иностранных учащихся, так как здесь присутствует логика единичного//повторяющегося действия, универсальная для понимания.

Достаточно много времени занимает запоминание и отработка форм спряжения глаголов первой и второй группы. Особенно это относится к парам глаголов *нести//носить, везти//возить, вести//водить*, так как фонетически они очень близки.

Для отработки всех этих моментов мы рекомендуем следующие типы упражнений.

**Задание 1. Написать правильную форму глагола.**

1. Я (идти) сегодня в театр. 2. Ты каждое лето (ездить) на море. 3. Иван (плавать) хорошо. 4. Дети (бежать) к родителям. 5. Он (ехать) завтра на дачу? 6. Самолеты в Мадрид (летать) каждую субботу. 7. Вы часто (ходить) в Эрмитаж? 8. Корабль (плыть) в Одессу. 9. Через неделю он (лететь) в Нью-Йорк. 10. По утрам он (бегать) вокруг дома.

**Задание 2. Замените глаголы группы 1 на глаголы группы 2.**

1. Они едут завтра на пляж? – Да, они ВСЕГДА летом ....  
2. Вы летите летом на море? – Да, мы КАЖДОЕ ЛЕТО ....  
3. Ты едешь в Москву? – Да, я ЧАСТО ....  
4. Вы идете в ресторан? – Да, мы КАЖДОЕ ВОСКРЕСЕНЬЕ ....  
Вы плывете завтра в Хельсинки на корабле? – Да, я ВСЕГДА ....  
5. Ира, ты идешь сегодня в кафе? – Да, я ПО ВЕЧЕРАМ ...  
6. Миша, ты едешь в Рим на поезде? – ОБЫЧНО я .... на поезде, но ИНОГДА .... на самолете.  
7. Лиза едет в бассейн? – Да, КАЖДУЮ СУББОТУ она ..... там.

**Задание 3. Вставить пропущенные глаголы.**

**Идем в Эрмитаж!**

– Куда ты сегодня ...., Тамара?

– Мы ... в Эрмитаж. Ты же помнишь, что по воскресеньям мы всегда .... в музей.

- Но сегодня в Эрмитаже будет много людей! Мне кажется, что в воскресенье все .... в Эрмитаж!

- Да, в выходные дни многие любят .... туда.

#### **В автобусе**

- Здравствуй, Рита! Какой Сюрприз!

- Привет, Сережа! Рада тебя видеть!

- Ты откуда и куда, если не секрет?

- Я ... из библиотеки. Ты же знаешь, что я пишу диссертацию, и мне надо часто .... в библиотеку.

- А куда ты сейчас ....?

- Я ... на день рождения к Марине.

- А кто это - Марина?

- Марина - это моя подруга, с ней мы .... на стадион.

- А часто вы ... на стадион?

- Мы .... во вторник и пятницу. Извини, я спешу.

- Да, конечно. До встречи.

- Счастливо! Всего хорошего!

#### **В аэропорту**

- Скажите, пожалуйста, куда вы ....?

- Я ... в Токио.

- А часто самолеты .... в Токио?

- Они .... туда 2 раза в неделю. А куда вы ...?

- Я .... в Милан.

- Вы ...туда в первый раз?

- Нет, я гид и .... в Италию часто.

#### **Едем за город**

- Куда ты ... в субботу? Далеко?

- Еще не решила, может быть, за город.

- А ты часто .... за город?

- Да, довольно часто. А ты?

- Я .... за город редко, а в эту субботу я ... к подруге.

#### **На пляже**

- Как жарко! Пойдем купаться!

- Да, конечно, а ты умеешь ...?

- Моя мама говорит, что я хорошо ....

- Ой, куда ... эта девушка?

- Наверное, она .... на другой берег реки. Да, она хорошо .....!!!

Задание 3. Ответьте на вопросы.

1. Вы ждете друга на улице. Вы идете или ходите около дома?

2. Вы увидели своего знакомого и хотите с ним поздороваться. Вы идете или ходите навстречу ему?

3. Вы обдумываете какую-нибудь мысль. Вы идете или ходите по комнате?

4. Человек спускается по лестнице. Он идет или ходит вниз?

5. Дети то спускаются, то поднимаются по лестнице. Они бегут или бегают по лестнице?

6. Птицы охотятся за рыбой. Они летят или летают над водой?

7. Иван Иванович идет на вокзал. Он несет или носит чемодан?

8. Ребенок учится ходить. Мать ведет или водит его по комнате?

9. Что делает шофер такси в течение рабочего дня: везет или возит пассажиров?

А этого пассажира он везет или возит по адресу?

Задание 4. Написать правильную форму глагола

1. По улице (идти-ходить) женщина. Она (вести-водить) ребенка. Рядом (идти-ходить) мужчина. Он (нести-носить) чемодан. Они подошли к остановке и сели в автобус. Автобус (везти-возить) их в центр.

2. Сын заболел Отец (идти-ходить) по комнате и (нести-носить) ребенка. Мать пошла в аптеку. Отец подошел к окну. Вот (идти-ходить) из аптеки мать. Она (нести-носить) лекарство.

3. Каждое утро Нина (вести-водить) сына в школу. Вот и сегодня я (идти-ходить) на работу и встречаю Нину. Она (вести-водить) мальчика на занятия.

4. Брат любит (плыть-плавать). Он (плыть-плавать) очень хорошо. Я смотрю, как он (плыть-плавать) к берегу.

5. Отец часто (лететь-летать) на север и на восток страны. Сегодня мы вместе (лететь-летать) на море в Одессу.

*Задание 5. Выбрать правильный глагол и написать в правильной форме.*

1. ИДТИ/ХОДИТЬ

Каждое воскресенье мы ..... в гости друг к другу. Но сегодня я заболел, поэтому я никуда .....

2. БЕЖАТЬ/БЕГАТЬ

Мой брат не любит ..... Но врач посоветовал ему заниматься спортом. Теперь каждое утро он .... на стадионе. Он .... 40 минут. Сейчас я очень спешу, поэтому ....

3. ЕХАТЬ/ЕЗДИТЬ

Сегодня выходной, мы ..... за город на пикник. Мы ..... на машине друга. У него спортивная машина, он всегда ..... очень быстро. Мой друг не любит ..... медленно. Но сейчас в машине маленькие дети, поэтому он ..... не очень быстро.

4. ЛЕТЕТЬ/ЛЕТАТЬ

Обычно один раз в год Роман .... отдыхать в горы. Но в этом году он ..... в Африку, потому что хочет увидеть Сахару. Он ..... на Боинге-747.

5. ПЛЫТЬ/ПЛАВАТЬ

Ты умеешь ..... ? – Немного. А ты? – Нет, я не ..... Я боюсь воды. А моя сестра .... очень хорошо. Посмотри, вон она ....!

6. ПОЛЗТИ/ПОЛЗАТЬ

Мне сказали, что в этом лесу .... змеи. Но я не поверил и пошел гулять туда. Когда я сел отдохнуть около дерева, я увидел, что ко мне ..... большая змея. Надо было слушать людей!!!

7. НЕСТИ/НОСИТЬ

Что ты ..... в сумке? – Я .... нужные мне сегодня в институте вещи. – Ты всегда ..... эту сумку? – Нет, иногда я .... рюкзак, если мне надо положить туда спортивный костюм.

Методы работы с глаголами движения с префиксами будут описаны отдельно, так как требуют особого внимания и детального рассмотрения.

### Литература

1. Битехтина Г.А., Юдина Л.П. Система работы по теме «Глаголы движения» - Москва: «Русский язык», 1985 – 161 с.
2. Скворцова Г.Л. Глаголы движения - без ошибок. Пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный. - Москва: «Русский язык», 2008 – 134 с.
3. Юдина Л.П. Идти или ходить? Глаголы движения в русском языке. - Москва: Издательство Московского университета, 1985 - 196 с.

РАЗДАТОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ К ТЕМЕ: ЛСГ «ПИСАТЬ»

ПИСАТЬ

(карандашом – ручкой – мелом – на бумаге – в тетради – на доске)

**Задание.** Прочитайте текст. Найдите однокоренные слова со значением *писать*. Разберите их по составу, проспрягайте глаголы.

Я изучаю иностранный язык и много пишу. Я читаю текст и выписываю из текста незнакомые слова. Я делаю письменные упражнения по грамматике. Я вписываю окончание в слово или дописываю нужное слово к предложению. Иногда я переписываю упражнение несколько раз, чтобы написать всё правильно. На занятиях мы редко пишем, часто делаем упражнения устно. В конце пары преподаватель пишет домашнее задание на доске и говорит: «Запишите домашнее задание!» Я переписываю домашнее задание с доски в тетрадь. Иногда мы пишем контрольную работу. Я не помню, как пишется одно слово и хочу посмотреть в тетради. Но преподаватель говорит: «Не списывайте!». Поэтому я должен писать слово самостоятельно. В конце урока преподаватель спрашивает: «Вы уже дописали контрольную работу?» Но все студенты говорят: «Нет!»

Обратите внимание!

Дописывать – 1. Заканчивать писать *что?* (*дописывать задание*).

2. Написать дополнительно *что? к чему?* (*дописывать фразу к тексту*)

Переписывать – 1. Писать ещё раз *что?* (*Я написал имя неправильно. – Нужно переписать.*).

2. Копировать, выписывать *что? откуда? куда?* (*переписывать домашнее задание с доски в тетрадь*)

Антонимы

письменный	устный
<i>письменное упражнение письменный перевод</i>	<i>устное упражнение устный перевод</i>
письменно	устно
<i>делать упражнение письменно делать письменный перевод</i>	<i>делать упражнение устно переводить устно</i>

**Задание.** Прочитайте таблицу. Выпишите примеры самостоятельно из текста и из задания №48, стр. 56 (учебник «Готовимся к модульной контрольной работе»)

	Глаголы НСВ – СВ	Императив (НСВ – СВ)	вопросы	Примеры (задание №48 стр. 56 + текст)
1.	Писать – написать	пишите! – напишите!	<i>что? чем? как?</i>	письмо, текст, рассказ, книгу, сочинение, записку
2.	Вписывать – вписать	вписывайте! – впишите!	<i>что? куда?</i>	
3.	Дописывать – дописать	дописывайте! – допишите!	<i>1) что? 2) что? к чему?</i>	
4.	Записывать – записать	записывайте! – запишите!	<i>что? куда?</i>	
5.	Выписывать – выписать	выписывайте! – выпишите!	<i>что? откуда?</i>	
6.	Списывать – списать	списывайте! – спишите!	<i>что? откуда?</i>	
7.	Переписывать – переписать	переписывайте! – перепишите!	<i>1) что? 2) что?</i>	

			откуда? куда?	
--	--	--	------------------	--

**Обратите внимание!**

**Вписывать что? куда?** означает «добавлять маленькое к большому»: букву в слово; слово в фразу; фразу в текст

**Задание.** Составьте диалоги по образцу

- Ты уже вписал букву в это слово? слово – фраза, предложение – текст,
- Нет, я не знаю, как это слово пишется. фамилия – список, телефонный номер – записная книжка
- Ты уже дописал фразу к тексту? абзац – сочинение, глава – книга,
- Нет, не знаю, где она должна быть в тексте. окончание – слово

**Обратите внимание!**

**Выписывать что? откуда?** означает «брать маленькое из большого»

**Задание.** Составьте диалоги по образцу



- Вы уже выписали словосочетания – упражнение,
- незнакомые слова из иностранные слова – рассказ, нужные
- текста? фразы – диалог, глаголы – предложение,
- Да, уже выписал. фамилии студентов – список, расписание
- своей группы – общее расписание,
- однокоренные слова – текст

**Записывать что? куда?** (информацию)

**Задание.** Сделайте диалоги по образцу

- Ты уже записал имя преподавателя? номер телефона, новая информация, своё
- Нет, мне не нужно записывать. Я расписание, название учебника, фамилия
- запомню. писателя

**Обратите внимание!**

Как пишется это слово? =

Как правильно написать это слово?

**Антонимы**

	?	?	

**Задание.** Перепишите слова в тетрадь. Разберите слова по составу. Напишите, какая это часть речи.

Письмо – письменный – письменно

Писать – писатель – записка

**Задание на повторение.** Просклоняйте словосочетания.

- |                 |                   |
|-----------------|-------------------|
| И.п. одно слово | И.п. все студенты |
| Р.п.            | Р.п.              |
| Д.п.            | Д.п.              |
| В.п.            | В.п.              |
| Т.п.            | Т.п.              |
| П.п.            | П.п.              |

## ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ

Навчальний принцип активної комунікації, який є провідним у навчанні іноземців української мови, неможливий без лінгвокраїнознавчого аспекту навчання. Лінгвокраїнознавство – напрямок, що, з одного боку, містить у собі навчання мови, а з іншого – дає певну інформацію про країну через мову, що вивчається. Мета лінгвокраїнознавства – забезпечення комунікативної компетенції в актах міжкультурної комунікації.

Лінгвокраїнознавство, з одного боку, «постачає» іноземного студента країнознавчими відомостями, що є необхідними й достатніми для адекватної комунікації, з іншого боку, навчає прийомам і засобам самостійного відбору фактів з форм мови: лексики, фразеології, афористики, форм мовленнєвого етикету, невербальних засобів мови.

Уперше термін «лінгвокраїнознавство» було використано Є. М. Верещагіним і В. Г. Костомаровим у роботі «Лінгвістична проблема країнознавства у викладанні російської мови як іноземної» у 1971 році. Виникнення терміну було пов'язано з виходом книги Верещагіна Є.М. і Костомарова В.Г. «Мова і культура» [1], де йшлося про використання країнознавчих фактів у процесі вивчення мови, а об'єктом цієї дисципліни стали прийоми ознайомлення студентів з новою культурою. На думку авторів, «під цим терміном слід розуміти таку організацію вивчення мови, завдяки якій студенти знайомляться з теперішнім і минулим народу, з його національною культурою через мову й у процесі опанування нею» [1; с. 248]. Як пише В. А. Маслова у своїй роботі «Лінгвокультурологія» проблема співвідношення й взаємозв'язку мови, культури, етносу є міждисциплінарна проблема, вирішення якої можливе тільки зусиллями декількох наук – від філософії та соціології до етнолінгвістики та лінгвокультурології. «Мова тісно пов'язана з культурою: вона проростає в ній, розвивається в ній і відбиває її. Якщо традиційний спосіб осмислення проблеми взаємодії мови й культури полягає в спробі вирішити лінгвістичні завдання, використовуючи деякі уявлення про культуру», то є і способи, за допомогою яких через мову засвоюється культура» [2; с. 9].

Проблема зв'язку країнознавства з навчанням іноземної мови стала особливо активно обговорюватися в системі освіти різних країн у другій половині 20 століття. Актуальність вказаної проблеми визначається не тільки лінгвокраїнознавчими, але й соціальними аспектами. Для вирішення проблеми взаємозв'язку країнознавства та вивчення іноземної мови важливо спочатку з'ясувати саме поняття «країнознавство».

Німецькі вчені Н. Herde, E. Kirsch, H. Uhleman внесли вагомий вклад у розвиток країнознавчої проблематики, накопичили великий досвід з точки зору розробки теоретичних питань. Країнознавство визначається ними як « принцип навчання й одночасно засіб розвитку комунікативної здібності тих, що навчаються». На їхню думку, об'єктом навчання країнознавства є «суспільний фон», що інтегрує в собі географічний, соціологічний, етнографічний і культурний елементи, а структуру суспільного фону складають такі елементи: територіально-структурний, історичний, теоретично-концептуальний, інтернаціонально-порівняльний та культурно-художній аспекти» [4; с. 32-33].

Країнознавство, на погляд Г. Д. Томахіна, постає як навчальна дисципліна, предметом якої є певним чином відібрана й організована сукупність економічних, соціально-політичних, історичних, географічних та інших знань, пов'язаних зі змістом і формою мовленнєвого спілкування носіїв даної мови, що включається у навчальний процес із метою забезпечення освітніх і виховних цілей навчання та пов'язана з забезпеченням комунікативних потреб студентів, що реалізується мовою, що вивчається [3; с. 22-24].

На думку О. М. Шукіна, країнознавство – це базова для методики наука, предметом якої є сукупність відомостей про країну мови, що вивчається. Країнознавча інформація забезпечує не тільки пізнавальні, але й комунікативні потреби тих, що навчаються, сприяючи формуванню комунікативних та соціокультурних компетенцій [5; с. 32].

Термін «лінгвокраїнознавство» - це напрямок, з одного боку, поєднує в собі навчання мови, а з іншого боку - дає певні відомості про країну мови, що вивчається [3; с. 24].

На думку О. М. Шукіна, проблематику лінгвокраїнознавства складає два кола питань. По-перше – **лінгвістичне**. Воно стосується аналізу одиниць мови з метою виявлення в них національно-культурного змісту. У цьому випадку об'єктами вивчення на заняттях стають: безеквівалентна лексика (тобто лексичні одиниці, що не мають рівнозначних відповідників у рідній мові), невербальні засоби (дії, що передаються за допомогою міміки, жестів і мають інше значення та сфери вживання порівняно з вживанням у рідній мові), фонові знання, характерні для носіїв мови, що забезпечують мовленнєве спілкування цією мовою, мовна афористика та фразеологія, які розглядаються з точки зору відображення в них культури, національно-психологічні особливості, досвід людей, що розмовляють вивчуваною мовою. По-друге – **методичне**, яке стосується прийомів подання, закріплення та активізації специфічних одиниць національно-культурного змісту, добутих з текстів, що вивчаються на заняттях [5; с. 33]. Отже, під час засвоєння лінгвокраїнознавчого матеріалу у студентів формується лінгвокраїнознавча компетенція, тобто цілісна система уявлень про національні звичаї, традиції та реалії країни мови, що вивчається, яка дозволяє добирати з лексики цієї мови приблизно ту ж інформацію, що і його носії. Таким чином, засвоєння лінгвокраїнознавчого матеріалу є необхідною умовою формування комунікативної компетенції.

Лінгвокраїнознавство стимулює активізацію мовленнєвої й розумової діяльності студентів, сприяє збагаченню словникового запасу, розширює межі мовленнєвих ситуацій. Лінгвокраїнознавчий матеріал сприяє становленню комунікативних умінь у різних сферах спілкування. Засвоєння різноманітної інформації про нашу країну допомагає адекватному сприйняттю навколишнього середовища. Тому викладання української мови як іноземної передбачає країнознавчу аспектизацію, яка здійснюється як процес формування країнознавчої компетенції студентів.

Іноземні студенти з перших днів життя у Києві стають учасниками повсякденно-побутового спілкування. Для забезпечення їх адаптації в умовах іншомовної дійсності, для задоволення їх соціальних, побутових, навчальних та культурних потреб добираються та подаються у навчальному процесі відомості про традиції, правила мовленнєвої поведінки, мовленнєві стереотипи, форми мовленнєвого етикету.

Прикладом практичної інтерпретації викладених положень може бути запропонований нами навчальний посібник «Мандрівка містом. Київ».

Посібник написано у повній відповідності до вимог діючої програми з курсу української мови як іноземної, створеної на кафедрі російської мови Київського національного лінгвістичного університету. Він є спробою подати країнознавчі відомості з теми «Київ» під час вивчення відмінкової системи української мови. З кожним відмінком пов'язані різні аспекти країнознавчої інформації. Відібраний мінімум країнознавчої інформації повинен допомогти сформувати у студентів знання про сучасний Київ, його історію, культурно-історичні цінності.

Посібник складається з 36 синтаксичних моделей. Кожна модель супроводжується фотографією.

Наведемо приклади.

### Модель 3 (Прикметник. Називний відмінок)

#### ЦЕ МИХАЙЛІВСЬКИЙ СОБОР

- Який це собор?
- Це Михайлівський собор.
- Це Михайлівський собор?
- Так, це Михайлівський собор.
- Це Софійський собор?
- Ні, це Михайлівський собор.



#### ЦЕ МИХАЙЛІВСЬКА ПЛОЩА

- Яка це площа?
- Це Михайлівська площа.
- Це Михайлівська площа?
- Так, це Михайлівська площа.
- Це Софійська площа?
- Ні, це Михайлівська площа.



#### КИЇВ – ВЕЛИКЕ МІСТО

- Яке місто Київ?
- Київ – велике місто.
- Київ – велике місто?
- Так, Київ – велике місто.
- Київ – маленьке місто?
- Ні, Київ – велике місто.



#### ЦЕ СУЧАСНІ БУДИНКИ

- Які це будинки?
- Це сучасні будинки.
- Це сучасні будинки?
- Так, це сучасні будинки.



Після синтаксичних моделей подається ілюстративний матеріал: вправи, діалоги, ситуації, тексти. Мета ілюстративного матеріалу – активізувати лексико-граматичні моделі у мовленнєвих ситуаціях.

Система вправ у цілому зорієнтована на розвиток навичок і вмінь говоріння. До кожної вправи подано мовленнєві зразки, за аналогією з якими студенти складають діалоги за моделлю, яка активізується, на основі запропонованої загальної ситуації та зорового ряду. Зоровий ряд, який іде після зразка, конкретизує ситуацію. У посібнику подані такі типи вправ: а) тренувальні вправи, б) комунікативні вправи, в) ситуативні вправи.

Наведемо приклади.

### Завдання

1. Складіть діалоги за поданими ситуаціями.

1.1. Ви вже досить непогано знаєте Київ. Розглядаючи фотографії, дайте відповідь на запитання співрозмовника, який це собор (яка це площа, яка це вулиця,...)

- Ви знаєте, яка це площа?

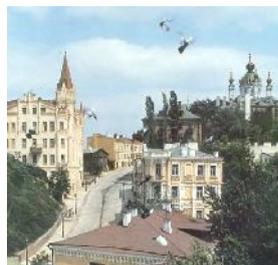
- Звичайно, знаю. Це Європейська площа.



Це центральна вулиця Хрещатик



Це Володимирський собор



Це Андріївський узвіз



Це Андріївська церква



Це Український дім



Це Національна опера України



Це Києво-Могилянська академія.

1.2. Ви в центрі Києва.

а) З'ясуйте, яка це вулиця ( який собор, яка площа ...).

- Перепрошую, яка це церква?

- Це Андріївська церква.





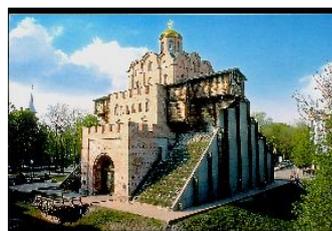
Це Києво-Печерська  
Лавра



Це Маріїнський палац



Це Софійський собор



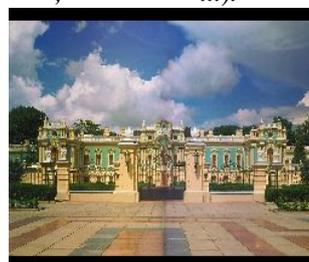
Це Золоті ворота.

) , ,

, (

, ...).

- Вибачте, це палац «Україна»?
- Ні.
- А який це палац?
- Це Маріїнський палац.



- Це площа Толстого?



- Це Софійський собор?



- Це готель «Україна»?

Генералізація основних моделей відмінкової системи й розвиток навичок читання здійснюється під час роботи з текстами. Тексти підсумовують і узагальнюють країнознавчу інформацію. Перед кожним текстом подаються дотекстові завдання. Після тексту пропонуються завдання: а) на розуміння тексту; б) на виділення з тексту певної інформації; в) на закріплення країнознавчої інформації; г) на розвиток навичок говоріння; д) на виявлення аналогічної інформації про країну студента.

У перевірці розуміння прочитаного велику роль відіграє зорова наочність. Завдання типу «Визначте послідовність фотографій, що відповідає змісту тексту» контролює орієнтацію студента в тексті.

Наведемо приклади.

## ТЕКСТ

### 1. Прочитайте текст.

Це Київ. Це центральна вулиця – Хрещатик. Вона не дуже велика, але дуже гарна. Ось ЦУМ: Центральний універсальний магазин. Трохи далі центральний поштамт.

Навпроти консерваторія. А це майдан Незалежності. Поруч Європейська площа. Тут гарний сучасний будинок – Український Дім. Навпроти готель «Дніпро» та філармонія.

Це Володимирська вулиця. Праворуч гарний стародавній будинок – Національна опера України. Поруч Золоті ворота. Трохи далі Володимирський собор. А це Софійська площа. Тут Софійський собор.

А це новий район. Тут нові, сучасні будинки. Київ дуже гарне місто.

*1.1. Перед вами фотографії. Визначте, у якій послідовності подані об'єкти зустрічаються в тексті. Прокоментуйте кожну фотографію, використовуючи текст.*





1. Дайте відповіді на подані запитання.

- Це центральна вулиця?*
- Вона велика?*
- Прямо центральний поштамт?*
- Це центральний ринок?*
- Це Володимирська вулиця?*
- Праворуч гарний сучасний будинок?*
- Це Національна опера України?*
- Поруч Золоті ворота?*
- Трохи далі Михайлівський собор?*
- Яка це площа?*
- Який тут собор?*
- Які тут будинки?*
- Яке місто Київ?*

2. Закінчіть подані речення.

- Це головна вулиця Хрещатик. Вона ... . Тут є ...*
- Це Європейська площа. Тут знаходиться ...*
- Це Володимирська вулиця. Тут знаходиться ...*
- Це Софійська площа. Тут знаходиться ...*
- Це новий район. Тут ...*

3. Складіть діалоги за поданими ситуаціями.

- 3.1. Ви показуєте фотографії. На фотографіях визначні місця Києва.*
- 3.2. Зараз ви знаєте Київ досить добре. Ви гуляєте містом й показуєте його другові.*

4. Розкажіть про визначні місця вашого рідного міста.

Як бачимо, матеріал поданий за такою схемою:

- 1. Подання країнознавчої інформації з урахуванням граматичної теми.
- 2. Активізація країнознавчої інформації в завданнях комунікативного й ситуативного характеру.
- 3. Розширення країнознавчої інформації в текстах і післятекстових завданнях. З'ясування аналогічної інформації про рідну країну студента.
- 4. Набір фотографій, що мають країнознавчу тематику.

Як показує практика, використання лінгвокраїнознавчої інформації в навчальному процесі забезпечує підвищення пізнавальної активності студентів, розширює їхні комунікативні можливості, створює позитивну мотивацію вивчення мови, дає стимул для самостійної роботи, допомагає вирішенню виховних завдань, сприяє адаптації студентів до нового соціально-культурного середовища.

#### Література

- 1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. - М. - 1973. - 248с.
- 2. Маслова В.А. Лингвокультурология. - М. - 2001. - 203с.
- 3. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое?// Иностранные языки в школе. №6 -1996. - с. 22-27.
- 4. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультурология в теории и практике обучения. - М. - 1984. - с. 32-33.
- 5. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. - М. - 1990. - с. 32-35.

## ИЗУЧЕНИЕ ВИДОВ ГЛАГОЛА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Изучение видов глаголов является одной из наиболее сложных тем при работе со студентами-иностранцами подготовительного отделения. На начальном этапе студенты знакомятся с основными функциями совершенного и несовершенного видов, закрепляют их употребление в различных типах упражнений. Трудности вызывает и теоретическая сложность понятия, и языковая и лингвистическая неподготовленность студентов к восприятию данного явления в русском языке на раннем этапе обучения (обычно виды глагола начинают изучаться студентами в конце первого месяца обучения на подготовительном отделении). Несмотря на это, данная тема должна вводиться как можно раньше, даже если лексический запас студентов минимален, т.к. этого требует речевая практика. Иначе учебный материал становится ненормативным, что тормозит овладение естественной речью. Раннее введение понятия о видах глагола обеспечивает смысловую правильность речи, даёт возможность организовать учебный материал так, чтобы он служил образцом естественной разговорной речи.

Трудности освоения этого материала обусловлены тем, что вид – одна из немногих категорий русского языка, которая не осознаётся непосредственно из практики и нуждается в глубоком теоретическом освещении, без которого тренировочные задания малоэффективны.

Также для понимания и осмысления видов на раннем этапе обучения в аудитории, где студенты не владеют славянскими языками, желательным является объяснение данной темы на родном языке учащихся или языке-посреднике с привлечением иллюстративного материала из языка студентов [4; 12].

Наиболее труден для объяснения несовершенный вид, так как он имеет более широкое и менее определенное значение и слабо маркирован. Очевидно, с самого начала знакомства с видами глагола нужно давать учащимся все семантические варианты несовершенного вида: значение конкретного процесса, значение повторяемости действия и общефактическое значение. Общефактическое значение, когда разобщённость действия имела место в прошлом по отношению к моменту высказывания, когда сообщается тот факт, что данное действие имело место в прошлом безотносительно к каким-либо событиям, последовавшим за этим действием, т.е. вне какой-либо конкретной ситуации, вызывает наибольшие трудности. Общефактическое значение, как и конкретно-фактическое значение глаголов, раскрывается только в определённом контексте, поэтому необходимо с помощью упражнений, диалогов, текстов показать основные функции видов глагола в конкретных ситуациях. Именно в этом случае наиболее часто случаются ошибки в речи студентов. Так, на вопрос «*Что вы делали вчера вечером?*» студент может ответить «*Вчера я прочитал книгу*» или «*Вчера вечером я написал домашнее задание*» и т.д. В данном случае важным является указание на то, что выбор вида зависит от значения высказываемой мысли. Если говорящий всего лишь констатирует факт, сообщает о том, что действие имело место, нужно употреблять несовершенный вид. Совершенный вид нужен в том случае, когда сообщается о результате, о том, что действие достигло своего предела. Для разграничения можно предложить несколько вопросов на сопоставление видов:

### Несовершенный вид

*Вы читали дома текст?*

*Вы писали вчера упражнения?*

### Совершенный вид

*Вы прочитали этот текст?*

*Вы написали упражнение №10?*

В первом случае (НСВ) спрашивающего интересует только то, имело ли место какое-либо действие (читал или нет, писал или нет), а во втором – спрашивающий знает, что действие было, его интересует результат.

Видовые значения можно представлять в противопоставлении: 1) факт – результат; 2) процесс – законченность; 3) повторяемость, многократность – однократность; 4) одновременность (параллельность) – последовательность [1; 4].

Для того чтобы студенты лучше поняли видовые оппозиции, необходимо ввести понятие видовой пары. Для этого нужно проанализировать вместе со студентами некоторые глаголы с так называемой предельной основой. Такие глаголы обозначают действие, способное достичь своего внутреннего предела как критической точки, по достижении которой оно должно прекратиться (например: *готовить, читать, учить, писать, решать* и др.).

Обычно учащиеся хорошо понимают, что семантика указанных глаголов означает способность к достижению предела действия (*Мы уже прочитали этот текст. Он выучил новые глаголы*). При анализе других глаголов с так называемой неопредельной основой (*стоять, находиться, жить* и др.) учащиеся также без труда определяют, что специфика семантики этих глаголов не позволяет им выражать достижение предела действия. Такой анализ подводит к понятию видовой пары. Учащиеся должны сделать вывод, что не все глаголы способны составлять видовые пары, разные виды одного и того же глагола обозначают одно и то же реальное действие, но в разных аспектах.

Необходимо как можно раньше, до начала практики, ввести понятие видо-временной формы. Для этого можно привести таблицу.

Время	Несовершенный вид	Совершенный вид
Настоящее	<i>Мы учим слова</i>	–
Прошедшее	<i>Мы учили слова</i>	<i>Мы выучили слова</i>
Будущее	<i>Мы будем учить слова</i>	<i>Мы выучим слова</i>

Особое внимание нужно уделить будущему времени. Студенты должны усвоить, что НСВ в будущем времени означает: 1) факт действия в будущем (*- Что ты будешь делать в субботу? – Я буду смотреть телевизор, читать журналы*); 2) процесс действия (*Мы будем писать контрольную работу 2 часа*); 3) повторяемость действия (*Я буду часто звонить родителям и друзьям*), а глаголы СВ означают единичное действие, которое обязательно осуществится (*- Ты посмотрел фильм о Киеве? – Нет, но обязательно посмотрю в субботу*).

Обычно трудности вызывают сходные между собой формы настоящего времени несовершенного вида и будущего совершенного. Противопоставление этих форм на ряде примеров поможет студентам в их различении, хотя для некоторых глаголов, близких в фонетическом отношении, это не всегда просто: *решаю* – настоящее время и *решу* – будущее, *оставляю* – настоящее время и *оставлю* – будущее, *повторяю* и *повторю* и т.д.

Чтобы учащиеся быстрее поняли и правильно употребляли в речи подобные глаголы, не следует сразу, при первом объяснении видов глагола давать видо-временные формы всех известных им к тому времени глаголов.

Лучше использовать несколько видовых пар и на них провести тренировку, целью которой является отработка навыка выбора вида в зависимости от конкретного контекста.

Чтобы учащиеся лучше осознали видовые значения, целесообразно выполнить упражнения с опорой на зрительную наглядность.

Нужно подобрать картинки, фотографии, с помощью которых семантизируется значение несовершенного вида – процесса действия и совершенного вида – достижение предела этого действия. Можно показать студентам следующие рисунки:

<i>рисунок</i> Студент читал книгу в комнате	<i>рисунок</i> Студент читал книгу в автобусе	<i>рисунок</i> Студент закрыл книгу, он прочитал её.
<i>рисунок</i> Девушка искала ручку на столе	<i>рисунок</i> Девушка искала ручку в сумке	<i>рисунок</i> Девушка нашла ручку
<i>рисунок</i> Мальчик решал задачу в классе	<i>рисунок</i> Мальчик решал задачу дома	<i>рисунок</i> Мальчик решил задачу
<i>рисунок</i> Художник рисовал картину в саду	<i>рисунок</i> Художник рисовал картину в студии	<i>рисунок</i> Художник нарисовал картину

Также необходимо отрабатывать виды глагола в письменных и устных микротекстах монологического и диалогического характера, в которых должны быть представлены все основные значения видов на ограниченном лексическом материале. Сначала следует уделять большое внимание анализу функционирования видов в достаточном количестве микротекстов. Студенты должны практически осмыслить три семантических варианта несовершенного вида (процесс действия – *Я долго писал письма*; повторяемость действия – *Раньше часто писал письма друзьям*; общефактическое значение – *Вчера я писал письма*; и результативное значение совершенного вида – *Вчера я написал 3 письма*).

При работе с микротекстами нельзя ограничивать анализ используемых глаголов только названием вида. Студент должен объяснить, что скрывается за видом в данном употреблении, что имел в виду говорящий, используя именно этот вид. Анализ должен сопровождаться вопросами преподавателя и ответами студентов, почему и в какой функции выступает вид в каждом конкретном случае. Только так можно подготовить учащихся к речевой практике, к умению правильно использовать нужный вид для выражения мысли в конкретном случае.

Например, студентам можно предложить такие диалоги:

1. А. – *Откуда ты идёшь?*

2. А. – *Что ты делал вчера вечером?*

Б. – *Из супермаркета*

Б. – *Слушал музыку.*

А. – *Что ты делал там?*

А. – *Ты долго слушал музыку?*

Б. – *Покупал продукты.*

Б. – *Час.*

А. – *Что ты купил?*

Б. – *Я купил сыр, молоко, хлеб и фрукты.*

После того как студенты прочитают диалог, преподаватель должен спросить, какого вида глагол в той или иной реплике и почему именно этот вид был использован. Таких диалогов должно быть достаточное количество, чтобы студенты научились безошибочно понимать основные признаки вида.

Систематическая отработка глаголов помогает подготовить студентов к составлению самостоятельных связных высказываний с глаголами в разных видовых оппозициях.

Для формирования навыков употребления в речи главных признаков вида можно использовать следующие упражнения. Студентам раздаются карточки, на которых написаны глаголы. Например, на карточке написаны глаголы совершенного вида *получить, прочитать, рассказать*. Студент должен составить с этими глаголами утвердительные предложения. Другие студенты должны спросить, как часто совершает он это действие или как долго, сколько времени он его совершает:

1) – *Вчера я получил письмо.*

2) – *На уроке мы прочитали рассказ.*

– *Ты часто получаешь письма?*

– *Вы долго читали?*

– *Да, я часто получаю письма.*

– *Мы читали 20 минут.*

Следующим заданием может быть составление диалогов, а которых учащиеся должны использовать видовые пары. Желательно использовать хорошо известные и уже отработанные глаголы, например: *делать-сделать, писать-написать, готовить-приготовить, учить-выучить, читать-прочитать* и др.

1) – *Ты читал вчера новые тексты?*

2) – *Вы выучили стихи?*

– *Да, читал.*

– *Нет, я учил, но не выучил,*

– *Ты прочитал все тексты?*

*очень трудно!*

– *Нет, я прочитал только один текст.*

Также преподаватель может задавать студентам вопросы, в которых используются глаголы совершенного и несовершенного вида. Например:

– *Вы делали дома упражнения? Вы сделали все упражнения? Вы всегда делаете упражнения (домашнее задание)?*

– *Вы готовили вчера обед? Вы долго готовили? Что вы приготовили?*

– *Вы повторяли дома новые слова? Вы повторили все слова?*

– *Вы сдавали экзамены в прошлом году? Вы хорошо сдали экзамены?*

Следует обратить внимание студентов на то, что уже в самом вопросе заложен будущий ответ. Так, если спрашивающего интересует только факт совершения действия или его длительность, повторяемость, то в вопросах используется несовершенный вид. Если же спрашивающего интересует был ли (или будет ли) достигнут результат, нужно использовать

совершенный вид. Особое внимание в подобных заданиях следует уделять вопросам (и ответам) с глаголами совершенного вида результативного значения и несовершенного вида общефактического значения.

- *Вы писали вчера диктант?* – *Писал.*
- *Вы хорошо написали диктант?* – *Да, я написал хорошо.*
- *Этот студент отвечал на уроке?* – *Да, отвечал.*
- *Он ответил правильно?* – *Да, он ответил правильно.*

Чтобы убедиться, что студенты хорошо поняли эти различия, можно предложить задание, в котором будут даны ответы, но не будет вопросов. Студенты должны дополнить диалоги вопросами.

- |                        |                                   |
|------------------------|-----------------------------------|
| 1) - .....?            | 2) - .....?                       |
| - <i>Решал задачи.</i> | - <i>Мы отдыхали на море.</i>     |
| - .....?               | - .....?                          |
| - <i>Да, решил.</i>    | - <i>Да, мы хорошо отдохнули.</i> |

Также можно предложить студентам фразы, прочитав которые, они должны определить вид глагола и объяснить его употребление:

- 1) *Таня читала книгу 3 дня. Таня прочитала книгу и вернула её подруге.*
- 2) *Рабочие долго строили это здание. Это здание построили год назад.*
- 3) *Студент учил новые слова весь вечер. Студент выучил новые слова и закрыл учебники т.д.*

Для лучшего запоминания видовых пар, учащиеся могут выполнить следующее задание: ответить на вопросы, употребив в ответах глаголы СВ:

- *Почему ты не смотришь новые фотографии?* - *Я не смотрю, потому что уже посмотрел.*
- *Почему Анна не готовит завтрак?* – *Анна не готовит завтрак, потому что она уже приготовила.*
- *Почему вы не покупаете учебники и словари?* - *Мы не покупаем учебники и словари, потому что мы уже купили и т.д.*

Иногда проблемы употребления видов возникают при использовании инфинитива и императива[3; 97]. Чтобы предупредить возможные ошибки, нужно знать несколько правил, акцентирующих внимание на выборе вида:

1. НСВ употребляется с модальными словами при отрицании (*не должен говорить, не надо открывать, не нужно брать*)
2. НСВ с отрицанием в повелительном наклонении (*не говори! не смотрите! не покупайте!*)
3. СВ с глаголами в повелительном наклонении, выражающими просьбу, приказ, совет, нацеленные на получение результата (*расскажите!покажи! дайте! посмотрите!*)
4. НСВ с глаголами в повелительном наклонении для выражения побуждения к действию (*слушайте! повторяйте!*)
5. НСВ в инфинитиве после глаголов *начинать – начать, кончать – кончить, продолжать, учиться – научиться, привыкать – привыкнуть* и др. (*начнём изучать, кончаем читать, учимся писать, привык рано вставать*).

Грамматической категорией вида охвачена вся глагольная система русского языка, поэтому тема «Виды глагола» сопровождает весь процесс обучения иностранных учащихся русскому языку. В процессе изучения данной темы преподаватель должен научить студентов правильно и свободно употреблять виды глагола как в устной, так и в письменной речи, сформировать лексико-грамматические навыки и умения употребления глаголов несовершенного и совершенного вида в различных конкретных речевых ситуациях в разных временных формах, а также в инфинитиве и в императиве. Нужно тщательно исправлять ошибки учащихся, добиваться того, чтобы они сознательно использовали в речи главные видовые значения.

Изложение данной темы следует направить на то, чтобы спомощью упражнений и иллюстративного материала облегчить учащимся понимание русского глагольного вида, уменьшить интерферирующее влияние родного языка (или же языка-посредника).

## Литература

1. Архипова Л.В. Изучаем виды глагола: учебное пособие для иностранцев. – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2010. – 76 с.
2. Бондарко А.В. Вид и время русского глагола. – М.: Изд-во «Просвещение», 1976. – 239 с.
3. Максимова А.Л. Корректировочный курс русской грамматики. – 3-е изд., испр. – СПб.: Златоуст, 2005. – 176 с.
4. Скворцова Г.Л. Употребление видов глагола в русском языке: учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. – 3-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2003. – 136 с.

В. П. Мусиенко (Киев), Л. В. Корновенко (Черкассы)

### ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ТЕМЕ: СОСТАВ СЛОВА. СЛОВООБРАЗОВАНИЕ.

**Введение.** Для называния предметов и явлений окружающего мира человек изобрел слова. Поскольку явления окружающего мира связаны между собой, при назывании новых понятий часто используются старые слова. При этом слово может просто переноситься на новое понятие (так формируются переносные значения, например: *стол – сладкий стол*, т.е. «сладкие продукты, которые стоят на столе»), а могут модифицироваться при помощи специальных показателей – морфем (*стол – столяр*, т.е. «человек, который делает столы»).

**Морфема** – это минимальная значимая часть слова. Это корень, приставка (префикс), суффикс, окончание, постфикс. При помощи морфем образуются новые слова: *ехать – приехать, учить – учитель, раб – раба, мыть – мыться*.

Слова называют предметы и явления окружающего мира. Но предметы могут выполнять разную функцию, явления происходить в разное время. Поэтому в языке для каждого случая не придумывают нового слова, а видоизменяют его, придают специальную форму: *камень катится /деятель/, ударить камнем /орудие/, нацарапать на камне /место/*. Каждый раз в речи слово проявляется в какой-то одной из своих форм: *Площадь вымощена гладкими камнями*. Таким образом, при помощи морфем мы также изменяем форму слова.

**Задание 1.** Выделите в словах все морфемы. Определите основу и окончание. Составьте предложения с выделенным словом.

Сединка, сесть, просесть, седоватый, седенький, поседеть, седина, поседелый, заседание.

**Задание 2.** Произменяйте слова, обозначьте окончания. При склонении слова мой обратитесь внимание на то, сколько звуков обозначает буква е, в какую морфему она входит.

Молоко, написать, красный, мой.

**Задание 3.** От каких слов образованы следующие существительные?

Барабанщик, гонимый, керосинщик, паромщик, табунщик, тюремщик, штукатурищик, стекольщик, могильщик.

Как вы переведете данные слова на родной язык? Объясните, что поставлено в основу номинации.

**Задание 4.** Решите пропорции, обозначьте суффиксы и префиксы.

а) ревнивый :: ленивый = ? :: ленивец

б) бесчестье :: честь = ? :: воля

в) спать :: недосып = смотреть :: ?

г) голос :: голосистый = зубы :: ?

д) синий :: синева = желтый :: ?

е) дворник :: врач = дворничиха :: ?

**Задание 5.** Правильно ли составлены пропорции? Учитывайте не только морфемы, но и их значение.

*Образец:* артист :: кровать = артистка :: кроватка

*Рассуждение:* Оба слова образованы при помощи суффикса *-к-*, но в слове *артистка* он обозначает лицо женского пола, а в слове *кроватка* – уменьшительность. Значит пропорция *неправильная*.

- а) лететь :: перелететь = солить :: пересолить
- б) учитель :: учительница = салат :: салатница
- в) языковед :: страновед = лингвист :: славист
- д) мулат :: мулатка = ракета :: ракетка
- г) солить :: досолить = читать :: дочитать
- е) хворать :: прихворнуть = сохнуть :: подсохнуть

**Задание 6.** Выпишите слова с корнем *удод*. Какие из них не употребляются в речи? По каким образцам они придуманы автором?

Удод, удод, *удодина*  
*Удодливый* удод,  
В твоём гнезде *удодовом*  
Удобно ли, удод?  
Одно удовольствие! –  
Мы слышим от него. –  
А маленьким *удодикам*  
*Удоднее* всего!

(М. Яснов)

(ср. *гадина, смешливый, Петров, котик, веселее*)

**Задание 7.** В стихотворениях русских поэтов встречаются слова с устаревшей морфемной структурой. Найдите для них современные эквиваленты.

И к мудрому *старцу* подъехал Олег;  
Смиранный парус *рыбарей*,  
И ползают овцы по значным стремнинам,  
И *пастырь* исходит к веселым долинам. (А. Пушкин)  
Да *плат* узорный до бровей;  
*Летун* отпущен на свободу. («Авиатор», А. Блок)

**Задание 8.** Укажите, по какому образцу созданы индивидуальные «словечки» в письмах А. Чехова.

Большое *спасибеще*. Если будет *безматерьялье* ... то черкните строчку. Ты, братец, местами недопонял, местами *перепонял*. Из-под моего «бойкого» пера вывалились или длинноты, или *кислоты*, или *тошноты*. Печатать книгу на отличной бумаге *пофранцузистей*. Посылаю Вам маленькую *ерундишку*. Есть в Москве такой поэт-Медведев. В арку виден *ужинный* стол.

(ср. *безденежье, длинноты, подороже, обеденный, братик, пересолил*)

**Задание 9.** Прочитайте стихотворение В. Хлебникова, который очень любил язык, хорошо его чувствовал и много экспериментировал со словами. Выпишите слова с корнем *смех*, созданные автором. Объясните, по каким моделям они созданы.

О, рассмейтесь, смехачи!  
О, засмейтесь, смехачи!  
Что смеются смехами, что смеяньствуют смеяльно.  
О, засмейтесь усмеяльно!  
О, рассмеши надсмеяльных – смех усмейных смехачей!  
О, иссмейся рассмеяльно, смех надсмейных смеячей!  
Смеєво, смеєво,

Усмей, осмей, смешики,  
Смешики,  
Смеюнчики, смеюнчики.  
О, рассмейтесь, смехачи!  
О, засмейтесь, смехачи!

Удачно ли названо стихотворение «Закрытие смехом» ?

**Задание 10.** Дети очень хорошо чувствуют модели, по которым образуются слова. Поэтому детские слова бывают очень остроумны. Подумайте, что повлияло на создание таких слов:

*Мазелин, гавчарка, грузович, полотенно /о банном полотенце/, масто /крем на торте/, колонна /о газовой колонке/; каравай вот такой нижины, ужины;*

Вспомните, запишите и объясните свои детские слова.

**Задание 11.** В русском языке префиксы *у-* и *в-* различаются по значению и никогда не варьируются. Переведите слова каждой группы на украинский язык, установите значения.

1. Уехать –	2. Уберечь –	3. Упростить –	4. Войти –
увезти –	умыть –	умножить –	выбросить –
унести –	удержать –	уделить –	вплести –
убить –	украсть –	удушить –	вплыть –
уволочь –	уколоть –	укутать –	вдохнуть –
			вкинуть –

**Задание 12.** Составьте предложения со словами:

*вплетать – уплетать; вставать – уставать; вбирать – убирать; укатить – вкатить; унять – внять; упасть – впасть; уползти – вползти; урезать – врезать; уступить – вступить; уехать – въехать.*

**Задание 13.** Подумайте, одинаковое ли значение имеют суффиксы в приведенных группах слов. Определите, от какого слова образованы данные слова.

*а) Косилка, копалка, сажалка, точилка, морозилка.*

*б) Ножка, эстонка, копалка, булавка, голубка, рыбка, синька.*

*в) Связист, учитель, барабанщик, ключник.*

*г) Зубрилка, училка, гадалка.*

Какие из этих слов устарели? Какие относятся к просторечным? Как заменить их литературными?

**Задание 14.** Найдите «четвертое лишнее».

Косточка, шапочка, звездочка, ленточка.

Стульчик, диванчик, огурчик, разговорчик.

Горошинка, соломинка, изюминка, снежинка.

**Задание 15.** Определите, от какого слова образованы следующие слова. Обозначьте морфемы, при помощи которых образованы слова. Сгруппируйте слова по значению суффиксов.

Говорун, грязноватый, белизна, доброта, лживый, зеленеть, водный, подсинить, лиловость, глупец, бродяга, учитель, кривляка, зелень, степной, пузан, красота, моложавый, добряк, березовый, болтливый, лимонный, береговой, богач, синева, крутизна, писака, голубоватый, говорливый, забелить, орловец, укротить, затемнить, лесной, виноградный, калиновый.

**Задание 16.** Образуйте слова – названия людей по месту жительства. Добавьте названия жителей ваших городов.

*Образец:* Киев – киевлянин – киевлянка – киевляне.

Одесса – одессит – одесситка – одесситы.

Москва, Черкассы, Полтава, Чернигов, Винница.

**Задание 17.** Подберите существительные к именам прилагательным. Обозначьте суффиксы, определите значение.

Бархатный, бархатистый (платье, бабочка); земной, земляной, землянистый, земельный (рай, реформа, груша, цвет лица); стекольный, стеклянный, стекловатый (шлак, завод, окно); серебряный, серебристый, серебряный (ложка, монета, лайнер).

**Задание 18.** Переведите на русский язык, обозначьте суффиксы.

Деньок, ножик, сестриця, водичка, росинка, книжечка, квіточка, рученька, голівонька, серденько, слівце, бабуся, морозець, Павлусь, біленький, новісінький, тонесенький, малюсінький, сухенький, білесенький, близесенький, тихесенький.

**Задание 19.** Выпишите слова с увеличительными суффиксами. Какое отношение выражено в них?

– Недавно я был в Киеве. Там беду бедует князь Владимир со Апраксией. Богатырей в городе не случилось, и приехал Идолище поганое. Ростом как сенная копна, глазищи как чашищи, в плечах косая сажень. ( Былина про Илью Муромца )

**Задание 20.** По данной модели образованы многие слова в русском языке. Определите род и окончания.

сапог	–	сапожище
вино	–	винище
талант	–	талантище
человек	–	человечище
рука	–	ручищ а
голова	–	головища
дура	–	дурища

**Задание 21.** В русском языке есть уменьшительный суффикс с оттенком уничижительности, неодобрения: **-ишк-**.

Для того, чтобы сделать вывод, когда в таких словах пишется **-а**, когда **-о**, нужно определить, по какому признаку противопоставлены 4 группы слов.

1) карта – картишка	2) барахло – барахлишко
мысль – мыслишка	вино – винишко
шинель – шинелишка	молоко – молочишко
3) офицер – офицеришка	однако: 4) двор – дворишк о
вор – воришка	сундук – сундучишк о
человек – человекишка	топор – топоришко

*Справка:* Первая и вторая группа отличаются по роду: если образовано от женского рода – пишем **а**, а если от среднего рода – пишем **-о**. В третьей и четвертой группе слова образованы от слов мужского рода, но пишутся то с **-а**, то с **-о**.

Попытайтесь найти отличие между группой третьей и четвертой, и вы закончите правило (подсказка: **-о** неодушевленные, **-а** одушевленные).

**Задание 22.** Прочитайте. Выпишите слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами и определите, от чего они образованы. Подставьте исходные слова в текст. Как изменилась его тональность? Прав ли автор в своем выборе?

### Кулички

На берегу много камушков – обкатанных, круглых, и тертых, и пеструх, и красных, и совсем белых.

Все птицы гнезда вьют, а кулички просто среди камней положат яички, и не различишь, где камушек, а где куличка яйцо.

Идешь по берегу, над тобой с криком кулички летают, беспокоятся, а ты и не поймешь, чего они раскричались.

Но вот пройдет две недели, и вдруг из камушков-яичек вылупятся куличата, как пушинки на длинных ножках. Тут-то их и совсем не видно, потому что они пестренькие, как галька на берегу.

(Г. Снегирев )

**Задание 23.** Вставьте пропущенные буквы, объясните правописание. Произведите морфемный анализ выделенных слов.

## Разбор слов по составу ( морфемный анализ)

### Порядок разбора

1. Определить значение слова и часть речи.
2. Выделить окончание и основу; определить значение окончания.
3. Выделить корень, подобрав однокоренные слова.
4. Выделить префикс ( или префиксы), привести слово с таким же префиксом и тем же значением.
5. выделить суффикс ( или суффиксы), привести слово с таким же суффиксом и тем же значением.
6. Записать слово, обозначить в нем морфемы.

Запись: Образец разбора.  
Рассуждение (устно):

Бес-страш-ий-е

1.Существительное.

2.Склоняю, расписывая е на *йе*: *бесстрашийе*

*бесстрашийа*

*бесстрашийу* – окончание е (ср. р., им. п., ед.ч.);

обозначаю окончание и основу.

3.Подбираю родственные слова: страх,страшный, страшиться – общая часть **страх/ш** имеет значение «боязни», обозначаю.

4. Осталось: **бес** ; такая приставка есть: **безумный, бесписьменный**; имеет значение отрицания; обозначаю.

5.Осталось: **ий**; такой суффикс есть в словах **безволие,беззаконне**; он образует существительные; обозначаю.

### Чудо из чудес

Во...никновение **письмен** связано с ра...витием **человеческого** общества. В о...даленные вр...мена, когда люди объединялись лишь в небольшие **семейно-родовые** группы, им хватало **устной** речи. Но ра...селение крупного рода на большой территории п...требовало **вскоре** п...р...дачи информации на большие расстояния. Для этого люди во...пользовались **условными** знаками.

**Задание 24.** Установите производящую базу – слово или сочетание, от которого образованы данные слова. Определите значение выделенных слов. Составьте с ними предложения.

а) Избить, чрезмерный, внебрачный, **низвергнуть**, признавать, обрадоваться, вознаградить, отойти, исследовать, увеличивать, вздохнуть, обесславить, надорвать, перебежать, **преломить**, подделывать, угнетать, разогнать, **познать**.

б) Чрезвычайный, извергнуть, **низвести**, убить, **воспевать**, отобрать, дозреть, **возрождать**, согнуться, обеспечить, возвеличивать, обескровить, невыполнить, преследовать, пересыпать, подойти, назначить, объединить, избегать.

в) Внеклассный, искоренить, низложить, отказать, восхвалять, дойти, **чересседельник**, поручить, **возмужать**, погибнуть, **извериться**, обеспечить, вздрожать, оборвать, предвидеть, перенести, прославить, отомстить, разыскать, взбучать.

**Задание 25.** Прочитайте отрывок из повести Н.Гоголя «Тарас Бульба». Выпишите выделенные слова, произведите их морфемный анализ, объясните правописание.

Степь чем далее, тем становилась **прекраснее**. Тогда весь юг, все то пространство, которое составляет нынешнюю Новороссию, до самого Черного моря, было зеленою, девственною пустынею. Никогда плуг не проходил по **неизмеримым** волнам диких растений. Одни только кони, скрывшиеся в них, как в лесу, вытаптывали их. Ничего в природе не могло быть лучше. Вся поверхность земли представлялась **зелено-золотым** океаном, по которому брызнули **миллионы** разных цветов. Сквозь тонкие, высокие стебли травы сквозили голубые, синие лиловые волошки; желтый дрок **выскакивал** вверх своею пирамидальною верхушкою; белая кашка **зонтикообразными** шапками **пестрела** на поверхности; занесенный бог знает откуда колос пшеницы наливался в

гуще. Под тонкими их корнями шныряли **куропатки**, вытянув свои шеи. Воздух был наполнен тысячью разных птичьих свистов. В небе **неподвижно** стояли ястребы, **распластав** свои крылья и неподвижно устремив глаза свои в траву. Крик двигавшейся в стороне течи диких гусей **отдавался** бог весть в каком дальнем озере. Из травы **поднималась** мерными взмахами чайка и **роскошно** купалась в синих волнах воздуха. Вон она пропала в вышине и только мелькает одною черною точкою. Вон она **перевернулась** крылами и **блеснула** перед солнцем... **Черт** вас возьми, степи, как вы хороши!..

Вы замечали, что больше всего нам нравится та природа, среди которой мы выросли, потому что мы прониклись ее духом, «присвоили».

Как правило, лучше всего писатель описывает именно родную природу, потому что она прошла через его сердце, одухотворилась.

Прочитайте описание природы у К. Паустовского, И. Тургенева, А. Куприна, Л. Толстого – и вам захочется непременно там побывать.

Опишите природу родного края так, чтобы читатель ощутил вашу любовь к нему. Покажите свое понимание природы.

#### Вопросы для самоконтроля

1. Что такое морфема?
2. Назовите виды морфем. Дайте им определение.
3. Какие морфемы могут входить в основу?
4. Что выражает основа?
5. Что выражает окончание?
6. Что такое интерфикс? Префиксоид?
7. Чем объясняется наличие беглых гласных в языке?
8. Как появились в языке чередования? Перечислите чередования согласных и гласных.
9. Почему после некоторых префиксов и переходит в **ы**?
10. На какие группы делятся префиксы по правописанию? Какие из них можно назвать «сильными», «стойкими», «слабыми»?

Е.В.Палатовская (*Киев*), Я.Н.Прилуцкая (*Бельгия*)

### МОРФЕМИКА В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ

В последние десятилетия в русском языке происходит активный процесс образования новых слов, обусловленный переменами в жизни общества, новейшими достижениями научной мысли и т. д. Этот процесс тесно связан не только с лексикой, но и с грамматикой. Связь с грамматикой проявляется в том, что новые слова обычно образуются по уже существующим в русском языке моделям. Усвоение теоретических основ морфематики в практическом курсе русского языка позволит студентам-иностранцам не только сознательно усваивать новую лексику и самостоятельно образовывать слова, но и подготовит их к восприятию теоретических дисциплин на старших курсах. Предлагаемые здесь дидактические материалы распределены по ключевым темам раздела «Морфемика»: 1. Морфемы; 2. Окончание и основа слова; 3. Корень слова; 4. Приставки и суффиксы. Тексты и задания

можно использовать как на практических занятиях по русскому рускому языку, так и для самостоятельной работы иностранных студентов-филологов.

## 1. МОРФЕМЫ

Задание 1. Прочитайте текст, значение незнакомых слов посмотрите в словаре. Выпишите определения понятий. Составьте вопросы к тексту.

Морфемика – это раздел науки о языке, в котором изучается состав (строение) слова. Слова состоят из значимых частей: приставок, корней, суффиксов и окончаний. Эти части называются общим словом – морфемы. Морфема – наименьшая языковая единица, обладающая значением.

По обязательности наличия в слове морфемы делятся на: *корневые (корень)* и *аффиксальные (аффикс)*.

**Корень** – основная значимая часть слова. Является обязательной частью любого слова. Корневые морфемы могут образовывать слово как самостоятельно (*дом, свет, город*), так и вместе с аффиксами (*домашний, светлый, загородный*).

**Аффикс** – вспомогательная часть слова, которая присоединяется к корню и служит для образования новых слов и выражения грамматических значений. В русском языке аффиксы не могут самостоятельно образовывать слово – только в сочетании с корнями. По положению относительно корня аффиксы делятся на **префиксы** (или **приставки**), **суффиксы** и **окончания (флексии)**. Перед корнем может быть одна или несколько приставок, а после корня – один или несколько суффиксов. В конце изменяемых слов есть окончание. Оно может быть только одно. Неизменяемые слова не имеют окончаний. Префиксы (приставки) и суффиксы передают грамматическое и лексическое значение слова. Флексии (или окончания) указывают на связь с другими членами предложения.

Задание 2. Охарактеризуйте данные морфемы по их расположению относительно корня, а также по их функциям:

1. Префикс. 2. Суффикс.

**Образец выполнения:** Флексия – это аффикс. Находится в конце слова (после корня и суффикса). Указывает на связь с другими членами предложения.

Задание 3. Назовите все морфемы, из которых состоят эти слова.

Подготовка, студентка, газетный, задать, переходить, кружок, снова, прекрасный, написала, выход.

## 2. ОКОНЧАНИЕ И ОСНОВА СЛОВА

Задание 1. Прочитайте текст, значение незнакомых слов посмотрите в словаре. Выпишите из текста определения понятий «окончание» и «основа слова». Сделайте краткий пересказ текста.

**Окончанием** слова называется его изменяемая часть, которая служит для связи слов в словосочетании или предложении и выражает грамматические значения рода, числа, падежа, лица. Так, например, окончания выражают значения: рода, числа и падежа – у существительных и прилагательных; лица и числа – у глаголов в настоящем времени; рода и числа – у глаголов в прошедшем времени. Чтобы выделить окончание, слово надо изменять, т.е. склонять (именные части речи) или спрягать (глаголы). Например:

Склонение	Спряжение
красивый город_ (м.р., ед.ч., И.п.)	пишу (1 л., ед.ч., наст.вр.)
красивого города (м.р., ед.ч., Р.п.)	пишешь (2 л., ед.ч., наст.вр.)
красивому городу (м.р., ед.ч., Д.п.)	пишем (1 л., мн.ч., наст.вр.)
красивые города (м.р., мн.ч., И.п.)	писал_ (м.р., ед.ч., прош.вр.)

Из приведённых примеров видно, что окончание может быть нулевым, т.е. нулевое окончание не выражено звуком в устной речи и на письме не обозначено буквой (*дом\_*, *студент\_*, *жил\_*).

Часть слова без окончания называется **основой** слова. Отделяя окончание слова, мы одновременно выделяем его основу: *студентк-а*, *дорог-ой*, *жив-ёшь*. Основа может быть равна корню: *лес, вода, университет, студенты, новый, синий, чужой* и др. В основу слова

могут также входить словообразовательные аффиксы (приставки и суффиксы): *пере-переписывать, задача, подводный*. У неизменяемых слов всё слово является его основой: *такси, весело, снова*.

**Задание 2.** Заполните таблицу, сделайте морфемный разбор слов:

Дом, кофе, синий, университет, студентка, здание, метро, интересно, пишу, факультет, парта, расписание, всегда, умный, прочитала, понедельник.

Слова с окончанием (флексией)	Слова с нулевым окончанием	Слова, в которых нет и не может быть окончания

### 3. КОРЕНЬ СЛОВА

**Задание 1.** Прочитайте текст, значение незнакомых слов посмотрите в словаре. Выпишите определения понятий. Задайте вопросы к данному тексту.

**Корень** слова – это общая часть родственных слов, в которой заключено их основное значение. Слова с одинаковыми корнями называются **однокоренными**. Например: *лес, лесок, лесной, лесник, перелесок*.

Чтобы найти корень слова, надо к нему подобрать родственные (однокоренные) слова. Например: *вода – водный, водяной, подводный* – общий корень *-вод-*. Найти корень слова – значит выделить в слове самое главное, понять его смысл (основное значение), проверить и запомнить написание целой группы однокоренных слов.

В русском языке есть слова с такими корнями, которые звучат и пишутся одинаково, но это разные корни, которые имеют разное значение. Сравните:

- 1) *водить, вывод, уводить, заводит, приводит;*
- 2) *вода, водный, подводный подводник.*

Перед нами ряды однокоренных слов с разными корнями.

**Задание 2.** Люди, внимательные к языку, любят устанавливать родственные связи между словами. Прочитайте текст. Приведите свои примеры однокоренных слов.

«Надо думать, говорит лесник, получилось слово **родник** оттого, что тут вода **зарождается**. **Родник** **родит** реку, а река **лётся** – течёт через всю нашу матушку-землю, через всю **родину**, кормит **народ**. Вы глядите, как складно выходит – **родник, родина, народ**. И все эти слова как бы **родня** между собой. Как бы **родня!**» – повторил он и засмеялся.

Простые эти слова открыли мне глубочайшие корни нашего языка. Весь многовековой опыт народа, вся поэтическая сторона его характера заключалась в этих словах (*К. Паустовский «Золотая роза»*).

**Задание 3.** Перепишите слова, выделите в них корни, подчеркните чередования гласных и согласных.

Беречь, берегу, бережливый; смех, смешить, звук, звучать; печь, пекарь; запереть, запирать, запор; сон, сна; день, дня; бить, битва, бой.

**Задание 4.** Обратите внимание на ряд однокоренных слов, выделите в них корень: **ЗВАТЬ – НАЗВАТЬ – НАЗЫВАТЬ – НАЗЫВАТЬСЯ – НАЗВАНИЕ**.

Запомните:

<b>Звать/звуют (кого? – В.п., как? –И.п./Т.п.)</b> Как звать/звуют ребёнка (человека, преподавателя, студента, студентку, врача, писателя, автора, журналиста, журналистку)? <i>Моего друга зовут Андрей (Андреем).</i>	<b>Имя (кого? чьё? – Р. п.)</b> ребёнка, человека, преподавателя, студента, студентки, врача, учёного, писателя, художника, спортсмена, музыканта, журналиста, журналистки, академика, автора ...
<b>Называется (как? чем? – И.п./Т.п.)</b> Как называется фильм (книга, рассказ, статья, работа, диссертация, улица, город, университет, банк, магазин)? <i>Эта станция метро называется «Олимпийская» (Олимпийской). Наука о языке называется филологией.</i>	<b>Название (чего? какое? – Р. п.)</b> фильма, книги, рассказа, статьи, работы, диссертации, улицы, района, города, газеты, журнала, театра, университета, банка, магазина ...

<p><b>Называть / назвать (кого? что? – В.п.; как? – И.п./Т.п.)</b>          Родители назвали сына Иван (Иваном).          Город на Волге назвали Волгоград (Волгоградом).</p>	<p><b>Называть/назвать (кого? что? – В.п.; в честь кого? в честь чего?)</b> Родители назвали сына в честь деда. Город на Волге назвали в честь великой русской реки.</p>
---	--

**Задание 5.** Прочитайте микротексты и дополните их словами **звать, называть/назвать, называться, название** в правильной форме.

1) В 1703 году на берегу Невы был построен город. Этот город ... в честь Святого Петра Санкт-Петербургом. С тех пор прошло более 300 (трёхсот) лет. За эти годы город несколько раз менял своё ... . Он ... Петроград, Ленинград. И вот сейчас он опять ... Санкт-Петербург. Петербуржцы очень любят свой город. Они его ласково ... «наш Питер». А ещё Петербург ... Северной Венецией.

2) Недавно я познакомился с очень интересным человеком. Его ... Иван Петрович Кузнецов. Иван Петрович – известный филолог. Сейчас он работает над книгой о русских именах, отчествах и фамилиях. Он думает о том, как ... свою книгу. У него есть несколько вариантов... Он ... мне три: «Что в имени тебе моём?», «Наше имя – это наша судьба», «Всё о русских именах».

**Задание 6. а)** Посмотрите на эти визитные карточки. Расспросите об этих людях. Попросите друзей ответить на ваши вопросы. Используйте глаголы **звать, называть/назвать, называться**.

<p>Киевский национальный университет им. Т. Г. Шевченко <b>Токарев</b> <b>Иван Максимович</b> Профессор кафедры немецкого языка Тел.: 067 777 77 77 E-mail: tokarev@prim.net Дом. адрес: ул. Фёдорова, 8.</p>	<p>Центральная городская больница (г. Киев) <b>Михайлова</b> <b>Нина Ивановна</b> Главный врач хирургического отделения Тел.: 099 444 44 44 E-mail: mihail@eskulap.ua Дом. адрес: пр. Науки, 16.</p>	<p>Приват-Банк Киевское отделение <b>Ковалёв</b> <b>Борис Сергеевич</b> Генеральный директор Тел.: 067772033 Факс: 8 044 555 55 55 E-mail: kovalev@privatbank.ua Адрес: ул. Предславинская, 24.</p>
---	--	---

б) Сделайте свою визитку. Укажите в ней, как вас зовут, как называется ваш университет, факультет и т. п.

#### 4. ПРИСТАВКИ И СУФФИКСЫ

**Задание 1.** Прочитайте и выучите определения понятий. Приведите собственные примеры, подтверждающие данные определения.

**Приставка (префикс)** – это значимая часть слова, которая стоит перед корнем и служит для образования новых слов. Например: входить, выходить, уходить, переходить, заходить и др.

**Суффикс** – это значимая часть слова, которая стоит после корня и служит для образования новых слов (например: дом – домик, лес – лесной) или форм одного и того же слова (умный – умнее, решать – решатл).

**Постфикс** – суффикс, находящийся после окончания (флексии). Например: смеятся, училась, нездоровилось.

**Интерфикс** – часть слова, служащая для соединения корневых морфем (самолёт, землекоп, голубоглазый) или корневой и аффиксальной (кофейный, певец). Интерфиксы - о- и -е-, служащие для соединения корневых морфем, называют ещё **соединительными гласными**.

**Задание 2.** Подберите синонимы к следующим словам:

Флексия = ... ; морфемный анализ слова = ... ; префикс = ... ; соединительная гласная = ... .

**Задание 3.** Пользуясь предложенной ниже схемой морфемного анализа, сделайте разбор по составу следующих слов, укажите части речи:

1) Белый, белеть, белизна, белок, беловолосый. 2) Дать, отдать, задача, задание, приданое, передача. 3) Ночь, ночной, ночник, ночевать, переночевать. 4) Друг, дружок, дружеский, друзья, недруг.

#### Схема морфемного анализа слова

1. Выяснить, является ли слово изменяемой или неизменяемой частью речи: а) если слово относится к изменяемой части речи, просклонять или проспрягать его, чтобы выделить флексию (окончание) и основу; б) если слово относится к неизменяемым словам, выделить его основу.

2. Подобрать к слову несколько однокоренных слов и выделить их общую часть – корень.

3. Определить префиксы и суффиксы, в случае затруднений подбирать одноструктурные слова.

**Задание 4.** Прочитайте текст. Выпишите из него подчёркнутые слова, сделайте их морфемный анализ.

Одни и те же приставки и суффиксы часто употребляются при образовании разных по значению слов одной и той же части речи. Так, например, суффикс *-тель-* объединяет в одну группу имена существительные, образованные от глаголов и называющие лиц по их действию: учитель (от *учить*), преподаватель (от *преподавать*), воспитатель (от *воспитать*), писатель (от *писать*), строитель (от *строить*) и т. д., а суффикс *-н-* служит для образования прилагательных от существительных: зимний (от *зима*), осенний (от *осень*), весенний (от *весна*), балконный (от *балкон*), каменный (от *камень*) и др.

С помощью суффиксов образуются также формы некоторых частей речи. Так, суффикс *-л-* образует форму прошедшего времени глагола: жил, прочитал, писала, пришло.

Г.Н. Потапова (Киев)

## КОНСПЕКТ ЛЕКЦИИ ПО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ВТОРОГО КУРСА: КЛАССИФИКАЦИИ ЗВУКОВ РЕЧИ В ТРЕХ АСПЕКТАХ, СТРОЕНИЕ РЕЧЕВОГО АППАРАТА

**Опорные слова и словосочетания:** звуки речи, классификация, аспект, акустический аспект, артикуляционный аспект, функционально-лингвистический аспект, звучность, сила, высота, артикуляция, экскурсия, выдержка, рекурсия.

**Звуки речи** – это минимальные, далее неразложимые фонетические единицы. Они могут быть описаны в трех аспектах: в акустическом, артикуляционном и функциональном (смыслоразличительном).

Акустический аспект представляет собой изучение звуков с точки зрения слухового восприятия человека (как мы слышим). Акустическая классификация строится соответственно на звуковых (акустических) признаках. К акустическим признакам звука относятся **звучность**, **сила** и **высота**. По **звучности** различают **вокальные** и **невокальные** звуки. Вокальными являются гласные и сонорные согласные, а невокальные – шумные согласные. По **силе** звуки делятся на **консонантные** и **неконсонантные**. Консонантные – это слабые звуки, к ним относятся все согласные, а неконсонантные звуки – это сильные звуки, к ним относятся все гласные. По **высоте** звуки делятся на **высокие** и **низкие**. К высоким относятся гласные звуки переднего ряда, а также переднеязычные и среднеязычные согласные звуки. К низким относятся все остальные гласные и согласные звуки.

Так, например, звук [о] - вокальный, неконсонантный, сильный, низкий, а звук [д] - невокальный, консонантный, слабый, высокий.

Артикуляционный аспект представляет изучение звуков с точки зрения произношения (как мы говорим). **Артикуляционная классификация** рассматривает звуки речи с точки зрения участия голосовых органов в их образовании. При образовании гласных главным органом артикуляции является язык, поэтому артикуляционная классификация гласных основана на положении и степени подъёма языка во рту. В образовании согласных принимают участие разные артикуляционные органы: зубы, губы, мягкое небо и т.д., поэтому нельзя классифицировать согласных по какому-нибудь одному произносительному органу.

**Артикуляция** - это работа органов речи: легких; дыхательного горла; гортани; голосовых связок, расположенных поперек гортани; полости рта, полости губ, языка и др. При артикуляции гласных звуков активную роль играют язык и губы. В артикуляции согласных звуков участвуют не только язык и губы, но и небо. Например, звук [у] образуется посредством губ (они округлены), а звук [р] - вибрацией кончика языка.

Артикуляция состоит из трех фаз: экскурсии, выдержки и рекурсии.

**Экскурсия** - это начальный момент, когда органы речи готовятся к произношению.

**Выдержка**, или центральный момент, - это момент произношения звука, его звучания.

**Рекурсия** - заключительный момент, когда органы речи завершают произношение.

Функционально-лингвистический аспект изучает, какую роль звуки играют в образовании и различении слов и форм в языке, **Поэтому функционально-лингвистическая (смыслоразличительная) классификация** основывается на том, что звук может различать звуковые оболочки слов и их форм. Например, звуковые оболочки слов *лом, сом, ром, дом* различаются согласными [л], [с], [р], [д], а слова гласными *вол, вал* - [о], [а]. Согласно этой классификации согласные звуки являются более, а гласные менее информативными. Другими словами, по согласным мы можем понять о каком слове идет речь, а по гласным нет.

Все звуки традиционно делятся на два основных разряда: гласные и согласные.

Гласные и согласные звуки отличаются рядом особенностей:

1) **В акустическом аспекте:** гласные образуются только голосом; согласные - либо сочетанием голоса и шума; либо только шумом;

2) **В артикуляционном аспекте:** при образовании гласных органы речи не создают преграды, поэтому воздух свободно проходит в полость рта; при образовании согласных органами речи создается преграда;

3) **В функционально-лингвистическом аспекте:** согласные более информативны, нежели гласные; например, если в слове *рукав* при произношении опустим сначала согласные (*р, к, в*), а потом гласные (*у, а*), то очевидно, что по согласным можно угадать слово, а по гласным - нельзя.

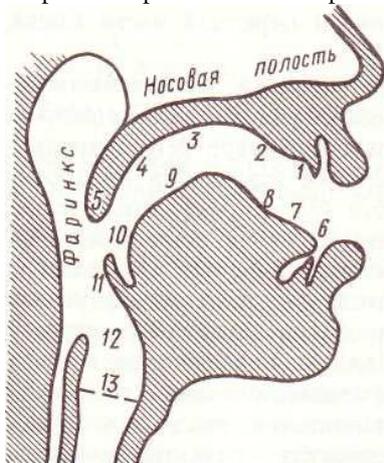
В.А.Богородицкий называл гласные «рто-раскрывателями», а согласные - «рто-смыкателями».

#### Вопросы и задания

1. Составьте тезисный план лекции.

2. Запишите в тетрадь значения следующих терминов (при работе пользуйтесь кратким фонетическим словарем): звуки речи, классификация, аспект, акустический аспект, артикуляционный аспект, функционально-лингвистический аспект, звучность, сила, высота,

Строение речевого аппарата



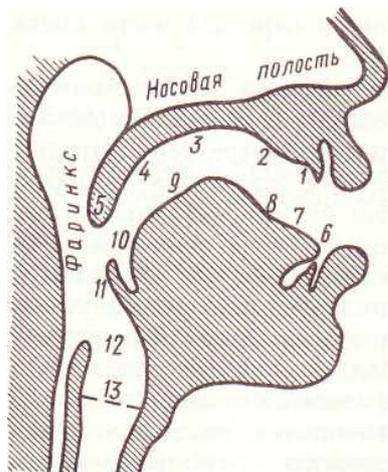
1 - альвеолы (бугорки у корней верхних зубов); 2, 3 - передняя и задняя части твердого неба; 4 - мягкое небо; 5 - язычок (увула); 6 - кончик языка и его передний край; 7, 8, 9 - передняя, средняя, задняя части спинки языка; 10 - корень языка; 11 - надгортанник; 12 - полость гортани; 13 - голосовые связки

артикуляция, экскурсия, выдержка, рекурсия.

### 3. Ответьте на следующие вопросы

1. Назовите типы классификаций звуков речи.
2. Что такое артикуляционная классификация звуков?
3. Что такое акустическая классификация звуков?
4. На чём строится функциональная классификация звуков русского языка?
5. Как различаются гласные и согласные в трех аспектах?

### 4. Ответьте на вопрос «да» (+) или «нет» (-). Выпишите в тетрадь положительные утверждения



Ответьте на вопрос «да» (+) или «нет» (-)

1. Звуки речи далее разложимые единицы?
2. Звуки речи могут быть описаны с функциональной (смыслоразличительной) стороны?
3. Деление на гласные и согласные звуки напрямую связано с особенностями произношения (артикуляцией)?
4. Артикуляция – это работа органов речи?
5. Артикуляция состоит из трех фаз?
6. Акустическая классификация звуков строится на звуковых признаках?
7. В.А. Богородский называл согласные «рто-раскрывателями»?

5. Подпишите на схеме названия органов речевого аппарата:

В. М. Романова (Киев)

## МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ВИДЕОФИЛЬМА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

**Тип видеофильма:** аутентичный мультипликационный фильм «Привет Мартышке» (по рассказу Григория Остера).

**Тема занятия:** Модуль 1.1. Знакомство. Речевое поведение при знакомстве, прощании.

**Цель использования:** - формирование лексических и грамматических навыков ( в рамках темы); - развитие навыков аудирования и говорения (диалогической речи); - овладение элементами русского речевого этикета.

**Оборудование:** раздаточная вербальная информация: список новых слов и выражений, тексты заданий; пекторальная наглядность: рисунки с изображением животных, иллюстрации к рассказам Г.Остера, сигнальные карточки.

**Количество учебных часов (с использованием видеофрагмента):** – 2 часа.

### Содержание

#### Этап 1. Предпросмотровая социо-культурная ориентация

Краткая информация о детском писателе Григории Остере, экранизации его произведений для детей, серии мультфильмов о Мартышке, Слонёнке, Удаве и Попугае (см. приложение 1).

## Этап 2. Просмотр видеофильма

- а) просмотр фрагментов.
- б) семантизация языковых единиц (см. приложение 2).
- в) выполнение лексико-грамматических заданий. (см. приложение 2).

## Этап 3. Обучение аудированию

- а) контроль понимания содержания видеофонограммы: выполнение контролирующих тестов (см. приложение 3).

## Этап 4. Обучение речи после демонстрации фрагментов видеофильма

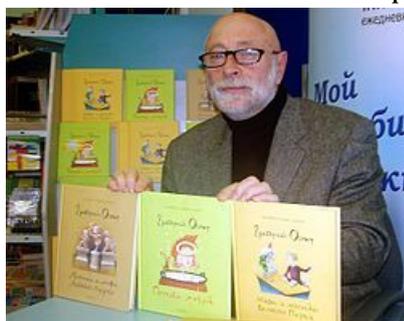
- а) обучение говорению во время демонстрации фрагментов видеофильма со снятым аудиорядом. Выполнение упражнений с компрессионным озвучиванием речи действующих лиц. (см. приложение 4).

## Этап 5. Обучение речи после демонстрации фрагментов видеофильма

- а) обучение говорению:
  - репродуктивная речь студента: пересказ эпизодов, беседа по содержанию увиденного (перечень вопросов для беседы – см. приложение 5).
  - продуктивная речь студентов: обсуждение увиденного (вопросы – см. приложение 6).

## Приложение 1

### Информация о писателе Григории Остере



Григорий Бенционович Остёр (лит. псевдоним «Остёр»; род. 27 ноября 1947, Одесса, УССР) – русский писатель, сценарист, драматург, заслуженный деятель искусств Российской Федерации (2007). Автор многих произведений для детей, таких как «Сказка с подробностями», «Папамамалогия», «Воспитание взрослых», «Бабушка удава», «Вредные советы», «Гадание по рукам, ногам, ушам, спине и шее». Написал сценарии мультфильмов «38 попугаев», «Попался, который кусался!», «Котёнок по имени Гав», «Обезьянки» и др., художественного фильма

«До первой крови».

## Приложение 2

### Задания для формирования лексических и грамматических навыков (на материале видеофильма)

1. Прочитайте названия животных (птиц) и найдите соответствующие картинки с их изображением: обезьяна (*мартышка*), слон, крокодил, жираф, волк, змея, удав, попугай, медведь, волк, заяц.
2. Какие из перечисленных животных являются героями увиденного мультфильма? Почему в тексте слова: *Мартышка*, *Удав*, *Слонёнок*, *Попугай* пишутся с большой буквы?
3. Укажите суффикс в словах: *слонёнок*, *котёнок*, *ребёнок*, *телёнок*. Скажите, какое значение имеет этот суффикс? Образуйте подобные формы от слов: *волк*, *заяц*, *медведь*.
4. Прочитайте диалог, подберите синонимы к слову *привет*.
  - *Привет, Женя! Куда ты?*
  - *Привет, Дима! Я иду в спортзал.*Возможно ли подобрать синоним слову *привет* в контексте «*передай привет...*»?
5. Подберите возможные имена прилагательные (определения) к словам *привет* и *настроение*.
6. Разберите по составу слово *настроение*. Подберите к нему однокоренные слова.
7. Проспрягайте глаголы *давать/дать*, *передавать/передать*. Придумайте с ними предложения (используйте ситуацию мультфильма).
8. Поставьте глагол *нести/принести* в форме прошедшего времени.
9. Найдите видовую пару глаголу *искать*. Проспрягайте этот глагол в форме НСВ и СВ.
10. Придумайте словосочетания, соответствующие моделям:

а) делить что? на что?

б) делиться чем? с кем?

Назовите падежи, с которыми сочетаются указанные глаголы.

### Приложение 3.

#### Аудирование. Контроль понимания содержания видеофонограммы на слух

Задания: Слушайте предложения с тремя вариантами концовок (А. Б. В.) Выберите правильный вариант. Выбрав вариант ответа, покажите карточку с соответствующей буквой (А.Б.В.)

1. Слонёнок передал Мартышке... А. подарок от друга  
Б. привет от Удава  
В. банан от Попугая
2. Мартышка сказала в ответ: ... А. «спасибо»  
Б. « благодарю»  
В. « давай !»
3. Слонёнок ответил, что... А. у него ничего нет  
Б. он забыл то, что передал Удав  
В. это шутка
4. Мартышка решила, что Слонёнок... А. съел привет  
Б. потерял привет  
В. отдал его Попугаю
5. Звери начали... А. смеяться  
Б. плакать  
В. искать привет
6. Мартышка сказала Слоёнку, чтобы он... А. приготовил обед  
Б. пошёл к Удаву и попросил ещё один ривет  
В. отдохнул
7. В этот день у Удава было... А. прекрасное настроение  
Б. ужасное настроение  
В. плохое настроение
8. Удав предлагал друзьям... А. спеть песню  
Б. выпить кофе  
В. понюхать цветок
9. Удав сказал, что он хочет... А. испортить настроение всем другим  
Б. поделиться радостным настроением со всеми  
В. уйти далеко и ни с кем не встречаться
10. После объяснений Удава Мартышка сказала, что... А. она ничего не поняла  
Б. у неё прибавилось (стало больше) хорошего настроения  
В. у неё болит голова

### Приложение 4. Обучение речи после демонстрации фрагмента видеофильма

а) Обучение говорению во время демонстрации видеофильма со снятым видеорядом: речевые упражнения с компрессированным озвучиванием речи действующих лиц.

*Упражнение 1. Озвучить первый диалог Слоёнка и Мартышки.*

Содержание диалога: Слонёнок говорит Мартышке о том, что Удав передал ей привет. Не понимая, что значит слово «привет», Мартышка просит Слоёнка побыстрее дать ей то, что передал для неё Удав. Слонёнок растерянно отвечает, что у него нет приветов. Мартышка очень расстроена. Она думает, что Слонёнок потерял привет, и начинает искать потерянное.

*Упражнение 2. Озвучить второй диалог Слоёнка и Мартышки.*

Содержание диалога: Мартышка выясняет у Слоёнка, каким был привет. Слонёнок вспоминает слова Удава о том, что он передаёт большой и горячий привет.

Мартышка просит Слоно́нка ещё раз пойти к Удаву и попросить у него ещё один привет для неё.

**Упражнение 3. Озвучить монолог Удава.**

Содержание монолога: Удав говорит о том, что сегодня у него прекрасное романтическое настроение. Он чувствует, как чудесно пахнут цветы, и он хочет, чтобы все понюхали эти цветы, и чтобы у всех было такое же замечательное настроение, как у него. Удав объясняет, что когда он передает кому-то привет, это значит, что он делится с ним своим прекрасным настроением.

**Упражнение 4. Озвучить последний диалог Удава и Мартышки.**

Содержание диалога: Удав говорит Мартышке, что он ещё раз передает ей свой огромный и горячий привет. Мартышка удивляется, она не может поверить, что теперь у неё есть привет Удава - это кажется ей странным, ведь Удав ничего не дал ей в руки. Она говорит, что ничего не чувствует. Когда ей, например, дают банан, она это хорошо чувствует.

Удав уверен, что Мартышка должна «почувствовать» его привет. Он опять повторяет свою фразу (привет) и спрашивает Мартышку, не прибавилось ли у неё хорошего настроения после этого. И вдруг Мартышка действительно почувствовала, что её настроение стало лучше, и наконец-то она поняла значение фразы «передать привет».

**Приложение 5.  
Обучение говорению**

**а) репродуктивная речь студента: беседа по содержанию мультфильма.**

Вопросы:

1. Кто является главными героями этого мультфильма?
2. От кого Слоно́нок передал привет Мартышке?
3. Знала ли Мартышка точное значение слова «привет»? Как она поняла это слово?

Аргументируйте свой ответ.

4. Понимал ли Слоно́нок, что такое «привет»? Можно ли «нести», «дать», «потерять» привет?
5. Почему Слоно́нок второй раз пошёл к Удаву?
6. Какое настроение было у Удава? Что об этом свидетельствует?
7. Какие чувства он хотел передать Мартышке, когда передавал ей привет?
8. Как объяснил Удав своим друзьям, что значит выражение «передать привет»?
9. Поняла ли Мартышка, что значит эта фраза?

**б) продуктивная речь студента: обсуждение увиденного.**

Вопросы:

1. Понравился ли вам мультфильм?
2. Кто из героев мультфильма кажется вам наиболее симпатичным? наиболее мудрым?
3. Кому адресован мультфильм?
4. Чему он учит маленьких зрителей?
5. Чему он научил вас?

## ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА (план-конспект лекции)

В процессе обучения основам переводоведения студентов-иностранцев важное место занимает тема, посвященная основам профессиональной деятельности переводчика. С одной стороны, она предполагает рассмотрение собственно лингвистических аспектов – каким должен быть язык перевода, речь переводчика, качество перевода, а с другой стороны – экстралингвистические аспекты, такие как: этикет и этика переводчика, его внешний вид, коммуникативные навыки, личностные характеристики и т. п. В связи с этим лекция предполагает достижение нескольких целей:

– *практические цели:*

1) активизировать приобретенные ранее знания студентов по переводоведению (темы «Понятие и термин *перевод*», «Переводоведение как учебная дисциплина», «Значение перевода в обществе»);

2) учить студентов практическим требованиям к личности переводчика устных и письменных текстов;

3) обучать студентов азам профессиональной подготовки переводчиков на современном этапе;

– *образовательные цели:*

1) расширять филологический и переводоведческий кругозор студентов и их знания об особенностях переводческой деятельности, личностных и профессиональных качествах переводчика;

2) формировать у студентов модели коммуникативного поведения переводчика;

– *развивающие:*

1) развивать умения логично и последовательно излагать свои мысли в устной форме;

2) развивать у студентов языковую эрудицию и речевые навыки общения в рамках тематики лекции;

– *воспитательная цель:* воспитывать студентов в рамках профессионального этикета переводчика, профессиональной компетенции будущего переводчика;

– *профессионально-педагогическая цель:* ознакомить студентов с различными способами изложения и презентации учебного материала, приёмами и методами активизации учебного материала, приёмами и методами подачи лекционного учебного материала.

Оборудование: система для презентации лекции в Power Point, конспект лекции, раздаточный материал с ключевой информацией и литературой к данной теме, учебная доска. Информация излагается адаптированно к восприятию студентов-иностранцев (2 курс).

Схематически план занятия может быть представлен в таком виде:

Номер этапа	Название этапа и вид(ы) деятельности	Длительность этапа
1.	Начало занятия. Организационный момент. Сообщение цели занятия	2 мин.
2.	Повторение ключевых понятий и терминов предыдущих лекций.	5 мин.
3.	Сообщение темы и плана лекции, библиографии.	10 мин.
4.	Изложение основного лекционного материала.	68 мин.
5.	Итоги занятия. Пояснение домашнего задания.	5 мин.

### Ход занятия

**1. Начало занятия. Организационный момент. Сообщение цели занятия. Проверка присутствующих. Приветствие.** Прошу старост академических групп подать журналы на проверку. Сегодня мы с вами будем говорить о профессиональных и личностных качествах переводчика, а также о специфике переводческой деятельности. Наша цель – выяснить, в чем заключается специфика переводческой деятельности, какой должна быть профессиональная подготовка переводчика и какие личностные и профессиональные качества необходимы

переводчику для успешной деятельности. Для этого давайте прежде всего вспомним те основные положения нашего курса, которые нам сегодня понадобятся.

**2. Повторение ключевых понятий и терминов предыдущих лекций.** Что такое перевод? Какие значения термина *перевод* вам известны? Как вы понимаете перевод как вид деятельности человека? (Как процесс? Как результат работы переводчика? Как условное название учебной дисциплины?) В чем заключается общественное значение перевода?

**3. Сообщение темы и плана лекции, библиографии.** Таким образом, общество не может без повседневной работы переводчика, поэтому сегодня мы с вами рассмотрим, как должен работать переводчик, чтобы обеспечить коммуникацию и надлежащий информационный обмен в обществе. Запишите, пожалуйста, тему лекции:

Содержание устного изложения преподавателя	Материалы Power Point
<p><b>Тема:</b> Основы профессиональной деятельности переводчика</p>	<p><b>Тема:</b> Основы профессиональной деятельности переводчика</p>
<p style="text-align: center;"><b>План</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Специфика деятельности переводчика устных и письменных текстов.</li> <li>2. Профессиональная подготовка переводчика на современном этапе.</li> <li>3. Особенности работы переводчика научно-технических текстов.</li> <li>4. Переводческий этикет в свете делового и национального этикета.</li> </ol> <p>Наша тема рассчитана на на 2 лекции (4 академических часа), поэтому на следующий раз мы остановимся детально на вопросах о речи переводчика, основах переводческой техники, о моделях перевода, деятельности переводчика в разные исторические периоды (вопросы вы можете видеть на слайде).</p>	<p style="text-align: center;"><b>План</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Лекция 3.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 1. Специфика деятельности переводчика устных и письменных текстов.</li> <li>2. 2. Профессиональная подготовка переводчика на современном этапе.</li> <li>3. 3. Особенности работы переводчика научно-технических текстов.</li> <li>4. 4. Переводческий этикет в свете делового и национального этикета.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>Лекция 4</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Речь переводчика. Культура речи.</li> <li>2. Основы переводческой техники.</li> <li>3. Модели перевода.</li> <li>4. Деятельность и личность переводчика в разные исторические периоды.</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Литература</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Основная</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Задорожная М. А. Основы теории и практики перевода (русский и английский язык как иностранные). – К.: Изд. центр КДЛУ, 2000. – С. 8-9, 30-36, 74-77.</li> <li>2. Терехова С. І. Вступ до перекладознавства. – К.: КДЛУ, 2002. – Розділ 3. – С. 41-49.</li> <li>3. Фёдоров А. В. Основы общей теории перевода. – М.: Наука, 1986. – Ч. 2,6.</li> <li>4. Утробина А. А. Основы теории перевода. Конспект лекций. – М.: Приор, 2006. – С. 40-52, 94-95, 123-125, 127-130.</li> <li>5. Miram G. E. Translation Algorithms: Introduction to translation formalization. – К.: Tvim-inter, 1998.</li> <li>6. Мирам Г. Є. Профессия: переводчик. – К.: Ника-ценр, Эльга. – 1999.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>Дополнительная</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: Учеб. пособ. – М., 2001.</li> <li>2. Комиссаров В. Н. Современный переводоведческий</li> </ol>	<p>Список литературы выдается студентам в виде раздаточного материала</p>

<p>курс лекций: Учеб. пособ. – М., 1999.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Корунець І. В. Вступ до перекладознавства. – Вінниця: Нова книга, 2008. – С. 101-153.</li> <li>4. Крупнов В. Н. В творческой лаборатории переводчика. – М., 1976.</li> <li>5. Левый И. Искусство перевода. – М.: Наука, 1974.</li> <li>6. Миньяр-Белоручев Р. К. Как стать переводчиком ? - М.: Стелла, 1994.</li> <li>7. Мирам Г. Є. Профессия: переводчик. – К.: Ника-центр, Эльга. – 1999.</li> <li>8. Палажченко П. Р. Все познается в сравнении, или не-систематический словарь трудностей, тонкостей и премудростей английского языка в сопоставлении с русским. – М.: «Р.Валент», 1999.</li> <li>9. Пасынок В. Г. О профессиональных качествах и личности переводчика // Вісник Харківського державного університету № 386. – Система мови та мовленнєва діяльність. – Харків: Константа, 1996. – С. 89-93.</li> <li>10. Сорокин Ю. А. Перевод. Человек. Цивилизация. Общество. – М, 1992.</li> <li>11. Фёдоров А. В. Введение в теорию перевода. – М.: Наука, 1953.</li> <li>12. Фёдоров А. В. Искусство перевода и жизнь литературы. Очерки. – М., 1983.</li> <li>13. Чужакин А. П., Палажченко П. Р. Мир перевода – 2000. Introduction to interpreting. – М.: «Р. Валент», 2000.</li> <li>14. Чуковский К. И. Искусство перевода. – Л., 1941.</li> <li>15. Швачко С. О. Тетрадь переводчика № 1. Методические рекомендации. – Сумы: СумГУ, 1998.</li> <li>16. Швачко С. О. Підготовка перекладача на сучасному етапі // Методологічні проблеми перекладу на сучасному етапі . 36. наук. праць. – Суми: СумДУ, 1999. – С. 42-47.</li> <li>17. Holz-Manttari J. Transtatorisches Handeln. Theorie und Methode. – Helsinki, 1964.</li> <li>18. Halliday M. A. K. Comparison and Translation // M. A. K. Halliday, A. McIntosh, P. Strevens. The Linguistic Sciences and Language Teaching. – London, 1964.</li> <li>19. Snell-Hornby M. Translation Studies. An Integrated Approach. – Amsterdam: Philadelphia, 1988.</li> <li>20. Tytler A. F. Essey on the principles of translation. – London, 1971.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>Интернет-ресурсы</b></p> <p><a href="http://translations.web-3.ru/intro/cultures/">http://translations.web-3.ru/intro/cultures/</a>  <a href="http://www.znatok.ua/good_translator">http://www.znatok.ua/good_translator</a>  <a href="http://otherreferats.allbest.ru/ethics/00002343_0.html">http://otherreferats.allbest.ru/ethics/00002343_0.html</a></p> <p>Настоятельно рекомендую ознакомиться как с основными, так и с дополнительными источниками.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>4. Изложение основного лекционного материала</b></p> <p><b>Вопрос 1. Специфика деятельности переводчика устных и письменных текстов</b></p> <p>Переводчик – это человек, без которого не возможно общение на межъязыковом уровне, как в устной, так и в письменной форме. Эволюция этой профессии от древних драгоманов и сепиру<sup>2</sup> до современных переводчиков длилась более трех тысяч лет. Постепенно были созданы</p>	<p><b>1. Специфика деятельности переводчика устных и письменных текстов</b></p> <p>– Кто важнее: переводчик устных или письменных текстов?  – Переводческая деятельность требует отличной интеллектуальной и</p>

<sup>2</sup> Все новые термины следует записывать на доске, сопровождая необходимыми комментариями.

требования к личности переводчика, його этике, культуре, морали и профессиональной лингвистической подготовке.

В наше время не каждый человек, даже если он в совершенстве владеет иностранным и родным языком, может работать переводчиком; для этого нужно специальное высшее образование. Что же сложнее:

переводчик письменных текстов :: переводчик устных текстов? В чем специфика их деятельности? На этот простой вопрос нелегко ответить. С одной стороны, переводчик обеспечивает письменный перевод своей практической деятельностью, переводами текстов разных жанров, стилей и т. д., предоставляя возможность современным и последующим поколениям ознакомиться с их литературным наследием. Устный же перевод требует умения сосредоточиться и работать неограниченно во времени, терпения и выдержки, умений и навыков стилистической правки текста, шире – редакторской правки, навыков работы с разными словарями и т. п. Переводчик устных текстов должен владеть значительным словарным запасом, иметь сформированные навыки синхронного и последовательного перевода, уметь концентрироваться в любых рабочих условиях, иметь навыки работать в любых условиях, быть эрудитом, уметь вовремя проявлять и свою полиглотическую эрудицию, актуализировать любые необходимые знания для того, чтобы обеспечить изначально правильное понимание текста-оригинала.

Профессия переводчик требует от будущих профессионалов и физической подготовки, и отличных переводческих и языковых знаний, навыков и умений, знаний основ психологии личности, дипломатии и т. д. В зависимости от собственных способностей будущий переводчик должен сам решить для себя, какую специальность он должен выбрать, и целенаправленно двигаться к осуществлению своей цели.

## Вопрос 2. Профессиональная подготовка переводчика на современном этапе

Профессия переводчика весьма ответственная. В компетенции переводчиков создавать тексты вне культурных и языковых барьеров (в том числе и тексты о других текстах). Именно переводчики выступают консультантами и референтами своих руководителей и заказчиков перевода. Они должны быть высококвалифицированными экспертами в своей отрасли. Условия работы переводчика определяются ее целью и характером используемых материалов: переводчик работает с текстами, готовит и представляет тексты для межкультурной коммуникации и реализуют свои переводы.

По мнению Ю. Хольц-Мянтяри, переводческая компетенция (т. е. профессиональная отнесенность) означает:

1) переводчик должен уметь «специфицировать» свой будущий текст, понятно и вразумительно пояснять заказчику возможности использования данного текста и его функции (в каких условиях, с какой целью, в какой отрасли, какой стиль перевода и т. д.), структуру текста-перевода в соответствии с его функциями. Для этого он должен как эксперт уметь анализировать коммуникативные цели заказчика, автора текста-оригинала и адресата

физической подготовки, безупречных переводоведческих и лингвистических знаний, понимания и знания риторики, психологии личности, навыков дипломатии, международного делового этикета и национальной культуры, высокой самодисциплины.

Для того, чтобы быть хорошим профессиональным переводчиком, не достаточно только владеть иностранным языком. Большинство людей думают, что работа переводчика заключается только в трансформировании текста с одного языка на другой. Но на самом деле это далеко не так.

– Профессиональный переводчик обладает аналитическим складом ума, глубокими познаниями родной речи, он культурно и духовно образованная личность.

– Переводческая компетенция – это совокупность профессиональных знаний, умений и навыков переводчика, готовность переводчика к выполнению своих непосредственных заданий.

– Переводческая компетентность – это профессиональная грамотность переводчика.

## 2. Профессиональная подготовка переводчика на современном этапе

С развитием глобализации растут и потребности в переводах.

– По мнению Ю. Хольц-Мянтяри переводческая компетенция включает в себя:

– умение специфицировать текст перевода;

– умение «проектировать» текст перевода;

– умение проводить исследовательскую работу.

Для осуществления адекватных переводов переводчик должен обладать профессиональными навыками и опытом.

Критерии, которыми должны обладать настоящие переводчики:

переводчик должен знать различные литературные стили и нормы, использовать их не только при переводе, но и при редактировании текста перевода;

– необходимо соблюдать пунктуационные и другие нормы языков оригинала и перевода;

– умение пользоваться двуязычным

перевода в рамках соответствующих культур и на основе такого анализа формировать условия своей деятельности;

2) переводчик должен уметь «проектировать» текст перевода. Для этого необходимо не только владеть языковой компетенцией, но и знать, как в другой культуре говорят и пишут в том или ином случае, какие темы следует поддерживать, а какие не стоит затрагивать в беседе, как говорить с собеседником, чтобы достичь поставленной цели перевода, какие средства коммуникации стоит использовать, как строить свою речь, в какой форме;

3) переводчик должен уметь вести исследовательскую работу, приобретать знания, необходимые для правильной, содержательной речи.

Все перечисленные знания следует развивать в процессе подготовки будущих переводчиков.

Попытка Ю. Хольц-Мянтяри связать свою концепцию с биологически-социальными аспектами переводческой деятельности, без сомнения, является новой и интересной в переводоведении. По мнению автора концепции, для любой переводческой деятельности характерна определенная структура, в составе которой обязательно присутствуют следующие ролевые факторы: характер осуществляемой операции (кто и что делает), локация операции во времени и пространстве (где и когда она происходит), функция операции (почему и зачем ее выполняют), профессиональный аспект операции (как и с помощью чего ее выполняют). Создавая текст, переводчик стремится правильно воссоздать его структуру, передать содержание и достичь цели, поставленной заказчиком.

Таким образом, подготовка переводчиков предполагает немало сложностей (см. детальнее в [Комиссаров 1990; Чернов 1987; Миньяр-Белоручев 1994]); она должна быть системной, целостной, комплексной, отвечать требованиям современности. Профессиональные данные переводчика обусловлены навыками адаптивности к различным условиям деятельности. Навыки адаптивности – это производная знаний и умений, которые достигаются путем напряженной работы и обучения, как отмечает С. Швачко ([Швачко 1999: 179]).

Объектом переводческого процесса может быть вербальная / невербальная ситуация. Поэтому правомерно употребление термина «филолог-переводчик» для наименования переводческого процесса.

Современный переводчик должен владеть теориями и принципами современного переводоведения, методикой анализа фоновой информации (В. С. Виноградов), прагматических трансформаций в процессе перевода (В. Карaban) с учетом типов и функций перевода (О. Чередниченко, В. Радчук), знать лингвокультурные аспекты слова (Е. Верещагин, В. Костомаров), внетекстовые структуры (В. Шор), этноязыковые компоненты (Б. Ажнюк), решать задачи отражения индивидуального стиля перевода (М. Новикова), воссоздания и отображения образа в поэтическом переводе (О. Чередниченко, В. Коптилов, П. Бех), сохранения концептуальной информации в тексте перевода (Р. Зоривчак, В. Кухаренко) и др.

Теоретические и практические знания будущие переводчики получают на аудиторных и внеаудиторных занятиях. Традиционно наблюдается интеграция теоретических и практических заданий, «филологизация» учебного

словарем: иногда два одинаковых слова (межъязыковые омонимы) могут иметь противоположные значения в языке перевода или контекстуально приобретать его в процессе перевода;

– умение слушать и слышать; у переводчика должно быть хорошо развито восприятие языка на слух, для того, что бы он мог улавливать выражения, специфические слова и понимать их значение. Внимательно слушая говорящего, переводчик четко понимает поставленные перед ним задачи, знает, какие направляющие вопросы ему задать и как достичь поставленных целей;

– умение задавать вопросы правильно. В переводческом деле точность очень важна. Поэтому если есть что-то, чего переводчик не понимает, нужно переспросить говорящего об этом.

Профессиональная подготовка переводчиков осуществляется в высших специализированных учебных заведениях филологического профиля.

Учебная деятельность переводчика и практика:

- 4-5 лет – обучение в университете;
- магистратура, аспирантура, докторантура;
- минимум 3 года переводческого стажа.

Базовая подготовка переводчика предусматривает изучение филологических, переводоведческих, лингвокультурологических и других профилирующих и смежных дисциплин, которые составляют инфраструктуру перевода.

Стать хорошим переводчиком не так просто, как кажется с первого взгляда. Упорный труд, обучение, большая практика – это залог успешности в профессии.

процесса, поэтапный контроль знаний. Новыми формами работы являются создание мастерской будущего переводчика: выпуск газет и альманахов по различным аспектам перевода, выставка творческих работ, выступления по радио и телевидению, корректировка методических материалов и др.

### **Вопрос 3. Особенности работы переводчика научно-технических текстов**

Как известно, каждый переводчик должен быть и специалистом-филологом, и профессионалом в той отрасли науки, техники, народного хозяйства и др., в которой он работает. Особенно это касается переводчиков точных наук и техники.

Важно уметь правильно переводить термины (т. е. эмоционально-нейтральные слова или словосочетания, которые передают названия точно определенных понятий), ведь терминологическая лексика позволяет четко и экономно изложить содержание определенной дисциплины и обеспечивает правильное понимание сути проблемы, явления и др. В текстах научного стиля термины несут основную смысловую нагрузку. Поэтому требование к терминам – быть однозначными (моносемами). Главное переводчик должен всегда консультироваться со специалистами той отрасли науки или техники, к которой относится текст-оригинал и его перевод.

Переводчики научных текстов выполняют следующие виды работы:

1) аналитико-синтетическая переработка текста-оригинала (подготовка аннотаций, реферативного перевода, перевод заголовков статей);

2) устный перевод: а) перевод научно-технической литературы («с листа» без записи и с записью); б) последовательный перевод (на переговорах, в составе комиссий; на конференциях, выставках); в) синхронный перевод устной речи («с листа», чтение текста, переведенного заранее, перевод на слух);

3) письменный перевод: а) устной речи (магнитофонной записи, под диктовку); б) научно-технической литературы (полный, сокращенный, выборочный, черновой, рабочий, издательский).

В организации и планировании переводческой деятельности в любой отрасли науки, государственной деятельности или народного хозяйства (особенно научно-технических отраслей) особое место отводится категории переводчиков.

Существуют такие категории переводчиков:

– штатный переводчик – переводчик, который работает на штатной должности в какой-либо организации;

– внештатный переводчик – переводчик, который не включен в штат сотрудников предприятия;

– переводчик-совместитель – специалист, который работает по совместительству в двух и более организациях;

– переводчик-специалист – специалист в определенной отрасли науки или техники, который сам выполняет переводы соответствующей тематики;

– переводчик-инженер – это специалист-инженер, который сам выполняет переводы научно-технической литературы;

– переводчик-неспециалист – переводчик, который вы-

### **3. Особенности работы переводчика научно-технических текстов:**

– аналитико-синтетическая обработка информации оригинала (составление аннотаций, реферирование и т. д.);

– устный перевод (перевод научно-технических текстов с листа; последовательный перевод; синхронный перевод);

– письменный перевод (перевод устной речи, в т. ч. фонозаписей);

– лексикографическая работа (термины);

– учет фоновых знаний, консультаций со специалистами.

– переводчик-специалист – специалист в определенной отрасли науки или техники, который сам выполняет переводы соответствующей тематики;

– переводчик-инженер – специалист-инженер, который сам выполняет переводы научно-технической литературы;

– переводчик-неспециалист – переводчик, который выполняет переводы литературы в той отрасли науки, в которой он не имеет специального образования;

– профессиональный переводчик (переводчик-лингвист, переводчик-филолог, переводчик-профессионал) – это дипломированный переводчик, который постоянно занимается переводом; это специалист в области перевода, для которого основным видом деятельности является перевод;

– независимый переводчик (свободный переводчик) – это переводчик, который самостоятельно выполняет переводы и не является штатным сотрудником или совместителем.

полняет переводы литературы в той отрасли науки, в которой он не имеет специального образования;

– профессиональный переводчик (переводчик-лингвист, переводчик-филолог, переводчик-профессионал) – это дипломированный переводчик, который постоянно занимается переводом; это специалист в области перевода, для которого основным видом деятельности является перевод;

– независимый переводчик (свободный переводчик) – это переводчик, который самостоятельно выполняет переводы и не является штатным сотрудником или совместителем.

Данная классификация характеризует основные должности переводчика, которые актуальны в наше время. Она не абсолютна, поскольку, во-первых, она неполная (не выделяет переводчика-синхрониста, не учитывает уровни переводческой деятельности и т. д.), а во-вторых, со временем одни должности упраздняются, другие появляются, т. е. происходит реорганизация переводческой деятельности.

#### **Вопрос 4. Переводческий этикет в свете делового и национального этикета**

Этикет переводчика, или шире – морально-этический кодекс переводчика, предполагает осознание и соблюдение переводчиком множества правил поведения в обществе, во время работы и во вне рабочее время. Это совокупность правил и норм поведения, которыми должен руководствоваться настоящий переводчик в своей повседневной деятельности.

На данном этапе развития переводоведения учебные планы высших учебных заведений не предполагают такой учебной дисциплины, как этика переводческой деятельности, но ее основные положения могут быть представлены кратко в курсе введения в переводоведение.

Как известно, цель теории и практики перевода как учебных дисциплин переводоведческого цикла заключается в формировании у студентов компетенции и компетентности, гуманистического мировоззрения, уважения к общечеловеческим нормам и национально-культурным правилам этикета. Основными направлениями морально-этического развития будущего переводчика являются:

- формирование правильного понимания и объективной оценки событий общественно-политической ситуации в мире;
- формирование высокоморальных норм и правил поведения в любой ситуации;
- овладение профессиональными знаниями, навыками и умениями в полном объеме, а также фоновыми знаниями;
- умения вести встречу, беседу, дискуссию и т. п.

Переводчик всегда должен быть порядочным гражданином своей страны, патриотом. Он всегда должен быть толерантным и лояльным, вежливым и культурным по отношению к окружающим, быть воспитанным, сдержанным, терпимым к недостаткам других, внимательным к своему окружению и к своей работе. Трудолюбие и работоспособность переводчика, в особенности переводчика устных текстов, должна быть неисчерпаемой. Он должен уметь ждать столько, сколько необходимо, уметь правильно реагировать на разные ситуации и поступки других (в том числе и провокации) – сдержанно или, наоборот, незамедлительно (в зависимости от ситуации), но исключительно в рамках закона. Он всегда готов работать сверхурочно, ненормированно. Для этого необходимо поддерживать не только свои профессиональные навыки, но и физическое состояние, следить за состоянием здоровья.

Переводчик должен уметь мгновенно анализировать высказывание с учетом коммуникативных установок ситуации говорения и всегда знать, как правильно передать некорректные или грубо-просторечные изречения, негативную окраску высказывания и под., как лучше оформить высказывание.

Переводчик должен хорошо знать национально-культурные особенности поведения представителей разных стран мира, их законы, традиции, праздники, обряды, этикетные формы

общения, поведения, внешнего вида, значения жестов, мимики. Переводчик не имеет права проявлять неуважение или непорядочно поступать по отношению к другим.

Какую бы должность ни занимал переводчик, он всегда предъявляет высокие требования к себе: неброский внешний вид, всегда скромный, аккуратный, даже педантичный, деловитый, ничем не привлекает к себе излишнего внимания. Поэтому, как правило, на должность переводчика (особенно устных текстов) подбирают контингент среднего роста, без особых внешних примет, видимых недостатков из числа тех, кто владеет полиглотической эрудицией, динамической памятью, умениями синтезировать и анализировать информацию, навыками индуктивного и дедуктивного способов мышления. В отличие от переводчика устных текстов, для переводчика письменных текстов внешние данные менее значимы, поскольку в основном он работает с текстами, а не с людьми.

История знает много случаев, когда переводчики кроме своей непосредственной деятельности выполняли и другие, сообразные государственным, коммерческие, научные, юридические, военные и другие задания и т. п. Но в любом случае, они всегда отстаивают интересы той организации, и той страны, которую они представляют. Поэтому молодые переводчики должны всегда быть внимательными и осторожными, особенно к предложениям представителей других стран, их подаркам, обещаниям, помня о том, что такие факты могут быть поводом для подкупа, вербовки, провокации. Этим также можно по неведению нанести ущерб своей стране или другим государствам. Поэтому не следует давать повод другим компрометировать или дискредитировать себя и свою страну.

В жизни с каждым могут случиться неприятности, но переводчик во время работы должен уметь держаться так, чтобы никто из присутствующих на встрече даже не догадался о его внутренних переживаниях.

Переводчик всегда пунктуален: он вовремя и качественно выполняет свою работу, не теряет документов, переданных ему для перевода. Он не имеет права отлучаться без разрешения руководителя во время выполнения своей работы. Не разрешается вносить никаких изменений в текст перевода, его форму, выполнять необоснованно неполный перевод, искажать оригинал в переводе. Получая задание на перевод, переводчик сразу же должен оговорить, какова цель перевода, какой вид перевода желает получить заказчик, в какой срок, на каких условиях.

Работа переводчика устных текстов требует значительно более высокой профессиональной подготовки и умения спонтанно продемонстрировать свою компетентность и профессиональные компетенции, чем работа переводчика письменных текстов.

Лекцию следует читать в умеренном темпе, чтобы студенты успевали своевременно записывать все необходимое.

Дальнейшее изучение рассматриваемой проблемы усматривается, прежде всего, в аспектах междисциплинарного и полипарадигмального анализа, когнитивной, социо- и психолингвистики, переводческого анализа текста, а также более детального анализа основ техники перевода.

## ЛИНГАФОННЫЕ ЛАБОРАТОРНЫЕ РАБОТЫ ПО ФОНЕТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ

### Методическая разработка № 1

**Учебный материал:** текст «Озеро Байкал» (Овсиенко Ю.Г. Русский язык для начинающих... М., 1998), аудиозапись.

**Вид работы:** Аудирование. Чтение. Фонетическая работа с текстом.

**Цель:** Активизация навыков синтагматического членения; отработка произношения мягких согласных; отработка слитного произношения предлогов с существительными, прилагательными и местоимениями.

Во время прослушивания текста студентам предлагается выполнить следующие задания.

**Задание 1.** Слушайте. Разделите текст на синтагмы, определите типы и центры ИК.

*Образец:* В центре Сибири / находится сибирская «жемчужина» / озеро Байкал. //

Проверьте себя по ключу.

**Задание 2.** Слушайте, повторяйте слова за диктором, поставьте ударения в словах

славный	нерпа
священный	олень
жемчужина	горностай
могучий	до сих пор
давным-давно	не случайно
богатырь	не только ..., но и ...
получить название	давать возможность
подмывать скалы	дать возможность
выйти на свободу	бесценная чаша
Прибайкалье	живая вода
прибайкальский	кроме того
стремительный	мешать
скалы	зверь
ручей	соболь
шум	болезнь
убегать	сохранить
бросить	беречь

**Задание 3.** Читайте текст за диктором, соблюдая нормы орфоэпии и синтагматического членения.

**Задание 4.** Найдите в тексте все случаи оглушения и озвончения. Например:

*В центре, впадает, отдает.* (Предварительно повторить со студентами звонкие и глухие согласные звуки, правила оглушения и озвончения).

**Задание 5.** Обратите внимание на произношение словосочетания *чаша с живой водой*. Запомните его. Где здесь ассимиляция?

**Задание 6.** Найдите в тексте и прочитайте слова со звуком [ц]. Помните о звуко-буквенных отношениях в глаголах: *находится, встертиться* и др.

**Задание 7.** Как произносятся слова *поздно, сердце*? Назовите непроизносимые согласные. Приведите другие примеры.

**Задание 8.** Найдите примеры слов двусложных ритмических моделей.

( \_ \_ \_ \_ )

**Задание 9.** Затранскрибируйте следующие словосочетания: *сибирская жемчужина, красивые песни, интересные легенды*. (Данное задание целесообразно выполнить на доске, студенты должны вспомнить, что надо знать, чтобы написать транскрипцию).

**Задание 10.** Составьте 10 вопросов к тексту.

**Задание 11.** Прочитайте текст самостоятельно, следите за ударением и интонацией.

**Задание 12.** Перескажите легенду об озере Байкал.

Задания 10, 11, 12 можно предложить в качестве домашнего задания.

## Ключ

### Озеро Байкал

В центре Сибири / находится сибирская «жемчужина» / – озеро Байкал. Вода в Байкале / удивительно чиста и прозрачна, / поэтому озеро / и получило название / «жемчужина».

Большие и маленькие сибирские реки / впадают в Байкал. И только одна река / вытекает из Байкала / – бурная, / стремительная Ангара. Ангара отдает свои воды / другой большой сибирской реке / Енисею.

У русского народа / есть красивые песни / и интересные легенды / о древнем озере Байкал / и реке Ангаре. Вот одна такая легенда.

Давным-давно / жил в Сибири / могучий богатырь Байкал. О его силе и богатстве / знали все. Была у Байкала / любимая дочь / – красавица Ангара. Очень любил Байкал свою дочь, / и чтобы она не могла уйти /от него, / поставил вокруг Ангара / высокие скалы. А дочь / мечтала о свободе.

Однажды / услышала Ангара, / что живет на свободе / красавец Енисей. И решила Ангара убежать от отца, / чтобы встретиться с Енисеем. Но как убежать: / вокруг стоят высокие скалы. И тогда / маленькие ручьи и речки / решили помочь Ангаре. Они стали / подмывать скалы. И вот ночью, когда отец спал, Ангара вышла на свободу / и побежала к Енисею. Отец услышал шум / и увидел, / что его дочь убегает. Он бросил огромный камень, / чтобы помешать ей. Но было поздно, / Ангара была уже / далеко.

А камень этот / до сих пор лежит там, / где вышла на свободу / Ангара.

Народные песни и легенды / не случайно говорят / о силе и красоте озера Байкал. Природа Прибайкалья / удивительно красива. Не только красива, / но и богата. Главные богатства Байкала / – рыба и лес. В Байкале / живет удивительный морской зверь / – нерпа. В прибайкальской тайге / живут соболь, северный олень, / горностай.

Климатические условия Байкала / дают возможность лечить / многие болезни, / вот почему на берегу Байкала / построили курорты и санатории.

О том, / как сохранить природные богатства Байкала, / ученые написали в книге / «Голубое сердце Сибири».

Замечательный русский писатель Леонид Леонов / написал о Байкале: / «Байкал / не только бесценная чаша с живой водой, / но, кроме того, / часть души нашей.

... Берегите свои души и песни, / дорогие люди!»

### Методическая разработка № 2

Учебный материал: текст «Великий поэт России» (Овсиенко Ю.Г. Русский язык для начинающих М., 1998), аудиозапись.

**Вид работы:** Аудирование. Чтение. Фонетическая работа с текстом

**Цель:** Активизация навыков синтагматического членения; отработка произношения мягких согласных; отработка слитного произношения предлогов с существительными и прилагательными; повторение редукции безударных гласных после мягких согласных.

Во время прослушивания текста студентам предлагается выполнить следующие задания.

**Задание 1.** Слушайте. Разделите текст на синтагмы. Определите типы и центры ИК. Проверьте себя по ключу.

**Задание 2.** Слушайте. Повторяйте слова и словосочетания.

осеняет мысль – the thoughts comes

величайший – greatest

солнце нашей поэзии – the sun of our poetry

к нему не зарастет народная тропа – the path to it will never become overgrown (with weeds)

При имени Пушкина тотчас осеняет мысль о русском национальном поэте... –

Pushkin's name immediately makes one think of a national Russian poet...

нерукотворный – not made by human hand

воздвигнуть памятник кому-либо – to set up a monument to somebody

**Задание 3.** Читайте текст за диктором. Обратите внимание на слитное произношение предлогов с существительными, прилагательными и местоимениями.

**Задание 4.** Запомните произношение и написание слов *праздник, солнце*. Какие согласные в них не произносятся?

**Задание 5.** Запишите словосочетание *весь день*. Объясните, где здесь явление озвончения?

**Задание 6.** Найдите в тексте и выпишите слова, в которых есть оглушение.

**Задание 7.** Приведите примеры слов трехсложных ритмических моделей: \_ \_ \_ и \_ \_ \_ . (Это задание можно предложить в качестве домашнего).

**Задание 8.** Найдите в тексте примеры произношения слов с безударными гласными после мягких согласных. Запомните произношение и написание.

Например: обяза́тельно, па́мьять, ию́ня, язы́к, то́тчас.

**Задание 9.** Затранскрибируйте слова и словосочетания: *богатство, его современники, в центре Москвы, длинный летний день*. (Задание выполняет один студент на доске, потом анализируются ошибки).

**Задание 10.** Составьте и запишите вопросы к тексту.

### Домашнее задание

1. Подготовьте выразительное чтение текста, следите за паузами, обращайтесь внимание на произношение мягких согласных и безударных гласных.
2. Затранскрибируйте слова: солнце, писатели, москвичи.

### Ключ

#### Великий поэт России

«При имени Пушкина / тотчас осеняет мысль / о русском национальном поэте... В нем заключилось / все богатство, / сила / и гибкость нашего языка... В нем русская природа, / русская душа, / русский характер...» / – писал о великом русском поэте / Николай Васильевич Гоголь.

«Гигант Пушкин, / величайшая гордость наша...» / – писал о Пушкине / Алексей Максимович Горький.

«Солнце нашей поэзии», / – писали о Пушкине / его современники.

Поэт, / писатель, / драматург / – Александр Сергеевич Пушкин прожил / короткую жизнь: / он родился в 1799 году, / а в 1837 году / был убит на дуэли. Всего 37 лет / жил Пушкин, / но оставил нам / так много! Стихи, / поэмы, / повести, / драмы Пушкина / перевели и переводят / на многие языки мира.

В центре Москвы, / на площади, / которая теперь называется площадью Пушкина, / стоит памятник великому поэту. Создатель памятника / – замечательный русский архитектор / Александр Михайлович Опекушкин. Памятник этот / построили на народные деньги / в конце прошлого века.

Здесь, / у памятника Пушкину, / каждый год / шестого июня / в день рождения поэта собираются москвичи / и гости Москвы. Люди идут к памятнику, / несут цветы любимому поэту, / и кто-нибудь из них / обязательно вспомнит / пушкинские строчки:

Я памятник себе / воздвиг нерукотворный. /

К нему / не зарастет народная тропа...

Весь день / у памятника / продолжается Пушкинский праздник / – праздник поэзии. Выступают поэты, / писатели, / актеры, / рабочие, / студенты и школьники. Они читают стихи Пушкина / и стихи о Пушкине. Зарубежные поэты и писатели / читают свои переводы, / слово Пушкина / звучит по-английски и по-французски, / по-немецки и по-испански, / на языке хинди и бенгали.

Уже темно, / кончается длинный летний день, / а люди у памятника / продолжают читать / и слушать стихи великого поэта, / любовь к нему / объединила их.

## СОДЕРЖАНИЕ

ПАМЯТИ УЧИТЕЛЯ И ТОВАРИЩА.....	3
ПРЕДИСЛОВИЕ .....	4

### ПО МАТЕРИАЛАМ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ: ЛИНГВИСТИКА И ЛИНГВОДИДАКТИКА»

<b>А. В. Кокойло</b> (Киев) ПОДГОТОВКА ФИЛОЛОГОВ ДЛЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН В КИЕВСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ .....	6
<b>В. Н. Абашина</b> (Львов) СРЕДСТВА РЕЧЕВОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (на материале прозаических произведений Т.Г.Шевченко).....	12
<b>І. О. Бойко</b> (Київ) ІНТЕРТЕКСТ – ЯК ОСОБЛИВИЙ ТИП ДІАЛОГУ.....	17
<b>И. В. Вальченко</b> (Харьков), <b>Я. Н. Прилуцкая</b> УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ .....	21
<b>С. Н. Власенко</b> ПРИНЦИПЫ ПОРТРЕТИЗАЦИИ В РОМАНЕ М.БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА».....	24
<b>A. Golodov</b> KONTAMINATION IN DER FACHSPRACHE (die Untersuchung der Fußballumgangssprache). 28	
<b>Н. В. Ермоленко</b> (Киев) О НЕКОТОРЫХ ЯЗЫКОВЫХ ОСОБЕННОСТЯХ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ЯЗЫКА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ... 33	
<b>Т. В. Клеофастова</b> (Киев) ЯЗЫК КАК МЕДИАТОР МЕЖДУ ЗНАНИЕМ И ИСКУССТВОМ В РУССКОЙ ПРОЗЕ НАЧАЛА ХХІ века.....	36
<b>Ковалева Л.С.</b> (Сан-Франциско), <b>Потапова Г.Н.</b> (Киев) ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК: УСВОЕНИЕ ИЛИ ПРИСВОЕНИЕ? .....	39
<b>Л.В. Корновенко</b> (Черкассы) ВОСПРИЯТИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ ЕЖЕНЕДЕЛЬНИКА «2000» СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ .....	42
<b>В. П. Мусиенко</b> (Киев) ИНТЕРДИСКУРСИВНОСТЬ КАК МАРКЕР ПЕРСОНАЖНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В РОМАНЕ Т. ТОЛСТОЙ «КЫСЬ».....	46
<b>Е.В. Палатовская</b> (Киев) МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ И ВНУТРИЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ.....	53
<b>О. М. Пащенко</b> (Київ) МОТИВАЦІЯ ФІТОНАЙМЕНУВАНЬ У МОВНІЙ СВДОМОСТІ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН .....	56
<b>А.Н. Погребняк</b> (Киев), <b>Е.К. Прищепя</b> (Киев) ОСОБЕННОСТИ ПАРАДИГМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА (на материале прозы А.С. Пушкина) .....	59
<b>Е. П. Савельева</b> (Киев) ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМИССИВНЫХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ.....	62
<b>И. А. Синица</b> (Киев) ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В ПАРАДИГМЕ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ.....	67
<b>Ю. Л. Ситько</b> (Киев) НЕКОТОРЫЕ ЧЕРТЫ ФОНЕТИКИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В СРАВНЕНИИ С РУССКИМ .....	72
<b>О. В. Слаба</b> (Київ) ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ В ІНШОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ .....	74
<b>А. В. Сотников</b> (Київ) СКЛАДОВІ КОМПОНЕНТИ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ .....	77
<b>І. Ю. Тищенко</b> (Київ) КОНЦЕПТИ «СТРАХ» І «СМЕРТЬ» У ТВОРЧІЙ ПАЛІТРИ Р. АНДРІЯШІКА.....	80
<b>С. П. Фатеев</b> (Киев) ПУТИ К ОБЪЕКТИВНОМУ ВОСПРИЯТИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ (Грибоедов, Пушкин) .....	83

### НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА СЛАВЯНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ КИЕВСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

<b>Ван Дахун</b> ИДЕАЛ ФЕМИННОСТИ В РУССКИХ ТОСТАХ.....	91
<b>Ван Дунсуй, Е. В. Палатовская</b> ОДНОСОСТАВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (на материале лирики А.С. Пушкина).....	96
<b>М. Ишангулиева, Г. Н. Потапова</b> ГЕНДЕРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОСЛОВИЦ.....	98
<b>Д. Кючюк</b> КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (на материале рассказа А. П. Чехова «Попрыгунья»).....	100
<b>Тянь Лицуй</b> ОБРАЗНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ГЛУПОСТИ В КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ .....	102

<i>Вень Мейцин</i> ОБРАЗНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ МУЖСКОЙ КРАСОТЫ В КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ.....	103
<i>Д. Самойлович</i> ГЕНДЕРНЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ И ТУРКМЕНСКИХ СКАЗОК.....	105
<i>Хамдамиян Али</i> ЭПИСТЕМИЧЕСКИЕ МОДУСЫ В ФИЛОСОФСКОМ ДИСКУРСЕ.....	106
<i>Ван Цзинюе</i> ЗООМОРФИЗМЫ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА (в сопоставлении с китайским языком) .....	107
<i>Чень Цзяньсюнь, В. П. Мусяенко</i> ЛИТЕРАТУРНО-КНИЖНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ НАЧАЛА XIX века .....	108
<i>Шариет Таха</i> РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В РЕАЛИЯХ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ АЛЖИРА.....	114
<i>Эбрахими Шахрох</i> КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ МАНИФЕСТАЦИИ ВНУТРЕННИХ СВОЙСТВ ЧЕЛОВЕКА В ПЕРСИДСКИХ ПОСЛОВИЦАХ.....	117
<i>Лао Яцзин</i> ПРОБЛЕМЫ ВЫДЕЛЕНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКИХ ИНТЕРФИКСОВ ...	118

**Дидактические материалы по лингвистическим дисциплинам для студентов,  
изучающих славянские языки как иностранные**

<i>І. О. Бойко (Київ)</i> РОЗРОБКА ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (4 курс) .....	121
<i>К. В. Ботвинова (Киев)</i> ИЗУЧЕНИЕ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ.....	124
<i>О. С. Волянчик (Киев)</i> РАЗДАТОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ К ТЕМЕ: ЛСГ «ПИСАТЬ» .....	132
<i>Л. Л. Котик (Київ)</i> ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ .....	134
<i>Е. Г. Мартынюк (Киев)</i> ИЗУЧЕНИЕ ВИДОВ ГЛАГОЛА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ .....	141
<i>В. П. Мусяенко (Киев), Л. В. Корюченко (Черкассы)</i> ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ТЕМЕ: СОСТАВ СЛОВА. СЛОВООБРАЗОВАНИЕ. ....	145
<i>Е.В.Палатовская (Киев), Я.Н.Прилуцкая (Бельгия)</i> МОРФЕМИКА В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ.....	150
<i>Г.Н. Потапова (Киев)</i> КОНСПЕКТ ЛЕКЦИИ ПО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ВТОРОГО КУРСА: КЛАССИФИКАЦИИ ЗВУКОВ РЕЧИ В ТРЕХ АСПЕКТАХ, СТРОЕНИЕ РЕЧЕВОГО АППАРАТА.....	154
<i>В. М. Романова (Киев)</i> МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ВИДЕОФИЛЬМА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ.....	156
<i>С. И. Терехова (Киев)</i> ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА (план-конспект лекции) .....	160
<i>С.М. Яцук (Киев)</i> ЛИНГАФОННЫЕ ЛАБОРАТОРНЫЕ РАБОТЫ ПО ФОНЕТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ.....	168

Наукове видання

МОВНА ОСОБИСТІТЬ:  
ЛІНГВІСТИКА І ЛІНГВОДИДАКТИКА

Наукова редакція:

д.філол.н. В.П.Мусієнко,  
к.філол.н. О.В.Палатовської,  
к.філол.н. Л.В.Корновенко,  
к.філол.н. Ю.Л.Ситька

---

Формат 60×90/8. Папір офсетний № 1.  
Друк флексографічний. Друк. арк. 20,09.  
Наклад 300. Замовлення № \_\_\_\_.