ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ «МЭИ» ФИЛИАЛ В г. ДУШАНБЕ (РЕСПУБЛИКА ТАДЖИКИСТАН)

Кафедра социально-гуманитарных наук

Международная научно-практическая конференция

«Русский и иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания в вузах Таджикистана»

22 января 2020 года

ДУШАНБЕ - 2020

ББК 81.2р+81.2
УДК 808.2+802/809

М-34

Редакционная коллегия:
к.ф.н., доцент Бариева М.Х., к.ф.н. Афзали М.К., к.ф.н., доцент Хамидова Т.М., ст. пр.Хабибов С.Ш.

Материалы Международной научно-практической конференции **«Русский и иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания в вузах Таджикистана».** г.Душанбе, 22 января 2020 г.: Материалы Международной научно-практической конференции. – Душанбе: Филиал ФГБОУ ВО НИУ «МЭИ» в г. Душанбе, 2020. – с.

ISBN 978-99975-77-53-5

В сборнике материалов международной научно-практической конференции **«Русский и иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания в вузах Таджикистана» представлены статьи учёных, в которых освещаются** актуальные проблемы изучения и преподавания русского языка. Сборник предназначен для студентов, аспирантов и преподавателей русского языка, интересующихся указанными выше направлениями языкознания и методики преподавания. Тексты статей, представленные авторами, свёрстаны и при необходимости сокращены.

Ответственность за содержание публикаций несут авторы. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с точкой зрения авторов публикаций.

ББК 81.2р+81.2
УДК 808.2+802/809
М-34

ISBN 978-99975-77-53-5

©Авторы, 2020
© Филиал ФГБОУ ВО НИУ «МЭИ»
в г. Душанбе, 2020

ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ОЧЕРКОВ Ю.ФУЧИКА О СРЕДНЕЙ АЗИИ (НА ПРИМЕРЕ ОЧЕРКА «НА ПЯНДЖЕ, КОГДА СТЕМНЕЕТ»)

Абдулхакова Н.А.
Российско-Таджикский
(Славянский) университет

Аннотация. В статье на основе анализа очерка чешского репортёра Юлиуса Фучика раскрывается жанровое своеобразие очерка «На Пяндже, когда стемнеет». Исходя из того, что в европейской литературе очерком именовался именно репортаж, в произведении автора раскрываются особенности его композиционного построения, «зарисовочная заставка», «репортажное описание», отображение времени, ярко выраженная тенденциозность, наглядность, эмоционально окрашенный стиль повествования, особенности освещения авторской позиции.

Abstract. Based on the analysis of the essay by the Czech reporter Julius Fuchik, the article reveals the genre peculiarity of the essay "On Pyandzh when it gets dark". Based on the fact that in European literature the essay was referred to as a report, the author's work reveals the features of its compositional construction, "sketching screen saver", "reportage description", time display, pronounced tendentiousness, visibility, emotionally colored narrative style, and features of lighting the author's position.

Ключевые слова: Ю. Фучик, Средняя Азия, художественное своеобразие, очерк, репортаж.

Key words: Yu. Fuchik, Central Asia, artistic originality, essay, reportage.

Как известно, Ю. Фучик в 1930-е гг. посвятил Средней Азии, по крайней мере, два цикла очерков, идейное содержание которых было раскрыто литературоведами Таджикистана во второй половине XX века, а также некоторыми российскими литературоведами [Муминова: 1992]. Однако до сих пор не было предпринято всестороннего исследования жанрово-композиционного своеобразия созданных писателем произведений о Средней Азии, в частности, очерка «На Пяндже, когда стемнеет». Подобного рода исследование, на наш взгляд, не только подчеркнёт мастерство Фучика-очеркиста, но и даст возможность использовать мастерство и новаторство журналиста в создании современных публицистических жанров.

Фучик, как подчёркивается в исследованиях советского периода, предпринял своеобразное исследование Таджикистана – его прошлого и настоящего, его гор и долин, столицы и дальних районов, его экономики, политики и культуры. В сфере его внимания были колхозники, служащие и интеллигенты, пастухи и механики, государственные и общественные деятели республики, поэты и журналисты, учителя и дети, красноармейцы и садовники, сотрудники возникавших только научных учреждений и партийные работники.

Исследователи подчёркивали, что «в произведениях «Узбекистан на восемнадцатом году революции», «о самоопределении народов…» и других журналист одобряет национальную политику советского государства, противопоставляет ей политику буржуазных правительств, в частности, Чехословакии, говорит о тяжёлом положении трудящихся в Закарпатской Украине. Основное место в публицистке Фучика о Средней Азии занимают очерки. Автор стремится передать в них суть и значимость проводимых в национальных республиках преобразований» [Муминова, 1992: 18], а также положительную оценку социально-политических изменений в республиках Средней Азии.

Несмотря на то, что в настоящее время происходит переоценка происходивших в 1920-1930-е гг. событий, очерки Ю.Фучика могут рассматриваться историками в качестве достоверного источника, поскольку он указывает конкретные данные, фамилии и имена участников событий. Некоторые его очерки представляют собой хронику происходящего.

Это позволило ему сделать художественно-публицистическое открытие Таджикистана в своих очерках, корреспонденциях, заметках, как, например, в очерке "На Пяндже, когда стемнеет", опубликованном в «Руде право» 1 марта 1936 года и рассказывающем о том, как советские пограничники стали не только защитниками границ своей родины, но и заботливыми исцелителями афганских больных. В этом очерке Фучик раскрывает сущность и характер гуманизма советского общества, показывает историческую роль Советской Армии как армии мира и дружбы между народами. Он рассказывает об одиноком погран-пункте на берегу Пянджа, где происходили рассказанные им происшествия, основанные на реальных событиях, но которые звучат в настоящее время, как экзотические легенды.

При анализе данного очерка следует обратить внимание на то, что его название – «На Пяндже, когда стемнеет» - не свойственно

очерковому жанру. Название наталкивает на мысль о наличии в данном произведении элементов репортажа. На самом деле, повествование представляет собой репортаж с места событий - «одиночного пограничного пункта на берегу Пянджа».

Астахова Т.Ю. – исследователь современного жанра репортажа – подчёркивает, что европейский репортаж очень схож с тем, что российские публицисты называют очерком [Астахова: 2].

Так, в очерке «На Пяндже, когда стемнеет» события, происходящие на таджикско-афганской границе, представлены красочно, наглядно через непосредственное восприятие самого писателя. Очеркист видит всё и выражает своё зримое и скрытое присутствие при помощи авторского «я». Причём, благодаря мастерству очеркиста, читатель становится как бы непосредственным участником события и вместе с автором сопереживает происходящее: «Рано утром на противоположном берегу показались мужчина и женщина. Мы наблюдали их в бинокль.<>Незнакомец перестал оглядываться и прибавил шагу. Он исчез за высоким берегом, намытым летним Пянджем. Мы не видели его, но знали, что он перелезает сейчас через эту глиняную стену…» [Фучик 1980: 114]. Таким образом, очерк «На Пяндже, когда стемнеет» представляет собой повествование от лица очевидца событий, его монолог о происшедшем.

В данном очерке, как нам кажется, имеются очертания исторического репортажа, поскольку в нём даётся своеобразный экскурс в культурное прошлое таджиков, совмещающего в себе признаки информационного, событийного, познавательного репортажа.

От событийного репортажа в анализируемом очерке наглядная «демонстрация» реально происходящих событий (оказание медицинской помощи жителям с афганской территории); от познавательного – экскурс в прошлое восточной «медицины» для наглядного авторского взгляда на предмет изображения: «Тахт-и-Сулейман поглотил больше жизней, чем может придумать рассказчик старых легенд. Тахт-и-Сулейман подрывал в течение нескольких столетий здоровье народов Средней Азии.<> Люди идут пешком из Ферганской долины, меланхолически покачиваются на верблюдах, следуя из Хивы или Карсакпая, приезжают из Киргизии на конях, спешащих мелкой рысцой, караваном тянутся по горным тропам Памира, переходят границы из Син-Цзяня, из Индии, из Афганистана,

- и Тахт-и-Сулейман – их конечная цель.<> На все болезни есть отверстия в троне Соломона. И на костоеду, и на сифилис, и на запор. Но самая громкая его слава – каменное зеркало: помогает от бесплодия» [Фучик 1980: 116].

Подтверждением того, что очерк «На Пяндже, когда стемнеет» содержит элементы репортажа, является использование в нём прямой речи: «На противоположном берегу Пянджа чаще стали появляться люди, которые спускали бурдюки в быстрые воды и перебирались через границу, не боясь показаться советским пограничникам

- Просят врача, - переводили таджикские переводчики, и врачи, осматривая больных, давали им лекарства» [Фучик 1980: 118].

Или:

«- Кундузский главврач, - улыбаясь, представляется доктор, никогда не видевший Кундуза.

- А я аптекарь, - смеётся начальник, - отсчитываю капли и составляю порошки. Согласно предписанию врача, и с успехом сам лечу после укусов скорпиона. Не хотите ли удостовериться?» [Фучик 1980: 119]

Вышеприведённые примеры прямой речи усиливают достоверность происходящего, создают у читателя впечатление живого разговора с собеседниками, даёт характеристику героев при помощи их живой речи.

Кроме того, своеобразием данного очерка следует считать включение Фучиком в ткань повествования описаний, придающих колорит и детализацию как месту, где происходят описываемые события, так и изображённым людям: «У берега стоя спят спокойные пеликаны. Длинная ящерица ползёт в траве, издавая тревожные звуки, которые в свою очередь пугают других. Коварный леопард дугой изгибает спину, и где-то в тростнике светятся глаза тигра… Обо всём этом можно рассказывать в одиноком пограничном пункте на берегу Пянджа, когда стемнеет. <> Можно смеяться, как над историей барона Мюнхаузена, над рассказом молодого человека, некогда скакавшего на взбесившемся коне, которого сзади пожирал тигр. Но у молодого рассказчика с той поры совершенно белые волосы…» [Фучик 1980: 120], и рассуждения в качестве оценки и анализа происходящего: «Если хочешь полнее почувствовать человеческую глубину этих слов, переплыви Пяндж в качестве больного, ищущего помощи (но не рассчитывай на эту трогательную идиллию, если ты пересечёшь Пяндж как враг).

- Вы не только защитник советских границ. Но и заботливые исцелители афганских больных, - высказал я своё мнение, когда вечером мы вернулись к этому разговору» [Фучик 1980: 119-120].

Характерной особенностью репортажа является вынесение названия места действия в заголовок: «На Пяндже…», отсутствие «растянутого» вступления и энергичный зачин. Автор напрямую, как было показано выше, обращается к читателю, апеллируя не только к их разуму рассказом о Тахт-и-Сулеймане, но и к их чувствам. Участники описываемых Фучиком событий постоянно находятся в тесном взаимодействии. В соответствии с композицией репортажа материал завершает аналитическая концовка.

Исходя из вышеизложенного, следует согласиться с исследователями, подчёркивавшими, что «публицистические произведения Фучика отразили важнейшие события, происходившие в 30-е годы в жизни народов Советского Союза, показали изменения психологии, характеров людей, их понимания общественного долга, отношения к труду» [Муминова 1992: 24].

Однако в анализируемом очерке на изображение событий наложил отпечаток именно репортажный взгляд Ю.Фучика. Считается, что «для журналиста-репортера развитие события важнее его итога, журналисту важно показать, как на его глазах развивается событие» [Астахова: 3]. Однако для Фучика здесь важны и развитие события, и его итог, что подтверждается такими, например, высказываниями, как: «Конец тебе приш1л, трон Соломона. Твоя слава уже никогда не вернётся. На этой высокой горе ты глубоко погребён вместе с проклятым прошлым» [Фучик 1980: 117] или: «Ведь тысячи афганских дехкан знали, что от бедняков советские пограничники не принимали даров, и, хотя, по их обычаям, это было оскорблением, они всё же начали справедливо оценивать этот принцип» [Фучик 1980: 119].

Кроме того, репортажный подход к изображаемому чувствуется уже вначале произведения. Сначала Фучик дает «зарисовочную заставку» – яркий эпизод о переходе границы дехканина, чьей жене необходима срочная медицинская помощь, - который вводит читателя в суть деятельности советских пограничников. Можно сказать, что этим эпизодом Ю.Фучик вносит некую детективную интригу для привлечения внимания читателя. После зарисовочной заставки идет так называемое «репортажное описание», где присутствуют и отступления (ретроспективное повествование о мусульманской святыне Тахт-и-Сулейман), и другие эпизоды о посещении афганцев описываемой

погранзаставы, и впечатление, и прочие элементы. Поскольку репортер должен вызывать у читателя еще и чувство соучастия в событии, он обращается еще и к чувствам читателя. Весь текст пронизан удачно подобранными, взаимосвязанными деталями, пейзажными зарисовками.

Очерк отличает и свойственное репортажу отображение реального времени и пространства – время прерывисто («рано утром», затем «врач приехал на пограничный пункт только после обеда. В это время мы были на обходе и вернулись лишь к самому вечеру» [Фучик 1980: 114-115]), далее оно прерывается обращением к событиям далёкого и недавнего прошлого, но движется от начала описания к концу.

Свойственна данному очерку и наглядность, создаваемая воспроизведением деталей различных событий, и эмоционально окрашенный стиль повествования, отображаемый фразами и оборотами, типа «отражение этой печальной славы», «духовные хранители гор», «когда-то было страшно, но теперь стало смешно», «живые «пророки»», который придает рассказу определённую тенденциозность.

Тенденциозность проявляется и в том, что авторская позиция озвучивается открыто и прямо («Вглядись в это зеркало, ты увидишь прошлое, ещё совсем недавнее, но более страшное…», «…это было доходное предприятие магометанских монахов», «…отражается грязный ужас недавнего прошлого», «…завидя этих людей, трахома убегает из глаз» и пр.). Вследствие этого повествование Фучика, на наш взгляд, называться объективным освещением события не может, ведь его восхищению советской армии не было границ.

Литература

1. Астахова Т.Ю. Композиционные модификации репортажа на российском телевидении [Электронный ресурс] // URL: http://journal.mrsu.ru/wp-content/uploads/2019/02/8.astaxova_statya.pdf (Дата обращения: 19.01.2020)
2. Муминова П.И. Публицистика Юлиуса Фучика - московского корреспондента газеты "Руде право" : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.01.10. - Москва, 1992. - 28 с.
3. Фучик Ю. На Пяндже, когда стемнеет // Фучик Ю. Избранное. М.: Правда, 1980. С. 114-121.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВВОДНО-ФОНЕТИЧЕСКОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОФОНОВ

Азизова М. Э.
Московский государственный
областной университет
Исмаилова Х. Э.
Московский государственный
строительный университет

Аннотация. В статье рассматривается один из самых трудных вопросов в изучении грамматической системы русского языка как иностранного, связанный с усвоением семантики и формальной репрезентации родительного падежа множественного числа имен существительных; обобщается опыт преподавания этой грамматической темы.

The usage of plural form of the nouns in the genitive case during Russian language classes in non-language faculties

Abstract. The present article deals with one of the most difficult problems in the studying grammatical system of Russian language as a foreign one which is connewcted with the acquisition of semantics and formal representation of plural forms of the nouns in genitive case; the paper presents the author’s long-term experience in teaching this grammatical theme.

Ключевые слова: падежная система, функциональная грамматика, категория падежа, уровни изучения русского языка как иностранного, стилистический вариант словоформы

Key words: case system, functional grammar, genitive case, masculine, feminine, neuter, singular, plural, ending, levels of studying Russian as a foreign language, stylistic variant of word form.

Для современного этапа развития методики обучения русскому языку как иностранному характерна модернизация существующих и создание новых методов и моделей обучения русскому языку, применение новых технологий обучения, в том числе дистанционных проектов, обеспечивающих интенсификацию учебного процесса,

эффективность и качество подготовки иностранных учащихся по русскому языку.

Выше сказанному посвящается настоящая статья.

Л. С. Крючкова констатирует: «Правильное произношение является необходимым условием успешного овладения иностранным языком. С самого начала необходимо развивать у учащихся слухопроизносительные навыки, которые лежат в основе формирования всех видов речевой деятельности» [Крючкова 2009:42].

Слухопроизносительные навыки (иногда их называют фонетическими) условно делятся на две группы: • слуховые; • произносительные.

Чтобы добиться правильного произношения, необходимо формировать не только произносительные, но и слуховые навыки, хотя на практике оба процесса осуществляются параллельно. Формирование артикуляционной (произносительной) базы в сознании учащихся происходит в условиях действия межъязыковой фонетической интерференции. Родной и изучаемый языки начинают взаимодействовать, не усвоенная система изучаемого языка даёт сбои, так как родной язык влияет на иностранный. Поэтому тот, кто изучает иностранный язык, должен научиться осознавать движения своих речевых органов в момент образования того или иного звука, сознательно усваивать характерные уклады речевых органов, правила функционирования просодических элементов, моделей, их сочетаемости с сегментными единицами — всего того, что создаёт специфику артикуляционной базы изучаемого языка. Слуховые навыки восприятия речи также формируются в соответствии с системой и нормой данного языка. Оперируя ими, человек осуществляет лингвистическую интерпретацию акустических характеристик воспринимаемой речи. Фонетические навыки формируются и развиваются в течение всего периода обучения. Требования, которые предъявляются к уровню слухопроизносительных навыков, зависят от целей и условий обучения. Работа по постановке и коррекции произношения в современной лингводидактике чаще осуществляется на трёх этапах обучения, которые можно обозначить как этапы:

вводно-фонетического курса фонетики;

сопроводительного курса фонетики;

корректировочного курса фонетики».

В Государственных образовательных Стандартах, к сожалению, не сформулированы требования, которые необходимо предъявлять учащимся по фонетике.

Уровни владения, утверждённые Государственными образовательными стандартами для русского языка как иностранного, подстраиваются под европейскую систему: элементарный, базовый и первый сертификационный уровни соответствуют уровням А1, А2, В1, следующие соответственно подстраиваются под второй, третий и четвёртый сертификационные уровни. Требования, предъявляемые уровни владения языком, принятые в Европейском сообществе выглядят таким образом:

Таблица владения определёнными фонетическими знаниями и навыками в зависимости от уровня владения языком

Иностранный учащийся:

А1. Может произнести лишь ограниченное число заученных слов и фраз. Понимание этого вызывает некоторое затруднение у носителей языка, не привыкших общаться с иностранцами.

А2. Несмотря на заметный акцент, имеет произношение довольно понятное, однако собеседники бывают вынуждены просить повторить отдельные слова и фразы.

В1. Имеет достаточно чёткое произношение, хотя иногда ощущается иностранный акцент, допускается неправильное произношение отдельных слов.

В2. Владеет чётким естественным произношением.

С1. Может передавать тончайшие оттенки значения с помощью соответствующей интонации и логического ударения.

С2. См. уровень С1.

В данной статье мы постарались проанализировать первый этап фонетики, вводно-фонетический курс (далее ВФК).

В словаре Азимова Э. Г. и А. Н. Щукина «Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) Москва, 2009 г. даётся такое определение: ВВОДНО-ФОНЕТИЧЕСКИЙ КУРС. «Начальный курс в системе овладения иностранным языком. Его задачей является становление у обучаемых слухопроизносительных навыков и одновременно приобретение знаний об основных чертах фонетической системы изучаемого языка. Во вводно-фонетическом курсе, например, русского языка, изучается базисная русская фонетика, которая включает:

1) звуки и их основные противопоставления (для согласных по глухости-звонкости и твёрдости-мягкости);
2) ударение и создаваемые им ритмические модели одно-, дву- и трехсложных слов; безударные гласные после твёрдых и мягких согласных; оглушение и озвончение согласных в слове;
3) основные типы интонационных конструкций, которые служат для различения смыслов предложений.

Существует два типа вводно-фонетического курса: с учётом родного языка учащегося и без учёта родного языка. И в том, и в другом случаях необходим учёт специфики русской фонетической системы. Обучение лексике и морфологии во вводно-фонетическом курсе подчиняется главной задаче – работе над произношением. Основное внимание уделяется устной речи, в то же время формируются начальные умения в чтении и письме» [Азимов, Щукин 2009: 68]. На наш взгляд данное определение является наиболее приемлемым и достоверным.

Цель вводно-фонетического курса состоит в том, чтобы заложить основы речевого слуха и произношения.

Такой курс обычно рассчитан на 7–10 учебных дней. При этом учащиеся одновременно заучивают лексику и грамматику, усваивают речевые образцы, которые помогают им уже с первых дней воспроизводить речь на русском языке.

При работе со звуком во вводно-фонетическом курсе преподавателю следует помнить, что студент должен не только услышать звук, но и произнести его вслед за преподавателем и без поддержки преподавателя. Он должен научиться «читать» буквы, т.е. произносить их, воспринимая графическое изображение. С первого урока он должен научиться писать русские буквы, читать написанное им, произносить написанное правильно. Только взаимосвязанное обучение даст возможность студенту понять и усвоить особенности произношения, написания, поможет ему правильно слышать произносимые преподавателем звуки. Методисты предлагают следующие типы упражнений во вводно-фонетическом курсе русского языка как иностранного. Для материала нами выбран учебник «Дорога в Россию» (Элементарный уровень), Москва ЦМО МГУ, 2010 г.

Урок 1. Гласные звуки русского языка

1. Слушайте, повторяйте, читайте

Аа [а] а – а – а а – о – у ао – оа

Оо [о] о – о – о о – у – а уо – оу

Уу [у] у – у – у у – о – а оа – оу

2. Читайте. Пишите.

А – о – у о - а - у у – о – а

А – ы – и и –ы – а у – э – и

А – э – и э – и – а и – а - ы

И – ы – о – у

У – а – ы – и Дается письменный вариант русских букв.

Согласные звуки русского языка

3. Слушайте, повторяйте, читайте.

Мм [м] ма а – ма ма – ам *мама*

мо о – мо мо – ом *мы*

му у – му му – ум

мэ э –мэ мэ – эм

мы ы – мы мы

Дается письменный вариант русских букв.

Звонкие и глухие согласные русского языка

4. Слушайте, повторяйте, читайте.

[п] - [б]

па – ба па – по – ба – бо

по – бо пу – пэ – бу – бэ

пу – бу

пэ – бэ па - по – пу – пэ – пы

пы – бы ба – бо – бу – бэ – бы

пам – бам

пом - бом

пум - бум Дается письменный вариант русских букв.

5. Слушайте, повторяйте, читайте.

[ф] – [п] [в] – [б]

фа – па – фпа ва – ба- вба

фо – по – фпо во - бо – вбо

фу - пу – фпу ву – бу – вбу

фы – пы – фпы вы – бы – вбы

Начиная с Шестого урока, предлагаются задания типа «**Читайте самостоятельно. Следите за правильным произношением».**

[р] [л]

ра – бра – *брат* ла – ра – Клара

ра – вра –*врач* вла – вра

ра - тра – стра – *страна – сестра* дла – дра

ра – дра – здра – *здравствуй* тла – тра
ра – пра – *правда – справа* мла – мра
ру – дру- *друг – подруга* нла –нра
кла – кра , бла- бра, пла - пра

Как показывает наш материал, с первого занятия преподаватель может вводить лексические единицы с изучаемыми звуками.

Как всем известно, вводные курсы имеют устоявшуюся последовательность подачи учебного материала:

1) Начинаются с работы над гласными звуками, так как это наиболее яркие звуки для восприятия, их можно тянуть, легко сравнивать друг с другом, на материале гласных легко обратить внимание учащихся на движения органов речевого аппарата.

2) После гласных переходят к твердым согласным.

3) Потом вводят более сложные звуки

• мягкие согласные,

• аффрикаты.

4) От изолированных звуков и слогов последовательно переходят к словам и предложениям.

Более подробно рассмотрим последовательность действий на этапе введения нового звука. Настоящую последовательность предлагает Л. С. Крючкова в учебном пособии «Практическая методика обучения русскому языку как иностранному». М.: Русский язык, 2009. -130 с.

На этапе введения нового звука преподаватель вводит информацию в следующей последовательности:

1. а) слушают звучащий образец и объяснения преподавателя,

б) проговаривают этот образец сначала про себя, а затем вслух,

в) стараются запомнить положение органов речевого аппарата.

2. а) воспроизводят изучаемый звук в изолированной позиции,

б) воспроизводят изучаемый звук в сочетании с другими звуками.

3. а) знакомятся с рукописными и печатными его изображениями,

б) записывают букву, соответствующую этому звуку.

В условиях языковой среды акцент в произношении настолько «компенсируется» речевой избыточностью, что у говорящего с акцентом создается впечатление абсолютной результативности речевого поступка в плане его воздействия на собеседника. Такие моменты, как утверждают методисты, закрепляют у иностранного студента ложное чувство удовлетворенности, потому что его

понимают и воспринимают как равного в речевой ситуации. Поэтому обучающийся теряет стимул к изучению языка в целом и к его произносительной стороне, в частности.

По мнению Л. С. Крючковой, на этом этапе реакция смысловой программы осуществляется без всякого напряжения: основные навыки оформления высказывания автоматизированы, а внимание переключено на план содержания, поэтому коррекция неправильных навыков воспринимается обучающимися как внутренне немотивированное действие, которое мешает работе мысли. Из психологии известно, что навык тормозится произвольным вниманием на выполнение действий, в результате чего наступает временная деавтоматизация навыков: действия начинают выполняться медленнее, неуверенное [Крючкова 2009:46]

Для снятия такого психологического торможения необходимо по- иному построить корректировочный курс фонетики, привлекая достаточно информативный и культурологически насыщенный учебный материал, который повышает интерес обучающихся и играет немаловажную роль в становлении культуры речи иностранных студентов.

Не менее важно при создании вводно-фонетического курса русского языка для обучения иностранных студентов, который может приходиться на период стажировки в стране изучаемого языка, использовать психологические особенности обучающихся (возраст, сложившиеся навыки произношения родного языка), дать им возможность анализировать, сопоставлять и видеть результаты своего произношения.

Литература

1. Азимов А. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). –М.: Издательство ИКАР, 2009. - 448 с.
2. Битехтина, Н.Б., Климова В.Н. Русский язык как иностранный: фонетика. М.: Русский язык, 2011. - 130 с.
3. Крючкова Л.С. практическая методика обучения русскому языку как иностранному. –М.: Флинта: Наука, 2009. – 480 с.
4. Шутова, М.Н., Орехова И.А. Фонетический аспект в методике преподавания РКИ. // Русистика. Том 16, №3. 2018. С. 365.

УПОТРЕБЛЕНИЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ МНОЖЕСТВЕННОГО ЧИСЛА В РОДИТЕЛЬНОМ ПАДЕЖЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Атакуллаев У. И.
к.ф.н., доцент кафедры русского языка
для нефилологических факультетов
факультета русской филологии ТНУ

Аннотация. В статье рассматривается один из самых трудных вопросов в изучении грамматической системы русского языка как иностранного, связанный с усвоением семантики и формальной репрезентации родительного падежа множественного числа имен существительных; обобщается опыт преподавания этой грамматической темы.

Use of plural nouns in the genitive case in Russian language classes in non-language faculties

Abstract. The article deals with one of the most difficult problems in the study of the grammar system of Russian as a foreign language which is the acquisition of semantics and form of plural nouns genitive case; the paper presents the authors long-term experience in teaching this grammar theme.

Ключевые слова: падежная система, функциональная грамматика, категория падежа, уровни изучения русского языка как иностранного, стилистический вариант словоформы

Key words: case system, functional grammar, genitive case, masculine, feminine, neuter, singular, plural, ending, levels of studying Russian as a foreign language, stylistic variant of word form

В процессе реализации как традиционных, так и инновационных технологий преподавания русского языка как иностранного неизменным и объединяющим остается тезис о трудности изучения предложно-падежной системы русского языка, во многом определяющей специфику и богатство русской морфологии в целом. Функционально-коммуникативная концепция изучения русского языка как иностранного в первую очередь опирается на структурно-семантический и функционально-грамматический подход к осмыслению и описанию специфики грамматической системы современного русского языка. Именно поэтому в подаче

грамматического материала, репрезентирующего категорию падежа имени существительного, сопрягаются рассмотрение падежного значения как абстракции, отвлеченной от синтаксических функций [6], обусловленной характером позиции, а также конструктивный контекст и структурная специфика словоформы. Все это в совокупности дает возможность рассматривать падежные и предложно-падежные формы имени существительного в функциональном аспекте, т.е. как синтаксемы - элементарный «строительный» материал для словосочетания и простого предложения [4], [5, с. 5-6]. Учитывая тот факт, что падеж как носитель значений, отвлеченных от его синтаксических связей и отношений, многозначен, а формализация этих значений стремится к унифицированности, необходимо в процессе изучения русского языка как иностранного находить максимально релевантные основу и формат для трансляции грамматической информации, представляющей для студентов-иностранцев наибольшую трудность. К вопросам такого рода относится и освоение формы родительного падежа множественного числа имен существительных.

Принципиальность и трудность усвоения формы родительного падежа множественного числа в процессе изучения русского как иностранного подтверждается ее известной актуализированностью и в грамматиконе современного носителя русского языкам, о чем ярко свидетельствует стилистико-грамматический материал, представленный в «Грамматической правильности русской речи» [1] - самом удачном, на наш взгляд, ортологическом труде, систематизирующем стилистические варианты грамматической системы русского языка. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному на элементарном уровне [2] требует освоения родительного падежа множественного числа только при обозначении количества, меры в сочетании с числительным «пять» в ограниченных конструкциях (приведен пример: Ручки стоят 5 рублей), а уже на базовом уровне [3] употребление родительного падежа множественного числа ничем не ограничивается, то есть подразумевается его использование с числительными и словами много, мало, несколько, а также в остальных конструкциях. На наш взгляд, изучать на элементарном уровне родительный падеж множественного числа только в ограниченных конструкциях, с конкретным(и) количественным(и) числительным(и), неправильно: многолетний опыт одного из авторов статьи в преподавании РКИ

убеждает, что чем раньше и в большем информационном объеме рассматриваемая словоформа будет предъявлена изучающим русский язык как иностранный (вне зависимости от их национально-языковой принадлежности), тем выше оказывается степень ее «выученности» к первому сертификационному уровню и целостнее представление о всей падежной системе русского языка, если, например, учесть тот факт, что особо важную роль в образовании родительного падежа множественного числа существительных играет форма именительного множественного, которой в процессе изучения иностранцами русской грамматики отводится критично мало времени.

Поскольку максимально релевантным для обобщения грамматической информации и традиционно используемым является формат таблиц, то и мы представляем результаты своего научно-методического опыта в системе таблиц, отражающих комбинацию основных подходов к изучению/освоению формы родительного падежа множественного: по роду существительных в единственном числе, по окончаниям.

А) существительные мужского рода в родительном падеже мн.ч. заканчиваются на -ОВ, -ЕВ, -ЕЙ, -о.

Таблица 1

Существительные м.р. с окончанием на -ОВ в род.п. мн.ч.

Окончания существительных в им.п. мн.ч. Именительный падеж ед.ч. Именительный падеж мн.ч. Родительный падеж мн.ч.

-Ы студент, актёр, кот, серб, документ, договор, стол, автобус, самолёт, лимон, отец, продавец, купец студенты, актёры, коты, документы, договоры, столы, автобусы, самолёты, лимоны, отцы, продавцы, купцы студентов, актёров, котов, документов, договоров, столов, автобусов, самолётов, лимонов, отцов, продавцов, купцов

-А профессор, директор, повар, мастер, дом, город, лес, луг, остров, голос, рог профессора, директора, повара, мастера, дома, города, леса, луга, острова, голоса, рога профессоров, директоров, поваров, мастеров, домов, городов, лесов, лугов, островов, голосов, рогов

-И (-КИ)1 ученик, казак, учебник, художник, чайник ученики, казаки, учебники, художники, чайники учеников, казаков, учебников, художников, чайников

-И (-ГИ)2 супруг, долг супруги, долги супругов, долгов

-И (-ХИ)3 казах, орех казахи, орехи казахов, орехов

Существительные, основа которых в единственном числе заканчивается на твердый согласный, а окончания во множественном

числе -ы и -а, а также (графически) -ки, -ги, -хи и -цьь (с ударением во множественном числе на окончании после ц), в родительном падеже множественного числа получают окончание -ОВ. Некоторые существительные из этой группы могут иметь вариативные окончания, где один из двух вариантов соответствует языковой аналогии, а второй нет. Вариативность может зависеть как от стилистической маркированности слова (книжно-письменный вариант литературной нормы/устный вариант), так и от частотности варианта в русском языке новейшего времени. В уже упоминавшемся словаре-справочнике «Грамматическая правильность русской речи» представлен исчерпывающий список подгрупп существительных мужского рода, испытывающих колебания в образовании форм родительного множественного [1, с. 177-180].

1 Окончание «-и», графически «-ки» (прим. авт.)

2 Окончание «-и», графически «-ги» (прим. авт.)

3 Окончание «-и», графически «-хи» (прим. авт.)

Таблица 2

Существительные м.р. с окончанием на -ЕВ в род.п. мн.ч.

Окончания существительных в им.п. (ед./мн.ч.) Именительный падеж ед.ч. Именительный падеж мн.ч. Родительный падеж мн.ч.

-0 (-Й)1 -И музей, трамвай, санаторий, еврей музеи, трамваи, санатории, евреи музеев, трамваев, санаториев, евреев

-0 (-Ц)2 -Ы (-ЦЫ)3 месяц, немец, вьетнамец, кубинец месяцы, немцы, вьетнамцы, кубинцы месяцев, немцев, вьетнамцев, кубинцев

-0 -ЬЯ стул, лист, брат стулья, листья, братья стульев, листьев, братьев

Существительные мужского рода, основа которых заканчивается в единственном числе на -о (графически на -й, -ц; после -ц в случае если ударение во множественном числе остается на основе), а также неодушевленные существительные, которые во множественном числе заканчиваются на -ья (за исключением слова братья), в родительном падеже множественного числа получают окончание -ЕВ (при этом не теряют мягкий знак в основе).

Таблица 3

Существительные м.р. с окончанием на -ЕЙ в род.п. мн.ч.

Окончания существительных в им.п. мн.ч. Именительный падеж ед.ч. Именительный падеж мн.ч. Родительный падеж мн.ч.

-ЬЯ муж, сын, друг мужья, сыновья, друзья мужей, сыновей, друзей

-И преподаватель, покупатель, словарь, карандаш, дядя, судья преподаватели, покупатели, словари, карандаши, дяди, судьи преподавателей, покупателей, словарей, карандашей, дядей, судей
-Я учитель учителя учителей
Одушевленные существительные мужского рода, которые во множественном числе заканчиваются на -ья (за исключением слова братья), а также все существительные на -и и -я во множественном числе именительного падежа (включая существительные грамматически женского, а природно мужского рода (например дядя) и исключая группы на -ки, -ги, -хи) в родительном падеже множественного числа получают окончание -ЕЙ.
1 Окончание «-0», графически «-й» в ед. ч. (прим. авт.)
2 Окончание «-0», графически «-ц» в ед. ч. (прим. авт.)
3 Окончание «-ы», графически «-цы» во мн.ч. (прим. авт.)
Таблица 4
Существительные м.р. с нулевым окончанием (-0) в род.п. мн.ч.
Окончания существительных в им.п. (ед./мн.ч.) Именительный падеж ед.ч. Именительный падеж мн.ч. Родительный падеж мн.ч.
-0 (АНИН/ -ЯНИН)1 -Е (-АНЕ/ -ЯНЕ)2 христианин, мусульманин, крестьянин, горожанин, гражданин, россиянин, англичанин, киевлянин, парижанин христиане, мусульмане, крестьяне, горожане, граждане, россияне, англичане, киевляне, парижане христиан, мусульман, крестьян, горожан, граждан, россиян, англичан, киевлян, парижан
-0 (-ОНОК/ -ЁНОК)3 -А (-АТА/ -ЯТА)4 котёнок, ягнёнок, козлёнок, поросёнок, телёнок, цыплёнок, медвежонок, мышонок котята, ягнята, козлята, поросята, телята, цыплята, медвежата, мышата котят, ягнят, козлят, поросят, телят, цыплят, медвежат, мышат
-А -Ы/-И папа, дедушка папы, дедушки пап, дедушек
Существительные мужского рода, обозначающие определенную группу лиц или детенышей, заканчивающиеся в именительном падеже множественного числа на -е (в ед.ч. суффиксами -анин/-янин) и на -ата/-ята (в ед.ч. суффиксами -онок/-ёнок) соответственно, а также существительные грамматически женского, а природно мужского рода (такие как папа, дедушка) во множественном числе родительного падежа имеют нулевое окончание (-0).
Б) существительные женского рода в родительном падеже заканчиваются на согласный т.е. -0, -ЕЙ, -Й (графически -ИЙ).

Таблица 5

Существительные ж.р. с нулевым окончанием (-0) в род.п. мн.ч.

Окончания существительных в им.п. мн.ч. Именительный падеж ед.ч. Именительный падеж мн.ч. Родительный падеж мн.ч.

1 2 3 4

-Ы проблема, система, мама, сестра, школа проблемы, системы, мамы, сёстры, школы проблем, систем, мам, сестёр, школ

-И (-КИ)5 девочка, девушка, бабушка, вышка девочки, девушки, бабушки, вышки девочек, девушек, бабушек, вышек

-И (-ГИ)6 книга, нога книги, ноги книг, ног

-И (-ХИ)1 старуха, сноха старухи, снохи старух, снох

1 Окончание «-0», графически «-анин/-янин» в ед.ч. (прим. авт.)

2 Окончание «-е», графически «-ане/-яне» во мн.ч. (прим. авт.)

3 Окончание «-0», графически «-онок/-ёнок» в ед.ч. (прим. авт.)

4 Окончание «-а», графически «-ата/-ята» во мн.ч. (прим. авт.)

5 Окончание «-и», графически «-км» во мн.ч. (прим. авт.)

6 Окончание «-и», графически «-ги» во мн.ч. (прим. авт.)

Продолжение

1 2 3 4

-И (-НИ)2 песня, деревня, читальня, пустыня, кухня песни, деревни, читальни, пустыни, кухни песен, деревень, читален, пустынь, кухонь

-И (-ЛИ)3 земля, вафля, неделя, капля, сабля земли, вафли, недели, капли,сабли земель, вафель, недель, капель, сабель

-И (-ШИ)4 клавиша, рикша, ратуша клавиши, рикши, ратуши клавиш, рикш, ратуш

-И (-ЧИ)5 дача, тысяча дачи, тысячи дач, тысяч

-И (-ЩИ)6 тёща, роща тёщи, рощи тёщ, рощ

Нулевое окончание (-0) по правилу имеют существительные женского рода, которые в именительном падеже множественного числа заканчиваются на -ы и на -и (графически на -ки, -ги, -хи, -ни, -ли, -ши, -чи, -щи).

Таблица 6

Существительные ж.р. с нулевым окончанием (графически -Й) в род.п. мн.ч.

Окончания существительных в им.п. ед.ч. Именительный падеж ед.ч. Именительный падеж мн.ч. Родительный падеж мн.ч.

-ИЯ аудитория, гимназия, филармония, консерватория аудитории, гимназии, филармонии, консерватории аудиторий, гимназий, филармоний, консерваторий

-ЬЯ оладья, певунья оладьи, певуньи оладий, певуний
Существительные, которые в единственном числе именительного падежа заканчиваются на -ия и -ья (с ударением на основе), в родительном падеже мн. числа заканчиваются на -0 (графически -ий).

Таблица 7

Существительные ж.р. с окончанием на -ЕЙ в род.п. мн.ч.

Окончания существительных в им.п. ед.ч. Именительный падеж ед.ч. Именительный падеж мн.ч. Родительный падеж мн.ч.

-Я (-я, -ья) 7 идея, тётя, семья идеи, тёти, семьи идей, тётей, семей

-Ь кость, площадь, кровать, мышь, тетрадь кости, площади, кровати, мыши, тетради костей, площадей, кроватей, мышей, тетрадей

1 Окончание «-и», графически «-хи» во мн.ч. (прим. авт.)

2 Окончание «-и», графически «-ни» во мн.ч. (прим. авт.)

3 Окончание «-и», графически «-ли» во мн.ч. (прим. авт.)

4 Окончание «-и», графически «-ши» во мн.ч. (прим. авт.)

5 Окончание «-и», графически «-чи» во мн.ч. (прим. авт.)

6 Окончание «-и», графически «-щи» во мн.ч. (прим. авт.)

7 Окончание «-я», графически «-я» и «-ьЯ» в ед.ч. (прим. авт.)

Существительные женского рода, которые в единственном числе именительного падежа заканчиваются на мягкий согласный (графически -ь) и -я (графически -я и -ья кроме -ия), во множественном числе родительного падежа получают окончание -ЕЙ.

В) существительные среднего рода в родительном падеже мн.ч. заканчиваются на -0, -Й (графически -ИЙ), -ЕЙ, -ЕВ.

Таблица 8

Существительные ср.р. с нулевым окончанием (-0) в род.п. мн.ч.

Окончания существительных. в им.п. Именительный падеж ед.ч. Именительный падеж мн.ч. Родительный падеж мн.ч.

-А1 село, озеро, окно, полотенце, зеркальце, блюдце сёла, озёра, окна, полотенца, зеркальца, блюдца сёл, озёр, окон, полотенец, зеркалец, блюдец

-Е (-ИЩЕ)2 училище, топорище, дружище училища, топорища (топорищи), дружищи училищ, топорищ, дружищ

-И3 яблоко, плечо яблоки, плечи яблок, плеч

Нулевое окончание (-0) имеют существительные среднего рода, которые во множественном числе именительного падежа заканчиваются на -А (в том числе все, которые в ед.ч. графически заканчиваются на -ище, а также слова яблоко, плечо.

Форма род.п. мн.ч. существительных сред.р., заканчивающихся на -Е (графически -ЦЕ) в ед.ч., по словарю-справочнику «Грамматическая правильность русской речи» малоупотребительна. Большинство из существительных, у которых употребляется форма род.п. мн.ч., имеют нулевое окончание (зеркальце- зеркальца- зеркалец; одеяльце- одеяльца- одеялец).

Таблица 9

Существительные ср.р., заканчивающиеся на -0 (графически -ИЙ) в род. п. мн.ч.

Окончания существительных в им.п. ед.ч. Именительный падеж ед.ч. Именительный падеж мн.ч. Родительный падеж мн.ч.

-Е (-ИЕ)4 задание, упражнение, здание, звание, знание, умение задания, упражнения, здания, звания, знания, умения заданий, упражнений, званий, знаний, умений

-Е (-ЬЕ)5 приморье, печенье, побережье приморья, печенья, побережья приморий, печений, побережий

Существительные ср.р., которые в единственном числе именительного падежа заканчиваются на -ие и -ье в родительном падеже множественного числа заканчиваются на -Й (графически -ий).

1 Окончание «-а» во мн.ч. (прим. авт.)

2 Окончание «-е», графически «-ище» в ед. ч. (прим. авт.)

3 Окончание «-и» во мн.ч. (прим. авт.)

4 Окончание «-е», графически «-ие» в ед. ч. (прим. авт.)

5 Окончание «-е», графически «-ье» в ед. ч. (прим. авт.)

Таблица 10

Существительные ср.р., заканчивающиеся на -ЕЙ в род.п. мн.ч.

Окончания существительных в им.п. мн.ч. Именительный падеж ед.ч. Именительный падеж мн.ч. Родительный падеж мн.ч.

-Я море, поле моря, поля морей, полей

-И око, ухо, колено уши, очи, колени ушей, очей, коленей

Во множественном числе родительного падежа окончание -ЕЙ имеют сущ. ср.р., которые во множественном числе именительного падежа заканчиваются на -я и -и (за исключением слов яблоко, плечо). Таблица 11 Существительные ср.р., заканчивающиеся на -ЕВ в род.п. мн.ч.

Окончания существительных в им.п. мн.ч. Именительный падеж ед.ч. Именительный падеж мн.ч. Родительный падеж мн.ч.

-Я (-ЬЯ)1 дерево, крыло, звено, дно деревья, крылья, звенья, донья деревьев, крыльев, звеньев, доньев

Окончание -ев в род.п. мн.ч. имеют все существительные среднего рода, которые в именительном падеже множественного числа заканчиваются на -я (графически -ья).

Как показывает опыт преподавания РКИ, формирование грамматических знаний и навыков у изучающих русский язык как иностранный уже на элементарном уровне должно осуществляться на расширенном (по сравнению с объемом, предлагаемым Государственным стандартом) грамматическом материале, т.е. носить опережающий характер. Это касается и объективно сложной для усвоения грамматической формы родительного падежа множественного числа, проявляющей высокую степень вариативности, имеющей различные по своему характеру причины. Осуществленная при помощи таблиц систематизация грамматического материала по родительному множественного дает возможность уже на начальном (элементарном, базовом) [8, с. 85] уровне освоения русского языка иностранцами сформировать достаточные знания семантики, структуры и функционала отдельного грамматического явления.

Литература:

1. Граудина Л.К., Ицкович В.А., Катлинская Л.П. Грамматическая правильность русской речи. Стилистический словарь вариантов. М.: Астрель, 2004. 555 с.
2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. М.; СПб.: Златоуст, 2001. 28 с.
3. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. М.; СПб.: Златоуст, 2001. 20 с.
4. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского

1 Окончание «-я», графически «-ья» во мн.ч. (прим. авт.)

языка. М.: Наука, 2004. 544 с.
5. Золотова Г.А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных синтаксических единиц русского синтаксиса. М.: Едиториал УРСС, 2006. 440 с.
6. Русская грамматика. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / Гл. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1980. 788 с.
7. Редькина М.А. Русский язык в грамматических таблицах. М.: Русский язык, 2008. 132 с.

8. Штыкова Н.В. Русский язык как иностранный: к вопросу об изучении грамматики на начальном этапе (морфологический материал) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. №5. С. 84-88.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Афзали М.К.
Махмадбекова Г.З.
Филиал «МЭИ» в г. Душанбе

Аннотация. В статье рассматриваются семантико – стилевые характеристики и особенности научно – технического текста. Авторамим также определяется понятие билингвизма с точки зрения лингвистики, психологии и социолингвистики. Механизм речи у нормального человека формируется, основываясь на обеих системах – системе интеллекта и системе языка, т.е. психологически и лингвистически. Речь на иностранном языке требует образования в мозгу человека новой сложной системы стереотипов. Сознание того, что язык изучается в учебной обстановке, в неязыковой атмосфере, может быть большим препятствием в изучении иностранного языка. Только сознательная установка студентов на речемыслительную деятельность средствами иностранного языка может помочь преодолеть языковой барьер. Высказано мнение, что только при достаточно верно определенной структурно – семантической эквивалентности разно уровневых единиц перевода научно – технического стиля можно добиться точного, адекватного перевода.

Abstract. Semantisation of lexical units in the scientific and technical style of speech. The present article concerns the issues of studying semantic and stylistics characteristics, peculiarities of scientific and technical style of speech. The authors define bilingual notion by means of linguistics, psychology and sociolinguistics as well. It is also noted out that language and the system of intellect, considering being different. Speech mechanisms of normal person are formed basing on two systems: the system of intellect and the system of language, i.e. psychologically and linguistically. Foreign language speech demands formation of new, complicated system of stereotypes in the brain of human being. The fact,

that language is learnt in academic atmosphere can cause a great obstruction in the course of language mastering. Only conscious setting on speech thinking activity may assist preventing language barrier. On the assumption of the authors' opinion, only correct definition of structural and semantic equivalency of translation various units of scientific and technical style of speech promote adequate interpretation.

Ключевые слова: билингвизм, диалогическая речь, семантика, речевые механизмы, лексические единицы, психология, семантико-стилистические и характеристики, социолингвистика, термины, языковой код, языковой барьер

Key words: bilinguals, dialogue speech, semantics, speech mechanisms, lexical unit, semantic and stylistic characteristics, sociolinguistics, terms, language code.

Профессиональные языки отражают не только общие особенности общенародного литературного языка как системы, они отражают также некоторые особенности профессиональной деятельности данной социально – профессиональной группы. Специфический контекст той или иной области науки влияет на форму, содержание и язык текста, формируя его особенности. Функциональный стиль речи предполагает выбор из лексических систем различных средств выражения, что особенно актуально при обучении лексике иностранного языка

Обучение иноязычной лексике до сих пор остается одной из самых сложных проблем преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях. Общеизвестно, что вузовская программа обучения иностранному языку ставит две основные задачи:

- Научить студентов читать оригинальную общественно - политическую литературу и литературу по специальности.

- Научить вести беседу в пределах изученного материала на бытовые, общественно-политические и темы по специальности.

Для реализации этих целей обучение иностранному языку в вузе предполагает использование определенной технологии с учетом всего комплекса конкретных условий и возможностей каждого человека. Однако чтение специальной литературы, к сожалению, не всегда является фактором того, что студенты полностью овладели научной лексикой и способны свободно осуществлять монологическую и диалогическую речь. Основной вопрос заключается в следующем: как от предметно – урочной коммуникации перейти к естественному

общению, как развивать способности общаться на иностранном языке на научные темы. Основное препятствие на пути к реальному иноязычному общению – это искусственность процесса обучения языку.

В процессе изучения иностранного языка происходит перенастройка речевого двигательного анализатора, что выражается на методическом уровне в необходимости выработки у студентов скорректированных речевых умений и навыков.

Психология совместно с лингвистикой успешно занимается проблемами, возникающими в ходе взаимодействия языковых систем в условиях двуязычия. В сознании человека происходит сложнейший процесс сосуществования двух языковых систем, который затрудняет свободное владение иностранным языком. Выработка навыков говорения на специальные, научные темы требует специфических форм и методов работы. Специфическими особенностями диалогической речи является необходимость постоянного переключения с одной реплики на другую. Диалогическая речь всегда ситуативная. В отличие от монологической речи, диалогическая речь имеет обратную связь: в процессе диалогического общения осуществляется поочередно говорение и слушание. Для монологической речи характерно отсутствие замкнутого акта коммуникации. По словам Жинкина Н.И. для того, чтобы осуществить передачу информации в монологической речи и обеспечить адекватное восприятие ее слушателями, необходимо наличие следующих компонентов высказывания: мотивированность, обращенность, ситуативная обусловленность и эмоциональная окрашенность[7, с. 21]. Монологическая речь на основе научно – технического словарного запаса более сложна по сравнению с диалогической. Она отличается развернутостью изложения мысли, логической последовательностью в передачи мыслей.

Обучение этим видам речевой деятельности в процессе работы по научно – техническим источникам представляет довольно большие трудности в связи с тем, что предполагает развитие не только языковых, но и научных знаний, умений и навыков. Это, прежде всего, касается расширения словарного запаса студентов. Семантизация лексических единиц и их запоминание, как правило, реализуется не в ходе практических занятий, а остается аспектом самостоятельной работы студентов. Работа над семантизацией и усвоением лексических единиц рассматривается как одно из основных звеньев обучения

устной монологической и диалогической речи. Слова, которые человек употребляет, составляют его активный словарь. Слова, которые человек не употребляет, но узнает в тексте, понимает, составляют его пассивный словарь. Состав активного и пассивного словаря разных лиц зависит от их специальности, возраста, образования, общего культурного уровня и личностных качеств. Слова, относящиеся к пассивному словарю, имеют важное отличие от слов активного словаря. Чтобы точно понимать иноязычный текст или речь необходимо знать точное значение слова, превращая его из слов пассивного словаря в слово вашего активного словаря.

Изучение свойств памяти помогает понять закономерности усвоения и владения языком. Психология различает долгосрочную (постоянную) и краткосрочную (оперативную) память. Их роль относительно языка различна. В долгосрочной или постоянной памяти человека хранится языковой материал (больший или меньший фрагмент языковой системы, что зависит от индивидуальных способностей данного человека), готовый к употреблению в речевой деятельности. Оперативная память отвечает за быстроту и правильность поступления материала в самой речевой деятельности, т.е. она – основа речевых действий человека. Память человека носит осмысленный характер. Память и мышление соприкасаются и переходят друг в друга.

Таким образом, усвоение языкового материала основано на работе общего механизма мыслительно – мнемической деятельности, включающего разного вида запоминания. Механическое запоминание может быть продуктивным только в том случае, если оно следует за сознательным запоминанием и подкрепляется им. Рассмотрение проблем памяти в широком психологическом контексте дает основание утверждать, что обучение иностранному языку не основывается только на различных видах памяти в их сочетании с друг с другом, а представляет собой сложный процесс, в котором учитывается, прежде всего, принцип опоры на мышление.

Механизм речи у нормального человека формируется, основываясь на обеих системах – системе интеллекта и системе языка, т.е. психологически и лингвистически. Речь на иностранном языке требует образования в мозгу человека новой сложной системы стереотипов. Сознание того, что язык изучается в учебной обстановке, в неязыковой атмосфере, может быть большим препятствием в изучении иностранного языка. Только сознательная установка

студентов на речемыслительную деятельность средствами иностранного языка может помочь преодолеть языковой барьер. Задачей преподавателя является создание упражнений, максимально приближенных к реальным ситуациям общения

Например, можно предложить диалоги на развитие не только устной речи, но на умение высказать свою точку зрения. Например:

Conversation 1. Physics as a basic science

Student 1: Why do you say that of all the sciences, physics is basic?

Student 2: It is fundamental science because all other sciences use its principles in their own special fields. Without physics to help you, you cannot become a chemist, biologist, geologist, engineer, or doctor. Because physics takes up the study of matter and energy, two basic things in everyday life, it helps every scientist in his work, no matter what field he specializes in.

Student 1: It seems to me that the ancient Egyptians must have known a great deal about mechanics.

Student 2:Yes, of course. To my mind, they might have used some great ramps or inclined planes to raise the stones for the pyramids into place. After the pyramids were finished, slaves probably dug away the ramps to leave the monuments.

Student 3: Sorry for interrupting you. But. I have just been listening to your conversation. To my opinion, the Greeks made some outstanding discoveries in the field of mechanics too.

Student 1: Oh, yes, you are quite right. Over two thousand years ago, Archimedes discovered the laws governing floating bodies. Today, Archimedes' Principle is an accurate a statement of these laws.

Student 2: The Romans were the greatest engineers of the Ancient world too. They used many Greek ideas, but they had great practical building skill as well.

Student 3: I have read that some of the roads they built are still used today. Their great aqueducts brought water from streams sometimes sixty miles away from their cities.

Student 1: But the Romans did not spend their time experimenting in laboratories. They were extremely practical, and wanted results they could use immediately.

Student 2: Today, of course, we are living in a time when new discoveries in science are commonplace. Yet, each discovery is important to our future.

Student 3: As we see, physics contributes to almost every one, for that matter. In addition, it as physics that opened up the field nuclear studies to the atomic bomb.

Conversation 2. Consultation before examination

Teacher: We have seen that an electric current produces some effects. How are these effects groped?

Student 1: The heating, magnetic and chemical effects. Can you give any example of heating effect?

Teacher: Why not. Let us make an experiment with an electric circuit. It is required the small heating coil, ammeter, battery of 3 accumulators, key and rheostat all in series.

Student 2: The voltmeter is connected too between the terminals of the coil

Teacher: You are quite right. The voltmeter is an essential part of the circuit. The accumulators provide the driving force or voltage, the rheostat allows the proportion of the voltage applied to the coil to be varied. The voltmeter then measures this voltage.

Student 1: Ammeter shows fairly accuracy the current in amperes flowing through the coil.

Teacher: But how you can see the heating effect after all?

Student 1: Oh, it isn't difficult. Place the heating coil into the calorimeter and add enough water to cover it. Now close the circuit and at once start the stop clock and carefully stir the water and note the readings of the temperature.

Такого рода диалоги способствуют развитию свободной речи на иностранном языке. Во время беседы происходит замена искусственного произношения естественным, создаются благоприятные условия для поисков и нахождения необходимой лексики, синтаксических конструкций и стилистических особенностей речи, что предполагает использование усвоенных слов, грамматических правил для их закрепления. Языковой материал выходит за рамки учебных тем, вырабатывается и закрепляется нормальный темп речи, преодолевается барьер страха перед иноязычным окружением.

Процесс умения переводить тексты научно – технической тематики требует систематической работы над словарным запасом студентов. Семантико-стилистические грамматические характеристики слов в основном совпадают с толковыми словарями и охватывают лексическую макросистему языка. Однако словообразовательное строение слов в разных языках ведут к

неверному отождествлению в процессе соприкосновения и сопоставления языков.

Следует отметить, что при сопоставлении словарного состава английского и русского языков происходят различные соответствия или несоответствия между лексическими единицами обоих языков. Типы семантических (смысловых) соответствий можно свести к следующему:

1. Значение английского слова полностью соответствует значению русского слова и, независимо от контекста, передается постоянно одним и тем же эквивалентом. Например: hydrogen, equator, atom, electron, proton.

2. Одноязычному английскому слову соответствуют в языке перевода несколько слов. Например: существительному «variability» соответствуют в русском языке слова «изменчивость, неровность, неустойчивость,»: « variability of temperature – неустойчивость температуры, variability of various physical phenomenon – изменчивость физических явлений»

3. К третьей группе относятся многозначные слова, составляющие значительную часть лексики английского языка. Например: power – сила,

власть, полномочия, энергия, balance – соотношение, баланс, чувство меры,

Системные связи в лексике играют важную роль не только в историческом развитии словарного состава языка, но и в повседневном пользовании языком. Смысловые связи обеспечивают правильность высказывания по смыслу. Смысловое согласование выражается в двух типах словесной сочетаемости – семантической и лексической[1, с. 32]. Семантическая сочетаемость слова – это его способность вступать в сочетания с целыми классами слов, объединяемых общностью смысла. Например, глаголы to think, to believe, to consider, to feel, to dream, to smile и др. описывают различные состояния человека. Такие глаголы как: to conduct, to specialize, to study, to resist, to transmit, to transform, to attract, to produce , to revolve и др. отождествляются с физической активностью.

Лексическая сочетаемость слова – это его способность вступать в сочетания не с любым словом, из какого – либо семантического класса, а только с некоторыми. Следует отметить, что существует так называемая лингвистическая относительность, согласно которой нормы мышления и поведения определяются структурами языка. Так,

в своих основах гипотеза американских ученых Сепира – Уорфа восходит к положению, высказанному еще немецким лингвистом В. Гумбольдтом, согласно которому, отношение человека к предметам целиком обусловлено языком: « Каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, из пределов которого можно выйти только в том случае, если вступишь в другой круг»[7, с. 42]. Фундаментальные положения этой теории были высказаны двумя вышеназванными учеными – Эдуардом Сепиром(1854 – 1939) и Бенджамином Уорфом (1897 – 1941). По их утверждению « язык служит руководством к восприятию социальной действительности. В значительной степени человек находится во власти конкретного языка, являющегося средством выражения в данном обществе. Миры, в которых живут различные общества - отдельные миры, а не один мир, использующие разные ярлыки»[7, с. 45]. Свои взгляды эти ученые обосновывают тем, что грамматические структуры языков могут значительно различаться и вся семантическая сторона языков в своей совокупности по – разному представляет окружающий мир. Это и приводит к тому, что языки оказывают прямое воздействие на нормы поведения и мышления людей. В частности, языки неодинаково представляют даже такие общие категории, как время, материя, пространство. Гипотеза лингвистической относительности устанавливает принципиальную невозможность перевода с одного языка на другой.

Проблема переводимости и непереводимости обсуждалась с глубокой древности. В своих высказываниях В. Гумбольдт писал: «Всякий перевод представляется мне попыткой разрешить невыполнимую задачу. Ибо каждый переводчик неизбежно должен разбиться об один из двух подводных камней, слишком точно придерживаясь либо своего подлинника за счет вкуса и языка собственного народа, либо своеобразия собственного народа за счет своего подлинника. Нечто среднее между ними просто невозможно» [7, с. 51]. В настоящее время специалисты справедливо указывают на то, что проблема переводимости должна рассматриваться в зависимости от того, какой объект попадает в поле зрения переводчика. В этом плане интерес представляют тексты научного стиля и терминообразования. Языковые средства научного текста отбираются таким образом, чтобы исключить двусмысленность и разночтение. Наиболее характерными лексическими средствами выражения данного стиля являются термины, терминологические

сочетания, устойчивые сочетания терминологического значения, специальные термины, многозначные слова, иноязычная лексика, неологизмы, названия различного рода научных открытий, неологизмы, аббревиатуры, и. т д.

Перевод и употребление в речи определенных терминов всегда связано с некоторыми сложностями. Термины специально предназначены для передачи когнитивной информации. Термины характеризуются стилистической нейтральностью и не зависят от контекста. Не допускаются никакая подмена, никакой приблизительный, синонимический перевод термина каким – либо близким по смыслу словом или выражением. Термин передает точно определенное научное открытие. Синтаксис научного стиля характеризуется полнотой, развернутостью, логической последовательностью изложения. При обсуждении способа обсуждения изложения технической литературы надо учитывать, что эта литература имеет ограниченный круг читателей, для которых, именно, формально логический стиль обеспечивает наиболее полную и эффективную информацию. Г.М. Стрелковский полагает, что подобный стиль был навязан ученым Королевским Обществом (Британской Академией наук) [9, с. 21]. Однако следует отметить, что особенно много терминов появилось именно в Англии в XVII – XIXвв. в период бурного развития наук, при этом часть терминов из языка ученых стала проникать в общелитературный язык и делалась общедоступным достоянием. К таким словам относятся: “dynamo, barograph, ozone, centigrade, cereal, gyroscope, sodium, potassium” и другие. В XX веке возникли такие новообразования, как; “hormone, isotope, photon, positron, radar, biochemistry, cyclotron” и т. д. Эти термины быстро стали общепринятыми благодаря тесной связи новейших открытий с повседневной жизнью.

Необходимо отметить что, технические тексты предназначены для специалистов, которые обладают соответствующими знаниями и для которых отступление от привычного для них способа изложения материала затрудняет понимание фактов. Авторы научных произведений избегают применения выразительных средств, чтобы не нарушить основного принципа технического языка – точности и ясности изложения мысли. Однако следует отметить, что при всей своей стилистической отдаленности от живого разговорного языка, богатого разнообразными выразительными средствами, технический текст, все же включает в себя известное количество более или менее

нейтральных по окраске фразеологических сочетаний технического характера. Например, full blast-полная тяга; wire is alive- провод подключен; wire is dead- провод отключен. Эти фразеологии придают тексту живость и разнообразие. Провести четкую грань между терминами и словами обиходного языка невозможно вследствие многозначности многих слов. Например, такие общеизвестные понятия, как «electricity», “temperature”, “atom”, “automobile”, “penicillin”, “gas”, не являются терминами в обиходном языке, где техническая характеристика играет второстепенную роль. В терминах проявляется наиболее точное, концентрированное и экономное определение технической идеи. Основным требованием, предъявляемым к термину, становится однозначность, т.е. наличие только одного, раз и навсегда установленного значения. Для того чтобы правильно понять технический текст и суметь высказаться по теме, надо, как уже указывалось ранее, хорошо знать данный предмет и связанную с ним терминологию. К лингвистическим характеристикам диалогической речи по научно – технической тематике можно отнести: краткость, лаконизм синтаксических конструкций, широкое употребление фраз – клише, особых лексем, характерных для научного стиля речи.

В настоящее время в качестве слова тождественный перевод часто используют английское слово «репрезентация» оригинала. Вместе с тем полного соответствия перевода оригиналу добиться невозможно. При попытках сохранить в переводе максимально много из оригинала, текст получается громоздким и даже малопонятным. Особая связь между оригиналом и переводом, которая прослеживаться как в плане содержания, так и в плане выражения мысли чаще всего называют «эквивалентностью» или «адекватностью». «Эквивалентность и адекватность» перевода некоторые лингвисты заменяют термином «инвариантным» [2, с. 54]. Так, болгарские лингвисты А. Людсканов и А. Попович считают, что «качественные и точными являются только те переводы, которые осуществляют свою цель – предоставляют инвариантную информации в сравнении с оригиналом и выполняют одинаковую функцию» [2, с. 58]. В.Н. Комиссаров считает, что «эквивалентность перевода заключается в максимальной идентичности всех уровней содержания текстов оригинала и перевода» [9, с. 30]. Более того, Комиссаров предлагает избавиться от ставшего ненужным при оценочной трактовке термина «эквивалентность». Некоторые авторы предлагают употреблять

вместо термина «адекватный перевод» термин «полноценный перевод», имея в виду «исчерпывающую передачу смыслового содержания подлинника» [2, с. 56]. Однако следует отметить, что перевод представляет собой специфический вид языковой деятельности, не исчерпывающийся навыками одноязычного речевого поведения. В процессе перевода происходит постоянная координация двух языковых систем и параллельных речевых действий на двух языках. Существуют переходные формы перевода: устно – письменная и письменно – устная. В первом случае оригинал является произносительным текстом, в то время как перевод осуществляется в письменной форме. Во втором процедура перевода осуществляется наоборот; переводчик получает письменный оригинал и должен передать его в устной форме.

Перевод можно также классифицировать с точки зрения тематических свойств и функционально – стилистических особенностей переводимого текста. Р. Якобсон предлагал трехчленную классификацию перевода с учетом семиотических исследований (семиотика - от греческого semeion – знак, признак) наука, исследующая способы передачи информации). В своей статье “On linguistic Aspects of Translation” он дал семиотическое определение перевода, указав на возможность выделения следующих трех его типов: 1) внутриязыковой перевод; 2) межъязыковой перевод; 3) межсемиотический перевод. [7, с. 56]. Первый тип рассматривается с позиции семиотических соответствий между элементами перевода – переформулирования. Второй активно изучается с точки зрения соответствия переводимого текста с оригиналом. Третий тип классификации Якобсона связан исключительно с семиотическими исследованиями перевода. При этом подходе напрашивается вывод, что эквивалентность может проявляться на разных уровнях в разных текстах. Функционально – стилевая типология текстов помогает выявить максимальные единицы письменной и устной речи, характеризуемые разным уровнем изложения. Научно – технические тексты требуют от переводчика высокой степени профессиональной компетенции в той области, где он работает. При переводе конкретная семантическая реализация слова постоянно сопоставляется со всей семантической структурой наиболее соответствующего ему слова, что позволяет переводчику подобрать наиболее точный семантический эквивалент, а в некоторых случаях обнаружить причину неожиданного семантического отклонения от оригинала. Только при достаточно

верно определенной структурно – семантической эквивалентности разно уровневых единиц перевода научно – технического стиля можно добиться точного, адекватного перевода. Например: The current, which flows along wires, consists of moving electrons. (Электрический ток, текущий по проводу состоит из движущихся электронов). The electrons move along the circuit because the e.m.f. drives them. (Электроны двигаются вдоль цепи, так как ими управляет Э.Д.С.) [4, с. 57]

Текст научно – технического характера типологически полностью противоположен всем текстам неофициального характера. Основной функцией таких текстов является информация, объединяющая все документальные - стили речи. Именно для текстов официального стиля более важно не то, как это сообщается, а то, что сообщается. В то время как для текстов художественного произведения более важно то, какими эмоциональными средствами передается содержание текста. В этом случае основной идеей таких текстов является эстетическое воздействие.

Таким образом, перевод научно – технического текста в корне отличается от перевода текста художественной литературы и требует координации с другими основными аспектами, как по отбору языковых единиц, так и по характеру работы над ним.

Выполнение всех условий изучения иностранного языка способствует развитию уровня профессиональной компетентности, а она, как известно, является главным показателем востребованности специалистов на мировом рынке труда.

Литература

1. Абросимов А.Г. Информационно – образовательная среда учебного процесса в вузе. – М.,2004.

2. Алхазишвили А.О. Психологические предпосылки активизации процесса обучения иностранному языку. - М,.1998.

3. Афзали М.К. Создание естественной речевой среды на «погружение» при обучении иностранным языкам. //Материалы научно – практической конференции «Проблемы перевода и его лингвистические аспекты» РТСУ, Душанбе, 2014. С 22-29.

4. Афзали М.К. Махмадбекова Г.З., Раджабов П.Р. Английский для студентов по специальности «Электроэнергетика и электротехника». Душанбе, 2018.

5. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 2001.

6. Виноградов В.В. История лингвистических учений. - М.,1978.

7. Жинкин Н.И. Механизмы преодоления межъязыковой интерференции. М., 2001.

8. Емельянов Е.А. Обучение переводу при обучении иностранному языку. В кн: Вопросы преемственности обучения иностранным языкам в вузе. М.,1998.

9. Комисаров В. Н. Проблемы перевода и интерпретации текста. – М., 1990.

10. Леонтьев А.А Психологические единицы и порождение речевого высказывания. - М.,1999.

11. Нагорная В.А. Научная организация учебного процесса. Сб.ст. – М.,2002.

12. Ольшанская Г.В. Теоретические проблемы билингвизма.- Лингвистика и методика обучению переводу. М., 2001.

13. Солодуб Ю.П. Альбрехт Ф.Б. Теория и практика перевода. М., Академия, 2005.

14. Riesel I.E. Theory and Practice interpretation. M., 1999.

ТИПОЛОГИЯ ЖЕНСКОГО ХАРАКТЕРА В ТВОРЧЕСТВЕ ГУЛРУХСОР САФИЕВОЙ

Ахтамова М.У
кандидат филологических наук,
доцент кафедры мировой
литературы РТСУ

Аннотация. В статье прослеживается типология женского характера в творчестве Гулрухсор Сафиевой. Образ лирической героини создается на основе жизненного опыта поэтессы, ее чувств, ощущений, ожиданий, закрепленных в ее стихах в художественно преображенной форме. Исследуются стихотворения разных жанров: газели, рубаи, дубейти, дутори, двустишия поэтессы, проанализирован образ лирической героини. Выявлено, что лирическая героиня Гулрухсор - лицо, наделенное индивидуальностью судьбы, психологической отчетливостью внутреннего мира автора, это единая человеческая личность в ее отношении к миру и к самой себе.

Abstract. The article traces the typology of a female character in the work of Gulrukhsor Safieva. Lirical image is created on the basis of the poet’s life experience, her feelings, sensations, expectations, embodied in her poems in an artistically transformed form.Poems of different genres are

studied: gazelles, rubyes, dubeytes, dutori, couplets of the poetess, the image of the lyrical personage is analyzed. It was revealed that the lyrical hero Gulrukhsor - a person endowed with an individuality of fate, psychological distinctiveness of the author's inner world, is a single human person in her attitude to the world and to herself.

Ключевые слова: поэзия, женская сущность, пейзаж, лирика, газель, дубейти, лирическая героиня

Key words: poetry, female essence, landscape, lyrics, gazelle, dubytee, the lyrical hero

Неповторимое поэтическое мастерство Гулрухсор привлекло внимание читателей и критики с самых первых ее стихов. Сразу же определились основные темы ее лирики: любовь к Родине, описание неповторимых горных пейзажей; воспоминания детства и образ матери; историческое прошлое таджикского народа; тема войны и тема любви.

Одна из ярких особенностей поэзии Гулрухсор в ее автобиографичности, сопряженности с жизненным контекстом. Большинство стихотворений поэтессы напоминают своеобразный лирический дневник, в который включены факты из биографии. Образ лирической героини создается на основе жизненного опыта Сафиевой, ее чувств, ощущений, ожиданий, закрепленных в ее стихах в художественно преображенной форме. Однако полное отождествление личности самой поэтессы и ее лирической героини неправомерно, в этом нельзя не согласиться с Ю.Тыняновым и Л.Гинзбург, считавшими, что не все, что включает в себя «биография» лирического героя, происходило в действительности с самим поэтом. В связи с этим Л.Гинзбург отмечала: «Специфика лирики в том, что человек присутствует в ней не только как автор, не только как объект изображения, но и как субъект, включенный в эстетическую структуру произведения в качестве действенного ее элемента» [1,с.8].

Для того, чтобы говорить о лирическом герое как о единой личности, представленной в творчестве, необходимо, по мнению Гинзбург, исследовать корпус стихотворений. Не у всех поэтов выявляется лирический герой. Гинзбург идет вслед за Тыняновым в определении лирического героя. В статье «Блок» он дал определение термина «лирический герой». Он утверждал, что «Блок – самая большая лирическая тема Блока» [6,с.118].

Перефразируя Тынянова, мы можем утверждать, что «Гулрухсор – самая большая лирическая тема Сафиевой». Исследуя циклы, книги стихов, поэмы, всю совокупность лирики Гулрухсор, можно сказать, что ее лирическая героиня – лицо, наделенное индивидуальностью судьбы, психологической отчетливостью внутреннего мира автора, это единая человеческая личность в ее отношении к миру и к самой себе.

Женская сущность во все времена ярче всего раскрывалась в любви. Героинь лирики Гулрухсор и вообще женскую поэзию, невозможно представить вне любви. В любовной лирике Гулрухсор автобиографизм, отождествление себя и своего лирического «я», наиболее ярко проявляется в стихотворениях, где автор называет себя своим именем.

Чужое эхо долетело вдруг:
«Рухсор! Рухсор!!» - из дней, что мной забыты,
Дошел твой голос вновь, далекий друг,
И вновь былые вспыхнули обиды [2,62].

Или:

Я, как рыба, молчу, не кричу, когда мне тяжело.
Твое имя твержу попугаем в печали великой.
Видно, ты был в мучители дан мне судьбой,
Но назло
Всем несчастьям,
Меня моя мать назвала Гулрухсор – розоликой! [2,13]

Или: Цветам цвести,
Но, как мне, Гулрухсор
Сквозь каменную твердь пробиться властно?
Ко мне ты безразличен до сих пор –
И жизнь свою я трачу понапрасну. [2,80]

Любовная лирика Гулрухсор открывает нам душу мятежную, своевольную. Ради любимого она в этот мир пришла, ради любви она готова на любые испытания.

Ради тебя я в этот мир пришла.
Ради тебя – чтоб быть с тобою рядом,
Чтоб излечить твои недуги взглядом,
Спасти тебя и уберечь от зла,
И в горький час твоею быть отрадой.
Ради тебя я в этот мир пришла. [2,39]

И это предназначение женщины в понимании поэтессы - жить ради любимого, проходит лейтмотивом через всю поэзию Гулрухсор. Однако одной из характерных особенностей лирической героини является присущее ей волевое, мужское начало, она всегда сама принимает решение, и как бы не было ей тяжело, разрубает узел несложившихся отношений.

Но если вдруг тебе я в тягость стану,
И все вокруг обидой, как туманом,
Затянется, и догорит дотла
Костер, гудевший в сердце неустанно,
Уйду с пути – твоя тропа светла! [2,39]

Или:

Но если ты свободен лишь вне дома
И лишь вне дома радостью влеком,
Без сожаленья тут же я разрушу
Мешающий твоей свободе дом! [2,39]

Довольно часто в стихах Сафиевой звучит тема несостоявшейся любви, лирическая героиня сталкивается с непониманием:

Из «я» и «ты» не получилось «мы».
И «нет!» судьба на «да!» не заменила.
И под одним зонтом
Ни в дни зимы,
Ни осенью нам места не хватало. [2,48]

Своеобразен поэтический синтаксис стихотворения: восклицательные предложения выражают накал чувств.

Вопросительные и восклицательные конструкции - явления распространенные в поэзии Гулрухсор. Очень часто ее лирическая героиня задает вопросы себе и своему избраннику.

На миг опоздала, а счастье ушло навсегда…
Эй, тот, кто уехал,
Ты счастлив с другой, без меня? [2,58]

Или: Мне бежать без оглядки бы, только куда?
Разве можно покой обрести навсегда? [2,58]

Не менее интересен прием построения стихотворения в форме своеобразного диалога с самим собой. Это размышления лирической героини в вопросах и ответах:

Нет, не проси!
Не буду пить вина,
Мне не нужны твои вино и тосты!
К чему мне пить?
Хмельная чтоб волна
Затмила мир мой, притушила звезды?
Чтоб все забыть?

Зачем?
Ведь я юна,
От жизни я и без вина хмельна.
К чему мне пить?
Чтоб меркло солнце дня,
О вечной ночи мне напоминая?
Чтоб милый мой ушел бы от меня,
Другую нежным словом опьяняя? [2,28]

Как великая Анна Ахматова, «научившая женщин говорить», Гулрухсор учит таджикских женщин быть сильными, с достоинством переносить испытания. Как и Ахматова, Гулрухсор в несостоявшейся любви, в несчастии находит источник творчества, ее лирическая героиня утверждает, что благодаря этому она стала поэтом.

Я – птица, пулей сбитая, твоя.
Ты в этом виноват, и ты в ответе.
Из-за тебя поэтом стала я…
Такой любви нет больше в целом свете! [1,41]

Любовную лирику поэтессы отличает глубочайший психологизм. Ей, как никому, удалось раскрыть самые заветные глубины женского внутреннего мира, переживаний, настроений. Для достижения потрясающей психологической убедительности она пользуется различными художественными приемами, чаще всего это яркие сравнения: «я – птица, пулей сбитая, твоя», «я, как рыба, молчу, не кричу, когда мне тяжело», «я без тебя подстреленный птенец». На сравнении может быть построено все стихотворение, к примеру, стихотворение «Как день и ночь»: С тобою мы – как день и ночь, Бредем по замкнутому кругу. / Мы – словно город и кишлак, Близки и все же далеки мы./ То оба свет, то – оба мрак./ Эти образные сравнения Гулрухсор использует в каждой строфе стихотворения для создания

противоречивости характеров лирической героини и ее возлюбленного.

Известно, что каждый литературный жанр способен глубже отражать определенные темы и идеи. Так, посредством дубейти лучше передается душевная боль в народном стиле, через рубаи – любовная и философская тематика, через газель – тонкие эмоции любви.

Гулрухсор, следуя народным традициям, широко использует малые поэтические жанры, восходящие к устному народному творчеству. Так, посредством рубаи, дубейти, дутори, двустиший и газели она выражает любовные переживания, философские мысли.

Обратимся к двустишиям (дутори). Необходимо обладать определенным мастерством, лаконичностью речи, чтобы в двух строчках выразить законченную мысль. Двустишия Гулрухсор отражают любовную и философскую темы. Умелое использование метафор, эпитетов, сравнений придают двустишиям особую выразительность. Использование пословиц и поговорок указывают на связь этого жанра с фольклором, а также название жанра «дутори» говорит о том, что данные двустишия исполнялись под звучание таджикского народного инструмента «дутор» (в пер. с тадж. две струны).

Дутори на любовную тему:

…Подействуют в конце концов заклятия мои,
И больше не узнаешь ты счастливых дней любви! [2,153]

Задуй сердечный мой огонь, чтоб не сгореть дотла!
Не убивай мою любовь, чтоб я не умерла… [2,153]

Данное двустишие представляет метафору, раскрывающую силу любви.

Прощались мы, я жаждой так измучена была!
Из родниковых глаз твоих напиться не могла. [2,154]

Умелое использование изобразительно-выразительных средств помогло поэтессе в двух строчках показать чувства лирической героини: это и горестное расставание, и страдание, словно жажда измучившая ее, метафорический эпитет «родниковые глаза» помогает понять всю безграничность любви героини.

Повествование от первого лица придает двустишиям искренность, задушевную интонацию, лирическая героиня делится своими чувствами.

Другие двустишия оформлены в виде крылатых изречений, афоризмов, в которых заключена философская мысль.

Быть может, золото одно – цена летящих лет.
Дороже времени, друзья, ценнее в мире нет!..

Если сердце мертво,
все величье его – пустота.
В чем же, сердце,
скажи мне, сокрыта твоя высота? [2,154]

Еще одной характерной особенностью философских двустиший является то, что каждая строка выражает законченную мысль и смысловая связь между ними слабая, но обязательно присутствует рифма (была-могла, помочь-прочь, исток-поток, жива-слова), которая придает двустишиям особую напевность и завершенность.

Использование пословиц и поговорок является также одним из излюбленных приемов Гулрухсор.

Нарав, эй дар хама дунье ягона,
Ки механдад ба холам остона. [3,389]

Дар хонае, ки гам бувад,
Деворхояш нам бувад. [3,389]
Перевод:
У дома, где почила грусть, где боль приют нашла,
И стены, кажется, влажны, и непроглядна мгла.

Рубаи как самостоятельный литературный жанр сформировался в фольклоре еще до появления письменной литературы и совершенствовался в творчестве профессиональных поэтов на протяжении многих веков. Интересен этот жанр и современным поэтам. Рубаи по своему идейно-тематическому и образному содержанию чрезвычайно удобен для лаконичного выражения глубоких философских мыслей и острых человеческих переживаний. Иногда литературоведы отождествляют рубаи и дубейты. Однако их можно рассматривать как два самостоятельных жанра, каждый из которых распознается размером и имеет свой метрический рисунок. И если в рубаи лирическая тема раскрывается посредством философских раздумий, то в дубейти сильнее чувственное эмоциональное начало и его метрический размер направлен на усиление передачи эмоций лирического героя.

Рубаи и дубейти Гулрухсор заслуживают внимания.

В рубаи поэтесса умело использует классический прием, при котором переживания человека отождествляются с картинами природы.

Когда ты покидал меня, шел ливень проливной.
То плакали мои глаза и небеса со мной.
А недруг мой смеялся, он несчастьем счастлив был:
Ведь кажется всегда врагу чужая боль смешной. [2,156]

Или: Весна возродится когда-нибудь в сердце моем.
И травы проснутся, и вспыхнут тюльпаны огнем.
А тот, кто о клятве забыл и ушел от меня,
Когда-нибудь с сердцем пустым возвратится в мой дом. [2,156]

Рубаи Гулрухсор часто затрагивают философские проблемы. Философские темы – темы жизни и смерти, бренности человеческого существования, которые считаются неотъемлемой частью народных четверостиший, нашли свое звучание и в рубаи Гулрухсор. В них тема жизни и смерти, пропущенная через переживания лирической героини, озаряется светом гражданственности.

Не журавль я, что Отчизну с первым снегом покидает,
Ради теплого местечка на чужбину улетает.
На минуту оказавшись без Отчизны, я погибну –
Попадая на безводье, рыба сразу умирает. [2,155]

Другая особенность рубаи поэтессы в том, что она мастерски соединяет в четырех строчках несколько тем, например тему любви и тему Родины:

Струну я порву, коль она о тебе не поет.
Я сердце убью, коль твоих не приемлет забот.
Свечу, что горит не для Родины, я потушу.
Глаза ослеплю, коль не видят тебя и народ. [1,156]

В данном рубаи три первых стиха самостоятельны, как бы не связаны между собой, в каждом заключена законченная мысль и только последний стих становится связующим звеном, в котором подводится итог сказанному.

Главенствующая роль в жанре рубаи отводится субъективному началу, где позиция лирического героя адекватна позиции автора.

Дубейти Гулрухсор – эмоциональны, как и вся ее лирика, лирическая героиня в них обращается к любимому, иногда с укором, иногда с иронией. Особую выразительность дубейтам придают прием иносказания, использование метафор и эпитетов.

Огорожен твой сад неприступной стеною,
Но в садовом ручье нет ни капли воды.
Не достать мне моею короткой рукою
Это яблоко слишком высокой мечты. [5,114]

Литература

1. Гинзбург Л. О лирике. Л.,1974.
2. Сафиева Г. Пульс моей любви. М.,1988.
3. Сафиева Г. Зеркало дня. Пер. с тадж. Т.Кузавлева. М., 1984.
4. Сафиева Г. Рухи Бохтар. Душанбе, 1987.
5. Сафиева Г. Огнепоклонница. Пер. с тадж. Т.Кузавлева. М., 1991.
6. Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. М., 1977.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ТУРКМЕНСКИХ И УЗБЕКСКИХ СТУДЕНТОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Базарова Л.А.
старший преподаватель
кафедры теории
и практики языкознания
ТГИЯ им. С.Улугзаде

Аннотация. В данной статье рассматриваются различные аспекты обучения русскому языку туркменских и узбекских студентов на практических занятиях по развитию устной и письменной речи. Автором высказано мнение, что при отборе учебного материала и его введении учитываются трудности русского языка, связанные с особенностями родного языка обучающихся. Особое внимание при этом уделяется тому, что вовсе отсутствует в их языке или расходится в формах и способах выражения.

Abstract. The present article deals with various aspects of training Russian language to Turkmen and Uzbek students during practical classes on the development oral and written speech .The auothor expressed opinion that in the course of material selection, one has to take into consideration peculiarities related to the mother tongue. Special attention is given to the fact that, some attributes are fully absent in their languages, or different in the forms or technics of expression.

Key words: varieties, syntax link, phrase

Ключевые слова: разновидности, синтаксическая связь, словосочетание

В настоящее время всё больше иностранных студентов приезжают из стран СНГ с целью получения высшего образования в вузах Таджикистана, в частности это студенты из Туркменистана и Узбекистана. В ТГИЯ имени Сотима Улугзаде тоже обучаются туркменские и узбекские студенты на факультетах русской филологии и романо-германских языков. Так как узбекский и туркменский языки во многом схожи, то возможно совместное обучение студентов из этих стран в одной группе.

Следует отметить, что результаты контроля, проведённого в учебных группах, показали недостаточное владение узбекскими и туркменскими студентами русским языком. На это повлияли ряд факторов, объясняющих разный уровень владения языком. Это сокращение количества часов, отводимых на изучение русского языка, изучаемого в школах и вузах республик, откуда приехали учащиеся, уменьшение количества средних общеобразовательных школ, колледжей, вузов с преподаванием русского языка, а также уменьшение количества русскоязычных СМИ [1].

Стоит подчеркнуть, что знания некоторых учащихся, живущих в городах и районных центрах Узбекистана и Туркменистана, отличаются от тех студентов, которые приехали из сельской местности, последние почти не владеют русским языком. Но даже те учащиеся, которые выросли в городах, где всё же осталось русскоязычное население, и которые часто слышали русскую речь и хорошо владеют ею, сталкиваются с проблемами при изучении русского языка, трудностями при продуцировании письменного текста, несмотря на свой высокий уровень мотивации к учебе, ответственность и трудолюбие.

Понимание – ключ к успеху, поэтому очень важно познакомиться с национальными особенностями учащихся, с которыми приходится работать, познакомиться с сопоставительной характеристикой их родного и русского языка.

При отборе учебного материала и его введении учитываются трудности русского языка, связанные с особенностями родного языка обучающихся. Особое внимание при этом уделяется тому, что вовсе отсутствует в их языке или расходится в формах и способах выражения. У студентов появляется большое количество ошибок,

объясняемых интерференцией родного языка, недостаточными навыками аудирования и письма, так как в этих республиках письменность на латинице, первоначально необходимо уделить особое внимание фонетике и морфологии русского языка. Также важно дать представление о моделях предложений, о субъектно-предикатных отношениях, разновидностях синтаксической связи в словосочетании.

В туркменском и узбекском языках, которые относятся к семейству тюркских языков, есть определённое сходство грамматических признаков.

Для них характерны такие типичные черты тюркских языков, как агглютинативный строй, это означает, что все грамматические значения выражаются при помощи аффиксов, которые добавляются к основе слова, а также развитая система именного склонения, отсутствие рода существительных и прилагательных, сложная система глагольных форм и общетюркские особенности синтаксиса [2]. Предложения в туркменском и в узбекском языках строятся следующим образом: сказуемое всегда занимает последнее место в предложении. Иными словами, простое предложение имеет следующую синтаксическую структуру: *подлежащее – дополнение – сказуемое* [3].

Как и в русском, в туркменском и узбекском языках есть система падежей, в которой их насчитывается шесть. Падежи определяются изменениями, которые происходят в слове, когда оно находится в различном грамматическом контексте. Кроме того, правила их использования достаточно просты и негибки, в отличие от падежей в русском языке [4]. Несмотря на такое количество падежей, главной особенностью их является то, что суффиксы в них просто заменяют предлоги, такие как " с ", " в ", "от " "до" и др. Поэтому при изучении падежей важно учитывать это и учащимся необходимо запомнить те русские предлоги, которые, как правило, употребляются с существительными в определённом падеже.

При обучении фонетике русского языка, безусловно, важно учитывать ряд фонетических особенностей этих языков. Следует сказать о букве **ж** русского алфавита, которой соответствует твёрдый звук [ж]. В узбекском языке, как и в туркменском, она отсутствует, однако есть буква, которой соответствует мягкий звук [дж']. Это объясняет трудности, которые возникают у учащихся при произношении русских слов типа *жизнь, животные, докажите* и др., так как они воспринимают звук [ж] как мягкий, а не твёрдый.

Если в русском языке буквы **е, ё, ю, я** являются отдельными буквами и обозначают одновременно два звука, то в узбекском языке им соответствуют сочетания уо, уи, уа. Именно поэтому особенное внимание иностранных учащихся следует обратить на написание русских слов, в которых встречаются буквы **е, ё, ю, я**, так как при восприятии текста на слух студенты могут написать не одну, а две отдельных буквы (не *ёлка*, а *йолка*); вместо звука [е] могут произносить [э].

Одной из основных причин появления ошибок в письменной речи иностранных студентов является отсутствие мягкого знака **Ь** или его написание в тех словах, где он не требуется. Дело в том, что этот знак отсутствует в узбекском и туркменском языке, поэтому необходимо объяснение, в каких случаях употребляется мягкий знак в словах, принадлежащих той или иной части речи (например, в некоторых существительных после согласного *л;* перед *е, ё, ю, я* и т.д.). Особенное внимание нужно сосредоточить на написании мягкого знака в суффиксах и окончаниях глаголов (возвратный суффикс -*сь*-, суффикс инфинитива -*ть*-, окончания второго лица единственного числа -*ешь,* -*ишь*), а также на отсутствии мягкого знака после суффикса прошедшего времени -*л*- и в форме третьего лица единственного числа -*ет,* -*ит.* Ещё необходимо обратить внимание учащихся на существительные мужского и женского рода, в конце которых стоит мягкий знак (эти слова запоминаются). Также студентам нужно помнить некоторые отличительные особенности слов женского рода, оканчивающихся на -*есть,* -*ость,* -*знь,* -*вь,* -*пь* и т.д.

Преподаватель, работающий с иностранными учащимися, должен учитывать языковую интерференцию, т.е. взаимодействие и взаимовлияние двух языковых систем в условиях билингвизма, и делать все для того, чтобы преодолеть ее: доступно разъяснять языковые различия, создавать и выполнять с учащимися специальные системы упражнений. Известную трудность представляет правописание слов с сочетанием согласных в начале – *встреча, страна, строить* и т.д. Подобное языковое явление не имеет место в туркменском и узбекском языках, поэтому происходит неизбежная интерференция родного языка в речи студентов, которые произносят эти слова вставляя ненужные гласные до или после согласных в начале слова, например: *вистреча* (встреча), *истакан* (стакан), *пирежде* (прежде) и др. Для предупреждения подобных ошибок целесообразно проводить словарные диктанты.

Разный уровень владения языком в группе является ещё одним обстоятельством, которое необходимо принять во внимание. Изучение языка предполагает не только овладение грамматикой, но и постепенное расширение словарного состава, лексики. Как показывает практика, при восприятии звучащих русских текстов наиболее затруднительны для иностранцев имена собственные, числительные, аббревиатуры, названия организаций, а также раскрытие предикативной структуры текстов и их содержания.

При организации процесса обучения говорению иностранных студентов следует создавать коммуникативные ситуации, т.е. специальные условия, необходимые для речевого действия и стимулирующие его. Для этого отбираются типичные ситуации общения, характеризующиеся социально-коммуникативными ролями общающихся (студент – преподаватель, студент – студент, продавец – покупатель, врач – пациент и др.).

Обучение говорению должно быть максимально приближено к реальной действительности. Студентов нужно научить запрашивать информацию, адекватно реагировать на приветствие, прощание, поздравление, приглашение, т.е. правильно строить свое речевое поведение в стандартных ситуациях общения, научить вести групповую беседу, обмениваться мнениями, рассуждать, доказывать, рассказывать, описывать, пересказывать, дискутировать. При этом важно обратить внимание на выработку умений продолжать беседу, начать общение, завершить его. С этой целью отрабатываются фразы, выражающие согласие / несогласие, одобрение / неодобрение, удивление, сожаление, радость и др.

Тема общения определяет выбор речевой формы, средств ее оформления, мотивы, пополнения словарного состава новой лексикой, в то время как тематика обусловливается сферами общения (учебной, социально-бытовой, социально-культурной, профессионально-трудовой), а также уровнем знаний и обученностью учащихся. На начальном этапе обучения студентам предлагаются следующие темы общения: «Моя комната», «Моя семья», «Мои друзья», «Мой университет», «В буфете», «В магазине». На среднем этапе расширяется тема «Университет», вводятся темы «Мой родной город», «Наши увлечения» и др. Опорой могут являться упражнения и тексты под одноимёнными названиями в учебном пособии.

Таким образом, изучение русского языка, целесообразно осуществлять на базе родного языка. Учитывая закономерности

языков, легче классифицировать типичные ошибки и предупреждать их в процессе обучения. Обучение студентов иностранцев русскому языку преследует следующие основные задачи: формирование словаря, грамматических навыков, навыков правильного русского произношения и связанной речи.

Литература

1. Назарьян, Р.Г. Языковая ситуация в Узбекистане: реальность и перспективы // Русский язык в странах СНГ: http://russia-sng.iphil.ru/index.
2. УЗБЕКСКИЙ ЯЗЫК. Лингвистическая характеристика языка. - Режим доступа: http://uzbek.perevesty.ru/particularity.html
3. ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТРОЕНИЯ УЗБЕКСКОГО ЯЗЫКА. https://word-house.ru/yazyki-perevoda/uzbekskiy-yazyk/grammaticheskie-osobennosti-stroeniya-uzbekskogo-yazyka/
4. Информация о туркменском языке. http://www.etrans.ru/languages/about.php?n=94

ТЕМА ЛЮБВИ В ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ИГОРЯ ТАЛЬКОВА (1956-1991)

Барбашов В.П.
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)
Алтайский филиал, г. Барнаул
Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются различные аспекты вербализации темы любви в творчестве Игоря Талькова на материале его наследия, включающего стихи, песни, дневниковые записи, письма.

Abstract. This article discusses various aspects of verbalization of the theme of love in the work of Igor Talkov on the material of his legacy, including poems, songs, diary entries, letters.

Ключевые слова: Игорь Тальков, творческое наследие, тема любви, стихи, песни.

Key words*:* Igor Talkov, creative heritage, theme of love, poems, songs.

6 октября 1991 года во время концерта в Санкт-Петербурге при загадочных и до конца не выясненных следствием обстоятельствах был убит убит поэт, композитор и певец Игорь Тальков. Следует подчеркнуть, что с тех пор, на протяжении вот уже 20 лет в российских средствах массовой информации общественное внимание пытаются привлечь скорее к выяснению обстоятельств первого скандального убийства в эпоху современного российского шоу-бизнеса, к которому сам И.Тальков себя не причислял и старался максимально дистанцироваться от своих «коллег-калек» из этой среды. В своей книге «Монолог», изданной посмертно, в главе «Шоу-бизнес или искусство?» сам Игорь Тальков так говорит об этом: *Их Бог – достаток, блеск, богатство. Большинство из них, безусловно, далеки от понимания истинного процесса творчества, цель которого – высокое искусство, так же как и сами понятия, шоу-бизнес и искусство диаметрально противоположны, хотя и зависимы одно от другого в той или иной степени* [Тальков, 2001, с. 35].

Несмотря на то, что со дня гибели поэта минуло более четверти века, на российском ТВ не было показано ни одной передачи, ни одного документального фильма, которые бы были посвящены колоссальному творческому наследию этой творческой личности: это стихи, песенные тексты, ноты, интервью, дневники, письма и много другое. В школьной программе в России до сих ни одно его произведение не включено в школьную программу по литературе.

По своему уникальным библиотечным раритетом является его автобиографическая книга «Монолог», написанная при жизни, но изданная уже после гибели поэта. В ней И.В. Тальков открывается читателям с несколько иной стороны, а именно как мыслитель, который сквозь призму таких тем, как любовь, творчество, политика, экология и другие пытается постичь то, что происходит с его родиной – Россией к концу XX века: *Лет 10 тому назад меня впервые посетила мысль написать книгу, естественно — «в стол», никакой надежды на ее публикацию при жизни я не питал. Книга эта должна была называться «Эпоха Вырождения». Я стал подбирать материалы, документы, высказывания знаменитых философов; совокупируя все это и, пропуская через себя, я вырабатывал собственную концепцию*

в отношении той эпохи, в которую нам суждено было родиться, — эпохи зла, насилия и тотальной деградации [Тальков, 2001, с.7].

Тема любви, на наш взгляд, является в творчестве И.В. Талькова центральной и, прежде всего, эта любовь к Родине, то есть патриотизм. В его песнях и стихах патриотическая позиция: он четко вербализует основные постулаты русской национальной идеи. В песни «Россия», которую он считал свои манифестом, поэт выразил боль современного молодого поколения от осознания того, что происходило с Россией, начиная с 1917 года:

Листая старую тетрадь
Расстрелянного генерала,
Я тщетно силился понять,
Как ты смогла себя отдать
На растерзание вандалам.
О, генеральская тетрадь,
Забитой правды возрожденье,
Как тяжело тебя читать
Обманутому поколенью.
Россия!!!

Тема национальной трагедии, фатальности пути России под руководством КПСС, стала центральной в творчестве И. Талькова. Главный герой его творчества – современник, пытающийся понять, что произошло и происходит с его Родиной:

Я пробираюсь по осколкам детских грёз
В стране родной,
Где всё как будто происходит невсерьёз
Со мной.
Надо же было так устать,
Дотянуть до возраста Христа, Господи
А вокруг, как на парад,
Вся страна шагает в ад
Широкой поступью.
Родина моя
Скорбна и нема...
Родина моя,
Ты сошла с ума.

Владимир Тальков так говорит о творчестве младшего брата: *В начале концерта он делал краткий экскурс в историю, чтобы люди настроились на определенный лад и поняли, что происходит на сцене.*

Он вспоминал времена, когда Россия была мощной державой, вспоминал доблестные подвиги нашего героического народа, давая людям ощутить национальные корни, тем самым доказывая, что русские люди не новый вид человечества, не бездуховная нация, не Иван, не помнящий родства, а Великая нация, имеющая Великое прошлое [Талькова, Тальков, 2009, с. 144].

В своем творчестве он, следуя традициям выдающихся представителей русской литературы, поднимает тему любви к малой родине, что сегодня имеет крайне важное воспитательное значение. Например, Игорь очень любил песню «Маленький город», которую посвятил своему родному городу Щекино и неоднократно исполнял ее на своих концертах.

Вот поезд тронулся, и позади
Остался маленький город.
Смешно, конечно, но только в пути
Я пойму, как он мне был дорог.
Ну, а пока, скорость набрав,
Мой поезд весело мчится.
Это потом я сорву стоп-кран
И сойду, чтоб к нему возвратиться.
Маленький город, маленький город
С улицами в три дома,
С шепотом тополей за окном,
До боли родной и знакомый.

Особое место в его произведениях занимает тема любви, уважения к женщине. Еще при жизни И.В. Талькова поклонникам его творчества полюбились его лирические произведения, такие как «Летний дождь», «Моя любовь», «Память» и многие другие песни, снискавшие всенародное признание. И.В. Тальков предельно четко позиционирует предназначение своих лирических произведений в фокусе этой непростой темы: *Нет ничего горше и больнее разочарования, и раны, которые оно оставляет в душе, сочатся пожизненно. Мои песни о любви выполняли и продолжают выполнять функции врача-анестезиолога, частично вбирая в себя душевную боль. Может быть, поэтому они у меня такие грустные* [Тальков, 2001, с. 31].

Когда зажигаются звёзды в небе ночном,
Память непрошенным гостем входит в мой дом:

Тихо войдёт, свечи зажжёт, музыку включит
И беседу начнёт.
В эту минуту твои оживают глаза,
В них, как прежде, невольно таится слеза,
Смотрят с надеждой, смотрят любя:
Вот и опять я с тобою и – без тебя.

Любовь к матери является для поэта темой сакральной. Его мама, Ольга Юльевна, ныне покойная, так вспоминала об Игоре: «Игорь был очень любящим и заботливым сыном. Когда-то, ещё в начале своего творческого пути, он писал мне с гастролей: *Когда я в разлуке с тобой, я скучаю по тебе, мама, и очень хочу видеть тебя, говорить с тобой... Я очень занят собой, хотя это всё делается для вас, для моих близких. Мама, ты думаешь, я не понимаю, что всё приходит в своё время, что ко мне тоже, возможно, придут и успех, и признание — нужно только подождать — ты думаешь, я не понимаю? Я понимаю. А почему спешу? Почему так тяжело переживаю неудачи? Да потому, что я хочу успеть порадовать тебя (пока ты ещё, слава Богу, жива и здорова, тьфу, тьфу, тьфу), хочу успеть помочь Володе выбиться в люди... Понимаешь? Ведь для меня (я часто об этом думаю) потеряет всякий смысл мой успех, слава и признание, если не будет тебя. Отец уже не успел. Он так, бедняжка, никогда и не узнает, кем станет его сын через несколько лет. Я хочу успеть, пока ты ЖИВА. А потом мне это уже будет не так нужно...Я тебя очень люблю и хочу тебя увидеть. Целую, твой Игорь (балбес)»* [Талькова, Тальков 2009: 126-127].

В своем творчестве И. Тальков с нежностью и заботой говорит о своей супруге: *Рядом со мной женщина, которая роднее и ближе мне всех когда-либо окружавших и окружающих меня. Она не похожа ни на одну из придуманных мною, но она достойна большой и настоящей любви. Порой мне кажется: то, что я искал за горизонтом, всегда было рядом, только я этого не замечал. Успокаиваюсь одним: наших отношений никогда не касался обман* [Тальков 2001: 33-34].

Спасибо, дорогая, за ту заботу,
Которой ты меня оберегаешь, —
И от разочарования в безжалостной работе,
И от того, чего сама не знаешь...
Спасибо, дорогая, за твое терпение,
Которое не властвует над разумом,
За то, что за мое сплошное невезение

Не упрекнула ты меня ни разу!
Спасибо, дорогая, за смех сквозь слезы
И за улыбку вместо упрека,
За то, что отогрела ты звенящие морозы
В моей душе – смертельно одинокой.
Спасибо, дорогая, за веру в мои силы,
В мою звезду, что не взойти, возможно, может,
За то, что ты сумела стать любимой
И самой, самой близкой и хорошей.
Спасибо и за то, что ты живешь на свете,
За преданность, за верность и... за сына,
Да и за то, что плюешь на злые сплетни,
Оплетшие тебя, как паутина...
Спасибо, Танечка, спасибо, милая, спасибо..

Таким образом, тема любви является своеобразной квинтэссенцией творчества Игоря Талькова: это любовь к Отечеству, к его культуре и истории, любовь к малой родине, любовь к женщине, которая, прежде всего подразумевает уважение к близкому человеку: маме, супруге.

И здесь в качестве своеобразного эпилога хотелось бы привести фрагмент воспоминаний Владислава Черняева, друга и соратника Игоря, который бережно хранит память о его творчестве и публикует статьи о нем: *И с женщинами он чаще всего был рыцарем, ему трудно было перейти тот барьер, за которыми начинается постель. Поклонниц у него был очень много, но чаще всего это были добрые человеческие отношения. Влюбляться он мог, конечно, это вообще присуще творческому человеку, но потом он мучился. Он был очень предан своей жене Тане* [Черняев 2003: 26].

Литература

1. Тальков И. В. Монолог: Стихи, воспоминания, дневники. М, 2001. – 413 с.
2. Талькова О.Ю., Тальков В.В. Игорь Тальков. Крестный путь: из воспоминаний матери и брата. М., 2009. – 199 с.
3. Черняев В. Вспоминая Игоря… / ТУЛА: Литературный альманах. Тула, 2003. – С.22-31.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТАДЖИКСКОЙ АУДИТОРИИ

Бариева М.Х.
к.ф.н., доцент кафедры социально-гуманитарных наук филиала «МЭИ» в г. Душанбе

Хабибов С.Ш.
старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных наук филиала «МЭИ» в г. Душанбе

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы роли социокультурных компонентов в процессе обучения русскому языку как неродному. Авторы считают, что для понимания и восприятия специфики национального характера того или иного этноса особо ценный материал представляют религия, язык, искусство, традиции и обычаи народа. Такой аспект анализа и изучения менталитета с опорой на этнопсихологию позволяет эффективно обучать русскому языку как неродному, обладает большим методическим потенциалом.

Abstract. The present article concerns the issues of the role of social and cultural components in the course of training to Russian as nonnative language. Authors consider that for understanding and perception of specificity national character of any ethnos especially valuable material is provided by religion, language, art, traditions and customs of the people. Such aspect of the analysis and studying of mentality with a support of ethnopsychology allows more effectively train Russian as nonnative, as well as possesses the huge methodological potential.

Ключевые слова: социокультурные компоненты, этнопсихология, этнопедагогика, традиции, обычаи, коммуникативное общение

Key words: social and cultural components, ethnopsychology, ethnopedagogics, traditions, customs, communicative dialogue

Роль языка в получении знаний о современной жизни на нынешнем этапе глобализации существенно повысилась. Исходя из этого особое значение в содержании обучения русскому языку как неродному усилилась роль социокультурных компонентов. Совокупность потребностей движется в направлении вариативности, многофункциональности и поликультурности.

В целом смещаются акценты в сфере обучения русскому языку как неродному, целью становится способность и готовность учащихся изучать язык в разнообразных образовательных контекстах. Преподаватели начинают понимать, что их задача – научить детей правильно пользоваться своими знаниями языка в межкультурной коммуникации. Следовательно, нужно расширять границы общения на изучаемом языке, включая социокультурные элементы.

Знание неродного языка не означает, что его обладатель сможет активно устанавливать межкультурные связи. Преградой могут стать стереотипы, недопонимание, отсутствие понимания различий в родной и иноязычной культуре, противоречия на уровне индивидуального сознания.

В монографии «Язык и межкультурная коммуникация» (2000 г.) Тер-Минасова С.Г. сравнивала социокультурные составляющие с волшебной палочкой, превращающей мёртвый язык в живой.

Одним из самых востребованных умений в межкультурной коммуникации стало умение именно понимать, которое невозможно представить без изучения реалий культуры, составляющих менталитет того или иного этноса.

Необходимо сказать, что межкультурный диалог подразумевает сопоставление не только социокультурных реалий, но сравнение шаблонов общения в различных речевых ситуациях. «Проблема использования стереотипов как явлений, упрощающих социальные контакты, имеет самое непосредственное отношение к процессу овладения новым языком, новой культурой с целью общения с представителями другой этносоциальной общности» [6].

В полной мере национальную культуру народа отражает произведения художественной литературы, где показаны психологический склад, мировоззрение, мировосприятие.

Великие русские писатели в полной мере раскрыли душевную красоту и богатство русских людей, русского характера. Всем знакомые образы Татьяны Лариной, Раскольникова, Алёши и Дмитрия Карамазовых, образ Руси в стихотворениях Некрасова и другие

воплотили в себе загадку русской души – противоречивой, непредсказуемой и тем интересной.

В образах художественных произведений великих персидско-таджикских поэтов и писателей нашли своё отражение преданность и любовь к Отчизне, к своему народу, почитание старших, восхищение женской красотой, открытость, где-то доходящая до детской наивности, добродушие таджикского народа. Богатырь Рустам из «Шахнаме» Фирдоуси, Лейли и Маджнун, Фарход и Ширин в дастанах Джами, Комде и Мадана в лирическом дастане Бедила, стихотворения Саади отображают отличительные черты менталитета народов Востока.

Хитроумный, находчивый и остроумный Ходжа Насреддин является воплощением мудрости, смекалки и ума своего народа.

Специфика национального характера таджиков и русских может быть рассмотрена по следующим параметрам:

1. Нормы этики и морали.
2. Быт, семейный уклад и концепция воспитания.

Исследователи выделили некоторые свойства норм этики и морали русских:

1. Они общительны, склонны к неофициальному общению, разговорчивы, охотно идут на сближение.
2. Они искренни, эмоциональны, их настроение отражается в мимике, могут быть достаточно откровенными в общении с незнакомыми людьми.
3. Они любят «разговоры по душам».
4. Проявляют интерес к жизни коллег, друзей, соседей.
5. Любят доминировать в беседе, рассказывая больше о себе, имеют мнение по большинству затрагиваемых в разговоре тем.
6. Они мало улыбаются, постоянная улыбка на лице воспринимается неадекватно.

Таджикское коммуникативное поведение специфично по-своему:

1. Терпимость.
2. Правдивость, искренность и откровенность.
3. Культ гостей, выражаемый радушным приёмом и изобилием угощений.
4. Способность пожертвовать собой во имя блага ближнего.

5. Природное чувство коллективизма. Таджики горячо и искренне поддерживают друг друга и в горе, и в радости. Помогают проводить различные мероприятия: похоронные обряды, свадьбы и т.п. В таджикском языке есть реалия «хашар», означающая совместный и безвозмездный труд соседей, друзей и близких при строительстве домов, облагораживании городов, посёлков и кишлаков.

Формы воспитания детей у разных народов имеют существенные различия в методе ведения воспитательного процесса.

Взгляды на воспитание русских людей отличает значительная эмоциональность, особые представления о помощи друг другу и братстве. Они чересчур заботятся о своих детях, опекают их, забывая при этом о самих себе, в результате дети зачастую вырастают эгоистичными и инфантильными.

В таджикских же семьях, традиционно многодетных, воспитание отличается своей строгостью. Во главу угла ставится привитие уважения к старшим, почтения к родителям. Для младших детей слова старших братьев и сестёр являются нормой послушания. Детей с раннего детства приучают к самостоятельности, к труду, они должны помогать другим членам семьи, родственникам, соседям, друзьям.

Девочек-таджичек воспитывают в особой строгости. Им внушается мысль о том, что они должны быть терпеливыми и покорными, во всём слушаться сначала родителей, а потом мужа и его родственников.

Таким образом, для понимания и восприятия специфики национального характера того или иного этноса особо ценный материал представляют религия, язык, искусство, традиции и обычаи народа. Такой аспект анализа и изучения менталитета с опорой на этнопсихологию позволяет эффективно обучать русскому языку как неродному, обладает большим методическим потенциалом.

Этнопсихология как наука зародилась на стыке социальной психологии, этнографии, социологии, социальной антропологии и других наук. Эта наука изучает сознание объекта, закономерности его формирования и функционирования. Этнопсихология теснее всего связана с социологией и социальной психологией, изучая духовные и психологических особенности народов, специфику и выражение в различных областях жизнедеятельности, в общении и культуре поведения. Эта наука также имеет тесную связь с этнопедагогикой.

Социальная психология выделяет три типа общения:

- ✓ Коммуникативное
- ✓ Интерактивное
- ✓ Перцептивное

Обмен информацией, идеями, чувствами, культурными и духовными достижениями – это общение коммуникативное.

Совместная деятельность, различие в навыках трудиться, организации труда, виды и характер общения составляют общение интерактивное.

Взаимодействие представителей разных групп этносов, общение, социальные и психологические аспекты, понимание и восприятие особенностей друг друга называется перцептивным общением.

В процессе обучения русскому языку нерусских, таджиков в том числе, используются все три типа общения.

Менталитет является ценностной и нормативной ориентацией народа, он определяет этнопсихологическую специфику индивида.

К его психологическим проявлениям относят шаблонные, стереотипные суждения и представления, самовосприятие, понимание других людей, культуру поведения.

Язык является идеальным вариантом для восприятия менталитета, в особенности фразеологизмы, паремии и метафоры, наиболее полно отражающие внутреннее содержание носителей данного языка.

Следовательно, система установившихся воззрений, интересов, традиций и обычаев, стереотипов поведения и восприятия, которую необходимо принимать во внимание при обучении русскому языку как неродному, и есть менталитет.

Отличительные черты, которые основаны на стереотипах, в полной мере проявляются в темах общения, некоторые из которых являются запретными, а другие – более подходящими для обсуждения. Англичане, например, могут обсуждать с другими людьми деликатные семейные проблемы, русские же более склонны к обсуждению финансовых доходов. Наш народ считает запретной тему семейных отношений даже в кругу домочадцев. В Европе гостей угощают чисто символически, в Таджикистане кладут на дастархан все имеющиеся в доме деликатесы.

Таким же образом отличаются и знаки выражения уважения, таджики очень тепло приветствуют друг друга, интересуются

здоровьем и делами собеседника и его близких, здороваясь прикладывают в знак почтения руку к сердцу. Во время приёма пищи младшие по возрасту не прикасаются к еде, пока этого не сделает самый старший в семье.

Отсутствие должного понимания особенностей национальных обычаев и специфика характера приводят зачастую к недопониманию друг друга и даже враждебным отношениям.

Знание этнических стереотипов, помогающее преодолеть либо не допустить культурный шок, способствует в выборе стратегии поведения в среде иной культуры, позитивно сказывается на методике преподавания русского языка в национальной школе.

Изучение национального характера носителей изучаемого языка, сравнение с менталитетом собственного народа помогает снять барьеры в межкультурном диалоге и способствовать культурной адаптации учащихся.

Литература

Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. Под ред. Вл. Россельса.- М., 1980. – 342

1. Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам. – М.,1973.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М. : Издательский центр «Академия», 2001
3. Молотков А.И. Основы фразеологии русского языка. – Л.: Наука,1977. – 283с.
4. Муравьев В.Л. Лексические лакуны. – Владимир: ВГПИ, 1975. – 148с.
5. Прохоров Е.П. Введение в теорию журналистики, М., изд-во Аспект Пресс, 5-е издание, 2005.
6. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. М.: Международные отношения,1974. – 263с.
7. Тер-Минасова С. Г.. Язык и межкультурная коммуникация. М., Изд-во Слово/Slovo. 2000

РАЗВИТИЕ ФОНОЛОГИЧЕСКОГО СЛУХА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ

Богомолова С.С.
Пензенский государственный университет
(г. Пенза, Россия)

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, связанные с методикой обучения фонетике русского языка как иностранного. Особое внимание уделено вопросам повышения уровня фонологического слуха у иностранных студентов.

Abstract. The article deals with the problems related to the methodology of teaching phonetics Russian as a foreign language. Particular attention is paid to raising the level of phonological hearing in foreign students.

Ключевые слова: фонетика, произношение, фонематический слух, звук.

Key words: Phonetics, pronunciation, phonematic hearing, sound.

Фонетическая сторона иноязычной речи – это базовая характеристика иноязычной речи, которая является основой для развития и совершенствования основных видов речевой деятельности, и в первую очередь говорения, аудирования и чтения. Сформированность фонетических навыков является непременным условием адекватного понимания речевого сообщения, точности выражения мысли и выполнения языком любой коммуникативной функции. И если говорящий нарушает фонетические нормы языка, то его речь будет понятна с трудом или вообще не понятна. Обучение произношению как одному из аспектов РКИ подразделяется на несколько этапов: начальный, средний, продвинутый и завершающий, каждый из которых имеет свои временные границы, цели, задачи и языковой материал.

Психологические и психолингвистические исследования по восприятию звучащей речи, среди которых могут быть названы работы Н.И. Жинкина (1958); Л.Р. Зиндера (1972); И.А. Зимней (1961, 1973, 1978, 1989); Н.А. Любимовой (1989, 2003); А.А. Леонтьева (1971); И.М. Румянцевой (2004) и многих других, выявили, что начальной фазой в процессе восприятия является слуховое восприятие, т. е. процесс выделения и усвоения информационных различительных признаков, на основе чего формируется определенный образ. Второй

фазой восприятия является узнавание или опознание образа в результате сличения его с эталоном, имеющимся у слушающего [Жинкин 1958:124]. Преподаватель в процессе обучения непременно должен учитывать психологические особенности процесса аудирования как рецептивного вида речевой деятельности [Шустикова 2010:115]. Поскольку на начальном этапе обучения РКИ иностранные учащиеся не в состоянии воспринимать быстрый темп речи носителей русского языка, преподаватель, учитывая эту особенность восприятия, должен произносить всё четко и в замедленном темпе, но постепенно увеличивать скорость своей речи. Стандарты скорости речи и количества лексических единиц объема восприятия разработаны специалистами Института русского языка им. А.С. Пушкина и Российского университета дружбы народов.

Следует назвать несколько основных принципов обучения произношению:

1.Отбор языкового материала должен соответствовать целям обучения. Слова в фонетических упражнениях должны обязательно соответствовать лексическому минимуму обучающихся [Виноградов1970:57]. Новые, неизвестные учащимся слова должны вводиться в окружении уже известных слов. Например, если это простой ряд слов, то они должны объединяться в одну тематическую группу: веранда, балкон, гостиная, столовая, туалет, крыльцо и т.д. Или же в ряду однокоренных слов родина, родители, родственники, родиться и т. д. В таком случае при усвоении новых слов пониманию будет способствовать языковая догадка.);

2.Включение в учебный процесс тех текстов из известных литературных произведений, которые имеют наибольшую ценность в художественном и культурном плане.

3.Прежде чем приступить к занятиям, на первой неделе обучения преподавателю следует провести диагностику речи учащихся.

4.Развитие фонематического слуха учащихся. После нескольких вводных занятий, знакомящих с русскими звуками, обучающиеся уже в некоторой степени способны определять на слух наличие или отсутствие того или иного звука в слове, если с ними велась предварительная работа, могут самостоятельно подбирать знакомые слова на заданные звуки. Но большинство из них еще долгое время будут испытывать трудности с различением на слух определенных групп звуков (звонких и глухих, мягких и твердых, смычных и щелевых, свистящих и шипящих и пр.). Преподаватель должен уделять

внимание правильному восприятию студентами русских звуков, проводить регулярный контроль восприятия, выделять индивидуальные ошибки и анализировать их вместе со студентами. Неразвитый фонематический слух студентов может привести к неправильному произношению и дальнейшему затруднению коммуникации. В этом случае преподаватель должен еще на раннем этапе выявить слухо-произносительные особенности каждого учащегося и регулярно проводить работу над исправлением слухо-произносительных ошибок. Степень сформированности фонематического слуха учащихся напрямую влияет на качество их правописания [Шустикова2010:244]. Преподавателю следует постоянно ставить перед своими учениками задачи звукового анализа и использовать эффективные средства для решения этих задач: игры, упражнения, диктанты; необходимо вести и постоянный учет ошибок.

Занятия по развитию фонематического восприятия начинаются со знакомства с изолированным звуком. Для иностранных учащихся легче усвоить данный звук, если его соотнести с каким-то конкретным образом. На всех этапах коррекционной работы незаменимым пособием преподавателя является подборка картинок-символов на «трудные» звуки речи, используемая на занятиях в различных вариациях, например: [ж] – жук жужжит, [д] – дятел долбит [б] – барабан бьёт, [п] – паровоз пыхтит, [г] – гусь гогочет и др. Данный наглядный материал необходим на протяжении всего курса исправления дефектов произношения. Преподаватель предлагает учащимся различные картинки или фотографии, изображающие те или иные предметы, в названии которых есть изучаемый звук. Такие картинки преподаватель может использовать и на последующих этапах для развития речи, составляя с ними словосочетания и выражения, постепенно вводя новые грамматические конструкции. На первом этапе обучения фонетике учащийся должен научиться: 1) различению изолированных звуков, связанных с конкретным образом; 2) различению звука в слове; 3) определению места звука в слове (в начале, в середине, в конце слова); 4) различению на слух в словах «трудных» звуков, близких по звучанию или артикуляции (свистящие – шипящие, звонкие – глухие и т. д.); 5) поиску слов на определённый звук. Преподавателю необходимо также помнить, что очень важна установка перед прослушиванием любого упражнения – объяснение учащимся, какие звуки будут предъявлены, и что от них требуется услышать. Интерактивные игры, создавая непринужденную

обстановку в классе, также помогают иностранным учащимся комфортно и эффективно развивать свой фонематический слух и преодолевать дефектное произношение на занятиях. Письменные диктанты могут стать надежным способом контроля восприятия звуков. На начальном этапе, когда у обучающихся еще небольшой словарный запас, преподаватель произносит слова и просит учащихся записать только первый звук, например, на различение звонких и глухих согласных в словах труба, дом, дуб, трамвай; борт, порт, быль, пыль, баба, папа; гость, кость, гены, кеды и др. Одной из разновидностей диктантов являются диктанты, которые читают сами студенты. Например, один студент называет слоги или слова с заданными звуками, а остальные студенты записывают за ним. В таком случае студент может проверить, насколько чисто он произносит те или иные звуки, насколько хорошо его понимают окружающие, а другие студенты могут убедиться, насколько важно правильное произношение для понимания. Развитию фонологического слуха способствует систематическое выполнение упражнений типа «Прослушайте слова. Скажите, в каком слове есть/ нет такой-то звук». Или преподаватель произносит три-четыре слова, в каждом из которых есть один и тот же звук: базар, акробат, бери, брынза и спрашивает: «Какой звук есть во всех этих словах?» Расширению поля восприятия звучащей речи способствуют упражнения типа «Повторите слова, которые вы слышите: дом, том, калина, Галина, дочка, точка» и т. п. Преподаватель постепенно добавляет к этому ряду другие незнакомые слова, которые учащийся должен правильно повторить, что также способствует развитию восприятия. На протяжении всего обучения произношению преподаватель должен следить за работой артикуляционного аппарата учащихся, регулярно проводить артикуляционную гимнастику, а также следить, чтобы занятия по постановке произношения были интересными и мотивировали студентов и дальше работать над своим произношением.

В настоящее время, когда стремительными темпами развиваются различные учебные технологии, стало возможно создание систем упражнений, в которых бы учитывалась национальная ориентированность, использовались уже существующие результаты сопоставительного анализа фонетических систем русского и родного языков и накопленный опыт по классификации фонологических ошибок. При этом необходимо соблюдать принцип системной и поэтапной подачи фонетических материалов, что стимулирует

обучающихся к коррекции артикуляции звуков, постепенно совершенствует произносительные навыки и заметно уменьшает акцент. Интерактивные технологии помогут реализовать в процессе обучения фонетике данные задачи и повысить мотивацию и вовлеченность студентов в решение обсуждаемых проблем.

Литература

1. Виноградов В.А. Фонетический минимум в процессе обучения иностранцев русскому языку // М.: Русский язык за рубежом. – 1970. – № 3. – С. 57-60.
2. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 370 с
3. Шустикова Т.В. Фонетическая культура русской речи: русский язык как иностранный: Монография. – М.: РУДН, 2010. – 315 с.

АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ОРФОГРАФИИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВИЗМА

Боронова С.Б.
к. п. н., доцент
Заробекова Н.М.
к.п.н., доцент
ТГИЯ им.С.Улугзода

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы максимального развития у студентов навыков орфографического письма в условиях билингвизма. Сущность орфографической зоркости в условиях билингвизма и её роль в педагогическом процессе обучения русской орфографии причина многочисленных ошибок в письменных работах нерусских студентов, где выявляются значительные расхождения в орфографических системах русского языка. Поэтому обучение русской орфографии студентов - таджиков необходимо строить на основе сопоставительного анализа изучаемого и родного языков.

Abstract. In article the problems of the maximum development in students the skills of letter spelling in bilingual conditions are considered. Essence of spelling vigilance in bhilingual conditions as well as its role in pedagogical process of training Russian spelling considered being the reason of numerous errors in written works of non-Russian students where

considerable divergences in spelling systems of Russian come to light. Therefore, is necessary to train Tajiks students to Russian spelling on the basis of the comparative analysis of studied and native languages.

Ключевые слова: актуальность, повышение качества, обучающая функция, воспитывающая функция, диагностическая функция, международные отношения, эффективность, культура.

Key words: urgency, the improvement of quality, the training function, bringing up function, diagnostic function, the international relations, efficiency, culture.

Суть орфографической зоркости в критериях билингвизма и ее роль в процессе обучения российской орфографии фактор бессчетных ошибок в письменных работах нерусских студентов, выявить, в каком месте выявляются значимые расхождения в орфографических системах российского языка. Потому обучение российской орфографии студентов - таджиков нужно основывать на базе сопоставительного разбора изучаемого и родного языков, и приступить следует с формирования умения открывать в слове орфограмму.

В вузе выделяется три основных направления работы по обучению правописанию: 1) на основе правильного соотнесения звука и буквы, их комплексов, с учетом позиции звука в слове и состава слова; 2) на основе запоминания буквенного состава слов, их морфемного состава, словообразовательных гнезд; 3) на основе проверки орфограммы с применением правил, то есть путем решения грамматико-орфографических задач. В орфографическом действии выделяются, как известно, два этапа: постановка орфографической задачи (выделение орфограммы) и ее решение (выбор письменного знака в соответствии с правилом). В соответствии с этими этапами сначала нужно научить студентов ставить перед собой орфографические задачи, а затем уже постепенно учить их решению. Решение орфографической задачи – владение умением применять на практике орфографическое правило – возможно при условии, если студент видит объект применения правила – орфограмму. Только сумев обнаружить орфограмму, он сможет решить вопрос о ее конкретном написании. Значит, умение обнаруживать орфограммы, именуемое орфографической зоркостью, выступает базовым орфографическим умением, первейшим этапом при обучении правописанию, залогом грамотного письма. По данным обследования

(представлены далее) студенты самостоятельно обнаруживают от 15 до 45% орфограмм в тексте и лишь в отдельных случаях, там, где преподаватель работает над формированием орфографической зоркости, **70-90%.** В вузе выделяется 3 главных направленности работы сообразно обучению правописанию: 1) на базе верного соотнесения звука и буквы, их комплексов, с учетом позиции звука в слове и состава слова; 2) на базе запоминания буквенного состава слов, их морфемного состава, словообразовательных гнезд; 3) на базе испытания орфограммы с использованием метода решения грамматико-орфографических задач. В орфографическом действии выделяются, как правило, 2 шага: постановка орфографической задачи (различение орфограммы) и её заключение (отбор письменного знака в согласовании с положением). В согласовании с данными шагами поначалу необходимо обучить студентов ставить перед собой орфографические задачи, а потом уже равномерно изучать их решение. Заключение орфографической задачи – владение умением использовать на практике орфографическое правило – может быть при условии, если студент наблюдает предмет внедрения критерия – орфограмму. Лишь сумев найти орфограмму, он сумеет поставить вопрос о её конкретном написании. Следовательно, знание открывать орфограммы, называемое орфографической зоркостью, выступает базисным орфографическим умением, первейшим шагом при обучении правописанию, задатком грамотного письма. Сообразно этим исследованиям (представлены дальше) студенты без помощи других обнаруживают от 15 по 45% орфограмм в тексте и только в отдельных вариантах, в ходе, как педагог работает над формированием орфографической зоркости, 70-90%.

Необходимость выработки навыка обнаруживать в слове орфограмму (орфографической зоркости) постоянно подтверждается и практикой: студенты достаточно легко выполняют упражнения на вставку пропущенных букв в слове, но допускают ошибку в написании той же орфограммы при самостоятельной письменной работе. Объяснить это можно так: чтобы вставить букву, нужно всего лишь решить орфографическую задачу, то есть определить, какую именно букву вставить из предложенных двух (реже трёх).

В данном случае указывается и место, куда нужно вставить букву: студент лишается возможности подумать, есть ли в слове орфограмма, и если есть, то где она находится и каков ее тип. Условно говоря, материал дается в готовом виде – вот слово, вот место, где

пропущена буква, – остается только «угадать», какая это буква. А для того чтобы сознательно написать слово правильно в своем тексте, нужно сначала поставить орфографическую задачу: найти в слове орфограмму. Эта задача значительно труднее и требует не только хорошего знания правил, но и умения применить их на письме. В итоге получается, что в обучении правописанию пропускается целый этап, на котором студенты специально учились бы осознавать наличие орфограммы в слове. Особенно важен этот этап в обучении русской орфографии студентов - таджиков. Если русскоязычные студенты сравнительно легко усваивают опознавательные признаки орфограмм, то обучающиеся, для которых русский язык не является родным, вынуждены начинать с самых азов. Прежде всего они должны получить представление о том, что в русском языке произношение и написание слов может совпадать, а может и расходиться, поэтому прежде чем слово написать, нужно подумать, все ли буквы в нем пишутся так, как произносятся. Трудность у нерусских студентов возникает вследствие того, что фонетические и орфографические системы в русском и в их родном языке значительно расходятся. Таким образом, обучение студентов национальных групп русскому правописанию необходимо начинать с самого первого этапа – с формирования орфографической зоркости или с постановки орфографической задачи. Необходимость выработки опыта открывать в слове орфограмму (орфографической зоркости) непрерывно подтверждается и практикой: студенты довольно просто исполняют упражнения на вставку пропущенных букв в слове, однако допускают ошибку в написании той же орфограммы при самостоятельной письменной работе.

Что же такое орфографическая зоркость? Впервые понятие орфографической зоркости ввел В.П. Шереметевский. Под орфографической зоркостью он подразумевал пристальное внимание при чтении и списывании к орфографической стороне слова, умение замечать те места в слове, которые могут затруднить пишущего (2; 33). По определению М.Р. Львова, орфографическая зоркость – это способность, умение быстро обнаруживать в тексте, в словах и их сочетаниях орфограммы и определять их типы. Орфографическая зоркость предполагает также умение обнаруживать ошибки, допущенные при записи (5;42). Другими словами, орфографическая зоркость –это выработанная способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением.

Многие методисты не рассматривают по отдельности умение обнаруживать, опознавать орфограммы и умение их различать (дифференцировать), а стараются объединить оба этих умения. Для успешного выполнения студентами первого действия – опознавания «орфограммы вообще» необходимо соблюдение двух условий: 1) усвоение понятия «орфограмма», 2) ознакомление с общими признаками орфограмм.

Говоря о сущности орфографической зоркости – решения орфографической задачи, – необходимо коснуться и ее педагогической природы.

Задачи работы на этапе формирующего эксперимента были определены следующим образом:

1) Выделить структуру;
2) Уточняющее понятие «орфографическая зоркость»;
3) Определить педагогические условия формирования орфографической зоркости у студентов;
4) Разработать педагогическую модель условий формирования орфографической зоркости у студентов;

Что же такое орфографическая проницательность?

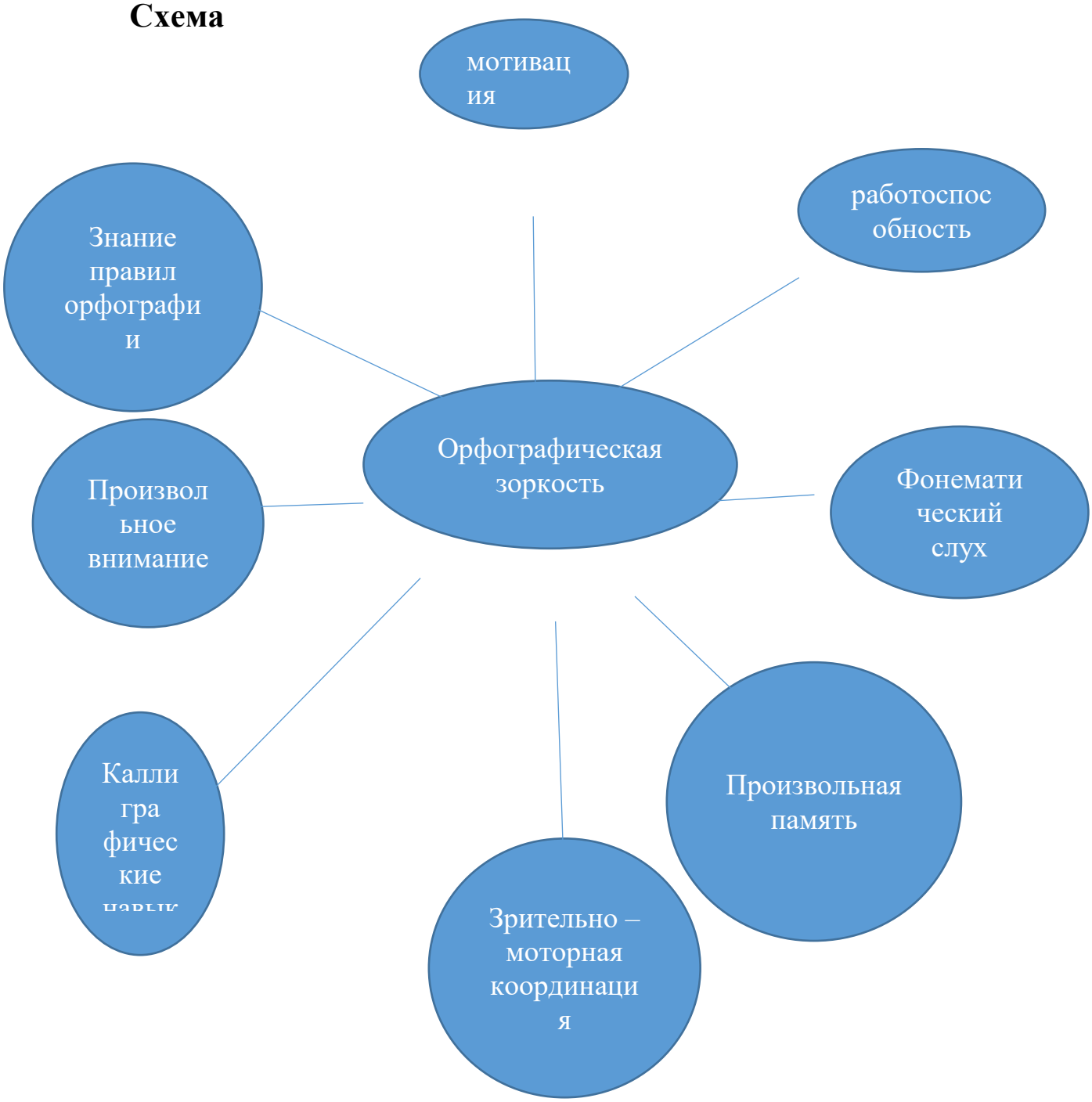
В структуре, уточняющей понятие «орфографическая зоркость», выделены следующие компоненты, необходимые для ее формирования: высокий уровень учебной мотивации, высокая степень работоспособности, развитый фонематический слух, высокий уровень развития произвольной памяти, хорошо развитая зрительно-моторная координация, развитые каллиграфические навыки, высокий уровень развития произвольного внимания, хорошее знание правил орфографии (в нашей работе это отражено в схеме).

Выявлены педагогические условия формирования орфографической зоркости в рамках выделенных в схеме 1 составных элементов:

1).учет концептуальных принципов формирования орфографической зоркости (личностно ориентированный характер процесса формирования орфографической зоркости у студентов; непрерывность, систематичность, усложнение содержания, форм и методов от курса к курсу в течение двухлетнего обучения; связь теоретических знаний с практическими умениями и навыками; творческий характер процесса формирования орфографической зоркости; использование информационных технологий в организации процесса формирования орфографической зоркости);

Структура, уточняющая понятие «Орфографическая зоркость»

Схема



2) организация систематического консультирования семьи с целью комплексного психолого-педагогического воздействия на личность студента и единства педагогических требований семьи и вуза; обеспечение положительного воздействия культуры личности педагога, грамотной речи и письма на освоение студентом неродного языка в личностно ориентированном взаимодействии преподавателя и студента;

3) дифференциация и индивидуализация содержания и организации процесса формирования орфографической зоркости у студентов.

Процесс формирования орфографической зоркости у студентов выполняет ряд *функций:* обучающую, воспитывающую, развивающую, диагностическую.

Обучающая функция заключается в том, что происходит усвоение целого комплекса научных знаний по орфографии, знаний основ фонетики, морфологии, грамматики, словообразования, лексикологии, синтаксиса и т.д. студентами. Студенты овладевают практическими (графическими, каллиграфическими, орфографическими и др.) умениями и навыками, а также способами творческой деятельности.

Очень важно при формировании орфографической зоркости учитывать *воспитывающую функцию.* В процессе обучения происходит формирование мировоззрения и нравственно-эстетической культуры. 2) организация систематического консультирования семьи с целью комплексного психолого-педагогического действия на личность студента и целостности педагогических требований семьи и университета; снабжение позитивного действия культуры личности педагога, грамотной речи и письма на усвоение студентом неродного языка в личностно направленном содействии педагога и студента; 3) дифференциация и индивидуализация содержания и организации процесса формирования орфографической зоркости у студентов. Процесс формирования орфографической зоркости у студентов исполняет разряд функций: обучающую, воспитывающую, развивающую, диагностическую. Обучающая функция содержится в том, что проистекает изучение цельного комплекса научных познаний сообразно орфографии, познаний основ фонетики, морфологии, грамматики, словообразования, лексикологии, синтаксиса и т. д. студентами. Студенты овладевают практическими (графическими, каллиграфическими, орфографическими и др.) умениями и навыками, а еще методами творческой деловитости. Чрезвычайно принципиально при формировании орфографической зоркости учесть воспитывающую функцию. В процессе обучения проистекает создание мировоззрения и нравственно-эстетической культуры.

В теснейшей связи с предыдущими функциями находится и *развивающая функция.* Процесс формирования орфографической зоркости сопровождается развитием внимания, памяти, речи, мышления, интеллектуальных и творческих способностей.

Диагностическая функция также является одной из важнейших. На основании диагностических срезов определяются индивидуальные особенности развития процессов восприятия, внимания, памяти, мышления; уровни развития речи и сформированности орфографической зоркости, а также планируется дальнейшая индивидуальная работа с каждым конкретным студентом.

Следует отметить следующие *подходы* к процессу формирования орфографической зоркости в вузе: системный, личностный, гуманистический, деятельностный, диалогический, культурологический.

Системный подход характеризуется взаимосвязью всех компонентов, их интегрированностью и скоординированностью. В одно целое связываются обучение, воспитание и развитие, осуществляется целостное воздействие на все сферы личности студента: когнитивную, эмоциональную, волевую.

Отмеченная в настоящее время характерная переориентация многих фундаментальных и прикладных наук привела к тому, что научные объекты изучаются прежде всего по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям в развитии человеческой личности. Сущность *личностного подхода* состоит в создании условий для целостного проявления, развития и самореализации каждого субъекта образовательного процесса.

Гуманистический подход рассматривает личность как уникальную, самоценную, неповторимую, выдвигает приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья, свободного развития личности, уважения к правам студента, учет его образовательных потребностей, внимание к внутреннему миру.

Деятельностный подход прослеживается в условиях формирования орфографической зоркости как деятельности, действиях в различных ситуациях. Разные виды деятельности (учебно-познавательная, игровая, художественно-эстетическая, исследовательская) являются основой, средством и решающим условием развития личности.

Диалогический подход основан на вере в позитивный потенциал студента, в его неограниченные творческие возможности постоянного развития, самосовершенствования. Важным при этом является то, что активность личности, ее потребности в самосовершенствовании рассматриваются не изолированно. Они развиваются только в

условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу диалога.

Реализация вышеназванных принципов осуществляется во взаимосвязи с *культурологическим подходом.* Культура при этом выступает как специфический способ человеческой деятельности. Она задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов.

Литература

1. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам.// Иностранные языки в школе. 2001. - №4. - с.5-7.
2. Богаевская О.Н. Проблемная организация формирования учебной деятельности школьников как условие реализации развивающей функции обучения: Дис.... канд. пед. наук. - Мурманск, 2002. - 187 с.
3. Богородицкий В.А. Общий курс русской грамматики, 5-е изд. - М.; Л.:
изд-во АПН СССР, 1935. - 132 с.
4. Богородицкий В.А Психология усвоения орфографии. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1966. - 308 с.
5. Бодалев А.А. Психология личности. - М.: изд-во МГУ, 1988. - 188 с.
6. Бодуэн де Куртенэ И.А. Об отношении русского письма к русскому
языку.-СПб., 1912.-132 с.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психол.исследование. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
8. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. - 1995. - № 4. - С. 29-36.
9. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. - СПб: изд-
во «Питер», 2000. - 304 с.
10. Львова М.Р.. Предупреждение ошибок // Начальная школа. - 2001. - №З.-С. 17-20.
11. Шереметевский В.П.. О лженаучности нашего правописания. - СПб, 1901. - 92 с.

ОЦЕНОЧНОЕ ЗНАЧЕНИЕ В СЕМАНТИКЕ НЕОЛОГИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Вайисова З.Т.
к.п.н., доцент
ТГИЯ им. С. Улугзода

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с появлением оценочного значения в семантической структуре некоторых новых заимствований из английского языка, лишённых такого оценочного компонента в языке-источнике. В языке-реципиенте (современном русском) может также происходить изменение оценочного значения англицизма или англоамериканизма, поскольку оценка отражает тесную связь языка и общества.

Abstract. In article the questions connected with occurrence of estimated value in semantic structure of some new loans from English language, deprived of such estimated component in language-source are considered. In language-recipient (modern Russian), there can be also a change of estimated value of an English or English-American as the estimation reflects a language and society close connection.

Ключевые слова: заимствованная лексика, принципы оценки, деривация, инфинитив, предикат, неологизм

Key words: the borrowed lexicon, estimation principles, a derivation, an infinitive, a predicate, a neologism

Существует мнение, что со второй половины 90-х годов интенсивность проникновения иноязычной лексики в русский язык как язык-реципиент несколько снизилась. Тем не менее, в настоящее время в текстах прессы появляются совершенно новые «неосвоенные» (или «недоосвоенные») лексической системой современного русского литературного языка англо-американизмы, которые нередко сопровождаются авторским комментарием.

Относясь по степени новизны к сильным (абсолютным) неологизмам, такие слова обладают нестандартной формой и образованием, являются новыми номинациями реалий и понятий. Ср.: “С 25 января в сети “Би Лайн 800” вводится система предоплаты услуг с помощью ***скрэйч-карт***. Скрэйч-карта (от англ. skratch - скрести) - пластиковая карточка с цифровым кодом, скрытым защитным слоем”; “Карточки с микросхемой

(или ***смарт-карты***) открывают новые возможности в использовании ПК во многих других случаях помимо расчётов" (газета) и др.

Включение неологизмов английского происхождения в тексты и микротексты прессы с различными по характеру, иногда противоречивыми оценками является индикатором освоения англо-американизмов в языке-реципиенте.

Как известно, в лингвистической литературе разработана теория оценки (Арутюнова Н.Д., Вольф Е.М. и др.), опирающаяся на логическую теорию (Ивин А.А. и др.).

В структуре оценки различаются субъект и объект оценки, а также её обоснование. Существуют многочисленные классификации оценок. При этом наиболее полная классификация представлена в трудах Н.Д. Арутюновой. Она включает семь категорий оценок:

1) сенсорно-вкусовые, или гедонистические, оценки (приятный - неприятный, вкусный - невкусный; то, что нравится - то, что не нравится и др.);

2) психологические оценки: а) интеллектуальные оценки (интересный, поверхностный и др.), б) эмоциональные оценки (радостный - печальный и др.);

3) эстетические оценки (красивый - уродливый и др.);

4) этические оценки (моральный - аморальный и др.);

5) утилитарные оценки (полезный - вредный и др.);

6) нормативные оценки (правильный - неправильный и др.);

7) телеологические оценки (целесообразный - нецелесообразный и др.) [3, 78].

Эти категории оценок, по мнению автора, образуют три группы: сенсорные оценки (сенсорно-вкусовые и психологические), сублимированные (эстетические и этические) и рационалистические (утилитарные, нормативные и телеологические). Перечисленные категории связаны прежде всего с личной сферой человека: чувственного опыта (физического и психического), нравственного чувства, его повседневного опыта и т.д.

Как отмечается в лингвистической литературе, существенную роль в формировании у слова той или иной оценки играют общие тенденции семантического развития языка в связи с развитием общества. Так, изменения общественного уклада жизни людей способствуют появлению отдельных, наиболее весомых слов в качестве семантических центров, вокруг которых группируются целые ряды других слов и понятий.

Именно эти «семантические центры» опосредованно отражают возникновение новых идей и социальных явлений в тот или иной исторический период.

Их значение может меняться и приобретать яркую социальную окраску. Многие неологизмы английского происхождения, опосредованно отражая новые социально-экономические процессы и отношения в обществе на рубеже XXI века, приобретают определённую оценку. Они имеют прямое отношение не только к личной сфере человека (эмоциональной, этической, телеологической, интеллектуальной и др.), но и к сфере его общественной деятельности. В них наблюдается тесная связь языка и общества.
Оценка может быть частью лексического значения слова-неологизма, присоединяться к денотативному (референтному или пропозициональному) компоненту в семантической структуре.

Как отмечает Л.П.Крысин, лингвистически такие случаи наиболее интересны, так как оценка представляет «определённый семантический компонент или же формирует положительные или отрицательные коннотации данного слова» [6, 57].

Оценка в семантике неологизмов английского происхождения редко сохраняется в языке-реципиенте такой же, какой она была у данных слов первоначально в языке-источнике. Значительно чаще оценка появляется у слов, которые в языке-источнике её вообще не имели.

В ряде случаев исходная основа может давать начало одновременно двум производным. При этом вторая именная основа образуется одним из суффиксов собирательных существительных -“ство”. В таких словообразовательных цепях исходными именами являются преимущественно названия лиц. Ср.: ***байкер - байкерский - байкерство*** (движение); ***букмекер - букмекерский*** (контора) - ***букмекерство***; ***хайджекер - хайджекерский*** (сговор, сделка***) - хайджекерство***; ***хакер - хакерский*** (закон, кодекс, программа, услуга, жаргон) - ***хакерство.***

Другая семантическая разновидность именной деривации может иметь в исходной основе предметное значение. В этом случае вторая именная основа образуется с суффиксами лица ***-щик, -ник***. Ср.: ***оффшор - оффшорный*** (бизнес, кредит) - ***оффшорник; гербалайф - гербалайфный*** (бизнес) - ***гербалайфщик; компьютер - компьютерный*** (управление, программа) – ***компьютерщик.***

В словообразовательные парадигмы может входить большое количество слов английского происхождения, связанных между собой отношениями совместной производности (или кодеривации), т.е.

мотивированных одной и той же производящей основой. Ср.: ***брокер - брокерский*** (ссуда, фирма, контора, деятельность, компания), ***брокер-дилер, брокер-трейдер, брокераж; дилер - дилерский*** (клуб, академия), ***наркодилер, драг-дилер; маркетинг - маркетинговый*** (стратегия, исследование), ***маркетинг-клуб***, ***синхромаркетинг, директ-маркетинг; менеджер - менеджерский, топ-менеджер, офис-менеджер, профессионал-менедж***ер, ***тур-менеджер, лид-менеджер, агент-менеджер, пресс-менеджер, соменеджер, эксменеджер, менеджер-партнер, менеджер-агент-импрессарио, менеджеризм***.

В русском языке глагольные основы, как известно, не представляют обособленный тип. Порождение этих основ как бы обрамляется одновременным образованием именных основ. Неологизмы английского происхождения могут входить в словообразовательные цепи, совмещающие адъективную и глагольную деривацию. Ср.: ***прессинг - прессинговый - прессинговать; трейдинг - трейдинговый - трейдинговать – трейдингование, трейдер.*** Например: *Большинство опытных* ***трейдеров*** *подтверждают: успех зависит от многих факторов, среди которых упорная работа, планирование, дисциплина и постоянное изучение рынка.* Слово «трейдер» означает: торговец, действующий по собственной инициативе и стремящийся извлечь прибыль непосредственно из процесса торговли.

Наибольшей продуктивностью обладают словообразовательные гнезда, в которых глагольная деривация может совмещаться с адъективной и субстантивной. Так, в словообразовательное гнездо с вершиной «лобби» входит парадигма: ***лоббист, лоббизм, лоббировать*** и две словообразовательные цепи: ***лобби –> лоббист –> лоббистский; лобби –> лоббировать –> лоббирование. Ср.: лобби - лоббист - лоббистский - лоббировать - лоббирование - лоббизм.***

Вершинами приведённых ниже словообразовательных гнезд являются слова «рэкет» и «киднап». Данные гнезда включают следующие словообразовательные цепи: ***рэкет –> рэкетир –> рэкетирский; рэкет –> рэкетир –> рэкетировать; киднап (kidnap)–> киднеппинг –> киднеппинговый –> киднеппинговать***. В словообразовательные гнёзда с вершинами «рэкет» и «киднап» входят парадигмы: ***рэкетирский, рэкетировать*** (2 ступень производности; кодериваты мотивированы словом «рэкетир»); ***киднеппер, киднеппинг*** (1 ступень производности). Ср.: ***рэкет - рэкетир - рэкетирский - рэкетировать - рэкетирство; киднап - киднеппер - киднеппинговый - киднеппинговать.*** Словообразовательная активность слов английского происхождения

является результатом сложного процесса переработки иноязычных элементов средствами языка-реципиента, их адаптации на русской почве. Способность многих слов английского происхождения (спонсор, брокер, дилер, маркетинг, менеджер и др.) образовывать словообразовательные цепи и гнезда, приобретать русские аффиксы является индикатором того, что они достигли стадии “интеграция”.

В связи с приобретением многими словами английского происхождения русских широкоупотребительных аффиксов, возникает вопрос о том, каков статус данных лексических единиц, являются ли они заимствованиями. На возможность появления трудностей в решении данного вопроса (имеем ли мы заимствование или словообразовательное производное) указывается в лингвистической литературе.

Так, Л.П.Крысин отмечает, что при интерпретации ряда языковых фактов (например, дестабилизация - это образованный присоединением приставки де- антоним слова стабилизация или это слово целиком заимствовано из английского (destabilisation) или французского (de"stabilisation)?) “вполне допустим так называемый принцип неединственности решений”. И объясняется это, прежде всего, интернационализацией лексического состава современного русского литературного языка. Для того чтобы «отличить своё от чужого надо знать историю вещей», использовать лексикографические сведения. Только на основании совокупности языковых и экстралингвистических данных мы можем определить статус той или иной единицы языка.

Многие заимствованные слова английского происхождения в процессе адаптации в языке-реципиенте приобретают русские аффиксы ***(компьютер-щик, оффшор-ник, гербалайф-щик, менеджер-ск-ий, хакер-ск-ий, форвард-н-ый*** и др.).

Ассимилировавшись деривационно, данные слова вошли в систему русского литературного языка, утратив статус заимствований. Это уже русские слова, образованные от заимствованных основ при помощи русских аффиксов. Но важно их учесть для понимания степени освоенности наименований английского происхождения на русской почве.

Литература

1. Агафонова Н.Д. Узуальные иноязычные вкрапления в современном русском языке. Автореф.дис. ...канд.филол.наук. - Ростов н/Д, 1994.
2. Акуленко В.В. Лексические интернационализмы. Итоги, перспективы, методы исследования. // Интернациональные элементы в лексике и терминологии. - Харьков, 1980.

3. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека, 2-е изд., испр. - М.: Языки русской культуры, 1999. - I-XV, 896 с.
4. Брусенская Л.А. Грамматическая природа неизменяемых имён иноязычного происхождения и принципы их лексикографического описания. Канд. дисс. - Ростов н/Д, 1982.
5. Кохтев Н.Н. Динамический синтаксис в рекламе // РР. - 1991. - № 5. - С. 62-72.
6. Крысин Л.П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // РЯШ. - 1994. - №6. - С. 56-64.
7. Крысин Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. - М.: Наука, 1989.
8. Крысин Л.П. Языковое заимствование как проблема диахронической социолингвистики // Диахроническая социолингвистика. - М.: Наука, 1993.

ПРОБЛЕМА КОММУНИКАТИВНЫХ ОШИБОК, ДОПУСКАЕМЫХ СТУДЕНТАМИ ИЗ АЗИАТСКИХ СТРАН В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Вакуров С.Н.
Доцент Национального исследовательского университета «МЭИ».
Associate Professor of National Research University “Moscow Power Engineering Instinute”.
VakurovSN@mpei.ru
Васильева Н.В.
Доцент Национального исследовательского университета «МЭИ».
Associate Professor of National Research University “Moscow Power Engineering Instinute”.
VasilyevaNV@mpei.ru

Ключевые слова: преподавание русского языка как иностранного; формирование произносительных навыков; коммуникативно значимые ошибки; имитативные упражнения; мультимедийные системы; произношение.

Аннотация. При обучении русскому языку как иностранному особое место занимает методика формирования у учащихся правильных фонетико-произносительных навыков. Авторами анализируется опыт работы в группах студентов из некоторых азиатских стран. Особое внимание уделяется самоконтролю и отработке произношения при осознанном отношении со стороны учащихся. Авторы предлагают методы для объяснения учащимся позиции артикуляционных органов, что помогает преодолению коммуникативно значимых ошибок, обращается также внимание на богатые возможности мультимедийных средств обучения для осуществления задач в области выработки правильного произношения звуков русского языка, а также для самостоятельной работы.

Многолетний опыт работы по преподаванию русского языка как иностранного в группах студентов из таких стран, как Мьянма, Вьетнам и других азиатских стран, указывает на главенствующую роль приобретения правильных фонетико-произносительных навыков при усвоении русского языка учащимися, особенно на самом начальном этапе обучения. Неправильное воспроизведение слова приводит к неадекватному восприятию и несоотнесению звукового комплекса со значением. Таким образом, коммуникативно значимая ошибка может появиться на фонетико-фонологическом уровне языка. Но, к сожалению, возможна и другая ситуация. Слово произнесено с нарушением фонетико-произносительных норм так, то будет воспринято как неверное употребление словоформы, и тогда ошибка будет квалифицирована как лексико-грамматическая. Кроме того, нарушение фонетико-произносительной нормы может стать причиной нарушения всего грамматического строя предложения. Всё это создаёт у собеседника сложный психологический дискомфорт и раздражение. Поэтому преподаватели, работающие на специальных кафедрах, с большой неохотой сотрудничают с такими учащимися. В связи с этим работа по постановке звуков и усвоению и правильному употреблению интонационных конструкций русской речи способствует приобретению высокой мотивации у учащихся. Но, к сожалению, осознание этой мотивации может произойти достаточно поздно, а неправильно сложившиеся у учащегося фонетико-произносительные навыки, как известно, в дальнейшем бывает очень трудно исправить.

С появившимися в МЭИ в 2001 году студентами из Мьянмы возникли большие сложности при постановке русских звуков

Анализ фонетической системы бирманского языка как языка титульной нации Союза Мьянмы показывает, что звуковая система русского языка отличается от нее настолько сильно, что создает колоссальные трудности при формировании у бирманцев фонетического слуха, произносительных навыков, навыков чтения вслух и восприятия речи.

В области произношения согласных звуков бирманцами наблюдается тенденция более слабого мускульного напряжения при уменьшении раствора резонатора (ротовой полости), что приводит к эффекту «смазанности» характерных резонаторных тонов, а также силы шумов, создаваемых артикуляционными органами в качестве преграды воздуха. Особенно ярко это проявляется при постановке у учащихся зубных звуков [з], [с], [д], [т]. Взрывные [д] и [т] с большим трудом имитируются учащимися. Хотя, например, при обучении китайских учащихся неразличение этих фонем можно преодолеть путем многократных упражнений.

Бирманский язык принадлежит к семье китайско-тибетских языков, но к достаточно изолированной ее группе – тибетско-бирманской, и у его носителей зачастую просто невозможно сформировать звонкий звук [д]. Звук [с], полностью соответствующий русскому, отсутствует в системе бирманской фонетики. Вообще все щелевые согласные трудны для произнесения; при формировании звукопроизносительного навыка в этом случае возникают следующие процессы. Особенно труден звук [с], а также произнесение его в сочетании [ст]. Русское «сестра» произносится учащимися как [сета] или [си^{е}кстра]. В первом случае пропуск звука [с] перед [т], а заодно и отсутствующего в бирманском полностью вибранта [р], а во втором случае возникновение протетического согласного, облегчающего произнесение последующей группы согласных. По-видимому, при переходе от переднеязычного гласного [и^{е}] к произнесению согласного [с], когда спинка языка приподнята, опускается часть увуля, т.е. маленького язычка, и создаются условия для появления заднеязычного [к]. Таким образом, практически при имитации русских слов у бирманцев происходит либо потеря согласных, а также выпадение целых слогов, либо возникновение дополнительных согласных.

При сравнении эталона (произнесение преподавателя) и своего образца учащиеся не слышат разницы. Например, произношение [спитак] вместо «спектакль», [сасекъ] вместо «соседка», например, произнесение [двет] - попытка имитации слова «дует». Появление

билабиального звука при сочетании русского гласного [у] с [j], а также исчезновение интервокального [j] (правильное [дуjэт]) приводит к *полной неузнаваемости фонетического облика слова*. Особо следует сказать о звуках [х] и [р]. Русский щелевой [х] очень труден для произнесения в бирманской аудитории. Он повсеместно заменяется взрывным заднеязычным [к] и возникают произношения типа [иксы] - «их сын». Дрожащий вибрант [р] бирманцы также не могут воспроизвести. Он полностью отсутствует в фонетической системе их языка.

И еще следует остановиться на двух особенностях произношения бирманских учащихся, приводящих к ошибкам в воспроизведении русских слов. Это, во-первых, неразличение сонорных [м] и [н], особенно в конце слов и, во-вторых, произнесение гласных, более кратких по звучанию, чем требуется по нормам русского языка до полного исчезновения, а также с меньшим раствором резонатора. Русский звук [а] между согласными звучит как закрытый [э]. [Ивэн] ([н] очень слабое) - «Иван», особенно перед последним ослабленным сонорным согласным [тэн] – «там», [Мэкси] - «Максим». И всё это может сопровождаться полным исчезновением некоторых гласных, в результате возникают слова, полностью неузнаваемые слушающими: «воскресенье», «здравствуйте», «пожалуйста», [мэгзи] - «магазин», [платкъ] - «палатка», [щайк] - «жарко», [спазб] – «спасибо». Еще пример, содержащий одновременно как «нечеткость» (как бы «смазанность» произнесения согласных, то есть при недостаточном мускульном напряжении артикуляционных органов, особенно при слабой смычке при произнесении взрывных согласных [б]), так и замену одних звуков другими и сокращение длительности звучания гласных и пропуска вибранта [р] - [вайдагъ] – «байдарка», вместо взрывного [б] – билабиальный [в]. Такого рода произношение приводит к полному нарушению коммуникации.

Что делать, чтобы преодолевать ошибки учащихся?

I. Работа над преодолением акцента и над постановкой произношения на начальном этапе связана с овладением произносительными навыками при направленном внимании. Необходимость *самоконтроля* на этой стадии обучения приобретает большое значение. Чтобы осуществить *самоконтроль* учащихся за произношением необходимо *осознанное отношение* учащихся к преодолению акцента в произношении при условии понимания его природы, роли родного языка, определяющего черты акцента у лиц

данной национальности. Корректировочная работа над звуками представляет собой бинарный процесс: одновременно разрушение неправильного фонетического навыка (это может быть и перенесенный в ткань русского языка элемент родного языка) и постановка нового, правильного варианта произношения. В соответствии с теорией поэтапного формирования навыков, условием их образования является не только многократность повторения, но и *многократность повторения в разных условиях речевой реализации.*

Итак, при постановке звуков главенствующее значение приобретает *осознание учащимися позиции артикуляционных органов* при произнесении того или иного звука. Постановке звука предшествует тщательное разъяснение этой позиции, а далее, так как в приведенных выше примерах ошибки учащихся происходят при произнесении звуков, где ощутимые моменты артикуляции не могут помочь, необходимо применить другие приемы. Например, при постановке звука [а] с гораздо более полным раствором резонатора, чем в родном языке, объяснить положение артикуляционных органов довольно сложно: они не понимают, как это – открыть рот шире. Тогда необходимо применить все имеющиеся в арсенале методики средства (использование зеркала, например, а для постановки звука [с] вспомнить теорию «воздушной струи» и использовать лист бумаги и т.д.). Но звук [а] характеризуется в русском языке в отличие от родного языка учащихся не только большим раствором резонатора, но и положением языка (т.е. это звук среднего ряда нижнего подъема). Кроме того, экспериментальными исследованиями доказано, что резонаторы, через которые проходит воздушная волна (например, полые духовые инструменты, а также ротовая полость человека) резонируют задней и передней частью отдельно. Роль стенок резонатора основана на известном физическом законе: гладкая поверхность отражает, рыхлая поверхность поглощает. Поэтому напряженная мускулатура языка содействует излучению резонаторных тонов, рыхлая же поверхность ненапряженного языка впитывает тоны и «смазывает» характерные резонаторные тоны.

Одним словом, преподаватель, хорошо осознавший всё это сам, должен тщательно разъяснить это учащимся. Здесь может помочь и язык-посредник, и наглядное изображение положения артикуляционных органов. А последующее закрепление осознанного произнесения звуков реализуется с помощью многократного повторения и имитативных упражнений. Все это эффективно

осуществляется в классах, оснащенных мультимедийной системой, которая позволяет использовать одновременно аудио- и видеоряд презентуемого языкового материала. Эталоны произношения того или иного слова или словоформы одновременно могут сопровождаться появлением на дисплее их тождественного графического изображения, с различными мнемоническими дополнениями как то: использование изменения цвета или шрифта при орфографическом изображении сложного для произнесения звука, а также использование транскрипции на основе кириллицы). Кроме того, возможно широкое использование мультипликационного изображения положения артикуляционных органов при произнесении того или иного звука в русском языке. Использование мультимедийной системы позволяет осуществлять многократное повторение имитативных упражнений при постановке звуков, что значительно облегчает работу преподавателя и повышает ее эффективность, а также создает условия для работы студентов в лабораториях самостоятельно под контролем лаборанта.

II. В свете вышеизложенного самоконтроль учащихся после постановки и выходе в речь приобретает важное значение. В ходе работы с учащимися над произносительными нормами были выработаны 7 *произносительных правил*, которые они должны соблюдать, и когда учащийся в речи нарушил одно из них, преподаватель условным сигналом дает ему понять, какое правило он нарушил. Все это подается в форме игры. Преподаватель должен преподнести это так, чтобы у студентов создалась иллюзия, что они сами под руководством преподавателя «нашли» и сформулировали эти правила.

Вот они, эти *7 правил самоконтроля произношения* для наших студентов из Мьянмы.

1. Произносить все согласные четко, напряженно.
2. Особое внимание к гласному [а] (открыть пошире рот), а также ко всем гласным вообще. Они длиннее. Нужно «пропевать» их.
3. Не пропускать звуки и слоги (Практикуется *медленное,* послоговое произнесение или даже «пропевание» слогов).
4. Внимание к звуку [с], особенно в сочетаниях [ст].
5. Конец слова! Произносить конечный согласный четко. Энергичнее смыкать губы при произнесении сонорного [там], [с другъм].
6. Различать звуки д/т – г/к

7. Звук [р] произносить в соответствии с нормами русского языка.

Методом самоконтроля может служить игра, имеющая постоянное правило: вся группа слушает говорящего в данный момент студента. Они следят за произношением студента и часто замечают сами, какое правило он нарушил. Это активизирует работу группы, а также развивает их фонетический слух. Ошибки других студентов учащиеся, как правило, лучше слышат. Безусловно, и здесь помогает обилие имитативных упражнений, осуществляемых с помощью мультимедийной системы. Эксплуатация данной системы позволяет соединить работу студентов попарно. Тогда студенты могут реализовывать устно, например, заданные им на дисплее диалоги, а преподаватель одновременно может контролировать их работу, включаться в процесс и исправлять ошибки. При повторной реализации студенты могут исправить свои ошибки и сравнивать эталоны произношения преподавателя со своим произношением.

III. Очень важным видом работы мы считаем пение, или *пропевание отдельных слогов и слов*. Это помогает снять ошибки учащихся в произнесении гласных. Кроме того, разучивание русских песен на уроках также полезно. Это вносит элемент оживления в урок, повышает мотивацию обучения. В дальнейшем материал может быть использован для подготовки учащихся к участию в концертах иностранных студентов, которые проводятся в нашем университете в рамках ежегодного фестиваля иностранных студентов МЭИ (ТУ). Безусловно, рекомендуются различного рода письменные упражнения, связанные с закреплением полученных произносительных навыков. Это различного рода фонетические диктанты.

IV. Хотелось бы познакомить также с еще одним видом работы со студентами из Мьянмы, который оказал очень благотворное действие на усвоение ими произносительных норм русского языка. В группе на занятиях была проведена подготовка и разыгрывание *миниспектакля,* с которым затем с успехом выступили студенты на фестивале иностранных учащихся НИУ МЭИ. В ходе подготовки студенты приобрели *громкость произношения.* Студенты приобрели большую мотивацию отработки сценического четкого, внятного и громкого произнесения. Спектакль прошел удачно, и студенты чувствовали большую значимость этой работы.

Теперь рассмотрим ситуацию, складывающуюся при обучении учащихся из Вьетнама. Во многом она сходна с вышеописанной. Однако имеется ряд существенных отличий.

Обратимся к анализу гласных звуков в родном языке учащихся для выяснения причин этого явления. Во вьетнамском языке существуют три фонемы [а], каждая из которых абсолютно не похожа на русский [а]. Один из звуков - напряжённый сверхкраткий и закрытый, другой отличается понижением тона, третий – слабой лабиализацией. Но главное – то, что все они очень короткие по продолжительности звучания. При произношении учащимися таких «родных» звуков в русских словах на месте русского [а] сразу возникают коммуникативно значимые ошибки: слово теряет свой смысл. Выходит, что правильное произношение гласных приобретает в этом случае существенную роль.

Необходимо объяснить учащимся, что в русском языке гласные достаточно долгие по продолжительности звучания. Раствор резонатора (рта) должен быть большим, а также полностью отсутствует даже слабая лабиализация. При постановке звука [а] необходимо использовать зеркало (при выполнении имитационных упражнений), чтобы учащиеся увидели разницу в положении их артикуляционных органов по сравнению с преподавателем (обычно раствор резонатора недостаточный, расстояния между верхними и нижними зубами почти нет). Необходимо также разъяснять необходимость более длительного произнесения гласных звуков вообще, а особенно в ударной позиции, так как у вьетнамцев имеется тенденция «проглатывать» некоторые гласные, то есть почти не произносить их и почему-то именно в ударной позиции.. С поиском оптимальных способов постановки произносительных норм гласных звуков тесно связана работа в монгольской аудитории. В основном мы работаем в группах монгольских студентов с хорошей языковой подготовкой, Однако первый опыт общения со студентами повергает в шок: они свободно говорят, реагируют на вопросы, но 50% – 70% их ответов в потоке речи не осмысляются слушателями, то есть их речь изобилует коммуникативно значимыми ошибками. И все они в отличие от бирманских или вьетнамских ошибок связаны только с неправильным произношением гласных звуков.

Вкратце попытаемся разобраться в причинах явления. Дело в том, что в монгольском языке существует два типа гласных - долгие и краткие. Различаются они по времени звучания. Упрощая ситуацию,

можно сказать, что именно долгие монгольские гласные приближаются по долготе звучания к русским. Необходимо разъяснять учащимся, что русские гласные нужно произносить как долгие монгольские, а ударные ещё дольше. Однако это теоретические советы. Нам ещё предстоит поработать над системой упражнений для наилучшей имитации русских гласных в монгольской аудитории.

И последнее, на что хотелось бы обратить внимание. В такой аудитории занятия фонетикой должны проводиться не только на начальном этапе и не только в виде «фонетической зарядки» от случая к случаю – ими должно быть пронизано любое занятие от начала до конца и даже на продвинутом этапе обучения.

The Problem of communicatory Faults, made by Asian Students in the Process of Studying Russian as a Foreign Language .

Вакуров Сергей Николаевич

Associate Professor of National Research University «Moscow Power Engineering Institute»

VakurovSN@mpei.ru

Васильева Наталья Викторовна

Associate Professor of National Research University «Moscow Power Engineering Institute»

VasilyevaNV@mpei.ru

Abstract*:* When learning Russian as a foreign a method of phonetic-pronouncing shaping of students holds a special place. In the article we offer a technique of prevention of troubles with pronouncing standards of Russian language, which lead to communicatively significant faults of students from definite Asian countries (Myanmar, Vietnam, Mongolia). Then we analyze our experience in working with such groups. A special attention is paid to self-monitoring during training a pronunciation at the conscious relation from students. The attention is paid to efficiency of use of the multimedia equipment for development and fixing the skills of pronunciation. Authors offer methods for an explanation for students of a position of articulation bodies that helps overcoming communicatively significant mistakes. Authors pay attention to rich opportunities of multimedia tutorials for

implementation of tasks in the field of development of the correct pronunciation of sounds of Russian language. Authors also suggest to use the possibilities of the multimedia equipment for independent work of students under the control of the teacher more widely. The teacher, joining the process, allows to correct their mistakes effectively.

Key words: teaching Russian as foreign; formation of skills of pronunciation; communicatively significant faults; self-monitoring; conscious relation; recurrence of repetition; imitative exercises; multimedia systems; pronunciation.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД – ВЕДУЩИЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ПРЕПОДАВАНИЯ РЕЧЕВОЙ (ЯЗЫКОВОЙ) ДИСЦИПЛИНЫ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Гургулиева О.Х.
к.п.н., ст. преподаватель
ТГПУ им. С.Айни

Аннотация: В статье разрабатывается вопрос компетентностного подхода в обучении русскому языку в неязыковых вузах. Представлен анализ литературы, освещающей методологические процессы преподавания. Даётся подход к применению и трактовке компетенций.

Abstract. The present article daels with the question of competency approach in training to Russian in not language high schools. The analysis of the literature covering methodological processes of teaching is presented. The approach to competency application and treatment is given.

Key words: a methodological principle, the competence, the expert, competency, the approach, the focused component, the professional competence.

Ключевые слова: методологический принцип, компетенция, специалист, компетентостный подход, ориентированный компонент, профессиональная компетенция.

На современном этапе развития общества предъявляются высокие требования к уровню подготовки специалистов для различных сфер производства. Массовая компьютеризация, внедрение

и развитие новейших информационных технологий приводят к впечатляющему рывку вперед в сферах образования, бизнеса, промышленного производства, научных исследований и социальной жизни. Подготовка специалиста в вузе должна обеспечивать высокий уровень его компетентности, мобильности и создание максимально благоприятных условий для развития его личности. В связи с этим, в настоящее время компетентность специалиста приобретает все большее значение в связи с усложнением и расширением социального опыта, возникновением все новых и весьма разнообразных форм предъявления и переработки информации, с все возрастающим уровнем запросов, которые предъявляет специалисту общество. Дело в том, что сегодня, подготовка специалистов в любой области профессиональной деятельности должна осуществляться на новой концептуальной основе - в рамках компетентностного подхода.

Как отмечается в педагогической литературе, компетентностный подход «это принципиально новый подход, он требует пересмотра отношения с позиции учителя к обучению учащихся. Этот подход должен привести к глобальным изменениям - от изменения сознания до изменения методической базы» [6.].

Компетентностный подход в образовании развивается как «альтернатива ЗУНам (знаний, умений и навыков), ограничивающих цели обучения и воспитания узким предметным образованием и недостаточно учитывающих сущность компетентности современного человека в условиях конкуренции свободного рынка» [9.]. В компетентностном подходе отражен такой вид содержания образования, который «не сводится к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнение ключевых функций, социальных ролей, компетенций»[3.], предметное содержание при этом выполняет подчиненную, ориентировочную роль. Компетентностный подход открывает широкие возможности для более качественной подготовки студентов к реальной жизни, включая знание предмета, осуществление продуктивной деятельности и актуализацию личностных ресурсов.Такое понимание роли компетентностного подхода в современном образовании позволяет считать его как *ведущий методологический принцип* преподавания всех дисциплин учебного плана, в частности языковых дисциплин в образовательных учреждениях.

По мнению А. А. Гетманской введение компетентностного подхода в учебный процесс "... вносит серьезные изменения и в содержании образования, и в осуществлении учебного процесса, и в практике работы педагога».

Во-первых, целью обучения становится не процесс, а достижение учащимися определенного результата. Содержание материала внутри предмета подбирается преподавателем под сформулированный результат. Меняются также и подходы к оценке - в процедуру оценивания включается рефлексия, сбор портфеля доказательств, наблюдение за деятельностью учащихся.

Во-вторых, меняются формы и методы организации занятий: обучение приобретает деятельностный характер, акцент делается на обучение через практику, продуктивную работу учащихся в малых группах, выстраивание индивидуальных, учебных траекторий, использование межпредметныхсвязей, развитие самостоятельности учащихся и личной ответственности за принятие решений.

В-третьих, претерпевают изменения механизмы доставки знаний от преподавателя к обучающемуся: приоритетным становится свободный доступ к информационным ресурсам, самообучение, дистанционное и сетевое обучение.

Все эти формы обучения направлены на то, чтобы ввести ученика в социальные и профессиональные роли так, чтобы научить его быть успешным и в том и в другом. Это способствует учащимся в дальнейшем самостоятельно повышать свой профессиональный уровень, обучаться на протяжении всей жизни" [5.].

Многие исследователи проблем современного высшего образования именно с компетентностным подходом связывают возможность выхода из кризиса высшей школы. В этом мы с ними солидарны, поскольку компетенции связывают воедино личностный и социальный смысл образования, позволяют готовить в высшей школе не только квалифицированных, но и социально адаптированных специалистов. Компетенции предполагают, что студент не просто усваивает сумму знаний, умений, навыков, а овладевает комплексной процедурой, позволяющей ему успешно осуществлять практическую деятельность, использовать знания и умения для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. Компетенции необходимы современному человеку: от того, насколько он хорошо их усвоил, зависит качество не только его собственной жизни, но и жизни общества в целом.

Конечно, при этом не может остаться неизменной и квалификация преподавателя. Он должен сам уметь общаться, ставить цели и мотивировать студентов достигать их, учить проводить анализ и самоанализ, т.е. демонстрировать свое собственное компетентное поведение. А так как компетентность подразумевает деятельность, то педагог сам должен уметь эту деятельность организовать соответствующим образом.

При реализации компетентностного подхода в обучении авторы исследования пользуются двумя близкими по своему значению терминами: «компетентность» и «компетенция», которые все же различаются объемом своего содержания.

Понятие «компетентность» и «компетенция», если говорить об их теоретико-методологической сущности, возникли на стыке таких важнейших дидактических категорий, как «цели обучения» и «содержание обучения»..

Как известно, термин «компетенция» был введен в научный обиход еще известным американским лингвистом Н. Хомским (N.Chomsky) для обозначения способности человека выполнять какую-либо деятельность [12.]. В настоящее время данный термин расширил свое значение и понимается как: 1) круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; 2) круг чьих-нибудь полномочий, прав, или «осведомленность в каком-нибудь круге вопросов, какой-нибудь области знаний» [7.]. Причем «компетентность» определяется как свойство компетентного, знающего, осведомленного, авторитетного в какой-нибудь области специалиста [7.].

Попытка дифференцировать два понятия в специальной литературе привела к тому, что, получив терминологические значения, эти слова получили специфическую семантику. Известный ученый-методист А.Н.Щукин подчеркивает мысль о том, что «...если под компетентностью понимается способность к выполнению какой-либо деятельности (в том числе и речевой), то компетенция – это содержательный компонент такой способности в виде знаний, навыков, умений, приобретаемых в ходе обучения». [14.].

Понятие «компетентность» трактуется как обладание компетенцией, знаниями, позволяющими судить о чем-либо; качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области и мнение которого является веским, авторитетным [8.]. В представленных трактовках рассматриваемых понятий присутствуют характеристики, которые указывают на их взаимосвязь. Если

компетенция - это знания и опыт в определенной области, круг чьей-либо осведомленности, то компетентность — это обладание компетенцией. Компетентность - это обладание знаниями, опытом и умениями, а также возможность гибкого применения этих знаний, что зависит от аналитических, творческих и практических навыков[10.]. Таким образом, компетентность - это некая личностная характеристика, а компетенция — это совокупность конкретных профессиональных или функциональных качеств.

Понятие компетентности, считает Н.С. Розов, ученый в области философии образования, «строится таким образом, чтобы оно, с одной стороны, могло ассимилировать новые открытия и разработки, касающиеся человеческого познания и практики, а с другой стороны, позволяло определить образовательные требования для каждого типа профиля, ступени образовательных систем» [11]. Автор включает следующие аспектыв содержание компетентности специалиста:

- смысловой — адекватное осмысление ситуации в более общем культурном контексте;

- проблемно-практический - адекватность распознавания и понимания ситуации, адекватная постановка и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной ситуации;

коммуникативный - адекватное общение в различных ситуациях с учетом соответствующих образцов общения и взаимодействия[11.].

Сущность компетентности заключается в том, что она, как результат эффективности обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием организации и обобщения деятельностного и личностного опыта. В. Н. Введенский считает, что компетентность - это «способ существования знаний, умений, образованности, соответствующей личностной самореализации, нахождении воспитанником своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно-ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признания личности окружающими и осознание его собственной значимости» [4].

Таким образом, компетентность — это личностная характеристика человека, объединяющая в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования, в содержание которой включаются смысловые, проблемно-практические и коммуникативные аспекты.

В Европейских образовательных программах понятие компетенций включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственности), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать" [2.].

Под компетенцией А.В. Хуторской понимает «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной и продуктивной деятельности по отношению к ним» [13.].

В понятие компетенции И. Г. Агапов вкладывает способность и готовность обучаемых к деятельности, основанные на знаниях, умениях и опыте, ориентированные на активное участие субъекта в учебно-познавательном процессе, а также направленные на её успешное включение в образовательную деятельность [1.].

Таким образом, общим для всех определений компетенции является понимание ее как свойства личности, потенциальной способности индивида справляться с различными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления определенной профессиональной деятельности. Можно сделать такое заключение, что профессиональная компетентность — это интегративное качество личности специалиста, включающая систему знаний, умений и навыков, обобщенных способов решения типовых задач, в состав которой входят специальная компетентность, коммуникативная компетентность и персональная компетентность. Профессиональная компетентность характеризуется постоянным стремлением к совершенствованию, приобретению все новых знаний, умений, обогащению деятельности.

Литература:

1. Агапов И.Г. Учимся продуктивно мыслить: из опыта работы директора школы. - М.: Прогресс, 2001. - 48 с.

2. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под науч. ред.

В.И.Байденко. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 211с.

3. Болотов, В. А., Сериков, В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. --№10.-С. 8-14

4. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. - 2003. - №10. - С. 51-56..

5. Гетманская А.А. Модульный подход в формировании ключевых компетенций у учащихся // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - 10 сентября.

6. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования. Современные подходы к компетентностно- ориентированному образованию / Под ред. А. В. Великановой. -- Самара: Профи, 2001

7. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. Изд. 5-е, стереотип. - М.: Русск. язык, 2003. – 856 с.

8. Лингводидактические основы/ Учебное пособие. – М.: ВК, 2012. – 336 с

9. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30-36.

10. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. - СПб.: Питер, 2002. - 272 с.

11. Розов, Н. С. Философия гуманитарного образования. - М., 1993

12. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, 1965.

13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно- ориентированной парадигмы образования // Народное образование. — 2003.-№ 2.-С. 58-64.

14. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам: Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. - СПб.: Питер, 2002. - 272 с.

ГРАММАТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ РОДА В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Джамирова Л. И.
доцент кафедры русского языка
для нефилологических
факультетов факультета
русской филологии ТНУ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы системного подхода к обучению иностранных студентов грамматической категории рода на предвузовском этапе.
Грамматика русского языка как иностранного «формулирует правила и закономерности построения тех или иных языковых единиц, языковых средств и их поведения в речи».

Abstract: The article discusses the issues of a systematic approach to teaching foreign students the grammatical category of the genus at the pre-university stage.
The grammar of the Russian language as a foreign one “formulates the rules and patterns of constructing certain language units, language means and their behavior in speech”.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, грамматическая категория рода, системное обучение, интегративный подход, речевое общение, предвузовское обучение.

Key words: Russian as a foreign language, grammatical category of gender, systemic training, integrative approach, speech communication, pre-university education.

Грамматика русского языка как иностранного (РКИ), сложившаяся к настоящему времени в самостоятельную лингвистическую дисциплину филологического цикла, раскрывает структурные и семантические особенности единиц языка и правила их функционирования при реализации коммуникативных целей в полилинг-вальной среде общения. Единство структурно-семантического и функционально-коммуникативного подходов в представлении грамматики РКИ позволяет научить иностранцев моделировать предложение, т.е. строить его, с одной стороны, по грамматическим правилам русского языка, а с другой — в

соответствии с конкретными условиями и требованиями реальной ситуации общения.

Формирование языковой компетенции иностранного учащегося как основы его коммуникативной компетенции означает усвоение грамматической системы русского языка, и в частности такой категории, как род [1; 2]. Морфологическая категория — это система противопоставленных друг другу морфологических форм с однородными значениями. В состав морфологической категории входит как минимум два ряда форм [4]. С точки зрения современного сознания и современного языка ответить на вопрос, почему в русском языке одни слова принадлежат к мужскому роду (класс, словарь, музей), другие — к женскому (книга, тетрадь, аудитория), а третьи — к среднему (окно, море, задание), невозможно. Категория рода характерна для грамматики ряда индоевропейских языков, которые являются родными или языками-посредниками для широкого круга лиц, изучающих РКИ. В синтетических языках она тесно связана с категорией одушевленности / неодушевленности и образует с ней единую категорию согласовательных классов. По мере усиления аналитизма функция различения рода переходит от флексии к артиклю, и при утрате родовых противопоставлений в именах род становится скрытой категорией, как это произошло, например, в английском языке. Большинство языков мира вообще не имеет рода, например, современные армянский, вьетнамский, китайский, корейский, лаосский, йоруба, персидский, сингальский, суахили, турецкий, финский, японский.

Часть языков имеет два рода, другая — три рода, третья — четыре и более. В более редких случаях род существует как автономная подсистема в пределах одного из именных классов (например, в тамильском языке, где различаются два класса по признаку разумности / неразумности и в классе разумных существ имена подразделяются по роду на мужские и женские). В свете сказанного иностранцы должны получить знания по грамматической категории рода, представленные на основе контрастивного сопоставления изучаемого русского языка с родным или языком-посредником в эксплицитной или имплицитной форме.

Род в русском языке является грамматической категорией, свойственной различным частям речи и состоящей в распределении слов и форм по классам, традиционно соотносимым с признаками пола или их отсутствием. Для имен существительных род — это

классифицирующая категория: существительные не изменяются по родам, а классифицируются по ним. Категория рода является постоянным признаком имени существительного. Для других частей речи род выступает в качестве анафорической категории (для местоимений 3 лица ед.ч. И.п.) и словоизменительной для таких частей речи, как местоимение (личные, притяжательные, указательные и вопросительные), прилагательное, глагол (формы прошедшего времени, единственного числа), причастия.

Именно с существительным должны согласовываться в роде другие части речи.

Если для существительных категория рода является постоянным признаком, его «внутренней» морфологической категорией, то для других, указанных выше частей речи ее принято считать изменяющейся «внешней» категорией, выражающей формально-грамматическое согласование этих частей речи, поскольку их род зависит от рода существительного, к которому они относятся. Вышесказанное объясняет значение и место грамматической категории рода, сложность ее усвоения иностранцами и необходимость системно организованной, постоянной работы при формировании языковой компетенции в процессе изучения РКИ.

Известно, что в русском языке (РЯ) выделяют следующие виды грамматического рода: мужской, женский, средний, общий (двоякая модель согласования: бедный сирота, бедная сирота), обоюдный (одна модель согласования: он / она настоящая собака).

Русские имена существительные, относящиеся к определенному грамматическому роду, отличаются друг от друга лексико-семантическими особенностями, словообразовательной структурой, парадигмой склонения, синтаксической сочетаемостью с другими словами [4]. Категория рода одушевленных имен существительных отличается от категории рода неодушевленных существительных. Одушевленные существительные имеют семантические и формальные показатели. Неодушевленные существительные имеют только формальные показатели рода.

Различия по роду одушевленных существительных, особенно тех, которые обозначают людей, представляются абсолютно мотивированными. В современном РЯ распределение по родам основной массы существительных производится по их морфологическим признакам, в первую очередь по структуре именительного падежа.

На стартовом этапе обучения РКИ в период вводного фонетико-граммати-ческого курса у студентов, изучающих русский язык с целью получения высшего образования, при сознательно-практическом подходе к обучению РКИ прежде всего закладываются основы понимания частей речи и грамматических категорий. Вводятся такие части речи, как имена существительные, личные местоимения и соединительный союз и. Далее следуют притяжательные и вопросительные местоимения, прилагательные, числительные, глаголы, предлоги и наречия. На следующих этапах обучения последовательно расширяется номенклатурный список частей речи: вводятся глагольные формы причастий и деепричастий, частицы, междометия.

Категория рода одушевленных существительных, обозначающих людей и животных, предопределяется их биологическим полом, например: м.р. отец, брат, писатель, Андрей; ж.р. мама, мать, сестра, тетя, Мария. Несмотря на формальный показатель — флексию а, — существительные мужчина, юноша, папа, дедушка, дядя, Коля, судья относятся к мужскому роду, что определяется их биологическим полом. (Здесь и далее указываются существительные, представляющие базовые модели, используемые в практике обучения РКИ, начиная с ВФГК.)

У неодушевленных существительных категория рода носит формальный характер. Морфологическими средствами выражения рода имен существительных являются система падежных окончаний (флексий) и характер (твердость/мягкость) основы. Так, неодушевленные существительные мужского рода имеют основу на твердый согласный (город, университет), мягкий согласный, на письме обозначаемый буквой ь (календарь, день), мягкий согласный й (музей, планетарий), согласные г, к, х (слог, звук, урок, воздух) и шипящие ж, ш, ц, ч, щ (этаж, конец, плащ). Существительные женского рода имеют в именительном падеже единственного чила окончания а/я: буква, комната, деревня, аудитория, а также основу, оканчивающуюся на мягкий согласный, орфографически обозначаемый буквой ь: дверь, тетрадь и шипящие согласные ж, ш, ч, щ с последующей буквой ь (для предвузовского этапа обучения активными являются слова ночь, дочь, вещь). Необходимо отметить, что в конце существительных женского рода на шипящий (ж, ш) пишется буква ь, что не означает мягкости согласного, а имеет исключительно морфологическое значение: указывает на принадлежность существительного к женскому роду. Неодушевленные существительные среднего рода оканчиваются на о, е: слово, море, задание. Запоминаются существительные на -мя: имя, время, знамя.

Несклоняемые существительные относятся к одному из трех родов, например: м.р.: кофе, кенгуру, Сочи; ж.р.: мадам, мисс, мадемуазель, леди; ср.р.: радио, кино, пальто, кафе. Род аббревиатур определяется по стержневому слову, например: м.р.: МГУ, РУДН; ж.р.: ООН, АЭС, ГЭС.

Кроме указанных морфологических показателей категории рода, используются лексическо-семантические, т.е. род существительного определяется семантикой слова, само слово может обозначать только существительное женского или мужского рода, например, ж.р.: мать, сестра, тетя, но м.р.: отец, брат, дядя. То же можно отметить и говоря о животных: корова — бык, курица — петух.

К лексико-словообразовательным средствам выражения рода относятся суффиксы однокоренных слов: студент — студентка, школьник —школьница; а также суффиксы, которые используются только с существительными мужского рода -тель, -арь: писатель, аптекарь.

Синтаксическим средством выражения рода имени существительного является форма согласуемого (координируемого — в случае сказуемого) с ним слова: Добрый день! Доброе утро!; Мороз и солнце! День чудесный!; Узкая дорожка вела к дому; Жизнь прекрасна!

Таким образом, учащиеся должны понимать, что для существительных категория рода является классифицирующей (грамматической), а для глаголов и прилагательных — словоизменительной (синтаксической), проявляемой в согласовании.

Для иностранцев практическими рекомендациями при определении рода существительного являются следующие, опирающиеся на зрительный образ: какая буква находится в конце слова, представленного в письменном виде в начальной (словарной) форме. Если слово заканчивается на твердый согласный (слово с нулевой флексией), на шипящие ж, ш, ц, ч, щ, согласный й, то оно относится к м.р., независимо от того, относится ли оно к одушевленным или неодушевленным существительным. Исключение составляют существительные, обозначающие лиц мужского пола, заканчивающиеся на гласные буквы а, я (мужчина, папа, Миша, Коля и др.). Если существительное заканчивается на гласные буквы а, я, на букву ь после шипящих ж, ш, ч, щ, то оно относится к женскому роду. Если существительное заканчивается на букву ь, учащийся должен запоминать род каждого отдельного слова. Например, слова день, словарь, календарь — это существительные мужского рода, а слова тетрадь, жизнь, дробь — существительные женского рода. Для запоминания и определения рода существительных иностранцам предлагаются также такие рекомендации: запомнить, что

существительные, обозначающие названия месяцев и имеющие основу на мягкий согласный (на письме — букву ь), относятся к мужскому роду (февраль, апрель и т.д.).

Ориентиром для иностранцев при определении рода существительных служат, например, такие показатели, как суффиксы: а) -тель для отглагольных существительных, обозначающих деятеля м.р. (писатель, учитель); б) -к(а) для существительных ж.р., обозначающих лицо по роду занятий (студентка, артистка); в) -ость, -изн(а), -от(а) для существительных ж.р., обозначающих признак или качество предмета или лица (скорость, смелость; белизна; высота); г) соотносимые суффиксы для существительных, обозначающих лиц м.р. -ник (ученик; школьник) и ж.р. -ниц(а) (ученица; школьница); д) соотносимые суффиксы для существительных, обозначающих лиц м.р. по национальности, месту рождения и проживания -ец (испанец, африканец) и ж.р. -к(а) (испанка, африканка).

Отметим, что в советское время в практике обучения русскому языку в национальной школе данным вопросам уделялось серьезное внимание, что нашло отражение в значительном количестве диссертационных исследований.

Рассмотрим некоторые вопросы учебно-методической организации обучения иностранных студентов категории рода в период ВФГК на основе интегративного подхода при сочетании принципов комплексности и аспектности [5; 6].

В период ВФГК в целях постепенного обобщения изучаемого материала и формирования понимания самой идеи грамматической категории рода как классифицирующей и словоизменяющей совместно с учащимися создается и постепенно заполняется сводная таблица:

Мужской род Женский род Средний род
он она оно
дом (звук) комната (буква) окно(слово)
один одна одно
чей? чья? чье?
мой моя мое
наш наша наша
какой? какая? какое?
новый новая новое
большой большая большое
какой? какая? какое?
первый первая первое

второй вторая второе

Таблица используется в качестве зрительной опоры для тренировочной работы при классификации существительных по родам, при замене существительного местоимением 3 л. ед.ч. в элементарных фразах и текстах (Это Антон. Он студент. И Это мой друг. Он студент. И Это Марта. Она из Аргентины. И Это Джон. Он живет в Лондоне.). С помощью данной таблицы усваивается согласование вопросительных и притяжательных местоимений, прилагательных и числительных в роде с существительным, к которому они относятся. Так, на основе данного примера надо задать вопросы и ответить, самостоятельно подбирая предметы (фотографии, открытки и т.д.) или используя иллюстративный материал, предлагаемый преподавателем: Чья это тетрадь? Это моя тетрадь. И Какой это город? Это большой город. И Какой это урок? Это пятый урок. И Какой урок вы читаете? Мы читаем пятый урок.

Предлагаются упражнения на вставку вопросительных местоимений, например: Скажите, ... это тетрадь? И Скажите, ... урок вы читаете? И Скажите, ... упражнение надо писать дома? Отметим, что в целях развития аудитивных навыков преподаватель может давать такого рода фразы не только в печатной, но и в звучащей форме для последовательного развития фонетической культуры иностранных учащихся.

Во время ВФГК начинается обучение согласованию (координации) субъекта и предиката в роде. Например, дается задание написать глагол в правильной форме: Меня зовут Марта. Раньше я ... в Аргентине (жить).
Целесообразны задания на объяснение учащимися оснований для определения рода существительных или их классификации по родам, например, на основе
конечной буквы или суффикса (см. данный выше материал). Эффективны задания на выбор из списка существительных, оканчивающихся на букву ь, слов ж.р. или м.р., образование словосочетаний с прилагательными и далее — предложений, включающих глагол в форме прошедшего времени. Любая грамматическая категория прочно усваивается только в связной речи, т.е. при реализации принципа соединения языковых знаний и речевой практики на изучаемом языке. Усваивается также и категория рода — путем выполнения всевозможных формально-речевых, ситуативно-тематических и, что особенно важно — творческих заданий, различающихся дидактической целью, степенью самостоятельности, уровнем творчества.

Литература

1. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / З.И. Есина, А.С. Иванова, Н.И. Соболева, Е.В. Сорокина, Г.А. Сучкова, Т.В. Шустикова, М.М. Нахабина и др. — М., 2001.
2. Требования к I сертификационному уровню владения русским языком как иностранным (Общее владение. Профессиональный модуль) / Н.П. Андрюшина, Г.А. Битехтина, Т.Е. Владимирова, А.С. Иванова, Л.П. Клобукова и др. — М., 2009.
3. Величко А.В. Функционально-коммуникативная грамматика РКИ: концепция и принципы описания // Книга о грамматике. Русский язык как иностранный. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009.
4. Шустикова Т.В. Комплексность и апспектность в преподавании русского языка как иностранного. — М.: Изд-во РУДН, 2010.
5. Шустикова Т.В. Фонетическая культура русской речи иностранных учащихся // Высшее образование сегодня. — 2010. — № 9. — С. 73—75.

ЗНАЧЕНИЕ ЦЕЛОСТНОСТИ, ПОЛНОТЫ ДЕЙСТВИЯ ГЛАГОЛА В РАЗНО СИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И ТАДЖИКСКОГО ЯЗЫКОВ

Джамшедов П. Д.
доктор филологических
наук, профессор,
РТСУ

Аннотация: в своей статье автор рассматривает значение целостности, полноты действия глагола в разно системных языках на материале таджикского и английского языков. В статье проанализирована целый ряд средств выражения целостности в сопоставляемых языках и автор отмечает, что славянский совершенный вид имеет значение несколько конкретное, чем целостность – а именно значение, включающее указание на начало действие. Что касается таджикского языка то целостность как таковая не передается каким-либо специализированными глагольными средствами.

Abstract: In this article, the author considers the meaning of integrity, fullness of action of a verb in different system languages on material of the Tajik and English languages. In the article analyzed a number of means of expression of integrity in the compared languages. The author notes that Slavic perfective form had more concrete meanings than integrity – namely the meaning which including the instruction on began action. As for the Tajik language, the integrity did not transferred by any specialized verbal means.

Ключевые слова: целостности, длительность, аспектологии, вид, события, действия, значения.

Key words: integrity, duration, aspectlogy, form, affairs, action, meaning.

Значение целостности представляет собой обобщение, достигнутые в результате длительного развитие аспектологического теории. Оно выведено на материале славянского глагола, однако не только на нем. Поэтому в настоящее время значение целостности как семантический концепт используется двояко.

Во-первых, в славянской и прежде всего в русской аспектологии это значение используется как наиболее общая характеристика совершенного вида в противоположность несовершенному: «Совершенный вид обозначает действие как неделимое целое, тогда как несовершенный вид не содержит в своей семантике указания на целостность действия.» (1, с.307-312), (2, с.32).

Во-вторых, значение целостности используется при построении дедуктивной системы английского глагола (а также в других грамматиках, которые в настоящей работе не учитываются). Так, Р. Клоуз считает, что наряду с другими значениями глагол может выражать «действие, рассматриваемое как завершенное целое, рассматриваемое обзорно.» (The act seen as a completed whole, synoptically – 3, с.70). К данному пониманию довольно близко различение события и состояния (event/state; -4, с.46).

В результате новейших разысканий возникают некоторые сомнение в том, действительно ли в языке находит непосредственное выражение, столь определенное логической категории. Выдвигаются серьёзные доводы в пользу того, что славянский совершенный вид имеет значение несколько более конкретное, чем целостность, - а именно значение, включающее указание на начало действие. (5, с.105-106).

Заметим, что конкретизация значений русских видов весьма наглядно показывает, настолько они отличны от видов, которое следует принимать для таджикского глагола. Тем не менее, поскольку значение целостности используется в грамматиках различных языков, его целесообразно принять для сопоставления и в данном случае.

В таджикском языке целостность как таковая не передается какими-либо специализированными глагольными средствами. Вместе с тем рассматриваются целый ряд средств выражения значения нецелостности – прежде всего значение многократности. Исследованный материал показывает, что для выражения различных значений, характеризуемых признаком не целостности, таджикский использует специальные средства, например, сложно-деепричастные глаголы. Из этого следовало бы, что значение целостности должно выражаться простыми глагольными формами. Действительно, в приведенном Расторгуевой В.С. и А.А. Керимовой материалы глаголы русского совершенного вида в прошедшем времени соответствуют таджикским глаголом в замони гузаштаи оддӣ. Приведем примеры: **Дар ин ҷо чашми Пулод ба Ҷура афтид, ки ба тарафи вай медавид. «Тут Пулод увидел Джуру, который бежал по направлению к нему.» Ҳайф ки дар ҷавони шумо барин устод надоштам... «Жаль, что я в юности не имел учителя подобного вам…»** (6, с.43).

Данная таджикская временная форма не является специализированный в отношении передачи значение целостности. Когда в предложении присутствуют соответствующие обстоятельство, она может обозначать действие отчетливо нецелостное. Например: **Дар бораи муллои гапдонӣ, аҳамияти қалами бурро ва қувваи он хеле гап зад. «Он много говорил о грамотности, красноречии значении острого пера и о его силе…»** (7, с.43).

В то же время в таджикском имеются средства для выражения целостности подчеркиваемой, но они соприкасаются со значениями «полноты» «основательности» действия, передаваемой сложно-деепричастными глаголами с **рафтан, гирифтан, партофтан**. Таким образом, можно различать три степени целостности: а) подчеркнутую, акцентированную целостность. **Ин гапҳо куҳна шуда рафтанд. «Эти слова совсем устарели»** (8, с.240); б) просто целостность. **Ин гапҳо куҳна шуданд. «Эти слова устарели»;** в) отсутствие целостности в разных конкретных проявлениях. **Ин гапҳо куҳна мешуданд. «Эти слова устаревали»; Ин гапҳо куҳна шуда меистоданд. “Эти слова постепенно устаревали”** и т.д.

Необходимо подчеркнуть, что таджикский язык, не располагая какой-либо грамматической категории для передачи значении целостности, тем не менее имеет целый ряд средств, с помощью которых это значение передается.

Применительно в английском языке можно говорит о распределение значение целостности, опираясь на способы выражения **«события» (event)** – вслед за Личем и Свартвиком. В соответствия с их схемой (9, с.57-58) в плане настоящего времени в данном значении используются **Present Indefinite Tense. I tell you it is true**. В плане прошедшего времени – **Pat Indefinite Tense: I saw him yesterday.** Соответственно, аналогичное значение может передаваться Future Indefinite Tense: The letter will arrive tomorrow. Поскольку эти временные формы могут передавать также другое значение (ср. She gets up early – многократность), то их нельзя рассматривать специальное средства для передачи значение целостности.

Отсюда следовало бы, что английский язык в данном отношения подобен таджикскому: не имея специальных средств для выражения данного значения, он тем не менее способен их выражать.

В Шугнанском языке положения является аналогичным. Если значение не целостности, по крайней мере, в своих наиболее ярких проявлениях так или иначе выражается специально, то выражение целостности не имеет особых средств, выражается как бы негативно. Так, при необходимости подчеркнут длительное характер действия используется повтор. Например: **parwos-um čid mizd xu mizd (хейд ху хейд). «В прошлом году я занимался строительством дома.»** Отсутствие данного выделяющего средства (повтор сказуемого) может таким образом, указывать на действие как на целостное. **Parwosum wuz čid mizd. «В прошлом году я построил дом.»** (10, с.135-136).

Сопоставительный материал показывает, что в смысле грамматикализация значение целостности действия русский язык (по-видимому, наряду с некоторыми другими славянскими языками) довольно уникален. Ни в таджикском, ни в английском, ни в шугнанском нет хотя бы частично формализованных средств для передачи этого значения. Возможно, что в типологическом плане данное обстоятельства указывает на действительную необходимость конкретизации значение целостности, уточнение его, замены его признаком более узкой семантики.

Литература

1. Маслов (1979). Русский глагольный вид в зарубежном языкознании последних лет// Вопросы русской аспектологии. Воронеж, стр.28-48.
2. Бондарко А.В., Буланин (1967). Русский глагол. Москва.
3. Close R.A. (1962). The new English verb – London, Longman LTD, 1926, p.70.
4. Leech G, Svartvik J. (1983). Communicative Grammar of English, 1983.
5. Головинская М.Я. (1982).
6. Расторгуева В.С., Керимова А.З. (1964). Система таджикского глагола. М., Наука, 1964, стр.43.
7. Джамшедов П. Проблема глагольной типологии (время и вид). Душанбе, Дониш, 1988, 135-136.

ГАЗЕЛЬ-ПРИЧИТАНИЕ ЛОИКА КАК НОВЫЙ ВИД ЛИРО-ЭПИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ

Дилрабои О.
доктор PhD кафедры
мировой литературы
ТНУ

Аннотация. Статья посвящена развитию жанра газель в творчестве великого таджикского поэта и мыслителя Лоика Шерали. Анализируются основные газели в поэзии Лоика Ш. Выявление важных жанровых особенностей стихотворения поэта и определение элементов образа, а также содержание творчества и поэтический талант Лоик анализируется автором. На основе анализа содержания и элементов структуры газели, определено содержание и структура лиро-эпических стихов поэта**.**

Abstract. The article concerns the issues of the development of the gazelle genre in the work of the great Tajik poet and thinker Loik Sherali. The main gazelles in the poetry of Loick Sh. are considered.

Identification of important genre features of the poet's poem and definition of image elements, as well as the content of creativity and poetic talent of Loic is analised.

On the base of the analysis the text content and elements of gazel structure aesthetics in Loic's work is defined.

Ключевые слова: Лоик Шерали, газель-причитание, поэзия, развитие таджикской литературы.

Key words: Loic Sherali, ghazal lamentation, poetry, development of Tajik literature.

В творчестве Лоика сюжеты эпической баллады развивались параллельно с любовной лирической тематикой, где отсутствует четкая грань между этими двумя жанрами, усиливающая лиро-эпическую особенность его стихов.

Но существует другой жанр, который более остро передает эмоциональное состояние и внутренний мир поэта. Этим жанром является газель. По свидетельству научных исследований, в древней литературе и поэзии, в частности, до середины шестидесятых годов прошлого века, в газелях преобладала тема раскрытия внутреннего мира человека, переживания личного характера и загадочного мира его души путем необычайно цветового колорита и гаммы. Газели посвящались любовной лирике и жалобам на судьбу, что является первоосновой развития и становления газели в литературе. [8, 47].

Первые новаторские идеи в газелях наблюдаются в послереволюционный период. Но социально-общественные изменения постепенно вытеснили такие литературные роды, как газель, касыда и др. Только в середине шестидесятых годов прошлого века газель вновь приобрела литературную значимость. По наблюдениям А. Хакимова (А. Хаким). газель “в современной таджикской поэзии газель имела преобладание в творчестве поэтов по –разному, у одного поэта больше, а у другого поэта меньше. В создании газели, поэты, придерживаясь его основных рамок, в то же время вкладывали в его создание личный, индивидуальный характер. Например, если газели Аминхон Шукухи были посвящены любовной лирике и, позже любовной и назидательно-воспитательной, то газели Гаффора Мирзо, носили гражданские мотивы, что категорично не соответствует рамкам классической газели. Несколько газелей Лоика хотя и носили традиционный характер, все же имели новаторские и новые звучания.” [3, 205-206].

Таким образом, Лоик содействовал обновлению и новизне газели во всех его аспектах, изменив и улучшив особенности жанра, системность образов и содержания.

Алиаскар Шеърдуст высказал свое мнение о газелях Лоика таким образом, “газели Лоика, зачастую, преобладают даже над газелями

многих иранских поэтов. Ни один современный таджикский поэт не может сравниться в написании газели с Лоиком. Поэт обращал внимание не только на то, чтобы соответствовать рамкам написания газели, но и возродить пришедший упадку чистоту языка.” [2, 136-137].

Заслуга Лоика в становлении и развитии традиционных жанров, в том числе, газели, велика. Он изменил форму и содержание газели, что, к сожалению, сегодня до конца не изучены. Одним из факторов, свидетельствующих об этом является сугдсуруд.

Лоик своим творчеством доказал, что ни одно стихотворение, выражающее чувственность и эмоциональность прозрачно, без вуали, не может строго следовать стихотворным рамкам и традиционности. “Решает дело глубина, истинность этого переживания, переданного в словах сильных, свежих, исполненных обаянием” [2,257].

Наряду с усовершенствованием и преобразованием лирического стихотворения, Лоик ввел изменения в структуру содержания и форму газели, благодаря, которым газель, имея особенности лирического стихотворения, приобрела эпичность “запечатления богатства и цельность личности, воспринимающей жизнь общества с остротой сердечного, глубинного переживания” [2, 257]. Эмоции и восприятие современного человека носили новый характер, что было необходимостью, продиктованной возникновением новых форм газели. Смешанность духовных переживаний с особенностью лирического характера создали в творчестве Лоика газель-причитание.

Что было заимствовано Лоиком из традиционной газели в создании газели-причитании? Само собой, были использованы мотивы печали и грусти [1, 303], имеющие место в газелях древнего наследия. Не оставлено без внимания также особенности эпического стихотворения. Но эти новшества в творчестве Лоика имели своеобразную индивидуальность, выраженные в структуре содержания и формы, например в элегии (марсия) или сугдсуруд, в корне отличающихся от своих ранних предшественников.

В исследовании данной темы на примере газели-сугдсуруда Лоик, мы взяли во внимание “поэтическую судьбу этого вида стихотворения и его талантливую значимость ” [9,5], что поможет нам в определении жанровых особенностей этого рода стихов Лоика.

Газель-сугсуруд Лоика неоднородна с элегией и в терминологическом словаре обозначена как траурная песня для оплакивания покойника, означающая песню – импровизацию по

умершему. Элегия - это песня, в которой выражали не только свою скорбь по умершему, но рассказывали о других страданиях и горестях, являвшихся следствием тяжелой жизни; в них часто выражался протест против такой жизни. [9,160-161; 1,866-867].

Более полный ответ этому определению дал Зайнулобидин Мехтаман: “Расо или элегия (марсия) является траурной песней, импровизацией песней родственников умершего в день погребения и после этого, в дни траура. Каждый из родственников старался в ярких и впечатляющих словах обрисовать жизнь покойного, его положительные качества, мечты и устремления, а также свою скорбь и горе. В них они выражали не только свою скорбь по умершему, но рассказывали о других страданиях и горестях, являвшихся следствием тяжелого положения, в них часто выражался протест против такой жизни.” [2,47].

Некоторые ученые добавили этим причитаниям и другие качества. В том числе, Абдулхусейн Заррин считает *хубеият* одной из разновидностей элегии. Этот ученый считатет элегией любое стихотворения, которое поется в этом русле.[3, 176]. Шабли Нуъмон пошел дальше в своих размышлениях, считая элегию как оплакивание по разрушеным винным кувшинам и закрытым винным кабакам. [4, 169]. Другие ученые элегией посчитали философские высказывания Хайяма. [5, 18].

Большинство ученых, высказали свое мнение в пользу того, что элегия является одной из видов новой поэзии *чинои*. Сирус Шамисо обосновал свое мнение таким образом: “поэт в ней выражает свои переживания и эмоции” [1, 236]. Эта характеристика появилась на основе определения особенностей формы и содержания стихов *чинои* на любовную, милосердную и чувственную тему. Так как классическая элегия является выразителем чувств и благодеяний сказителя, то носила определенные характерные черты *чинои* (лирические). В персидской таджикской литературе элегия поется, в основном в жанре ода (касыда), кытъа, газель, рубаи и элегия (маснави).

В этом разделе для рассмотрения особенностей содержания и жанра элегии Лоика мы не станем проводить сравнительный анализ с этим видом древнего стихотворения, но обязаны отметить, что именно Лоику принадлежит попытка обновления и совершенствования этого стихотворного вида. Эти стихи, в основном, написаны им в жанре газели, отличающиеся от газелей-эллегий.

Жанровыми особенностями его газелей-эллегий являются, прежде всего, неповторимость синтетических сочетаний лирического и эпических потоков произведения. В сугдсуруде Лоика изображены реальность истории и судьбы нации, являющиеся основой произведения и это носит характер современной эпики о сегодняшней действительности. Такой подход поэта, обосновывает признаки лиро-эпических свойств стихотворения.

Общая в масштабах раздумий истории судьба народа и лирического героя, естественно, сближает их, образ автора порою как бы сливается с образом его героя. И в тоже время сфера раздумий о судьбе нации, целиком отводится для газели – причитаний и лирических отступлений. Лирические отступления в газели – причитании Лоика является идейно-композиционными узлами, связывающими произведение в едином целом.

Газель – причитание Лоика не укладывается в обычные рамки лиро – эпических произведений, она открывает нам другие стороны особенностей этого жанра. Вот этой спецификой и отодвигаются безграничные рубежи произведения, что позволяет поэту располагаться во времени и пространстве.

И центральное место в газели – причитании занимает лирической герой. Сама жизнь как бы указала поэту на необходимость поэтического осмысления духовной и нравственной жизни общества на крутом перевале истории своей нации в лиро – эпической форме, открывающей более широкие возможности для отражения белых и чёрных сторон народного характера, его духовности и интеллектуально-загадочного мира.

Лоик попробовал проявить талант в новом современном качестве. Это был именно тот момент, когда социальные и нравственные проблемы особенно волновали все общество, и поэт нашёл такое сочетание высоких дум в доверительном характере общения с читателем, которое сделало его героя близким и понятным огромной читательской аудитории.

Поэта с читателем сближает атмосфера беседы один на один, и в данном случае, лиричность газели – причитания открывает почти неограниченные возможности общения. Газель – причитание Лоика эпична, обстоятельна, органически привязана к повседневности и к истории, к прошлому и настоящему. Она масштабна, но не отвлечена, общечеловечна, национальна и в то же время глубоко лична.

Газель – причитание Лоика означает одно из возможных направлений в развитии поэзии, означает её дальнейшую лиризацию, подчинение эпических элементов лирическому движению сюжета.

Его творчество с самого начала имело тенденцию к развитию своих родовых признаков. Углубляясь в интерьер человеческого сознания, в космос души, исследуя тайну и смысл своего “я”, лирика выходит к обобщениям глобального масштаба. Человек и национальный мир – вот на каком плацдарме возникают альтернативные ситуации, драматические конфликты самого современного характера.

Как отметил А. Сатторзаде, “Трагедия девяностых годов в Таджикистане в творчестве Лоике, поэта, который сделал не мало для создания произведений на тему самосознания и народной гордости, оказали огромное влияние. Творчество поэта в этот период заполнено скорбью и печалью от безысходности и тоске за свой край, некогда цветущим и теперь превратившимся в кладбище руин, обидой за свой народ, жившим в униженном положении. Горечь за местничество и необразованность, бедность и низкий уровень жизни – все это вызывал протест в душе поэта. Поэт с горечью пишет, что его земля напоминает могилу и жизнь на ней пахнет смертью. Певец свободы и гордости за духовные ценности своего народа в прошлом, сегодня писал с ненавистью и приступом об трагедии таджикского народа. [6, 12-13] .

Некоторые из исследователей назвали эти стихи - обращение *(хитоба)* [6. 13], и отметили активное развитие такого рода стихов в военные годы.[6, 13]. Следовательно, мы не отрицаем о существовании стихов – хитоба в творчестве поэта, но и признавать тот факт, что эти стихи, написанные в неспокойные времена для нашего государства, мы не можем. Книга “Безмолвный крик” (“Фарёди бефарёдрас”) является оплакиванием великим национальным поэтом над могилой народных надежд. Эта горечь, эти стоны, жалобы, обида, горечь, недоумение написаны в стиле элегии, сугдсаро и др. жанрах таджикской поэзии., но именно сугдсарои этого жанра имеют особенное место в творчестве поэта тех лет. В них отчетливо слышится недовольство существующей социальной системой и протест против нее в эпическом масштабе за судьбу народа и участь родного языка и культуры.

Худои Шарифов, указывая на самоотверженность поэта, в предисловии к книге Мухаммадхон Шакури “Это Хорасан”(“Хуросон

аст ин чо”) указывает на строки поэта, называя их “ одой печали” [3, 149].

В этой “книге скорби” (“ uамнома”) Лоика - гармония созвучий, предельная искренность и неповторимая поэтичность голоса о великой любви и великой скорби. Но мало кто знает, что за всем этим кроется необузданный, гордый характер человека, плачущего за свой народ.

Мера измерений жизни и пространства размышлений поэта можно сравнить с просторами истории как кладезя чувственности, событий и людского характеров. Лирика в этом предисловии “подчиняет себе эпос, она же выявляет эмоциональные контрасты, как начальные аккорды трагической темы, как предчувствия возможных катастроф” [5, 239], которые заканчиваются братоубийственной войной, вызывая у поэта стон души. Поэт не поет о радостях и духовных достижениях нации за духовную ценность, вместо этого он скорбит и плачет за ту трагедию, с которой столкнулся его народ.

А. Нарзиrул последний сборник поэта –“Безмолвный крик” (“Фарёди бефарёдрас”) назвал домом скорби и печали нации и продолжает мысль так:” “ стихи, написанные в этот период, бесспорно, заслуживает достойного внимания” [8, 79].

Последние события, случившиеся с народом, подвергли поэта к эмоциональному упадку настроения. Он тяжело переживал горе своих соотечественников, оказавшихся под натиском твердолобости сильных мира и переживали тяжелые дни, поэт не мог оставаться в стороне от них. Лоик, который воспевал каждый звук изысканности культуры своего народа, сегодня стал поэтом причитаний. Дальновидный поэт оказался беспомощен в поиске путей выхода из судьбоносных коллизий своего народа. Это событие сломило его духовный подъем, пробудив в нем поэта – борца, развивая другое его поэтическое восприятие, где отчётливо вырисовывались особенности лирики и эпичности.

В газелях – сугдсурудах Лоика не ярко освещенный эпический сюжет, плавно приобретает в лирическое направление. В этих произведениях сюжетная структура не аналогична видам эпического стихотворения, но элементы эпоса, выходящие за грани повседневности в синтезе с лирикой, придали газели особенную структуру содержания.

Лоик плачет кровью, вспоминая скорбь и сравнивая свою поэтическую душу с душой Кова “Плачь Кова по семнадцати сыновьям” (“Гиряи Кова ба хабдах писараш”) и Тахмины ва “Стон

Тахмины по Сухрабу” (“Навхаи Тахмина бар Сехроб”). Эти стоны и оплакивания имели связь через века истории одного народа. Они были настолько душевны и человечны, что не могли оставить Кова наедине с его тоской:

Даруни синаи сардам дили садпора мегиряд,
Миёни хонаи бекедакам гахвора мегиряд.
Зи базми гарми шохон хандаи мастона меояд,
Ба чашми ман вале хар хишти бурху бора мехеяд.
Замин - бечора медонам, фалак бечоратар аз е,
Ду бечора ба ахволи мани бечора мегиряд.
Замину осмон танхо, ба гардун ахтарон танхо,
Хаёлам, бо мани танхо сайёра мегиряд.
[6, 294]
В моем холодном сердце плачет тысяча сердец,
В моем холодном доме плачет колыбель без дитя.
я слышу пьяный смех из царского пира,
В моих глазах страдает каждый камень
Моя Земля – я знаю, небо несчастливее тебя
Вы два несчастных плачете надо мной - несчастным
Земля и небо окутаны углем
Мне кажется, будто мир плачет со мной.
[6, 294].

Здесь и далее, мы приводим подстрочный перевод.

Это одна из первых самых эмоциональных и душевно потрясающих газелей поэта, которая, не имея большой объем, смогла вобрать в себя весь трагизм отцовского сердца, силу его горя и опустошение души, усилив объективные и субъективные элементы передачи содержания и воздействия на читателя.

Описание рыданий и стонов Тахмины имели смысл не только скорби матери по сыну. Она оплакивала смерь сына и падение хозяина родины – Рустама, уставшего от трагедий своей земли и ее сыновей. Это был трактат о человечестве и обществе в литературном образе в назидание поколениям. Но, как показывает история, повелители мира не понесли урок из этой истории. Поэт стал свидетелем того, что сделали новоявленные Рустамы с сегодняшними Сухрабами и Тахминами. Увиденное, потрясло поэта настолько, что он решил отредактировать ранние строки:

Зи халки хеш, ки фаханги бостон дорад!
Чи ифтихор кунам, ифтихор хунин аст.

(Подстрочн.пер.) [6, 409]
Мне гордиться своим народом и его великой культурой!
Чем гордиться? Гордость моя окровавлена. [6, 409]/

В этом положении, “этот преданный сын своей земли” (определение Гулрухсор) “порой, не смотря на всю свою эрудированность и мощь, противопоставлял себя всему миру, чувствуя себя одиноким и беспомощным” [6, 13] тихо и безмолвно вытирая слезы, посвящая всего себя написанию стихов, где кроме газелей и сугдсарои есть и другие жанры.

Убийство достойных сыновей нации породили стихи “Глаза Олимпура” (“Чашмони Олимпур”), “Элегия Джамшеда”(“Марсияи Хамшед”), “Отец мой, отец”(“Падарам, во падарам”) и др. Эта элегия и другие кроме скитаний и скорби по Родине, выражали идеи мирной жизни. Протягивая руки к небу, поэт оплакивает смерть достойных мужей своей земли.

Ё раб, шунав резу шабон ин нолаи хонкоҳи ман,
Бар синаи готил бизан шамшеру тири оҳи ман.
[6,253]
Мой бог, услышь мои стоны днем и ночью,
Верни и вонзи эти стрелы обратно в сердце наших врагов.[6.253]

В этих стихах Лоика наблюдается изобилие сентиментальности, жалоб и просьб. Впечатления, размышления и события тех лет стали источниками эмоциональных стихов, смешавших лирику и эпос в творчестве поэта. Эпизоды, связанные с нацией, придавали этим стихам высокое напряжение, взрываясь в строках предупреждения, любви к отечеству, людей, протесте против мракобесия.

Газель – причитания Лоика не ограничиваются только тем, что мы перечислили выше. На этой основе он создал и другие газели, таких как “Если я и ты не станем “мы”, то, что пользы от меня и тебя?” (“Гар ману ту мо набошем, аз тую аз ман чи суд?”), “Ни одно племя не видел кладбище истории” (“Хабри таърих ягон гавм надидааст, ки мо”), “Упрямый и воинственный таджик”(“Тохики гарданкашу лашкаршикан”), “Мы не стали ни Сосоном, ни Кешом нации” (“На Сосон, на Кешони миллат шудем”), В волнах печали, путь к процветанию, горной реки” (“Гарки дарёи амонаи, рохи ободи, кухо?”), “Эй, гость моей души.....” (“Эй хони мехмон дар бадан...”), “Худойгоно, худойгоно...”, “Я оплакивал падение корны наии”

(“Субхе ба тохи беари миллат гиристам”), “День и ночь я кричу в исступлении” (“Шому сахар ба сад фиғон фарёд мекашам”) и др. придавших совершенство этому вида стихосложения в творчестве поэта.

Таким образом, мы можем уверенно утверждать, что газель - причитания Лоика являются выразителями “последовательного мысленного резонанса”(Х. Шарифов) и имеют эмоиональное воздействие, которое в соотношении с содержанием и формой придающее стихотворение особенную поэтическую прелесть.

Литература

1.Абдусатторов А.А., Формирование и развитие рубаи в персидско - таджикской литературе X - XV веков, Дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук. (на тадж. яз.), Душанбе, 1993, 221 с.

2.Абдуллаев, М. Проблема эволюции национальной идентичности в таджикской публицистике: (конец XIX- первая половина XX в.в.) / М. Абдуллаев. -Душанбе: АКД, 2011. - 47с.

3.Абдулов, К. Лоик нации / К.Абдулов. - Ходжент: Ношир, 2001. -236 с. (на тадж. яз.).

4.Абдулгани Мирзоев, Ашъори хамасрони Рудаки. Сталинобад-1958 25с.

5.Аминов. А. Жанр рубаи и советская лирико-философская поэзия. Душанбе, 1988. – 136 с.

6.Бальмонт К.Д. Омар Хайям. – Русская мысль, кн.4. – М., 1910.

7.Беляева, Л.Н. Теория и практика перевода [Текст]: Учебное пособие / Л.Н. беляева. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 212 с.

8.Брюсов В. Собр. соч. в 7 томах, т.2. – М., 1975. – 332 с.

9.Бертельс Е.Э. История таджикско-персидской литературы. — Избранные труды в 5-ти томах, т.1, М.: Изд-во вост. лит-ры, 1960.

10. Восеъ, Ќ. Таджикско-персидская литература мужества / К. Восеъ. -Душанбе: Дониш, 2007.- 475 с.(на тадж. яз.).

11. Гулрухсор, Дуньеи дил. – Душанбе: Ирфон, 1972. – 183 с.

12. Гулназар. Лоик как Лоик / Гулназар .- Душанбе: Сурушан, 2000.- 80 с. (на тадж. яз.).

13. Гюббенет И.В. Основы филологической интерпретации художественного текста. М.: МГУ. - 1991. - 205с

14. Комиссаров Д.С. О современном иранском литературоведении. М,: Наука, 1980.

15.Казакова, Т.А. Художественный перевод. Теория и практика [Текст]: учебник / Т.А. Казакова. – СПб.: ООО «ИнЪязиздат», 2006. – 544 с.
16 Лоиқ, Ш. Если прошлое достигнет совершенства/ Шерали, Л. // Адабиёт ва санъат.- 1987.-18 июня.(на тадж. яз.).
17.Лоик, Ш.. О традициях и новых обычаях / Шерали, Л// Комсомоли Точикистон.- 1967.- 7 июля.(на тадж. яз.).

НЕКОТОРЫЕ СРЕДСТВА ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА И СИНТАКСИЧЕСКИЕ ФИГУРЫ РЕЧИ В СОЗДАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ

Дудко Л.Н.
ТГИЯ им. С. Улугзаде

Аннотация. В статье рассматриваются средства экспрессивного синтаксиса и стилистические фигуры речи, создающие механизм языковой игры и языковой шутки. Анализируются примеры использования таких фигур и приёмов, как оксюморон, градация и анадиплозис, юмористический эффект зевгмы, парафраза, каламбурного словообразования и травестировки в языке телевизионных передач.

Abstract. The present article considers the means of expressional syntax and the stylistic figures of speech creating the mechanism of language game and a language joke. Examples of use of such figures and receptions, as an oxymoron, gradation and anadiplozys, comic effect of zevgma, a paraphrase, puning word-formations and travesty in language of telecasts are analyzed.

Ключевые слова: экспрессивность, языковая игра, экспрессивный синтаксис, хиазм, зевгма

Key words: экспрессивность, language game, expressional syntax, khiazm, zevgma

В русском языке экспрессивные средства появились именно тогда, когда появился и сам устный язык. Для выражения экспрессии в русском разговорном языке и в письменности существуют определённые средства. Экспрессивность как общеязыковая категория свойственна единицам всех уровней языковой системы. Одним из

средств выражения категории экспрессивности на уровне синтаксиса являются экспрессивные синтаксические конструкции.

Под влиянием работ академика В.В. Виноградова в отечественной лингвистической науке появился термин «экспрессивный синтаксис» и началось активное исследование экспрессивных средств синтаксиса [Виноградов 1958: 174].

В настоящее время не существует единой классификации экспрессивных синтаксических конструкций. Наиболее распространённой является классификация, предложенная Г.Н. Акимовой, которая считает, что экспрессивные построения не образуют закрытого ряда, и подчёркивает, что классификация находится в процессе становления: «Многое ещё будет вскрыто, тем более, что и объём каждого из отмеченных явлений ещё не установлен и подчас трактуется неоднозначно» [Акимова 1990: 89]. Она к ним относит: 1) парцеллированные конструкции; 2) сегментированные конструкции; 3) лексический повтор с синтаксическим распространением; 4) вопросно-ответные конструкции в монологической речи; 5) цепочки номинативных предложений, в формировании которых основную роль играют слова, называющие явления и предметы, поддающиеся наглядно-чувственному восприятию, с помощью цепочек номинативных предложений придаётся динамичность как прозаическому, так и поэтическому тексту, и это привлекает внимание читателя; 6) вставные конструкции [Акимова 1990: 90].

К доминантным средствам экспрессивного синтаксиса также относятся и фигуры речи. В современной лингвистической науке, при наличии нескольких классификаций фигур речи, наиболее распространённой является классификация, выделяющая три основных разряда фигур:

1) фигуры прибавления (анафора, эпифора, симплока, анадиплозис, градация, полиптот, полисиндетон и др.);
2) фигуры убавления (эллипсис, силлепсис, зевгма и др.);
3) фигуры расположения, перемещения (инверсия, параллелизм, хиазм, гипербатон и др.) [Галкина-Федорук 1958:105].

Поскольку синтаксис как наивысший ярус языка отражает отношения между предметами и понятиями, то задача синтаксиса – установить связи и смысловые отношения между этими понятиями.

У каждого писателя свой синтаксический рисунок, своя система предпочтений, наиболее органичная его художественному миру. Одни

предпочитают лёгкие, «прозрачные» синтаксические конструкции, другие (например, Л.Н. Толстой) – сложные, утяжелённые различными обособленными оборотами и многочисленными предикативными частями построения. Неслучайно возникли такие понятия, как «синтаксис Льва Толстого» и «приём затруднённой формы».

Синтаксический рисунок текста зависит от очень многих факторов. Вместе с тем мировой культурой описаны и освоены многие характерные «нарушения нормы», без которых сегодня художественная речь вообще едва ли возможна. Эти приемы получили название «синтаксических фигур». Часть этих приёмов одновременно касается лексики и синтаксиса, их принято называть лексико-синтаксическими, другие в основном относятся к сфере синтаксиса, соответственно называются собственно синтаксическими.

Анадиплозис, или анадиплосис (эпанастрофа, или стык, подхват) – риторическая фигура, приём, при котором конец предложения повторяется в начале следующего. А повтор является одним из лучших способов подчеркнуть значение какой-либо мысли или важного образа, усилить эмоцию восприятия. Повторенное слово или конструкция не просто усиливают эмоцию, но приводит к некоторому замедлению речи, позволяя сосредоточиться на опорном и важном слове. В этом смысле повтор связан с другим важным поэтическим приёмом – *ретардацией* (искусственным замедлением речи). Ретардация может достигаться разными способами, повтор – самый простой и известный.

В поэзии эпанафора – один из самых частых и любимых приёмов:

Я на башню всходил, *и дрожали ступени*,
И дрожали ступени под ногой у меня.

Это стихотворение Константина Бальмонта построено на постоянных анадиплозисах.

Полисиндетон (многосоюзие) – намеренное увеличение количества союзов в предложении, обычно для соединения однородных членов предложения. При употреблении этой риторической фигуры речь замедляется вынужденными паузами, и тем самым подчёркивается весомость, значимость каждого из соединяемых союзами компонентов, а также единство, целостность перечисляемого. Многосоюзие является, по сути, частным случаем анафоры: «***И*** *поля цветут,* ***и*** *леса шумят,* ***и*** *лежат в земле груды*

золота, ***и*** *во всех концах света белого про тебя идёт слава громкая*» (И.С. Никитин).

Градация – такое расположение частей высказывания, относящихся к одному предмету, при котором каждая последующая часть оказывается более выразительной, чем предыдущая. Ср: *Бакейра заиграла красками, расцвела, ожила, загламурилась* (т/п «Непутёвые заметки с Дмитрием Крыловым). Здесь, как видим, экспрессивная насыщенность речи достигается использованием целого глагольного ряда, представляющего собой стилистическую фигуру под названием «градация», или «климакс» (‘нарастание’), включая авторский неологизм «загламурилась».

Хиазм – «обращённый параллелизм» с расположением аналогичных частей в последовательности AB - B'A' («*Всё во мне и я во всём*», Ф.И. Тютчев…..; «*Грамматика поэзии и поэзия грамматики»,* «*Мы едим, чтобы жить, а не живём, чтобы есть*») [ЛЭС: 482], представляет собой одну из основных фигур экспрессивного синтаксиса, но крайне редок в спонтанной речи. Желаемого комического эффекта и экспрессивности достигают примеры использования хиазма в популярных телепередачах на Первом канале: «*Пока на других каналах показывают людей, которые ведут себя как животные, мы показываем животных, ведущих себя как люди»* (Александр Смол, ведущий телепередачи «Видели видео?», январь 2020 г.).

Зеркальная выразительность хиазма давно взята на вооружение поэтами и писателями. Удачный хиазм, как правило, приводит к запоминающейся формуле типа «*Лучше есть пищу [полезную] как лекарство, чем есть лекарства как пищу [принимать в больших количествах]*» (т/п «Среда обитания», 2 февраля 2014 г.).

К синтаксическим средствам, связанным с повторами, относится стилистическая фигура под названием «парафраз», или «перепев».

Парафраз – это намеренное искажение известной фразы, применяемое в риторических целях. Например, фраза «Человек – это звучит **горько**» парафразирует знаменитую фразу Горького «Человек – это звучит **гордо**». Сила парафраза в том, что начинают «играть» контексты, знакомые слушателю, т.н. «прецедентные тексты», и возникает явление резонанса. Поэтому парафраз всегда бывает убедительнее, чем та же мысль, высказанная без обыгрывания известного афоризма. Например: «*Как хороши, как свежи были* ***маки,***

из коих смерть схимичили врачи» (документальный фильм о В. Высоцком «И, улыбаясь, мне ломали крылья», 25 января 2020 г.).

Здесь парафразирована («перепета») вторая часть стихотворной строчки И.П. Мятлева «Как хороши, как свежи были розы моём саду! Как взор прельщали мой!» и одноименного стихотворения в прозе И.С. Тургенева.

Ещё пример парафраза: «*Не так страшен* ***фосфат****, как его малюют*». – Ср. фразу-прототип «Не так страшен чёрт, как его малюют» (т/п «Теория заговора» о стабилизаторе - фосфате натрия - в замороженных продуктах-полуфабрикатах, 19 мая 2018 г.).

Стоит ещё отметить перифраз (описание какого-то понятия или явления вместо его прямого называния). Перифразы делают речь более яркой и выразительной.

Все эти и многие другие стилистические приёмы и фигуры речи являются важными средствами, действенными механизмами создания языковой игры.

Языковая игра - процесс интерактивный. Наш язык словно предрасположен к тому, чтобы малейшее умственное усилие рождало игрему, демонстрирующую суть называемого. Таковы давно вошедшие в обиход *демокра**д**ы* (а также *де**рьмокрад**ы),* или *при**х**ватизация, журна**люги** и журна**г**листы*, *интер**трепа**ция, обще**ж**утие, одно**за**разовые шприцы* и т.п.

Языковая игра (ЯИ) понимается учёными как генератор смысла. Феномен игры (игровой культуры), в том числе языковой, довольно часто обсуждался в научной литературе, есть немалое количество работ (Й. Хёйзинги, Х. Ортеги-и-Гассет, Г. Гессе и др.), авторы которых отстаивают мнение о том, что игра лежит в основе возникновения культуры, предшествует культуре и творит её. Казалось бы, сущность игры – гедонистическая: получение удовольствия и наслаждения [9]. Языковую игру мы рассматриваем как одну из ***коммуникативных*** категорий и одним из её механизмов является т.н. манипулирование номинациями, которое, в отличие от других способов создания языковой игры, состоит не в воздействии на значение слова, а в выборе слова для наименования объекта, которое обеспечит сдвиг объекта по оси модальности в нужную говорящему сторону. Например: «*У вас же ещё был* ***таксомоторный*** *член семьи»* [шуточно о собаке-таксе, очень подвижной – «моторной»] (Тимур Кизяков в гостях у актёра Анатолия Рабиковича, т/п «Пока все дома», 17 янв. 2010 г.), «Даже *высокомерные* Альпы могут позавидовать…» и

«Пиренеи являются вполне достойной альтернативой *высокомерных* Альп» [*высокомерные:* в значении ‘высокие’ (если их измерить)] (т/п «Непутёвые заметки с Дмитрием Крыловым).

Поражают своей новизной, необычностью и экспрессивностью употребления производные глагольные лексемы типа «ностальгировать», «*фристайлить» (*в значении ‘импровизировать), «*отмэйкапить*» (‘сделать броский макияж’), «*замонолитить»* (т/п «Модный приговор»), «*загламуриться», «зафрэндить» (‘объявить другом в Фейсбуке*’, в т/п «Какие наши годы» на ОРТ), *«профилизироваться»* и др. Как видим, здесь задействованы механизмы префиксального, суффиксального и префиксально-постфиксального образования различных форм интенсивно-результативных глагольных способов действия, а также начинательного инхоативного СД типа глагола с циркумфиксом ***за-…-ся*** *«загламуриться».*

Одним из видов т.н. лексического манипулирования (по вышеприведённой классификации – фигур убавления) можно считать такую яркую стилистическую фигуру синтаксиса, как ***зевгма.*** В лексической и синтаксической стилистике зевгма - это стилистический приём, фигура речи, при которой наблюдается нарушение семантической однородности или семантического согласования в цепочке однородных членов предложения или целых предложений, создающее юмористический эффект, или эффект обманутого ожидания: *Она принуждена была встать со своего ложа* ***в негодовании и папильотках*** (Ф.М. Достоевский); *Он имел* ***два вставных зуба*** *и* ***доброе сердце*** (О. Генри); *Пить чай* ***с женой, лимоном*** *и* ***удовольствием****; Он* ***сейчас в Японии, в кимоно и в прекрасном настроении.***

Согласно «Энциклопедии русского языка», термин «зевгма» выступает как синтаксический приём экономии языковых средств, состоящий в том, что слово, образующее однотипные сочетания с несколькими разными словами, фигурирует в высказывании только один раз, а также как фигура речи, создающая юмористический эффект в силу грамматической или семантической разнородности и несовместимости сочетаний, образующихся по способу, указанному в первом значении: *Шёл дождь и три студента, первый* - ***в пальто****, второй* - ***в университет,*** *третий* - ***в плохом настроении***. Художественный эффект основан на освежающем восприятие

нарушении привычной сочетаемости слов: *Он шёл **по жизни** и **по снегу**.*

Яркий пример зевгмы прозвучал в культовой картине Эльдара Рязанова «Старики-разбойники»: - У Анны Павловны не было ***ни мужа, ни высшего образования*** – так уж сложилась жизнь.

Зевгма часто используется в языке телевизионных передач, прежде всего – юмористических. Вот пример зевгмы из передачи КВН: «Назови австрийских композиторов». – «*Там один **кудрявый** был, второй – **в камзоле**, а третий – **талантливый***» (ОРТ, 25 декабря 2005 г.); «*За роялем – **Жаксылык**, за гитарой - **Муталип**, за нанотехнологиями – **будущее***» (КВН, команда Казахстана, 8 июня 2010 г.).

Юмористический эффект зевгмы основан на противоречии между схожестью синтаксической структуры образуемых таким образом сочетаний и их семантической разнородностью. Например: «*Она (серная вода) лечит всё: и **перхоть**, и **умственную отсталость**»* (Дмитрий Крылов, т/п «Непутёвые заметки» о Боварии, 23 ноября 2019 г.); «*Быть **прилично** одетым на таком фестивале **неприлично**»* (Дмитрий Крылов, ведущий «Непутёвых заметок», о фестивале «Бум-таун» в Англии).

Используется в телепередачах и такой яркий стилистический, художественный приём, как **оксюморон.** *Оксюморон, оксиморон* (др.-греч. «умная глупость») - стилистическая фигура или стилистическая ошибка - сочетание слов с противоположным значением (то есть сочетание несочетаемого). Для оксюморона характерно намеренное использование противоречия для создания стилистического эффекта. Как известно, оксюморон часто встречается в поэзии: «С кем мне поделиться той *грустной радостью*, что я остался жив?» (Сергей Есенин «Русь советская»).

Оксюморон нередко используется в названиях и тексте прозаических литературных произведений и фильмов: «Бесконечный тупик», «Обыкновенное чудо», «С широко закрытыми глазами», «Правдивая ложь», «Конец вечности», «Назад в будущее», «Горячий снег», «Жаркий лёд» (телевизионный сериал о фигурном катании, 2008 год). Нередко встречается оксюморон как художественный приём во фразеологических сочетаниях: «знакомый незнакомец», «молодая старость» (так принято называть возрастной период от 60 до 70 лет), «взрослые дети», «звонкая тишина», «пышное природы увяданье» и т.п.

Показателен и ярок пример использования оксюморона в телепередаче «Непутёвые заметки»: - *Туристы бросаются от одного кулинарного уголка к другому, чтобы попробовать кулинарные изыски - в этом и есть сила искусства (кулинарного, разумеется), или* ***сила нашей слабости*** (Д. Крылов на острове Бали, 26 мая 2019 г.). Оксюморон можно обнаружить и в употреблении в непринуждённой разговорной речи модальных слов (вводных слов), прилагательных и наречий с взаимоисключающим значением в рамках одного словосочетания и предложения («наверное, точно», «кажется, конечно» и т.п.), занимающих как дистантную, так и контактную позицию: «*Я, наверное, точно прид*у», «*Она ужасно красивая*» и т.п.). Например: *Мы своих детей стараемся совсем по-другому немножечко воспитывать* (актёр Михаил Полицеймако в т/п «Пока все дома», 16 февраля 2014 г.); - *Я думаю, что лирические номера мне нравятся, конечно, больше* (т/п «Ледниковый период», октябрь 2016 г.); - *Я думаю, что, конечно, была ошибка в начале номера* (т/п «Ледниковый период», 29 октября 2016 г.); - *Это было, наверно, конечно, феерично* (Наталья Ищенко – участница олимпиады в Рио-де-Жанейро по синхронному плаванию в т/п «Наедине со всеми», 8.09.2016 г.); - *Сейчас бы я, наверное, так не сказал, конечно* (Максим Дунаевский, в д/ф «Музыка в нашем кино», 11 мая 2014 г.); «*Белая форма моряков, она, наверное, привычна, конечно, для петербуржцев*» (30 июля, репортаж с парада в честь Дня Военно-Морского флота); - *Наверное, конечно, это будет недраматургично* (Бари Алибасов в т/п «Пусть говорят», 24 декабря 2018 г.).

Как видим, в приведённых примерах в рамках одного предложения употреблены вводные слова с субъективно-модальными (персуазивными) значениями уверенности и неуверенности, исключающими друг друга.

Термин «языковая шутка» мы, вслед за В.З. Санниковым, употребляем в широком понимании, не противопоставляя шутку балагурству, с одной стороны, и остр***о***те - с другой. Балагурство непритязательно, оно не связано с решением каких-то смысловых задач - в отличие от шутки и остр***о***ты [Санников 1999: 78] .

Языковая шутка - это словесная форма комического. Более 2000 лет назад Аристотель отметил две основные черты комического: «Смешное - это некоторая ошибка и безобразие, никому не причиняющее страдания и ни для кого не пагубное». В качестве иллюстрации основных признаков комического указывают, например,

ситуацию падения на улице важного господина, падения, сопровождаемого нелепыми телодвижениями, но ни для кого не опасного (смех тотчас прекратится, если мы увидим кровь или услышим стоны). Современный исследователь - Богдан Дземидок - даёт, в сущности, очень близкое определение: «Все комические явления ... отвечают двум условиям: во-первых, любое комическое явление можно считать в каком-то смысле отклонением от нормы, во-вторых, ни одно не угрожает личной безопасности познающего субъекта, не вызывает страха. Это не означает, однако, что явления вредные, опасные или даже макабрические не могут быть предметом комического творчества» [Дземидок 1974, 56]. Легко заметить, что в его определении аристотелевские характеристики смешного - *ошибка, безобразное* - заменены (и вполне оправданно, на наш взгляд) термином *ненормальное.* Именно об *отклонении от нормы* предпочитают говорить современные теоретики комического.

В основе языковой шутки лежит нарушение некоей принятой *нормы.*

Особенно важно отношение нормы к *симметрии* – поскольку «симметрия ... является той идеей, посредством которой человек на протяжении веков пытался постичь и создать порядок, красоту и совершенство» [Вейль, по: Береговская 1984: 7]. Луи Мартен [Martin 1924] отметил, что в отношении симметрии художественная речь принципиально отличается от речи спонтанной: «Симметрия свойственна литературной речи, тогда как спонтанная речь тяготеет преимущественно к асимметрии» (цит. по: [Береговская 1984: 8]).

Хотелось бы коротко остановиться на примерах каламбурного словообразования, которое активно действует при образовании разного рода окказионализмов. Окказионализм, как известно, по форме напоминает узуальное слово, которое, однако, изменено так, что каламбурно сближается со словами других семантических групп. Сталкиваясь в структуре окказионализма, два близких по звучанию, но далёких по значению узуальных слова формируют сложную семантику окказионализма, в результате чего окказионализм приобретает каламбурное звучание. Таковы, к примеру, слова «дымократия» и «дымократы», в которых сложно скрещивается семантика слов «демократия», «демократы» и «дым», «дымовая завеса». А ещё «дерьмократы», «дерьмократы» и «демократы».

Каламбурное словообразование – излюбленный приём создания языковой игры в большинстве современных телепередач, в том числе

с использованием графического выделения заглавными буквами мотивирующей основы. Например: «Здесь встречаются опасные *выпуклости* и коварные ***впуклости***» (т/п «Непутёвые заметки»); «*Если я смог заразить вас* ***заБАЛИванием*** (использован корень топонима «Бали» - названия острова в Индонезии, привлекающего тысячи отдыхающих со всего света, одного из самых популярных курортов юго-восточной Азии), *значит всё удалось. Ваш «зараженец» Д.К.*» (в той же телепередаче); «**ПЛУТовство**» - заставка сюжета о разгоревшемся скандале с захоронением оружейного плутония (т/п «Воскресное время», 9 октября 2016 г.).

«*Слова* ***кутить*** *и* ***Kutan*** [туристический город в Индонезии] – *однокоренные»* (языковая шутка в той же телепередаче, 6 декабря 2010 г.); «*Эти внедорожники не зря называют* ***проходимцами*** *– они пройдут везде*» (т/п «Непутёвые заметки», 26 января 2014 г.).

Аристотелевский принцип «Смешное никому не причиняет страдания и ни для кого не пагубно» некоторые исследователи, в частности Б. Дземидок, переформулировали как «принцип личной безопасности». И, может быть, напрасно. Ведь вызывает протест не только смех над чем-то, угрожающим личной безопасности, но и вышучивание чего-то дорогого, близкого нам. Нарушение правил речевого такта в живой и в художественной речи особенно часто проявляется в каламбуре. Не следует думать, что аристотелевский «принцип личной безопасности» нарушается в случае макабрического юмора, в шуточках типа: *Шапочки в ряд, тапочки в ряд - Трамвай переехал отряд октябрят.* Мы ведь имеем здесь дело не с подлинными ужасными происшествиями, а с событиями вымышленными [Дземидок 1974: 109].

Наиболее резкое нарушение рассматриваемого принципа личной безопасности - это *травестировка*, грубая вульгаризация явлений, которые считаются заслуживающими глубокого уважения или даже преклонения (см. [Санников 1999: 70]). Например, заканчивая телепередачу, ведущий говорит: «*У нас осталось мало времени, и мы отправимся на кладбище. Куда же ещё отправляться, когда твоё время вышло*?» (Дмитрий Крылов в т/п «Непутёвые заметки», 7 ноября 2010 г.). Риторический вопрос содержит игрему, в основе которой лежит использование полисемантичности фразеологизма «время вышло»: сталкиваются два значения – ‘конец передачи’ и ‘конец жизни’.

Примером травестировки или макабрического юмора (не столь, правда, категоричных, как в вышеприведённых примерах) можно, видимо, считать языковую шутку, заключённую в анекдоте, рассказанном Геннадием Хазановым членам жюри популярного телешоу «Точь-в-точь»: «Мужик проснулся в незнакомом месте, смотрит, а вокруг мёртвые мужики лежат. - Где я? – спрашивает у единственного там живого. – Вы в ***морге. - Гутен морген!*** (т/в «Точь-в-точь», 3 октября 2016 г.). Ср также: - *Ленин столько земли раздал крестьянам, что самому не досталось* (КВН, 25 ноября 2018 г.).

Хочется привести пример обыгрывания в одном из выпусков «Непутёвых заметок» многозначности слова «натура» и сленговых словечек «лох» и «развести»: «*Следите за уходящей* ***натурой в натуре***» (передача о племени бушменов в Намибии - койсаноязычных и гереройазычных народов, совмещающих охоту с примитивным скотоводством, 2 февраля 2014 г.); «*Мужчины этого племени [бушменов] должны уметь* ***охотиться*** *и* ***разводить*** *скот… А наши* ***мужчинки*** *только и могут, что* ***охотиться на лохов*** *и их же и* ***разводить***» (в этом же выпуске «Непутёвых заметок»).

Основой для создания языковой игры может послужить такой способ словообразовательной конверсии, как «каламбурная интеръективация». Как известно, интеръективация (от лат. *inter jectio* – ‘брошенное между словами’, междометие) – это переход полнозначных слов в разряд междометий, при котором слова знаменательных частей речи теряют своё лексическое значение и превращаются в слова-сигналы, выражающие эмоции и волеизъявления. В междометия могут переходить имена существительные (*Батюшки! Беда! Глупости! Караул! Право!*), глаголы (*Здравствуйте! Поди! Помилуй!*), местоимения (*То-то же!),* наречия (*Полно! Куда!*), а также отдельные фразеологические обороты (*Вот оно что! Вот так-так! Вот так история! Вот те раз! Ещё что! Чёрт возьми! Дело - табак!*).

В одной из выпусков передачи КВН прозвучала забавная игрема, построенная на окказиональной транспозиции словосочетания в разряд междометий – приём, который можно, по-видимому, назвать «каламбурной интеръективацией»: «***Йогурт без даты!»*** - фраза произнесена с подчёркнутым восклицанием и междометной интонацией, выражающей одновременно удивление и досаду-разочарование, что поддержано соответствующей речевой ситуацией

(выступление команды «Днепр», КВН, Высшая лига, 25 февраля 2012 г.).

Интересен пример употребления существительного – имени собственного - в функции вопросительно-экспрессивной частицы: – ***Хиллари*** *ты лезешь в политику?! … Простите, Хиллари, мы сделали всё, что могли, но* ***трамп*** *оторвался… Всего на два голоса* (команда КВН в т/п «Голосящий КиВиН», 23 октября 2016 г.). Здесь налицо процесс партикуляции (от лат. particula — частица): имя существительное собственное (Хиллари Клинтон - один из основных кандидатов на пост Президента США на выборах 2016 года) транспонировалось в частицу и одновременно в вопросительное слово, созвучное с известным словом из разряда обсценной, ненормативной лексики со значением: ***что?, чего?, почему?, зачем, с какой целью?; какой смысл?, какого чёрта?*** А второе имя собственное – ***Трамп*** - употреблено в значении нарицательного – созвучного этой фамилии (Дональд Трамп - кандидат в президенты США от Республиканской партии) существительного «тромб».

Вообще, следует сказать, что имена собственные очень часто подвергаются в телеэфире каламбурному обыгрыванию. Иллюстрацией каламбурного изменения собственных существительных-антропонимов могут служить остроумные, иногда – злые, но чаще комические, переделки фамилий. Этот вид языковой игры чрезвычайно продуктивен, а в развлекательных телепередачах - особенно. Например: ***Бесстыжев-Рюмкин*** (вместо *Бестужев-Рюмин*), ***Невмерович-Вральченко*** (вместо *Немирович-Данченко*), *Смердюченко* (вместо *Сердюченко*), ***Черномордин*** (вместо *Черномырдин*), ***Кисельвроде*** (вместо *Нессельроде:* Карл Васильевич Нессельроде – российский государственный деятель – канцлер, министр иностранных дел в период царствования Николая I; шутка Михаила Задорнова в документальном фильме «К отцу на край земли»), ***Мурлин Мурло*** (вместо *Мэрилин Монро;* языковая шутка в спектакле с участием Нины Дорошиной, показанном к 75-летию народной артистки России), *Дмитрий* ***Билайн*** (вместо *Дмитрий Билан*; т/п «Смеяться разрешается), ***Владимир Эпохович*** (о Владимире Семёновиче Высоцком); ***цыплята Табака*** (о студентах студии Олега Табакова), *Харатьяниада* («*Это трилогия, вернее, многология,* ***харатьяниада***», т/п «Пока все дома» в гостях у актёра Дмитрия Харатьяна); *фрак фирмы* «***Я сукин-сан***» (там же); «***Максим*** *не был бы Максимом, если бы не старался всё делать по* ***максим****уму*» (ведущий

телешоу Алексей Ягудин «Ледниковый период» об олимпийском чемпионе по фигурному катанию Максиме Маринине, декабрь 2013 г.); «***Максим***ально, что я могу сделать для Леночки ***Максим***овой, - это дать ей пять баллов за её великолепное выступление» (Любовь Казарновская, член жюри телешоу «Точь-в-точь»); «***Не Аверин – не обгоняй»*** (актёр Максим Аверин в составе жюри телешоу «Точь-в-точь», 2 марта 2014 г.); ***Варум*** вы все на ***Варум***? [нападаете] – Александр Олешко, ведущий т/п «Точь-в-точь», 16 марта 2014 г.); - *Дима Колдун привнёс в энергию* ***Кипелова*** *такое* ***кипение,*** *что это было точь-в-точь. Пять баллов»* (Любовь Казарновская, т/п «Точь-в-точь», 2 марта 2014 г.); - Мы его называли Марк **Себенаумович** Бернес (Иосиф Кобзон о Марке Наумовиче Бернесе в т/п «Сегодня вечером», 10 мая 2014 г.); ***Скрипаль*** из них – последняя ***скрипка*** в оркестре (журналист и общественный деятель Александр Хинштейн в т/п «Пусть говорят», 21 марта 2018 г.).

Примеров языковой игры с антропонимами – великое множество: «***Методие (****Методие Бужур – известный певец)* ***методично*** изучал целую неделю звуки популярной музыки» (модельер Валентин Юдашкин, член жюри телешоу «Две звезды», 28 июня 2014 г.); - От меня Петру Дранге за Петра ***Налича*** (Пётр Галич - известный современный российский певец и композитор, автор популярной песни и клипа «Гитар») ***наличными*** - пять баллов (Геннадий Хазанов в т/п «Точь-в-точь», 8 сентября 2019 г.); - Эдуард ***Хиль не хил*** (д/ф к 85-летию со дня рождения Эдуарда Хиля, 7 сентября 2019 г.); - Эдуард мне говорит: «Что, опять будешь **выпьехиваться?**», на что я ему отвечаю: «Если ты будешь ***выхиливаться,*** то, да, я буду ***выпьехиваться***» (д/ф к 85-летию Эдуарда Хиля, 7 сентября 2019 г.); «Нет, это какая-то ***эпилепсия!»*** (Геннадий Хазанов о перевоплощении участников шоу в Григория Лепса (шоу «Точь-в-точь», 2019 г.); «*И* ***«кардашьянка»*** *у вас ничего* (телеведущий, известный историк моды Александр Васильев обратился к участнице популярной телепередачи «Модный приговор», имея в виду ту часть тела, которой знаменита Ким Кардашьян, американская звезда реалити-шоу, актриса, фотомодель).

Интересны примеры окказионального словообразования, основанного на обыгрывании фамилии ***Колдун*** в телешоу «Точь-в-точь», грандиозном проекте, где участники - популярные актеры, певцы и музыканты - перевоплощаются в популярных исполнителей разных лет и пытаются максимально точно воспроизвести

их внешность, телодвижения, голос и манеру исполнения (Дмитрий Колдун – участник третьего сезона и «суперсезона» этого популярного шоу): «*Здесь действительно было какое-то* ***колдовство:*** *Дима* ***Колдун*** *попал точь-в-точь в интонацию Валерия Кипелова – 5 баллов»* (Леонид Ярмольник, член жюри, 2 марта 2014 г.); «Это было настоящее ***колдовство***, и я тут ***наколдовала*** пять баллов» (Любовь Казарновская, член жюри, октябрь 2016 г.).

Игремы с использованием антропонимов и топонимов – излюбленный приём языковой игры команд КВН. Например, в диалоге: - *Я хочу научиться играть на гитаре, фестиваль ведь музыкальный. – Пусть тебя ДиДюЛя научит* (Валерий ДиДюЛя – известный советский и белорусский гитарист-виртуоз, автор музыкальных композиций «Путь домой», «Полёт на Меркурий» и др.). – ***Дед Юлий*** (имеется в виду постоянный член жюри КВН Юлий Гусман) сказал, что не может (музыкальный фестиваль КВН «Голосящий Кивин»); 2) ***Блюденбухер, Бритенбургер, Брандетрипер***. У поклонников «Что? Где? Когда?» есть свой Камбербэтч. Британский актер Бенедикт Камбербэтч, чье сложное имя давно стало мемом, теперь не одинок. Вице-президент банка ВТБ Дмитрий Брейтенбихер участвует в телепередаче «Что? Где? Когда?» как защитник интересов телезрителей. И зрители программы коверкают его фамилию на все лады.

Не менее интересны примеры обыгрывания имён собственных и окказионального словообразования на основе антропонимов и других видов ономастики в политическом дискурсе. Вот некоторые из них: 1) - *Мне* ***Софья Власьевна*** *помогает* (х/ф «Красная королева») (Софья Власьевна – ироничное название советской власти, диссидентское выражение, означавшее Советскую власть в её поздний исторический период, несколько менее популярный вариант презрительного прозвища «совок»; 2) - *Но кое-кто из читателей, возможно, не поймёт, что это за «****Константин Петрович****»* (ироничная расшифровка инициалов КП – Коммунистическая партия); 3) - С ними происходит эдакая ***брежневизация:*** они одряхлели, мозг – тоже (польский политолог Якуб Корейга, постоянный участник российских политических ток-шоу на Первом канале, т/п «Время покажет, 12 августа 2019 г.); ***Садо-мэйзо*** (от: Тереза Мэй, британский политик, Премьер-министр Соединённого Королевства с 13 июля 2016 по 24 июля 2019 г.).

Яркого комического эффекта достигают игремы с очень популярным словом «Инстаграм» в артистической среде. Например: 1) Ольга Бузова – Максиму Галкину: - Почему ты не подписан на мой ***инстаграм***? - Михаил Боярский: - ***Инстаграм*** – что это***? Сто грамм***? (т/п «Сегодня вечером», 6 июля 2019 г.); 2) - Давай, ***сто грамм за Инстаграм*** **(**Михаил Ширвиндт - отцу Александру Ширвиндту, документальный фильм об Александре Ширвиндте к 85-летию артиста, 20 июля 2019 г.).

Итак, языковая игра - это некоторая языковая неправильность (или необычность) и, что очень важно, неправильность, осознаваемая говорящим (пишущим) и намеренно допускаемая. При этом слушающий (читающий) также должен понимать, что это «нарочно так сказано», иначе он оценит соответствующее выражение просто как неправильность или неточность. Только намеренная неправильность вызовет не досаду и недоумение, а желание поддержать игру и попытаться вскрыть глубинное намерение автора, эту игру предложившего.

Литература

1. Акимова Г.Н. Новое в синтаксисе современного русского языка. - М., 1990. - 168 с.
2. Береговская Э.М. Экспрессивный синтаксис. – Смоленск, 1984. - 92 с.
3. Виноградов В.В. Из истории изучения русского синтаксиса (уч. пособие). - М.: Изд-во МГУ, 1958. - 174 с.
4. Галкина-Федорук Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке // Сборник статей по языкознанию. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1958. - С. 103-124.
5. Дземидок Б. О комическом. – М., 1974.
6. Маслова В.А. Политический дискурс: языковые игры или игры в слова?//Политическая лингвистика. - Вып. 1(24). - Екатеринбург, 2008. - С. 43-48.
7. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 544 с.
8. Селезнёва Л.В. Ошибки и языковая игра как проявление процессов демократизации языка. – М., 2002.
9. Хейзинга Й. Человек играющий. - М., 1992.
10. Чудинов А. П. Политическая лингвистика / Общие проблемы, метафора.

Учебное пособие. - Екатеринбург, 2003.
11. *Чуковский К.И.* Живой как жизнь: О русском языке. - М.: КДУ, 2004. – 224 с.
12. Шаховский В.И. Эмотивный код языка и его реализация в языковой игре // Эмотивный код языка и его реализация. – Волгоград, 2003.
13. Шерих Д.Ю.. «А» упало, «Б» пропало... Занимательная история опечаток. - М.: ЗАО Центрполиграф: ООО «МиМ-Дельта», 2004. - 173 с.
14. Шинкаренко В.Д. Игра и культура // Социально-гуманитарные знания. – 2003, № 4.

ИМПЛИЦИТНОСТЬ В ПОЭЗИИ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА И ПЕРЕДАЧА ИМПЛИЦИТНОГО СМЫСЛА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Жук Н.В.,
Ермакова Л.В.
ФГБОУ ВО
НИУ «МЭИ»»
Москва, Россия

Аннотация. В статье раскрывается один из актуальных аспектов современной лингвистической науки - проблема имплицитности, которая играет немаловажную роль в переводах и составление текстов. Проблема имплицитности приобретает актуальность в связи с тем, что, несмотря на богатство языка, каждый говорящий использует ограниченные языковые ресурсы. В. В. Мартынов указывает, что «носители языка привыкли к неполноте высказываний, поскольку взаимонепонимание до некоторой степени компенсируется единством модели мира» [Мартынов 2001:140]. В статье дается краткая характеристика феномена имплицитности.

Статья иллюстрируется контекстами стихов поэтов Серебряного века с имплицитностью и переводами их на английский язык.

Ключевые слова: имплицитность, скрытый смысл, намеки в имплицитной коммуникации, «двусмысленные речевые акты»

Abstract. The article reveals one of the most relevant aspects of modern linguistic science - the problem of implicitness, which plays an important role in translations and writing texts. The problem of implicitness becomes relevant because, despite the richness of the language, each

speaker uses limited language resources. V. V. Martynov points out that "native speakers are used to incomplete utterances, since mutual understanding is to some extent compensated by the unity of the world model" [7, p. 140]. The article gives a brief description of the phenomenon of implicitness.

The article is illustrated with the context of the poems of the Silver age poets with implication and their translations into English.

Key words: the implication, hidden meaning, allusions, in implicit communication, "ambiguous speech acts»

В сообщении говорящего помимо его воли может возникнуть скрытый смысл, что связано со спецификой восприятия этого сообщения адресатом. Наука о языке обращает внимание также на объяснение общего механизма возникновения имплицитного содержания высказывания и выявление лингвистических и экстралингвистических факторов, которые способствуют его возникновению. Адресат обладает знанием определенных признаков коммуникативной ситуации и располагает самим высказыванием, что позволяет ему «достроить» в сообщении недостающие аргументы, что, в конечном счете, достаточно для извлечения имплицитного содержания высказывания [Долинин 1983:37-41].

Особую место в имплицитной коммуникации занимают намеки, основным признаком которых является их «нетривиальность» [Кобозева, Лауфер 1988: 462-470**].** Для намеков характерно весьма специфическое отношение между прямым, буквальным, и имплицитным смыслом. Считают, что они представляют дискурсивное образование, программирующее говорящим и интерпретируемое адресатом двойной смысл [Литвяк 2018:207-209].

Имплицитность — языковая категория, характеризующая отношения некоторых компонентов плана содержания высказывания с невербализованными компонентами плана выражения. Имплицитность представляет собой коммуникативную универсалию, которая дополняет вербальный компонент речи. Причем необходимый компонент — логическая информация, которая может быть добавлена в результате логических действий самого адресата, а не сообщена прямо [Литвяк 2018:207-209]. Сущность и специфика имплицитной информации разнообразны.

Несоответствия между планом выражения и планом содержания также является основой имплицитного в речи: имплицитные компоненты смысла продуцируются благодаря функционально-

прагматическим особенностям речевого общения: таково нежелание адресанта нести ответственность за вербализацию мыслей в той или иной форме, стремление к речевой экономии, и пр. В лингвистической научной парадигме имплицитность закономерно связывается с понятием подтекста, как результатом имплицирования информации [Долинин 1983:37]. Речевая (или, в классификации А.В. Бондарко, ситуативная) имплицитность «предполагает, что передается смысл, вытекающий из речевой ситуации и соответствующий ситуативной информации в ее связях со значениями, выраженными в данном высказывании языковыми средствами» **[**Бондарко 2006:25].

В данной статье рассматривается «ситуативная» имплицитность в стихах поэтов Серебряного века, мироощущение которых открыло неизвестные до этого потенциальные возможности языка. Проблема поэтического перевода по-прежнему остается актуальной как в теоретическом, так и в практическом аспекте, так как поэтическая речь является условной и ограничена конкретными рамками текста [Янова 2016:48-58]. Переводы классических произведений, несомненно, должны осуществляться, чтобы помочь всем, кто хочет лучше понять Россию, ощутить красоту ее природы, величие ее прошлого, нравственную чистоту и внутреннее богатство народа. Особенность языка поэтических текстов определяется мироощущением поэта. Смысл речевого содержания произведения передается не только языковыми формами, но и различными лингвистическими средствами. Существует ряд языковых и речевых явлений, в связи с которыми принято говорить о «двуплановости», «подразумевании», «скрытых смыслах», «косвенности» [Ермакова 1993:52**].** «Деление языковых значений (смыслов) на скрытые (имплицитные, неявные) и явные (эксплицитные) вызвано прежде всего стремлением подчеркнуть существование языковой возможности выражения смыслов различной степени экспликации [Бабенко 2006:8].

Можно выделить 7 способов имплицитного выражения смысла. Среди них: косвенные речевые акты, компрессированные цепочки речевых актов, потенциально компрессированные цепочки речевых актов, намеки, двусмысленные речевые акты, ирония и сверхнеоднозначность. [12]. В этой работе акцент делается на «намеки» и «двусмысленные речевые акты».

Противоречиво мироощущение и многолика поэтическая индивидуальность Марины Цветаевой, судьба глубоко трагична; она была романтиком-максималистом, человеком крайностей [10, с. 58]. В

стихотворении «Але» Марина Цветаева говорит о невозможности идеальной любви и показывает трагическую обреченность женщины на одиночество, на вечные, но бесполезные поиски возлюбленного.

Знай одно: что завтра будешь старой. Do know: you will be old tomorrow

Пей вино, правь тройкой, пой у Яра, Drink wine, drive troika at Yard's to sing to catch

Синеокою цыганкой будь. A blue-eyed Gipsy be, and then

Знай одно: *никто тебе не пара —* Do know: *for you there is no one to match.*

И бросайся каждому на грудь. Rush to the chest of every man. (перевод Жук Н)

Размышляя о судьбе России, Марина Цветаева, отражая национальную черту русского человека смиренно принимать жизненные испытания, терпеть и трудиться в поте лица, передает ее через образ «верблюда»

И вот, навьючив на верблюжий горб, Having loaded on a camel hump

На добрый - стопудовую заботу, A very heavy definite concern - Отправимся - *верблюд* смирен и горд - The *camel* is humble, proud and *trump - Справлять неисправимую работу. We'll go to fulfill the work impossible and stern*

*(*перевод Жук Н)

Анна Ахматова не указывает на разрыв отношений героев, показывая сложность их взаимоотношений:

Это чувство сладчайшим недугом This feeling by the sweetest diseases Наши души терзало и жгло. Tortured our souls and burned. Оттого тебя чувствовать другом That is why it is hard up to tears Мне порою до слёз тяжело. At times you to see as a friend

От тебя, утомленный анатом, From you, my exhausted anatomist,

Я познала сладчайшее зло. The sweetest evil was known by me. Оттого тебя чувствовать братом That is why it is hard up to tears Мне порою до слёз тяжело. You, at times, as a brother to see. («Мы с тобою лишь два отголоска…» перевод Жук Н.)

Переживания Н. Гумилева чувствуются в его стихотворении "Вечер", которое было написано в период, когда его отношения с

Анной Ахматовой были непростыми. Несмотря на призрачность счастья, каждый прожитый день даёт лирическому герою надежду.

Еще один ненужный день, One more unnecessary day
Великолепный и ненужный! Nice and waste without your lover!
Приди, ласкающая тень, Come, Shadow, caressing to lay
И душу смутную одень The heart appeared so grey,
Своею ризою жемчужной. With your pearl chasuble to cover.

(перевод Жук Н.)

Имплицитность присутствует уже в первой строфе, где поэт, обращаясь к ночи, олицетворяя ее, не называет ее прямо, а обращается к ней «ласкающая тень». Под эпитетом «*ласкающая»* угадывается надежда на счастье. (https://goldlit.ru/gumilyov/1041-vecher-analiz)

Во второй строфе образ ночи соединяет в себе образ христианской и древнегреческой богини. Этого Гумилёв достигает, соединив христианское одеяние святых (ризу) и сандалии, характерные для античных богинь. Таким образом, повелительница ночь соединяет в себе образ Богородицы и древнегреческой богини Ники (или древнеримской Виктории), на что намекает победный шаг сандалий (метафорический эпитет). [13].

И ты пришла... Ты гонишь прочь At last, My Lady, you have come
Зловещих птиц— мои печали. To drove away ominous troubles-
О, повелительница ночь, Sinister birds –My Lady Charm
Никто не в силах превозмочь No one has might (force) to overcome
Победный шаг твоих сандалий! Triumphal steps of your, Night, sandals

(перевод Жук Н.)

Заключение

Понятие имплицитность трактуется учеными по-разному в зависимости от того, что лежит в основе имплицитности: явления лингвистического или нелингвистического плана.

На основе анализа перевода отобранных нами примеров можно сделать вывод, что в языке перевода имплицитность удается сохранить практически полностью, используя некоторые переводческие приемы. Для сохранения ритма, рифмы и размера наиболее часто применяется прием «добавление»: to **catch** – успеть, and then («Але»); **trump, and stern** («И вот, навьючив на верблюжий горб»); My Lady **Charm «Вечер»)**. Имплицитность в языке перевода сохраняется при помощи

грамматических трансформаций (использование структуры *there is* с инфинитивом ((«Але»);.замена активного залога пассивным (Я познала сладчайшее зло. -The sweetest evil was known by me. («Мы с тобою лишь два отголоска…»); транспозиция («Мы с тобою лишь два отголоска…»).

Считается, что при переводе неукоснительным правилом является принцип подчинения элементов целому, и семантические потери неизбежны. Выражая мнение Е.Соколовского, скажем, что переводить трудно, но не невозможно. [Соколовский 2009:9] В процессе перевода любого контекста различные варианты имеют право на существование, имея определенне погрешности. Однако, «из-за относительности временной ограниченности любой переводческой стратегии и тактики, зависимости от изменяющихся факторов необходимо или по крайней мере желательно достаточно часто делать новые переводы значительных поэтических произведений при изменении «фона воспринимающей культуры» **[8]**, чтобы поделиться сокровищами литературного и духовного наследия.

Литература

1. Бабенко Л.Г. Общие методы и механизмы выявления имплицитного содержания в языке и речи // Семантико-дискурсивные исследования языка: Эксплицитность/имплицитность выражения смыслов. – Калининград; Светлогорск, 2006. С. 8

2. Бондарко А.В. Эксплицитность/имплицитность в общей системе категоризации семантики // Эксплицитность/ имплицитность выражения смыслов. Калининград; Светлогорск, 2006 – 25с.

3. Долинин К. А. Имплицитное содержание высказывания // Вопросы языкознания. 1983. № 6. С. 37–41

4. Ермакова О. П., Земская Е. А. К построению типологии коммуникативных неудач // Русский язык в его функционировании: Коммуникативно-прагматический аспект. М.: Наука, 1993 – 52с.

5. Кобозева И.М., Лауфер Н.И. Об одном способе косвенного информирования // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. 1988. Т. 47. No 5. С. 462-470

6. Литвяк О. В. Лингвокогнитивные проблемы отражения имплицитности в высказывании // Молодой ученый. — 2018. — №7. — С. 207-209. — URL

7. Мартынов В. В. Основы семантического кодирования. Опыт представления и преобразования знаний. Минск: Изд-во Европейского гуманит. ун-та, 2001. 140 с.

8.Озерс Э. «Некоторые проблемы перевода русской поэзии на английский язык» [Электронный ресурс] Режим доступа: httth://kalaus.livejournal.com/10196.html.] (стр.89)

9. Соколовский Е. «Безнадежное ли дело перевод русской поэзии на английский язык? Переводы из Пушкина и Лермонтова» Журнал стороны света № 4 Изд. Стосвет, 2009

10.Судоплатова Г. А //Журнал Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Филология, история, востоковедение 2012 с.58

11. Янова Е.А., Казиахмедова С.Х., Богатырёва С.Н. Особенности и трудности перевода поэтического текста // Культура и цивилизация. 2016. № 2. С. 48-58

12.https://www.yaneuch.ru/cat_03/ponyatie-implicitnosti-v lingvistike/390297.26 «Понятие имплицитности в лингвистике» Ростов-на-Дону 2014 год (дата обращения: 20.01.2020).

13. https://goldlit.ru/gumilyov/1041-vecher-analiz [Электронный ресурс] (дата обращения: 28.01.2020).

«НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ» ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Заблоцки Э.Ю.
доцент кафедры РСиЛ,
ФГБОУ ВО
«НИУ «МЭИ»,
Москва, Россия

Аннотация. Полноценно выучить иностранный язык можно лишь в процессе обучения под руководством опытного преподавателя. Что же такое обучение? Возможно ли сочетать эти полярные ассоциации? Возможно ли изучать иностранный язык не напрягаясь? Огромную роль играет также личность преподавателя, который располагает к себе студентов своей доброжелательностью, стремлением помочь и поддержать студентов, не дать им опустить руки, когда они сталкиваются с трудностями.

Abstract. You can fully learn a foreign language only in the course of training under the guidance of an experienced teacher. What is

training? Is it possible to combine these polar associations? Is it possible to learn a foreign language without straining? A huge role is also played by the personality of the teacher, who has students with his goodwill, desire to help and support students, not to let them give up when they face difficulties.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, педагогический процесс, музыка на уроках иностранного языка, личность преподавателя, эргономичность учебной аудитории, мотивация в процессе обучения.

Key words: teaching foreign languages, the pedagogical process, music in foreign language lessons, the teacher's personality, the ergonomics of the classroom, motivation in the learning process.

Слова «расслабиться, не напрягаться, отдыхать, удовольствие» вызывают мгновенную ассоциацию с камином, мягким креслом, бокалом вина, красивой музыкой и теплом. В свою очередь словосочетание «изучение иностранного языка» вызывают противоположную ассоциацию с учебным классом, жесткой стандартной мебелью, строгим учителем, страхом сделать ошибку, нервным напряжением. Возможно ли сочетать эти полярные ассоциации? Возможно ли изучать иностранный язык не напрягаясь?

Полноценно выучить иностранный язык можно лишь в процессе обучения под руководством опытного преподавателя. Что же такое обучение? На этот вопрос ответ можно найти во многих источниках. Итак, «обучение является целенаправленным педагогическим процессом организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей и нравственных этических взглядов [3; 4]». Данное определение звучит очень впечатляюще и убедительно.

Обучение — вид учебной деятельности, в которой количество и качество элементов знаний и умений ученика доводятся преподавателем до должного уровня, что и составляет цель обучения [2; 1]. Все выше изложенное достигается в процессе взаимодействия учителя и ученика, и требует от обеих сторон процесса обучения приложения усилий и действий, способствующих успешному достижению поставленных целей.

Итак, все-таки приложения усилий и действий с обеих сторон в процессе обучения. Усилия означают преодоление себя, своей внутренней расслабленности, чтобы начать работать над изучением

иностранного языка. Как же это соотносится с заголовком данной статьи «Изучать иностранный язык без напряжения: миф или реальность?!». Попробуем разобраться в этой ситуации!

На уроках иностранного языка давно замечена следующая тенденция: в группах студентов, изучающих два иностранных языка (немецкий и английский) студенты начинают автоматически воспроизводить информацию на немецком языке в то время, как ими получено задание на английском и наоборот. Предположительно это происходит из-за того, что часть мозга, «ответственная» за английский язык расслабляется на занятиях по немецкому языку, а в расслабленном состоянии знания, полученные ранее «льются как из рога изобилия». В свою очередь часть мозга, «ответственная» за немецкий язык напрягается, напряжение головного мозга блокирует трансляцию знаний в процессе занятия. То же самое происходит на занятиях по английскому языку. Этот факт подтверждают многие практикующие преподаватели.

В европейских языковых школах набирает силу методика обучения, которая использует мягкую расслабляющую инструментальную музыку как фон для занятий. Аудитории также выглядят уютными комнатами с эргономичной мебелью, часто стоящей в виде полукруга, дающая студентам и преподавателю возможность комфортно общаться и хорошо видеть друг друга. Огромную роль играет также личность преподавателя, который располагает к себе студентов своей доброжелательностью, стремлением помочь и поддержать студентов, не дать им опустить руки, когда они сталкиваются с трудностями. Можно ли здесь говорить о различии менталитетов в Европе и России?! Принято ли в России вести занятия в непринужденной обстановке, мотивирует ли студентов отсутствие на занятии жестких рамок общения преподавателя и ученика, умеют ли студенты ценить «доброе» отношение преподавателя или это становится поводом для «панибратства» и пропусков занятий, а также низкой успеваемости?! Где эта грань, которую не следует переступать ни преподавателю, ни студентам, при этом сохранить комфортное общение и желание изучать иностранный язык понимая его важность в век глобализации?!

Итак, возможно ли изучать иностранный язык не напрягаясь? Но ведь нам с детства вбиваются в голову пословицы и поговорки из русского фольклора, как например, «без труда не вытащить рыбку из пруда», в данном случае «рыбка» - это владение иностранным языком

как минимум на уровне B1/B2, это результат как предполагается длительной, кропотливой и энергозатратной работы. Может быть дело в том, как студенты воспринимают сам процесс обучения, является он для них обузой или желанной деятельностью, которая если и вызывает усталость, то эта усталость приятная и вызвана не изматывающей напряженной работой над иностранным языком, а комфортным погружением в языковую среду посредством интересных творческих заданий, приятной атмосферой, активной работой в группе, где присутствует дух команды, а также посредством использования аутентичных видео- и аудиоматериалов.

Среди студентов технических специальностей был проведен эксперимент с использованием тихой легкой инструментальной музыки в качестве фона во время написания контрольной работы. Результаты превзошли ожидания: студенты написали контрольную работу на 30% лучше, чем когда они писали ее в полной тишине. Музыка вызывала естественное расслабление организма и стимулировала мыслительный процесс. Можно сделать вывод, что отсутствие напряжение благоприятно сказалось на результатах написания контрольной работы.

Для облегчения процесса изучения иностранного языка разработан так называемый "метод погружения". В большинстве случаев он подразумевает языковую практику без возможности общения на своем языке. Его используют студенты по обмену, проживающие в семьях в стране изучаемого языка. Для обеспечения "погружения" необходимо окружить себя информацией только на изучаемом языке. Это книги, новости, передачи, карточки со словами и т.д. Есть также многочисленные приложения для смартфонов, помогающие в игровой форме пополнить словарный запас. Однако «погружение» также требует усилий и подчас немалых.

Многие студенты стремясь выучить иностранный язык как можно быстрее торопятся, стремятся проглотить иностранный язык как можно быстрее. Они ежедневно наращивают темп, увеличивают объем запоминаемой лексики, тратят все больше времени и выполняют большее количество упражнений. Но рано или поздно наступает усталость, и приходится делать перерывы. Напряжение становится значительно больше, и для избавления от него требуется продолжительное время. Но что получается в итоге? Фактически никакого ускорения не происходит. Вынужденные перерывы в обучении сводили ускорение на нет. В результате студенты приходят

к выводу и осознают, что не стоит никуда торопиться. У результатов есть свое время. Разумнее учить иностранный язык неторопливо. Не стоит перекармливать свой мозг все увеличивающимися порциями. Лучше давать мозгу такой объем, который он может переварить без особых усилий. На практике доказано: лучше есть меньше, но чаще, чем больше, но реже. Над иностранным языком следует работать в естественном темпе, без напряжения, и в свое время придут желанные результаты. Неторопливое постоянство лучше, чем лихорадочные скачки.

Мечта многих студентов при изучении иностранного языка – это обучение, которое происходит непроизвольно, так сказать, само собой. Результаты исследований практикующих преподавателей иностранного языка показали, что неформальный контакт с языком играет важную роль при изучении слов. В данном случае обучение происходит непроизвольно, само собой. Все, кто желает выучить иностранный язык, может просто играть в игры, смотреть фильмы с субтитрами и при этом не напрягаться. Результаты исследования говорят, что такого рода неформальные занятия чрезвычайно способствуют изучению языков. Эксперты подтвердили гипотезу о том, что неформальное обучение является более эффективным, чем формальное. Но отказаться от формального обучения в рамках высшего образования не представляется возможным. Формальное обучения является обязательным, в то время как неформальное обучение является лишь приятным дополнением к основному процессу обучения.

Так к какому же выводу можно прийти в итоге? Возможно ли изучать иностранный язык не напрягаясь? Однозначного ответа на этот вопрос, пожалуй, нет. Но ясно одно: если обучение невозможно без напряжение, тогда надо сделать это напряжение на занятии по иностранному языку для студентов незаметным. А здесь уже речь должна идти о профессионализме самого преподавателя.

Литература:

1. Большая Советская Энциклопедия. — 1954. — Т. 30., с. 406
2. Ильина Т. А. Педагогика. — М.: Просвещение, 1968, с. 263
3. Педагогическая энциклопедия. 1966. — Т. 3, с. 286
4. Энциклопедический словарь. 1964. — Т. 2, с. 118

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Загуменникова Н.В.
Пензенский государственный университет
Пенза, Россия

Аннотация. Статья посвящена вопросу использования аутентичных видеоматериалов при обучении русскому языку как иностранному (РКИ). Рассматриваются этапы работы с видеоматериалом. Предлагается методическая разработка по фрагменту из мультипликационного фильма “Алеша Попович и Тугарин Змей”.

Abstract. The article is devoted to the use of authentic video materials in teaching Russian as a foreign language (RFL). The stages of working with video material are considered. A methodological development is proposed based on a fragment from the animated film “Alyosha Popovich and Tugarin the Serpent”.

Ключевые слова: видеоматериалы, аутентичные материалы, лексика, аудирование.

Key words: video materials, authentic materials, lexis, audition.

Благодаря современным техническим устройствам и Интернету у современного преподавателя есть неограниченные возможности по доступу к различным видеоматериалам на изучаемом языке. Тем не менее для многих преподавателей оказывается достаточно сложным использование видеоматериалов на занятиях, в том числе из-за трудностей поиска качественного контента и дальнейшей адаптации материала для учебных целей. Несмотря на внимание учёных-методистов и преподавателей-практиков (О.В. Барменкова, Н.Д. Гальскова, М.М. Дубровин, Н.Б. Карпов, Ю.А. Комаров, Л.В. Кузмичева, А.С. Лурье, Ф.М. Рожкова, Б.П. Снедников, В.И. Сосновский, И.А. Щербакова, А.Н. Щукин и др.) к проблеме использования видеоматериалов на занятиях РКИ, остаётся всё ещё много трудностей: какой материал и как выбирать, какие упражнения подготовить. В данной работе сделана попытка осветить ряд вопросов

практического применения видео при обучении иностранных студентов.

Видеоматериалы на занятиях РКИ (при правильном использовании) улучшают понимание новой темы, расширяют фоновые знания, повышают эмоциональную вовлеченность студентов в учебный процесс, позволяют получить информацию о культуре и традициях, особенностях менталитета россиян. “При этом на занятиях успешно реализуется дидактический принцип наглядности, возможности индивидуализации обучения и одновременно массовость в охвате обучающихся. Повышается мотивационная сторона обучения” [Щукин 2003:4]. Видеоролики могут быть использованы на занятиях РКИ с целью развития всех видов речевой деятельности, в особенности аудирования, введения в языковую среду и снятия психологического дискомфорта у студентов в иноязычной среде, а также для презентации и закрепления новой темы.

Все материалы, используемые на занятиях иностранного языка, делятся на учебные, адаптированные и аутентичные. Безусловно, учебные видеоролики удобны в работе для преподавателей и просты для понимания для иностранных студентов, т.к. помогают реализовать конкретные учебные задачи, под которые они создавались. Тем не менее больший интерес вызывают аутентичные видеоролики, т.к. обладают рядом преимуществ. “Аутентичные материалы (англ. authentic materials). Материалы для изучающих язык, которые используются в реальной жизни страны” [Азимов 2009:1]. В отличие от четкой и “рафинировой” речи диктора из учебной записи в аутентичных видеоматериалах студенты слышат “живой” язык, что помогает им подготовиться к языковой среде. “Аутентичные фильмы могут стать мостиком к непосредственному общению, средством для развития умений говорения” [Арзуманова 2011:2]. Понимание реальной речи в аутентичных видеоматериалах дает студентам огромный заряд мотивации на дальнейшее изучение иностранного языка. Другим важным преимуществом использования видеороликов носителей является естественность звучания, т.к. употребляются общепринятые, актуальные выражения и идиомы. Аутентичным видеоматериалом могут служить кинофильмы, мультфильмы, телевизионные передачи, реклама, музыкальные клипы, ролики блогеров с видеохостинга YouTube.

Преподаватель может самостоятельно выбрать видеоматериал и разработать к нему упражнения и задания либо воспользоваться

готовыми вариантами. Так, в настоящий момент представлен ряд методических разработок для РКИ по советским и российским кинокартинам и мультипликационным фильмам (Е.Н. Барышникова, А.А. Денисова “Чебурашка и его друзья”, В.А. Ряшенцев, Н.А. Назаренко “Тайна третьей планеты”, В.А. Ряшенцев “Бриллиантовая рука”, Д.А. Смелова, Т.Ю. Уша "Каникулы в Простоквашино", Е.А. Подшивалова "Гуси-лебеди”, Е. Г. Гильдебрандт "Ирония судьбы", "Осенний марафон", "Москва слезам не верит” и др.).

При таком разнообразии материала жестче встает вопрос критерия его выбора и методической обоснованности. Прежде всего опираемся на уровень владения языком студентами, конкретные цели и тему занятия. Так, на начальном уровне очень хорошо использовать мультфильм “Русский со смешариками”. Работа на базе аутентичных видеоматериалов начинается с 1 сертифицированного уровня.

Кроме указанных выше критериев отбора видеоматериалов, следует обозначить несколько моментов, выделенных прежде всего на основе функционального подхода и коммуникативного принципа: отражение в кинокартине лексического и грамматического материала, изучаемого на занятии; насыщенность социокультурной и лингвострановедческой информацией, иллюстрирующей разнообразные речевые ситуации; художественная ценность и техническое качество; соответствие интересам студентов. Предпочтительны короткие видеоматериалы либо деление на отдельные эпизоды целой киноленты; наличие песен будет преимуществом в процессе работы над учебным материалом, хорошим стимулом для работы над фонетикой и интонацией русского языка..

Традиционно работу над видеоматериалом разделяют на три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный. Р.А. Арзуманова отмечает, что для каждого этапа характерны свои цели. Так, на первом главные задачи преподавателя еще до просмотра мотивировать студентов, а также снять возможные трудности по восприятию иноязычной речи. Цель второго этапа - активизация речемыслительной деятельности. На третьем этапе преподаватель организует речевую творческую работу студентов [Арзуманова 2011:2]. Соответственно для каждого этапа свойственна своя система упражнений.

На преддемонстрационном этапе активна роль преподавателя РКИ, который обращает внимание студентов на сюжетные и культурологические обстоятельства в киноленте. По своему

усмотрению преподаватель перед просмотром видео может дать новую лексику, которая встретится студентам в предлагаемом фрагменте. Кроме того, на этом же этапе преподаватель может предложить ряд упражнений на активизацию уже известных лексических и грамматических явлений для снятия возможных трудностей. Если преподаватель считает, что для конкретной группы аудирование является сложной задачей, то перед просмотром студенты могут прочитать синхронный текст индивидуально и по ролям. Главная задача демонстрационного этапа - восприятие иноязычной речи. В зависимости от уровня аудитории преподаватель может использовать такие приемы, как стоп-кадр, просмотр без озвучки либо без видеоряда, прогнозирование. Для продвинутой группы студентов преподаватель может дать упражнение на восстановление текста во время показа фрагмента (пропуск отдельных слов в распечатанном синхронном тексте). Просмотр может быть организован как с субтитрами, так и без них. Первичная работа студентов на последемонстрационном этапе связана с обсуждением сюжета, соответственно комментарии, интерпретации упомянутых тем в просмотренном фрагменте являются основными формами работы, сюда же можно отнести такие упражнения, как ролевые игры, драматизацию, интервьюирование, выражение своей точки зрения по затронутому в видеоматериале вопросу. Также преподаватель может отдельно поработать с речевыми образцами, продемонстрированными в просмотренном фрагменте. На отработку этого речевого образца студентам может быть предложен целый ряд упражнений. И конечно, на рассмотрение, отработку, закрепление встретившихся в видеоматериале лексических и грамматических явлений может быть направлен комплекс упражнений.

“Что язык и культура сопряжены между собой — это sententia communis: несогласных нет” [Верещагин, Костомаров 2005:3]. Знание национально-окрашенной лексики, фразеологизмов, особенностей культуры, истории, традиций, обычаев является необходимой составляющей для успешной коммуникации иностранных студентов, хотя именно этот пласт и вызывает особые трудности даже для будущих русистов. Поэтому в качестве учебного ресурса, иллюстрирующего выше обозначенные вопросы, может быть использована серия современных мультипликационных фильмов, посвященных приключениям трёх богатырей. Страноведческая ценность данного видеоматериала проявляется в замысловатом

переплетении прошлого и настоящего. С лингвистической точки зрения очень интересно наблюдать за диалогами персонажей, использующих как национально-окрашенная лексику, с отсылкой к историзмам, оборотам из устного народного творчества, так и современную общеупотребительную.

На основе обобщенного теоретического и практического опыта нами была предпринята попытка создать методическую разработку занятий по РКИ с использованием серий мультипликационных фильмов, посвященных приключениям трех богатырей (“Алёша Попович и Тугарин Змей”, “Добрыня Никитич и Змей Горыныч”, “Илья Муромец и Соловей-Разбойник”, “Три богатыря и Шамаханская царица” и другие).

Целесообразно в аудитории смотреть не весь мультфильм целиком, а разделить его на эпизоды. Деление всего мультфильма на фрагменты условно, зависит от сюжетной целостности и наполненности лексикой, незнакомой для иноязычных студентов. Так как объем статьи ограничен, представим работу над одним эпизодом (1.12 - 5.10) из мультфильма “Алёша Попович и Тугарин Змей”.

1 Преддемонстрационный этап.

Перед началом просмотра мультфильма преподаватель уточняет у иностранных студентов, что им известно о традиции русских народных сказок, былинах о богатырях.

Разговор можно построить с опорой на репродукцию картины “Три богатыря” В. Васнецова. Краткая характеристика героев студентами на основе иллюстрации. Исторический и страноведческий комментарий преподавателя, который также обращает внимание обучаемых на то, что в представленном мультфильме герои показаны не в классической виде, а в авторской интерпретации. Кроме того, высмеиваются современные реалии, перемещенные во времена Древней Руси. Также авторами обыгрываются стереотипы и представления о России.

Задания перед просмотром фильма.

Так как первый эпизод изобилует национально-окрашенной лексикой, целесообразно будет дать эту лексику на преддемонстрационном этапе, разобрать значения, уточнить варианты использования (Лексика - поп, повадились, времена лихие, неволить, сила черная, дань, доколи, супостат, ежели, басурмане, сдохнут. Устойчивые выражения - рос не по дням, а по часам; ратное дело; кулачный бой; постоим за землю русскую; языком чесать; не дури головы; друг сердечный; суд людской; возьмем хитростью). Преподаватель

поясняет, что сочетание лексики низкого и высокого стиля, использование историзмов и архаизмов (неупотребляемых в современном литературном языке) и общеупотребительных слов в диалогах персонажей необходимы для создание комичности.

На начальном этапе важно дать четко сформулированное задание к видеоматериалу, чтобы обучающиеся могли акцентировать свое внимание на нужных моментах. Наше задание направлено на новую лексику, чтобы студенты услышали и поняли значение новых слов, почувствовали специфику ее употребления в контексте видеоряда. Имеет большое значение понять образ главного героя с возможным прогнозированием дальнейших событий.

2. Демонстрационный этап. В середине просмотра эпизода преподаватель останавливает видеоряд и задает обучающимся вопросы:

Как вы думаете, каким рос Алеша?

В какие комичные ситуации попадает главный герой и почему?

Эффективно в конце просмотра фрагмента задать вопросы на прогнозирование дальнейшего развития сюжета на основе сформированного образа персонажа:

Как вы считаете, удастся герою успешно выполнить свой план?

При необходимости эпизод просматривается повторно.

3. Последемонстрационный этап.

Преподаватель обязательно задает контрольные вопросы на понимание сюжета и образа Алеши Поповича, так как от этого будет зависеть дальнейшая верная интерпретация происходящего на экране.

Упражнения на понимание новой лексики:

1) Соотнесите синонимы.

Поп	священник
Неволить	стать привычным
Дань	иностранец
Повадиться	лишать свободы
Бусурман	налог
ежели	сколько
Доколи	если

2) Продолжите предложения, используя устойчивые выражения: рос не по дням, а по часам; постоим за землю русскую; языком чесать; не дури головы; возьмем хитростью

Защищая свою родину, мы всегда готовы постоять_____.

Надо выполнять обещанное, а не просто языком_____.

Говори правду, а не дури _____.

Мальчик был очень большим, как будто рос не по дням _____.

Наше войско меньше, но мы возьмем _____.

В продвинутой аудитории можно предложить студентам самим придумать небольшие предложения с идиомами.

Так как первый эпизод насыщен довольно сложной лексикой, обучающимся не предлагаются задания на грамматику.

Завершающим этапом работы с первым эпизодом может быть задание на озвучивание героев с помощью распечатанного монтажного листа.

Здесь представлен лишь примерный вариант работы с указанным фрагментом. Каждый преподаватель выбирает наиболее оптимальные формы работы с видеоматериалом, исходя из уровня группы, цели и методической обоснованности.

Безусловно, разработка урока на основе аутентичного видеоматериала или даже использование готового методического материала требуют от преподавателя определенного педагогического мастерства.

Итак, применение аутентичного видеоматериала при обучении РКИ дает возможность развивать межкультурную коммуникацию, позволяет отрабатывать фонетические, лексические и грамматические навыки русского языка, расширяет фоновые знания, активизирует логическое и образное мышление; формирует коммуникативные навыки, а также поддерживает мотивацию к изучению русского языка.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с

2. Арзуманова Р.А. Формирование русскоязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов-медиков на основе аутентичных видеоматериалов // Полилингвиальность и транскультурные практики. 2011. №1. [Электронный ресурс] // URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-russkoyazychnoy-professionalno-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-medikov-na-osnove-autentichnyh-videomaterialov (дата обращения: 05.01.2020).

3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / Под редакцией и с послесловием академика Ю. С. Степанова. — М.: «Индрик», 2005. — 1040 с.

4. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/А.Н. Щукин. - М.: Высш. шк., 2003. - 334 с.

О МЕТОДАХ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

Кахорова М. Б.
ст.преподаватель
ТГПУ им.С.Айни

Аннотация. В данной статье рассматриваются методы интерактивного обучения русскому языку в средней школе и в вузе. Автор выделяет, и описывает характерные особенности элементов интерактивного обучения. Особое внимание уделено процессам познавательной деятельности в получении учащимися собственного нового опыта и его осмысливание.

Abstract. In given article methods of interactive training to Russian language at secondry and high schools are considered. The author allocates, and describes prominent features of elements of interactive training. The special attention is given to the processes of informative activity in reception by pupils of own new experience and its comprehension.

Ключевые слова: новаторство, интерактивное обучение, формирования,
метод, совместный поиск, кластеры, мозговой штурм.

Key words: innovation, interactive training, formations, method, joint search, clusters

Для того чтобы привить вкус к новаторству, воспитать личность, которая будет стремиться создавать новшества, само образование

должно быть проникнуто нововведениями, в нем должен преобладать дух и атмосфера творчества [Бабанский 2003:126].

Слово "интерактив" взято из английского от слова "interact". "Inter" - это "взаимный", "act - действовать. Интерактивность означает способность взаимодействовать или находиться в режиме, беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение - это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и ученика, и студента, и компьютера.

Интерактивное обучение - это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей - создание комфортных условий обучения, то есть условий, при которых ученик чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. Суть интерактивного обучения состоит в такой организации учебного процесса, при которой практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлектировать по поводу того, что они знают и думают.

Механизм функционирования учебно-воспитательной системы с применением элементов интерактивного обучения возможен, при соблюдении ряда условий:

-учебно – воспитательная деятельность — это постоянно управляемый процесс;

-осуществление режима внедрения элементов интерактивного обучения русскому языку в учебно – воспитательном процессе может дать следующие эффекты:

1. Повышение уровня качества знаний учащихся.
2. Повышение интереса учащихся к истории народов мира, страны, проблемам общества.
3. Формирования и развитие специальных способностей – знаний, умений и навыков учащихся, а также развитию дополнительных возможностей учащихся – способностей к саморазвитию [Ковалева 2003:38].

Новизна описываемой учебно–воспитательной деятельности с применением элементов интерактивного обучения на уроках и занятиях русского языка в таджикской школе и вузе состоит в идее их систематического внедрения в преподавание русского языка в таджикских школах и вузах.

Интерактивные методы познавательной деятельности помогают эффективного организовать получение учащимися собственного нового опыта и его осмысливание [Кажигалиева 2005: 68] .

Метод совместный поиск - требует, чтобы ученики или студенты читали глубокий содержательно богатый текст, который заслуживает обдумывания и предполагает возможность не единственной интерпретации. Чтобы начать обсуждение, преподаватель тщательно выстраивает четыре или пять интерпретирующих вопросов. Интерпретирующий вопрос должен удовлетворять трём критериям:

а) Это - настоящий вопрос: то есть он затрагивает интересную проблему.

б) Он непосредственно связан с текстом, и ответ на него требует от студентов обращения к тексту.

в) Это открытый, неоднозначный вопрос: на него можно ответить, по крайней мере, двумя способами, по каждой из которых выстраивается своя аргументация.

После того, как ученики и студенты опробуют метод "Совместный поиск" на практике, они будут с удовольствием выдвигать на обсуждение собственные вопросы.

Метод учебная дискуссия это - метод обучения сообща, применяемый для исследования проблем, которые могут иметь множество интерпретаций. Преимущества этой процедуры состоят в том, что все до единого влечены в дискуссию, независимо от размера класса или аудитории. Преподаватель может минимально общаться с учениками и студентами в ходе их работы.

Кластеры. Разбивка на кластеры - это педагогический метод, который развивает вариативность мышления, способность устанавливать связи и отношения изучаемого понятия (явления, события), помогает обучающемуся свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы. Слово "кластер" означает пучок, связку. Разбивка на кластеры может применяться как стимул к мышлению на этапах вызова и размышления. В основном это тот метод, который вызывает свежие ассоциации, даёт доступ к имеющимся знаниям, вовлекает в мыслительный процесс новые представления по определенной теме. Наиболее целесообразно использовать разбивку на кластеры до того, как определенная тема будет изучена более тщательно.

Метод мозговой штурм. Метод мозгового штурма претендует на универсальность применения. Мозговой штурм - это действие по свободной выработке множества идей относительно темы, первоначально без их критики. Задача "мозгового штурма": использовать силу малой группы для генерирования идей (в целом малые группы более сильны, чем сумма сил отдельных ее участников). Мозговой штурм призван подтолкнуть людей, занятых решением проблемы, к выдвижению большого числа идей, в том числе, самых невероятных и фантастических. После проведения мозгового штурма перечень возможных решений должен быть изучен, чтобы найти лучшее из них. [Кажигалиева 2005: 69]

Метод проблемные вопросы. Проблемные вопросы позволяют создать особое пространство учебной деятельности, в котором студент в учебном процессе совершает субъективное открытие закона, явления, закономерности, к личностной оценке новых знаний, приобретает опыт творческого подхода к решению проблемы. Проблемная ситуация создается проблемным формулирование вопросов поискового характера.

Интерактивный метод обучения на практике не теряет своей актуальности и современности, способствующей развитию предприимчивости, активности, критическому мышлению, самостоятельности, ответственности, пониманию других людей и сотрудничеству. [Селевко1998: 250]

Литература

1.Бабанский, Ю.К.Методы обучения в современной общеобразовательной школе/ Ю.К.Бабанский.- М.: Просвещение, 2006. – С.126.

2.Кажигалиева, Г.А. О принципах и методах технологии интерактивного обучения русскому языку в средней школе. Изд.Педагогика.-2005.-С.68-69.

3.Ковалева,Т.М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы/ -М.: Издательский дом Российской академии образования, 2003.-214 с.

4.Селевко, Г.К.Современные образовательные технологии-М.: 1998.-256с.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «СВОБОДА» В РУССКОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА ПРИМЕРЕ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ИЗВЕСТНЫХ КУЛЬТУРНЫХ ДЕЯТЕЛЕЙ)

Коронацкий А.В.
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)
Алтайский филиал
г. Барнаул, Россия

Аннотация. В данной статье анализируется концепт «свобода» как один из ключевых в русской языковой картине мира. В статье приводятся примеры языковой репрезентации данного концепта как особого рода духовного содержания.

Abstract. This article analyzes the concept of «freedom» as one of the key in the language picture of the world in the Russian culture. The article provides examples of the linguistic representation of this concept as a special kind of spiritual content.

Ключевые слова: свобода, концепт, языковая картина мира, концептуальная картина мира, язык.

Key words: freedom, concept, language picture of the world, conceptual picture of the world, language.

Концепт «свобода» является одним из ключевых в любой языковой культуре каждой страны, поскольку данное понятие является неотъемлемым компонентом существования homo sapiens в современном обществе. Нам представляется интересным проанализировать репрезентацию данного концепта в картине мира русского языка как особый вид духовного содержания.

Прежде всего, необходимо определить, что собой представляет собой понятие картины мира в научной сфере. Как субъект познания человек обладает определенной системой знаний, мнений и представлений в отношении окружающей его объективной действительности. Данная система определяется в различных областях научного знания как картина мира, образ мира, модель мира и т. п. Взаимодействуя с окружающим миром, человек создает в своем сознании сложную и многообразную модель этого мира, некую «картину свойств вещей в их отношениях друг к другу и к субъекту»

[Шахнарович, Голод 1986:54]. В современной лингвистике картина мира рассматривается в качестве исходного глобального образа, лежащего в основе мировидения человека, интегрирующего взгляды и представления индивида о мире, являясь результатом всей его духовной активности. Следовательно, картина мира выступает как субъективный образ объективного мира [Роль человеческого фактора в языке 1988: 21].

Понятие концептуальной картины мира является одним из основных в когнитологии, использующей данный термин для обозначения мира, который создается в сознании человека в результате его познавательной деятельности.В отечественной лингвистике вопрос о роли языка в построении концептуальной картины мира как совокупности представлений и знаний человека о мире наиболее полно был освящен в работах Р.И. Павилениса. В концепции этого исследователя концептуальная картина, в качестве системы мнений и знаний о мире, отражает познавательный опыт человека как на доязыковом, так и на языковом уровне. Человек начинает познавать мир еще до знакомства с языком, благодаря каналам чувственного восприятия, получая в определенной степени истинную или ложную информацию об окружающем мире. «Усвоение любой новой информации о мире осуществляется каждым индивидом на базе той, которой он уже располагает. Образующаяся таким образом система информации о мире и есть конструируемая им концептуальная система как система определенных представлений человека о мире» [Павиленис 1983: 101]. Строительными элементами данной системы выступают концепты, которые, являясь своеобразными «квантами» хранения знания о мире, способствуют обработке субъективного опыта индивида как носителя концептуальной системы. Поскольку конструирование концептуальной системы происходит непрерывно, концепт может представлять собой совокупность других концептов и быть континуально связанным с остальными элементами системы. Можно предполагать, что концептуальная картина мира каждого индивида обладает достаточно сложной природой, данная система непостоянна, изменчива [Колшанский 1975: 177]. Несмотря на сложную природу концептуальной картины мира, в ней присутствуют константы, свойственные каждому индивиду, способствующие взаимопониманию людей. Основой взаимопонимания в процессе коммуникативной интеракции являются нормы, ценности, идеи,

отражающие общность системы представлений членов в культуре определенного социума.

Процесс познания, протекающий при наличии субъекта и объекта познания, предполагает наличие промежуточного звена между этими категориями. Язык, обеспечивая переход от чувственного познания к рациональному, является уникальной знаковой системой, позволяющей фиксировать результаты этапов познания. Язык, как одна из репрезентированных в сознании семиотических систем общественно выработанных значений, не только является частью картины мира - на основе языка формируется языковая картина мира. Понятие языковой картины мира восходит к идеям В. фон Гумбольдта, который одним из первых ученых обратил внимание на национальное содержание языка и мышления, развив тем самым концепцию «духа» народа, воплощенного в языке [Гумбольдт 1984]. Языковая картина мира предстает как совокупность знаний, представлений о мире, исторически сложившаяся в сознании определенного социума и отраженная в его языке (в лексике, грамматике и т. д.) В.Г. Колшанский выделяет уровни, принципиально необходимые для понимания сущности языковой картины мира [Колшанский 1990: 55]: уровень отображения в языке-мышлении закономерностей объективного мира, его структур и свойств; уровень, на котором производятся операции с этими структурами в целях построения той или иной теории. Ю.Н Караулов определяет языковую картину мира как отраженную в специфических национальных языковых формах и семантике языковых выражений совокупность представлений о человеке и окружающем его мире. Центром языковой картины мира является человек как вершина мироздания [Караулов 1999: 156]. Языковое воплощение мира, воспринимаемого человеком, обусловлено различными факторами его познавательной деятельности в границах объективного мира.

Противопоставляя данные картины мира, некоторые исследователи считают, что концептуальная картина мира шире языковой картины мира, поскольку создается различными типами мышления, включая невербальное [Роль человеческого фактора в языке 1988: 142]. Таким образом, понятие картины мира является одним из базовых понятий, отражающих особенности бытия человека и его взаимоотношений с окружающей действительностью. Использование данного понятия подчеркивает деятельностный подход относительно понимания данного взаимодействия.

Таким образом, картина мира как исходный глобальный образ лежит в основе мировоззрения человека. Концептуальная картина мира представляет собой своеобразную призму, через которую человек познает окружающий мир и в соответствии с результатами этого познания строит свою дальнейшую деятельность, в том числе и языковую. Языковая картина мира является важной составной частью комплексной концептуальной модели мира в сознании индивида, как совокупности знаний и представлений о мире.

Следует подчеркнуть, что в русской языковой культуре концепт «свобода» всего был предметом размышлений выдающихся писателей, ученых, мыслителей. Так, например, Ф.М. Достоевскому принадлежит следующее высказывание *Свобода не в том, чтобы сдерживать себя, а в том, чтобы владеть собой*. Писатель постулирует экзистенциальное видение этого духовного содержания. М. Горький в своем отношении к свободе выражает в какой-то степени свой трудный жизненный путь, связанный с определенными лишениями и ограничениями: *Чем меньше нужно человеку – тем более он счастлив, чем больше желаний – тем меньше свободы*. В каком-то смысле здесь он выражает свое критическое отношение к мещанству. М.М. Пришвин, знакомый нам, прежде всего, своими замечательными произведениями о природе, предстает перед нами философом, мыслителем, которому не чужды и размышления об общефилософских категориях: *Всем научились пользоваться люди, только не научились пользоваться свободой. Может быть, бороться с нуждой и крайней необходимостью гораздо легче, чем со свободой. В нужде люди закаляются и живут мечтой о свободе. Но вот приходит свобода, и люди не знают, что с ней делать*. Одним из современников М. Горького и М.М. Пришвина был выдающийся русский мыслитель Н.А. Бердяев, который, как известно, был вынужден покинуть Советскую Россию, в основу своих рассуждений о свободе закладывает фундаментальную религиозность. *Свобода есть основной внутренний признак каждого существа, сотворенного по образу и подобию Божьему: в этом признаке и заключено абсолютное совершенство плана творения*. Аспект веры для него является основополагающим. *Вера есть обращение к таинственному, сокровенному духовному миру, который открывается свободе и закрыт для необходимости*.

Таким образом, можно заключить, что в высказываниях известных культурных деятелей можно обнаружить уникальную

интерпретацию вербализации концепта «свобода» как своего рода уникального духовного содержания.

Литература

1. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М., 1984. – 397 с.
2. Караулов Ю.Н. Активная грамматика и АВС. М., 1999. – 180 с.
3. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке. М.,1990. – 106 с.
4. Колшанский Г.В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. М., 1975. – 230 с.
5. Павиленис Р.И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка. М., 1983. – 286 с.
6. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М., 1988. – 212 с.
7. Шахнарович А.М., Голод В.И. Когнитивные и коммуникативные аспекты речевой деятельности // Вопросы языкознания. – 1986. – №2. – С.52-56.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПЕРЕВОДА СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Кузеванова Е.Н.
Бирюкова Л.С.
ФГБОУ ВО «НИУ МЭИ»
г. Москва, Россия

Аннотация: Рассматриваются задания на развитие навыка распознавания лексических трудностей и предупреждения возможных терминологических ошибок у студентов старших курсов неязыкового вуза. Приводятся примеры с вариантами перевода.

Abstract: Exercises on skills development of lexical difficulties recognition as well as prevention of technical university undergraduates making terminological mistakes are in the focus of the paper. English examples are provided with Russian translation.

Ключевые слова: общеупотребительная лексика, словообразование, транскрипция, калькирование, транслитерация.

Key words: common lexis, word building, transcription, loan-translation, transliteration.

Бурное развитие науки и техники в последние годы предъявляет особое требование к владению иностранным языком выпускниками технических вузов. В новой образовательной ситуации основной целью обучения иностранным языкам в техническом вузе становится формирование таких компетенций как способность использовать иностранный язык в профессиональной сфере, включая умение читать и понимать научно-технические тексты, а также осуществлять их адекватный перевод.

Особенностью научно-технических текстов является их насыщенность общенаучной лексикой, терминами, а также использование в них лексических конструкций, сокращений и аббревиатур. В любой работе, по мнению специалистов, термины в среднем составляет 15-25% общей лексики [Суперанская 2012]. Перевод лексических единиц в значительной степени влияет на качество перевода, в связи с чем при работе с техническими текстами развитию этого навыка следует уделять особое внимание.

В Национальном исследовательском университете «МЭИ» разработаны учебные пособия для магистров [см, например, Чернова 2016], в которых тексты и упражнения насыщены как общенаучной, так и специальной лексикой, что позволяет значительно расширить словарный запас студентов и развить у них навык чтения и перевода оригинальных текстов по избранной специальности .

Для формирования необходимых компетенций в учебные пособия в том числе включены специальные упражнения, которые способствуют развитию у студентов умения успешно справляться с возникающими терминологическими проблемами.

Обзор способов словообразования, которые изучались в курсе бакалавриата, дается студентам на вводном занятии. Для закрепления полученных навыков во всех последующих уроках учебного пособия студентам предлагаются различные упражнения. К ним относятся задания на перевод интернациональных слов, встречающихся в текстах урока, поиск синонимов и антонимов, перевод цепочки слов, образованных от основы различными способами (суффиксы, префиксы, чередование гласных и т.д.). В ряд уроков включены задания на перевод терминов, имеющих латинское происхождение, а также на образование множественного числа таких существительных.

В одном из первых уроков курса рассматриваются способы перевода сокращений, встречающихся в научно-технических текстах – как общепринятых, так и авторских. Общепринятые аббревиатуры, как правило, встречаются в словарях и входят в лексическую систему языка: *www – World Wide Web – всемирная паутина.* Возможно сокращение только части термина: *removable HD = removable hard disk – съёмный жёсткий диск*. Частным случаем аббревиатуры являются акронимы, которые стали обычной лексической единицей, например, *Internet (International Network) – Интернет*.

Что касается авторских аббревиатур, следует помнить, что в русскоязычной научно-технической литературе сокращения употребляются реже, чем в англоязычной, поэтому при переводе английские сокращения по возможности необходимо развертывать. Авторские аббревиатуры переводятся сходными русскими, при этом сокращение должно даваться в скобках после первого упоминания термина, и только затем использоваться на протяжении всего текста, например:

Their focus on using deep ***convolutional neural networks (CNNs)****, follows a pattern in the computer vision community as* ***CNNs*** *are shown more and more to provide unparalleled performance for other types of image classification.*

В больших изданиях (книгах, монографиях и т.д.) список принятых сокращений дается до основного текста или в конце книги.

К следующей группе упражнений относятся задания на перевод общенаучной лексики.

“Общенаучная лексика – это лексика, характерная преимущественно для стиля языка науки и техники в целом, для всех его подъязыков. Слова, относящиеся к этому лексическому слою, имеют высокую частотность во всех подъязыках науки и техники, составляют непосредственное окружение терминов, определяют любое научное изложение” [Борисова 2016 : 5]. В отдельных упражнениях студенты отрабатывают перевод слов общего языка, приобретающих специфическое значение при использовании в научных и технических текстах, которое, однако, не меняется при использовании в различных областях знаний.

Так, сложность может представить перевод глагола ***to match***, имеющего помимо шести значений, указанных в Большом англо-русском словаре, следующие эквиваленты: *1. сопоставлять; 2.*

сравнивать;
3. совпадать.

... recognition can be accomplished by matching the graphs. – ... распознавание проводится посредством сравнения графов.

По большей части общенаучные термины приведены в политехнических или специализированных словарях. Однако сегодня общенаучные термины могут создавать определенные трудности, т.к. не всегда их значение, предлагаемое словарем, оказывается приемлемым при переводе данного текста. Иногда трудно дать адекватный перевод конкретного слова или словосочетания в отрыве от предложения, в котором оно встречается, а иногда и всего текста. Такие случаи рассматриваются в наших учебных пособиях в послетекстовых упражнениях с обязательным их разбором в аудитории, например,

Function "Delete" is used to delete the selected ***watch*** *address entry. – Функция «Delete» служит для удаления заданного адреса* ***контрольного*** *значения.*

В качестве терминов иногда используются слова, имеющие узкоспециальные значения общеупотребительных слов. Так, некоторые термины, употребляемые в области информационных технологий, практически невозможно встретить в других научно-технических текстах, например,

hotlist – список самых последних посещённых веб-узлов;

spyware – программное обеспечение, предназначенное для слежениями за действиями пользователя на компьютере;

undent – смещение влево.

В структуру уроков включены также упражнения на перевод общеупотребительных слов, имеющих узкоспециальное значение, например,

infection – заражение (наличие вирусов в компьютерной системе);

orphan – «сирота» (программный продукт, не поддерживаемый компанией-производителем);

home – исходная позиция, например, курсора.

На современном этапе постоянно приходится сталкиваться с необходимостью перевода терминов, значение которых в русском языке еще не определено или не зафиксировано, поскольку неологизмы появляются непрерывно. Отличие неологизма от термина состоит в том, что после употребления в течение некоторого времени он или становится общеупотребительным и входит в состав словарей,

или полностью выходит из употребления [Лебедева 2011 : 118]. Задача перевода неологизмов решается путем использования различных приемов и способов перевода (транскрипция, калькирование, транслитерация) [Климзо 2006 : 18-20]. Подобные случаи можно проиллюстрировать следующими примерами:

server – сервер (компьютер, предоставляющий услуги пользовательскому компьютеру) (транскрипция);

bare metal – «голое железо» (новые аппаратные средства, еще не имеющие программного обеспечения) (калькирование);

FORTRAN – Фортран (язык программирования для численных методов) (транслитерация).

Часто по методу транслитерации переводятся интернациональные термины, которые, по сути, не нуждаются в переводе:

generator – генератор (программа, создающая нечто в процессе своей работы);

inductor – индуктор (пассивный компонент электронной схемы).

Еще одним способом перевода является передача значения иностранного термина при помощи более или менее распространенного объяснения – описательного перевода. Этот способ используется, когда ни один из известных методов не может быть применим и в литературе языка перевода еще не существует устоявшегося значения. Примером описательного перевода может служить термин *exposed terminal – проблема незащищенного узла, возникающая в беспроводных сетях, когда узел ошибочно считает, что не может осуществлять передачу другим узлам из-за соседнего передатчика*. Следует отметить, что описательный перевод может оказаться достаточно пространным. В заданиях учебного пособия студентам предлагается сократить пояснение в зависимости от имеющегося контекста, когда из изложенного ранее текста понятно, о чём идет речь.

Сложности создают также «ложные друзья» переводчика – слова (или словосочетания), которые, на первый взгляд, не нуждаются в переводе, так как их написание выглядит одинаковым в обоих языках, но значение которых, наиболее часто встречающееся в научно-технической литературе, отличается от предполагаемого интуитивно, например:

data – данные (не дата); *motion – движение* (не моцион).

В технических текстах, однако, может использоваться как общенаучное значение, так и «ложный друг»:

procedure – a) инструкция, операция (технологическая), способ, методика b) процедура (в т.ч. в программировании).

Иногда встречаются «двойные ложные друзья» переводчика, в которых два слова (и более) имеют значения, отличающиеся от «очевидных»: *field tests – эксплуатационные испытания,* а не *«полевые тесты»*.

Определенную трудность также представляет перевод существительных, выступающих в качестве определения. Если в предложении стоят несколько существительных подряд, основным существительным выступит последнее, а предыдущие выполняют роль его определений:

channel service unit – модуль обслуживания канала;

computing technique development – разработка метода расчёта.

Это правило перевода отрабатывается в первом уроке курса, так как в научно-технической литературе такие цепочки существительных, состоящие из нескольких слов, встречаются достаточно часто уже в первых текстах учебного пособия.

Рассмотренные упражнения позволяют студентам не только использовать и сопоставлять достоверность полученных знаний, но и справляться с новыми ситуациями, где необходима адаптация, а также совершенствовать свои знания и навыки в процессе обучения.

Литература

1. Борисова Л.И. Лексические особенности англо-русского научно-технического перевода. М.: НВИ-Тезаурус, 2008. - 216 с.
2. Климзо Б.Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы. - 2-е изд., переработанное и дополненное. М.: «Р.Валент», 2006. -508 с.
3. Лебедева О.Г. Способы перевода неологизмов // Lingua Mobilis. - 2011 - № 5(31).
4. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Вопросы теории. М.: ЛИБРОКОМ, 2012. - 248 с.
5. Чернова О.В. Technical english for postgraduate students: учебное пособие для магистров и аспирантов технических вузов. М.: Изд-во МЭИ, 2016. - 144 с.

НОВАТОРСТВО ЛОИКА В ЖАНРЕ БАЛЛАДЫ

Кудратова С.Н.
ст.преподаватель кафедры
теории и истории русской литературы
ТГИЯ им. С.Улугзода

Аннотация. В данной статье автор рассматривает некоторые аспекты творчества гениального таджикского поэта – Лоика Шерали. Анализируются баллады поэта, их идейно – художественная особенность, формирование и развитие поэтики и эстетики песен этого типа, их сюжетов и персонажей.

Abstract. In given article the author considers some aspects of creativity of the ingenious Tajik poet - Loik Sherali. Ballads of the poet, their ideological and art features, formation and development of poetics and an aesthetics of songs of this type, their plot and characters are analyzed.

Ключевые слова: баллада, лирика, эстетика, малый эпос, манзума, сентиментализм, психологизм/

Key words: a ballad, lyrics, an aesthetics, the small epos, manzuma, sentimentalism, psychologism

Большинство исследователей, признав Лоика поэтом-лириком, стремятся рассмотреть его творчество, как “чистую лирику”. Акбар Турсунзод Набипур, писал об этом: “во-первых, Лоик в создании лирического стихотворения достиг высоких художественных достижений; среди его современников нет ему равных. Он взошел на арену поэзии второй половины прошлого столетия как неподкупный поэт с новаторскими стихами, которые проявлялись не только в свободной поэзии. Стилистически, Лоик не был разрушителем форм стихотворения, но и стихи его написаны не в рамках модели. По моему мнению, новаторство Лоика заключалось в том, что в поэзии семидесятых и восьмидесятых годов новую тему и цель поэт поместил в форме старых персидских газелей и рубаи. Не будет преувеличением сказать, что поэт вдохнул новое дыхание в эти стихотворные формы” [4, 17].

В момент начала своего творчества, изучая и используя старо-персидский поэтический опыт и опыт поэтов всего мира, Лоик уже имел твердое поэтическое осмысленное направление и определенный талант. Для Лоика “ не было важным - это древнее стихотворение или

новое, в новой форме оно написано или в форме белого стиха (сафед), рубаи или газель, двустишье, фард, катиба или сепора, чорпора, панчпора и маснави. Это стихотворение – манзум (пер.изящный стих) или мансур (пер. написанный прозой, прозаический), западный или восточный, важно, что несет в себе поэтический смысл, содержание и истинный талант” [5, 6].

Необходимо заметить, что поэзия Лоика движется в широком диапазоне, и ее многообразие создается не только обилием поэтических индивидуальностей, но и богатством родов и видов, под влиянием которых обретают новые черты древние вековые жанры, что способствует обновлению поэзии в и ее возможностей в творчестве Лоика Шерали.

Возможно, Лоик был единственным поэтом современности, который, искусно использовав все грани возможностей видоизменений лирического стихотворения, развил в ней эпическое описание. Он смог логически связать описание чувственности с описанием события, придав этому процессу смысл и следственность. Наконец, в творчестве поэта чувства и мысли, внутренние переживания, страдания выражены прозрачно, без отенка игривости, в чем и заключается подлинность его искренних чувств.

Такие признаки поэтической новизны, использованные в эпической поэме традиционного жанра, аналогично жанру баллады и газели, т.е. причитания, становятся более выраженными и отчетливыми.

Мы вовсе не преследуем, цель “втиснуть” современную поэзию в “жестокие рамки” старых жанров, прибегнуть к искусственной классификации, неизбежно приводящей к упрощеным, элементарным представлениям о возможностях поэтических приемов. Мы, также не приветствуем разделения на структуры. Так как здесь пойдет речь об изменении в содержании и структуры жанра баллады и газели, которые хотя и не являются таджикским жанром, по сути, имеют те же сходства и сближения с персидско-таджикской повествовательной поэзией, будучи не решенной проблемой, делает заявку на индивидуальное обсуждение. В новое осмысленное баллады и газели – причитания, автор вкладывает мысль о том, что “те основные устремления, которые отчётливо выступают в лирической поэзии в новых обличиях, опять и опять нарушая, опрокидывая ранее установленные нормы” [6, 8].

В период независимости страны в таджикской поэзии развивались и другие поэтические разновидности, такие, как новый стих, свободный стих, белый стих, хусравани, стихоподобие.

Вид и литературный жанр подвержены постоянным изменениям по истечению времени, видоизменяясь в традиционных особенностях жанра и в этом направлении, художественное изображение и творческое воображение поэтов заметно усиливается почти во всех жанрах: в газели, поэме, оде, четверостишии, двустишии и других разновидностях поэтических жанров. Лоик из числа тех поэтов, которые постоянно находились в творческом поиске новых приемов, так называемых описательных стихов и миниатюрной поэзии, при этом, не подчиняясь книжным рамкам и правилам, и все это интересовало ученых и исследователей в области литературоведения.

Лирическая и лиро-эпическая поэзия Лоика широко осмысляет жизнь, тяготеет к социально-философским обобщениям, постигает духовный мир человека: при этом их многообразные связи с действительностью, выливаются в жанрово-тематическое взаимодействие лирических и лиро-эпических жанров, что способствовало, в свою очередь эволюции современных стихотворных форм.

Без сомнений, это литературное произведение, в котором сочетается лирическое и эпическое изображение жизни: чувства, мысли, события, действия, трагизм и эмоциональность. Но речь идет о главном, преобладающем начале. По наблюдениям И. Гринберга, «в трех основных устремлениях, подходах, действующих, заявляющих о себе, в лирической поэзии, иногда пересекаются, совмещаются если не в одном и том же произведении (это редкость), то в творчестве одного и того же художника. Ведь бывает же так, что один и тот же поэт соединяет даже лирику, эпос, а то и драму» [7,9]. Речь идет о том, что часто, стремясь ярче и глубже отразить жизнь современного человека, поэты, наряду с реалистическими жанрами обращаются и к таким, в которых сильны романтические тенденции, - в частности, к балладе. На этой основе мы можем исследовать особенность лирической и эпической описательности и на примере баллады определить некоторые особенности поэтического жанра стихотворений Лоика.

В литературоведении это определение обозначено так: “Баллада (провансаль) – манзума, малый эпос; лиро-эпическое произведение, манзум – это произведение, написанное стихами, стихотворное,

поэтическое произведение, имеющее повествовательный характер и возникшее во Франции, в рифме а-б-а-б, а-в-а-в” [9, 15]. Признано, что “балладой называется стихотворение с особенно острым и ярко эмоционально окрашенным сюжетом” [10,221].

Баллада — лиро-эпическое произведение, то есть рассказ, изложенный в поэтической форме, исторического, мифического или героического характера, и его сюжет обычно заимствуется из фольклора. Это форма народной песни, которая рассказывает какую-либо историю. Она появилась в Европе, в средневековье и имеет древнюю историю в славянской литературе. В начале девятнадцатого века, в балладе достаточно ярко проявляет себя романтизм. В ходе дальнейшего развития баллады, в особенности по мере становления жанра литературной баллады, появляется подражание. В двадцатом веке, по мнению, И. Гринберга “о нём заговорил поэт, безраздельно увлечённый реальными делами, стремлениями, целями современности” [7,86].

В литературе бывшего союза этот жанр развивался именно в таком направлении. Но в балладах того периода “главное не событие, а ощущение, которое оно возбуждает, дума, на которую оно наводит читателя” [11,241]. И при этом, вопрос о балладе как жанре фольклора и литературы является одним из слабоизученных в таджикской поэзии в силу отсутствия основ традиционных корней.

Но в связи с усилением психологизма, преобладания над сюжетностью, сентиментализмом, драматизмом, способности глубоко и правдиво показать мир чувств, часто делает ее похожей на таджикской маснави.

Конечно, возникновение жанра баллады в творчестве Лоика не случайно. Следовательно, возникновение этого жанра в таджикской литературе связано с развитием этой формы, типологическим сходством сюжетов в фольклоре разных народов, взаимоотношением баллад в фольклоре, их связи со смежными жанрами, истолкованием отдельных сюжетов, психологии персонажей во взаимосвязи со славянской литературой в эпоху бывшего союза.

По сути, Лоик особо не высказывал своего мнения о балладе, но в 1971 году в журнале “Садои Шарк” опубликовал сборник стихов, с названием “Нуристони Норак”, в составе которой есть стихотворение “Балладаи офтоби Норак”, которая, позже, в 1979 году была редактирована [1, 300-301], а также, “Эпос тьмы и света” (“Хамосаи чашму чароғ”) и “Песня рабочих туннеля” (“Суруди тунелкорон”),

похожие по форме и содержанию на балладу [1, 299-300]. В целом, в полном собрании сочинений поэта, таких стихотворений, похожих по форме и содержанию, и имеющих особенности баллады, немало.

Обратим внимание на то, что использование слова “баллада” в стихотворении “Балладаи офтоби Норак,” не случайно. Этот момент мы наблюдаем также, в стихотворении “Газель старого садовода” (“Ғазали боғбони пир”) и “Газель реки” (“Ғазали дарё”), которые, на самом деле, не являются таковыми. Но в стихотворении “Балладаи офтоби Норак” “стиховое слово как точку сюжетного движения” [8,87] определяет особенность лирического жанра этого лирического стихотворения.

А. Михайлов выразил свое мнение, что “новаторство в области формы – это введение в обиход новой выразительности. Стало быть, обогащение традиции – тоже новаторство. Всё дело в масштабах, в значении эстетических открытий для будущего развития литературы” [12,41]. С этой точки зрения, вся новаторская деятельность Лоика в области таджикской поэзии являлась стилистическим открытием, выражающим все тенденции развития таджикской литературы. В том числе, “развитие эпической описательности (А. Сатторзода) в лирическом стихотворении, являлось одним из таких новаторств, который имел положительные стороны. Эпизация лирического стихотворения в творчестве Лоика имела цель “укрупнения масштаба, поэтического мышления и чувствования” [12,42]. Такой способ выражения, как баллада, имеет свои специфические особенности, связанные с проникновением в неё мифа, сказки, эпической и лирической песни, драмы, что дает возможность более ярко повествовать о драматических индивидуальных судьбах людей, о личных коллизиях, обусловленных общественно-бытовыми обстоятельствами и историческими событиями, мотивы, имеющие интеллектуальное развитие в становлении баллады и ее развития в таджикской литературе.

В “Балладе солнечного Нурека” (“Балладаи офтоби Норак”) “стиховое слово как точка сюжетного движения” (И. Гринберг) стал выразителем особенности содержания и формы данного стихотворения. Драматизм в развитии сюжета, значительное отражение в них исторического или легендарного конфликта придает стихотворению эпический размах, что выводит его на уровень духовной жизни общества” [8,43].

На примере этого стихотворения Лоика можно убедиться, что развитие эпического описания, не вытесняя субъективную особенность лирического стихотворения, выражает индивидуальность личности. Это стихотворение Лоика привлекательно своей эпической мощью, лирической дерзостью, с которыми поэт объемлет мир.

В “Балладе солнечного Нурека” особенно отчётливо выступает не только новизна современной действительности, но и новизна образных цепочек, воплотивших эту действительность. Балладный лад, здесь “болен”, он содрогается, трепещет под напором небывалых страстей и идей, и происходит преображение стихового строя. Сюжетный драматизм стиха достигался прежде введением в него мотивов фантастических либо обращением к давно прошедшим, легендарным временам. Теперь же, это высокое напряжение образного слова питается коллизиями, характерами, деталями, подчёркнутыми из современной действительности. Чудо стало достоверным, легенда оказалась реальностью.

В данном стихотворении отношение поэта к изображаемому непосредственно запечатлено в стихотворном слоге, что делает его более гибким, где события и переживания, действия и чувства находятся в созвучии и едином слиянии.

В “Балладе солнечного Нурека” есть повествование повседневного подвига и самоотвереженности создателей Нурека в “Нуристони Норак”, где реальное событие приобретает мифическое описание:

Басо ин сарзамини офтобӣ
Ба ҷуз хуршед ҳам хуршед дорад.
Даруни ҳар диле як пора хуршед –
Фурӯзон шӯълаи ҷовид дорад.
Басо хуршед дар ҳар резаи санг,
Басо хуршед дар ҳар зарраи хок.
Басо хуршед дар ҳар гавҳари чашм
Басо хуршед дар ҳар чеҳраи пок...
[3, 301]

Как же много солнца в этом солнечном краю
Которое помимо солнца, имеет внутри себя еще солнце.
Внутри каждого сердца частичка солнце
Горит вечным факелом ярко.
На каждом камушке по солнцу

Как много солнца в каждой песчинке
Как много солнца в каждом взгляде
Как много солнца на каждом лице... (Подстр.пер.)

Каждая строка стихотворения выражает силу слога поэта и его восторг за свой народ. Могущество победителя остро движет лирическим настроением поэта. Эта описательность выражается во всем: в словах, в намеках.

В стихотворении, описание реального события, как мифического, на примере Нурекского света, имеет важное значение и остроту, усиливающее лиризм и эпические особенности. Поэт, с чувством гордости изображает и описывает трудности исторического, географического характера, придавая описательность эпическим особенностям баллады, но при этом усиливая психологизм, преобладающий над сюжетностью. Происходит смешение жанров посредством проникновения в лирическую поэзию эпических и драматических элементов.

“Баллада солнечного Нурека” (“Балладаи офтоби Норак”) имеет сюжетность, что является тем особенным признаком, который выделяет произведение как балладу и придает ей гибкость, позволяя глубже и правдивее показать событие, что способствует сентиментализму и романтизму. Именно в этом смысле это стихотворение принято считать лиро-эпическим.

Несмотря на то, что начало стихотворения выполняет обязанность экспозиции, уже в первых строках чувствуется сентиментализм, который выражается настроением многолетнего ожидания народом такого исторического события, и этот психологизм возвращает нас к особенностям лирики.

Вторая часть баллады повествует о ходе событий и способ его передачи напоминает “фольклорный закон тройного числа и сюжетной традиции” [8, 185]. Четыре его части посвящены героическим подвигам реальных людей (Мухаббат Шарифов – начальник бригады по кладке бетона и Севенард Юрий Константинович – начальник строительства), где описательность порой наряду с величием истории имеет своеобразный комизм и “изображает величие и мощь завершившегося мероприятия – строительство электростанции Нурек, где волнения, радость, переживания выражаются “сжато изображёнными, драматически напряжёнными” [8, 185].
Например:

Зи кулли мӯъҷизоти рӯи олам
Дар ин ҷо нусхае ҳасту нишоне.
Агар дар ӯ ба чашми дил бубинӣ,
Агар аз ҳар варақ сангаш бихонӣ
Дар ин ҷо бурҷи Эйфал сар кашида
Нишони шӯҳрату меҳру садоқат.
[3, 301]

Одной из чудес света
Находится здесь образец
Если посмотреть на это сердцем:
И с каждой страницы взять камушек–
Здесь Эйфелева башня воздвинута
Признак любви, веры и надежды.
(Подстрочный пер.)

Лоик в стихотворении, прежде всего, сохраняет характер сюжетности баллады и делает ее своеобразной, неожиданной развязкой, противоречащей традиции баллады. Следует подчеркнуть, что такой прием мотивирован лирической композицией, противопоставленным поэтическому изображению подробности картины Нурекской ГЭС с описанием историчности сюжета. Сюжетное развитие и здесь подчинено особенностям лирического жанра.

В стихотворении нет развернутости сюжета и это не мешает присутствовать балладному духу, балладному напряжению, чувство поэта здесь питается развитием событий, очерченных с достаточной отчётливостью, будоражащих его память и воображение. Другим сходством, с жанром баллады, данного произведения, является высокий подъём идей и чувств, сосредоточенное напряжение стиха, жизненный драматизм словесных красок. На примере этого стихотворения можно утверждать, что поэт смог с помощью поэтического мастерства связать эмоциональность чувств с сюжетностью и наоборот, событие с эмоциональностью.

Как мы указали, “Баллада солнечного Нурека” (“Балладаи офтоби Норак”) прежде всего, отличается своей особенностью, присущей этому виду, т.е. “повышенной эмоциональной окрашенностью”. Лоик в этом стихотворении изобразил не только грандиозное строительство века в истории таджиков - строительство “Электростанции Нурек”

(“Нуристони Норак”), но и вкладывает в повествование своё собственное переживание, резко оттеняя, в повествовании, своеобразие того внутреннего состояния, которое у него вызывает изображаемое. В этой балладе, предметом изображения поэта является не только определённые события из жизни, но и эмоциональное отношение к нему поэта.

В заключение надо отметить, что Лоиком написано немало стихотворений, где есть сходство с особенностями содержания и вида балладного жанра, по этой причине их нельзя отнести ни к одному жанру таджикской поэзии.

Поэт рассказывает о жизненных событиях человека и его отношение к ним. Содержание стихотворения и средство его выражения позволяет нам считать данное произведение лиро-эпическим уже по тем приемам повествования о событиях, случаях, мышления и эмоциональности.

Таким образом**,** исследование на примере одного лиро – эпического стихотворения Лоика показывает, что поэт мастерски использует сложный по художественной природе и жанровым признакам и по составу сюжетов эпическую поэзию. Однако, этому необычайно интересному факту в творчестве Лоика до сего времени не посвящено монографическое исследование, не исследована их идейно – художественная особенность, формирование и развитие поэтики и эстетики песен этого типа, их сюжетов и персонажей.

Литература

1. Андреев Ю. А. Актуальность и художественность // Классическое наследие и современность. – Москва: “Наука”, 1981. – с.294-305.
2. Залигин С. Литературные заботы / С.Залигин. – Москва, 1972. – 296с.
3. Мухаммадзод Х. Я не умру.//Ман намемирам / Х. Муҳаммадзод. – Панҷакент, 2002. – 54с.
4. Мухаммадиев Х. Щедрость дождя.//Файзи резаборон // Садои Шарқ, 1976, №3. – с. 156-158.
5. Мухаммадиев Х. Тайна мастерства.//Сеҳри маҳорат // Садои Шарқ, 1976, №11. – с.138-144.
6. Мухаммад Х. Словарь иносказания современного стихотворения.//Фарҳанги талмеҳоти шеъри муосир / Ҳ. Муҳаммад. - Теҳрон: Митро, 1374. – 284с.

7. Муйиддин А. Словарь поправок.//Фарҳанги истилоҳот. Тарҷума ва тадвини Қосими Мироҷер ва Воҳиди Шуҷоъ / А.Муйиддин. - Теҳрон: Ҷомӣ, 1374. – 342с.
8. Мирсодики М. Словарь поэтического таланта.// Вожаномаи ҳунари шоир / М. Мирсодиқӣ. - Теҳрон: китоби махноз, 1373. -264с.
9. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа / Е.М. Мелетинский. – Москва, 1976. – 374с.
10. Михайлов Ал. Тайны поэзии / Ал. Михайлов. – Москва: Современник, 1980. – 335с.
11. Мухаммад Г. Словарь иносказания современного стихотворения.//Фарҳанги талмеҳоти шеъри муосир / Муҳаммадӣ. - Теҳрон: Митро, 1374. – 284с.
12. Муйиддин А. Словарь поправок.//Фарҳанги истилоҳот. Тарҷума ва тадвини Қосими Мирохӯрӣ ва Воҳиди Шуҷоъи / А.Муйиддин. - Теҳрон: Ҷомӣ, 1374. – 342с.

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ И ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

Маджидова Н.Х.
ТГИЯ им. С. Улугзода
Мирзоева М.М.
ТНУ

Аннотация. В статье освещается вопрос об учёте национально-культурных и языковых особенностях при обучении русскому языку как неродному. Раскрывается суть лингвокультурологического подхода в обучении русскому языку, в основе которого лежит идея взаимосвязанного изучения языка и культуры. Целью такого подхода является выработка у учащихся национальной аудитории не только языковой, лингвистической, но и коммуникативной, социокультурной компетенции.

Abstract. The article highlights the issue of taking into account national, cultural and linguistic features while teaching Russian as a second language. The essence of the linguocultural approach to teaching the Russian language is revealed, which is based on the idea of an interconnected study of language and culture. The purpose of this approach

is to develop students' national audience not only linguistic, , but also communicative, sociocultural competence.

Ключевые слова: лингвокультурология, культура, стереотип, коммуникативная компетенция.

Key words: linguoculturology, culture, stereotype, communicative competence.

В методике преподавания русского языка как неродного справедливо бытует мнение, что для иноязычного учащегося, прежде всего, крайне важно овладеть языком как орудием общения, т.е. научиться понимать русскую речь и выражать свои мысли по-русски. В процессе изучения русского языка овладение одной только коммуникативной стороной языка вполне оправдано и целесообразно. Отсюда, коммуникативная цель и коммуникативный принцип справедливо занимают в преподавании русского языка в национальной аудитории приоритетное место - и по времени, и по значению. Однако в процессе изучения русского языка учащимися решаются также и другие немаловажные задачи.

Так, при изучении русского языка в общеобразовательных целях учащимися национальной аудитории одновременно должна быть усвоена выражаемая этим языком культура. Любой язык обладает кумулятивной функцией, благодаря которой в содержании языковых единиц отражается, выражается, хранится и передается от поколения к поколению как традиционная, так и внеязыковая действительность. В этом контексте учет родного (таджикского) языка предполагает сопоставительное, по возможности, описание двух языков - родного и русского. Сопоставительное описание - это констатация, с одной стороны, сходств, совпадений между двумя языками и, с другой стороны, расхождений, несовпадений между ними.

Следует отметить, что в методике преподавания русского языка как неродного, несмотря на имеющийся в последние годы интерес к данному вопросу и осознание его важности для построения национально-ориентированного парадигмы обучения, он изучен недостаточно.

Таким образом, на грани лингвистики и культурологии возникает новая лингвистическая дисциплина – ***лингвокультурология*** (Воробьев 1990; Шаклеин 1997). «Лингвокультурология как преемница лингвострановедения ориентируется на новую систему культурных ценностей, выдвинутых современной жизнью общества,

на полную, объективную интерпретацию фактов и явлений, а также информацию о различных областях культурной жизни страны» [Воробьёв:27].

Поиски эффективных путей обучения русскому языку приводит к разработке лингвокультурологического подхода, в основе которого лежит идея взаимосвязанного изучения языка и культуры с целью выработки у учащихся национальной аудитории не только языковой, лингвистической, но и коммуникативной, социокультурной компетенции.

В этом случае чрезвычайно важным представляется анализ особенностей языка и национальной культуры с учётом психического склада носителей языка, поскольку представители другого национального языка являются носителями не только иной культуры, но и иной национальной психологии, иных стереотипов.

Позитивным моментом для преподавания русского языка в национальной аудитории является то, что знание этнических стереотипов способствует преодолению культурного шока, помогает сориентироваться и выбрать стратегию поведения в инокультурной среде.

Проиллюстрируем этнически обусловленные стереотипные формы поведения на примере русского и таджикского понятия «знак уважения». Например, таджик при встрече со знакомыми или друзьями, обязательно должен поинтересоваться здоровьем не только собеседника, но и всех его домочадцев, если даже он с ними не знаком, а когда здоровается, то обязательно должны прикладывать левую руку к груди, выражая свою доброжелательность. Например, нельзя сидеть спиной к старшим по возрасту, это выражает неуважение к ним (исключение составляет вынужденная ситуация). Во время трапезы младшие ждут, когда начнут есть старшие по возрасту – отец, мать и так далее. Старшие по возрасту люди сидят выше за столом, на почётном месте, по отношению к младшим; сидящие в помещении люди обязательно встают с места и стоя встречают входящих гостей, проявляя таким образом знак уважения к ним. Дети также стоя встречают родителей, когда они входят в дом. В таджикской семье главенствуют родители. Окончательное решение принимают они.

В русской среде меньше условностей, больше свободы в общении друг с другом. Например**,** русским присуще более свободное поведение в семейных отношениях. В русской семье женщины и мужчины равноправны, родители по отношению к детям более

демократичны. У русских детей меньше условностей по отношению к родителям, больше открытости и самостоятельности. То же наблюдается и при русском гостеприимстве.

Эти примеры показывают, что непонимание особенностей национальных обычаев и свойств характера часто приводит к непониманию и взаимному отчуждению.

С точки зрения методики обучения русскому языку как неродному важно понять, как изменяется национальный стереотип при появлении явно противоречащего ему личного опыта. Когда в близком окружении человека появляется кто-то (или что-то), кто не соответствует старому стереотипу, у него постепенно нарастает напряжение, которое со временем приводит к изменению категориальной структуре восприятия.

Как видно, налицо межкультурная интерференция, выраженная в речевой форме, обусловленная не воздействием одного языка на другой, а воздействием одной культуры на другую. Такой вид интерференции можно называть лингвокультурологической. Как и в случае языковой интерференции, лингвокультурологическую интерференцию на лексическом уровне можно предупредить лишь путем предварительного сопоставления лексических единиц родного языка учащихся и изучаемого (русского) языка. Умелое сопоставление двух культур поможет учащимся национальной аудитории лучше овладеть русским языком, так как сравнение реальных фактов выступает основой всякого понимания и всякого мышления.

Практика преподавания русского языка в национальной аудитории показывает, что в процессе изучения моделируются и совершенствуются культуроведческие знания. Это очень важно, ибо высокий уровень общения предполагает и более глубокое проникновение в духовный мир народа, носителя языка.

При изучении русского языка учащимися национальной аудитории в лингвокультурологическом аспекте особое влияние имеет лексика с национально-культурным компонентом семантики, отражающая реалии русского народа и показывающая глубокие корни русской истории и российской действительности. К примеру, это сугубо русские слова и понятия: *хоровод, гусли, частушки, квас, окрошка, пасха, масленица, святки* и пр.

При семантизации данных слов необходимы особые способы и методы перевода. Их значения можно объяснить с помощью описания, синонимов, толкования и других методов перевода.

В структуре лексических единиц выделяются также семантические элементы, ассоциации, которые отражают эмоции, оценки, отношения, эстетический образ предмета или явления. Мотив отношения слов с коннотативным составляющим базируется на «фоновых знаниях», знаниях о реалиях из мира «действительное», которые связывают данное слово с жизнью конкретной лингвокультурной общности, определённым сложившимся бытом, фактами национальной истории и географии, политическими и социальными особенностями.

Например**,** Родина – страна, в которой человек родился и гражданином которой он является. Лексическое значение этого слова для всех народов одинаково. Но у каждого народа это слово вызывает свои, характерные ассоциации. Например, для русских Родина – это необъятные русские просторы, это меховая щетина бесконечных лесов, ковры зелёных, цветущих лугов, ромашковые поля, олицетворяющие радость жизни. Это бесконечные снега, над которыми поют метели, это берёзовые рощи, притягивающие взор своей красотой, широкие поля, золотящиеся своей пшеницей. Это русский народ, добродушный, хлебосольный, щедрый, живущий с широким размахом и чувством юмора.

Для таджиков слово Родина ассоциируется с солнечным краем, хлопковыми полями, журчанием ручьев, холодных горных родников, с глинобитными домами в горных кишлаках, зелёными улицами, с горами, покрытыми снегом, с цветущими долинами и трелью перепёлок, с национальными праздниками и обильными угощениями, готовящимися в больших котлах. С песнями и танцами, стихами великих поэтов – Рудаки, Фирдоуси, Хайяма, Турсунзаде и др.

Опора на ассоциации в изучении лексики русского языка в таджикской школе способствует повышению качества понимания лингвокультурологического материала, сохранению его в памяти комплексом ассоциаций.

В число слов с повышенной культурной окрашенностью входят такие понятия, как быт, обычаи, традиции, искусство, музыка, религиозные представления и т.п. При всей общности этих понятий каждый народ вкладывает в них своё понимание. Развитие эмоционально-оценочной окраски в слове вызвано экстралингвистическими факторами. Она, по сути, «является результатом определённого закреплённого в языковой практике отношения говорящих к словам» [Новиков:14], часто зависит от

национальной специфики восприятия окружающего мира, что необходимо учитывать при обучении русскому языку учащихся национальной аудитории, так как учащимся свойственно перенесение коннотаций родного языка на слова изучаемого языка.

Например, в таджикском языке при описании красоты девушки часто используются такие сравнения: «*брови полумесяцем, лицо как полная луна»*. Сказать о русской девушке, что у неё лицо круглое как луна, - значит сделать ей сомнительный комплимент. Или, к примеру, слово «*баран»* в русском языке используется в переносном значении для характеристики глупого, недалёкого человека. В таджикском же языке «*баран» и «овца*» употребляется для характеристики скромного, спокойного человека, с оттенком одобрения. Это лексика, не совпадающая в двух языках своими коннотаторами, т.е. созначениями.

При обучении русскому языку как неродному сравнению подлежат и переносные значения слов, которые являются результатом косвенной номинации, которая связана с обозначением предмета через второстепенные признаки уже обозначенного предмета. При коннотации предметное значение переходит в семантическую категорию признаковых слов. Данный тип метафоризации особенно ярко проявляется в зоосемантах. С животным миром человечество связано веками. В каждом народе складывалось определённое отношение к животным с точки зрения их полезности, пригодности, в связи с этим в разных этнокультурных общностях появлялись своеобразные национальные коннотации, отличные от коннотаций, ассоциаций другого социума.

Сравнение показывает, что перенос названий животных или птиц на человека происходит на основе выделения наиболее характерных признаков в поведении или внешнем облике человека, напоминающее то или иное животное, или отношение к данному животному с точки зрения полезности, что становится источником новых значений слов: ***орёл*** – «о гордом, смелом, сильном человеке»; ***заяц*** – «о трусливом человеке»; ***осёл*** – «о тупом упрямце»; ***петух*** – о задорном человеке, забияке»; ***ворона*** – «зевака, ротозей», ***лиса*** – о хитром, двуликом человеке и пр.

Данные переносные значения зафиксированы в словарях в устойчивых узуальных сравнениях типа «он осёл» или «она такая лиса», коннотативное значение которых известно и слушающему и говорящему, так как оно обусловлено представлениями и

ассоциациями, связанными с данным предметом, источником которых является фольклор и литература.

Коннотация в сравнениях: Для слова «кошка» - *мчаться как угорелая кошка; играть как кошка с мышкой; ходить по-кошачьи; для слова «собака» - злой как собака, брехать как собака, голоден как собака* и др. Коннотация в производных словах: *собачья жизнь, собачий нюх собачья преданность; лисья хитрость, лисьи уловки, петушиный голос, распетушиться* и т.д.

Основой переноса может служить величина, размер предмета*:* *каланча* – «об очень высоком человеке»; ассоциации отдельных признаков сравниваемых предметов или явлений: *квашня* – о вялом, толстом, неповоротливом человеке. Перенос может быть основан и на религиозных или мифологических представлениях: *ведьма* – о злой, сварливой женщине; *кощей* – о тощем и высоком человеке, а также о скряге; *ангел* – как идеал или воплощение чего-то положительного.

Усвоение значений полисемичных слов важно при изучении русского языка в таджикской школе, так как «полисемия передаёт и специфически национальное видение мира» [Новиков:14].

Одним из видов переносных значений слов является символическое значение. Под символом понимается «условный чувственно-воспринимаемый объект, вещественный, письменный или звуковой знак, которым человек обозначает какое-либо понятие (идею, мысль), предмет, действие или событие» [Кубрякова:533]. В символических образах стихийно обобщён практический опыт русского народа, его представления о прекрасном, возвышенном, трагическом и т.д. Кстати, символические значения слов могут совпадать в русском и таджикском языках или значительно расходиться. Например, общей для большинства языков, в том числе, русского и таджикского языков, является символика цвета*:* *чёрный* – символ печали; *белый* – чистоты, непорочности; *красный* – красоты, праздничности. А вот символическое значение слова *«голубой»* в сопоставляемых языках несколько расходятся: *голубой* в русском языке – символ грёз, мечтаний, в таджикском языке – символ печали, траура.

Символические образы во многих языках и культурах специфичны, поскольку основываются на фольклоре, народной поэзии, её образах, национальных традициях, обычаях. Так, например, для русского народа *калина* – символ девичьей молодости; *хлеб* – символ жизни, изобилия, а традиция встречать гостей хлебом-солью

закреплена в языке как символ гостеприимства, *берёза* – символ Родины, русской земли.

Таким образом, определенную ценность приобретает лингвокультурологический подход к обучению русскому языку учащихся национальной аудитории, рассматривающий изучение языка во взаимодействии с культурой народа, носителя языка. Безусловно, для адекватной коммуникации необходимы культуроведческие знания, проникновение в национальное самосознание русского народа. Отсюда, задачей обучения русскому языку как неродному является не только удовлетворение языковых потребностей учащихся, но и воспитание бикультурной личности.

Литература

1. Воробьёв В.В., Саяхова Л.Г. Русский язык в диалоге культур. Учебное пособие. М., 2006. – 283 с.
2. Воробьёв В.В. Лингвокультурология (теория и методы). - М., 1997. – 331 с.
3. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996.- 245 с.
4. Новиков Л.А. Семантика русского языка: Учебное пособие. М., 1982. – 272 с.

О СОМАТИЧЕСКОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ РУССКИХ, ТАДЖИКСКИХ И НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Мадиева У.
ассистент кафедры стилистики
и теории перевода ин.яз. ТГПУ им. С.Айни
Мадиева М. К.
старший преподаватель
кафедры СРЯ и ОЯ
ТГПУ им. С.Айни

Аннотация. В своей статье автор рассматривает соматические фразеологические единицы в сопоставительном аспекте. Соматические фразеологические единицы рассмотрены в рамках сопоставления номинации частей тела и их метафорическом использовании в разных языках.

Освоение в национальной аудитории русской фразеологии, исключительно богатой по содержанию и разнообразной по структуре,

необходимо как для развития и обогащения речи студентов, так и самостоятельного чтения текстов.

В статье даны примеры соматических фразеологизмов в сопоставительном аспекте на таджикском, русском и немецком языках.

Сопоставление некоторых устойчивых единиц обнаруживает отсутствие эквивалента в одном из языков.

Abstract. In his article, the author considers somatic phraseological units in a comparative aspect. Somatic phraseological units are considered as part of a comparison of the nomination of body parts and their metaphorical use in different languages.

The development of Russian phraseology in the national audience, which is extremely rich in content and diverse in structure, is necessary both for the development and enrichment of students' speech, and for independent reading of texts.

The article gives examples of somatic phraseological units in a comparative aspect in Tajik, Russian and German.

A comparison of some stable units reveals a lack of equivalent in one of the languages.

Ключевые слова: фразеологические единицы; часть культуры; стороны жизни народа, традиции быта, обычаи; семантика фразеологических единиц, сопоставительный аспект; соматизмы; метафорическое использование, развитие и обогащение речи студентов; соматическая эквивалентность; о семантизации фразеологических единицах.

Key words: phraseological units; part of the culture; aspects of people's life, traditions of life, customs; semantics of phraseological units, comparative aspect; somatisms; metaphorical use, development and enrichment of students' speech; somatic equivalence; on the semantization of phraseological units.

annotation

Современные социально-экономические преобразования в Республике Таджикистан обострили проблему формирования личности с высоким уровнем подготовки и творческим потенциалом.

На сегодняшний день общепризнанным является вывод о необходимости хорошо и глубоко знать специфику региона изучаемого языка.

Независимость, ставшая началом качественного нового этапа в

истории государственности таджиков, заложила основу для познания и поиска ценностей национальной цивилизации и культуры.

Новый этап вызвал необходимость глубокого и всестороннего изучения и исследования многотысячелетних исторических и культурных ценностей на основе исторической реальности.

Как видно из исторического пути арийской цивилизации, предки таджиков смогли создать и оставить в наследство человечеству ряд высших ценностей.

Следует почитать добрые традиции и обычаи предков, ценности истории и культуры нации с целью воспитания чувства самосознания и самопознания своего народа.

Неотъемлемой частью общей культуры человека является культура речи – умение студента излагать свои мысли в соответствии с содержанием правильно, точно и выразительно.

Язык выступает в процессе обучения как часть культуры, а страноведческие фоновые знания включают систему мировоззрения, взглядов, нормы речевого и неречевого поведения.

Многие стороны жизни народа, традиции быта, обычаи, исторические события обусловили возникновение фразеологической единицы с национально – культурным элементом семантики.

Усвоение семантики фразеологических единиц, которые дают образную, эмоционально – экспрессивную характеристику предметам…, способствует развитию языкового чутья, осознанию учащимися духа языка и формирует сознательное отношение к изучаемому языку. (М.В.Щерба)

Для общения владения языком недостаточно, нужны и определенные накопленные до него знания.

Употребление средства связи языка для общения – вторая ступень культуры речи, т.е. показателем хорошей речи является большой объем активного словаря, разнообразие используемых в речи синтаксических конструкций.

В процессе развития речи нужны не только знания, но и навыки в сознательной и интуитивной речевой деятельности; важен фактор внутренней речи учащихся; взаимодействие систем контактирующих языков в сознании ученика; всесторонний учёт знаний и психологии учащегося в его органическом, всестороннем развитии, тесное взаимодействие психолингвистики и других смежных наук и т.п.

Изучение фразеологических единиц, которые определяют русскую картину мира, является важнейшим средством узнавания

ментальности русского народа. Мало знать общее значение фразеологизма нужно еще понимать его образную основу знать, где его можно употребить,…

Известно, что фразеологические единицы, так же как и отдельные слова, по употреблению могут быть нейтральными и стилистически маркированными. К таким фразеологизмам можно отнести соматические фразеологические единицы.

Образность многих фразеологических единиц определяется характером физиологических функций частей тела.

В работах А.В. Дыбо, Н.И. Толстого, Н.М. Шанского были исследованы соматические фразеологизмы.

Соматизмы (от греческого слов- «soma » тело) составляют один из древнейших пластов лексики любого языка.

Сопоставление некоторых устойчивых единиц обнаруживает отсутствие эквивалента в одном из языков.

Сопоставительный аспект изучения фразеологических единиц необходим в целях преодоления возможной интерференции.

Сопоставление ведётся между фразеологизмами неродственных языков (русский и таджикский, русский и немецкий и т.д.)

Соматизмы рассмотрены, в рамках сопоставления способов номинации частей тела, и их метафорическое использование в разных языках.

Соматические фразеологизмы возникают независимо друг от друга в разных языках.

Например:

как свои пять пальцев - панч панчаи худ барин (тадж.)

- wie seine eigene Westentasche (kennen) (нем.)

умелые руки - дастони мохир(тадж.)

- geschickte Hände (нем.)

как зеницу ока – чун гавхараки чашм(тадж.)

- wie ein Apfel im Auge(нем.)

мастер на все руки –дастони мохир(тадж.)

– ein Alleskönneer ein Allerweltsjunge(нем.)

с закрытыми глазами – чашмро пушонда -mit geschlossenen Augen(нем)

с легкой руки – ба шарофати касе(тадж.)mit einer leichten Hand (нем)

с открытой душой – бо дили кушод (тадж.)

aufgeschlossene Ausdrucksweise – (нем)

В сфере образования фразеологизмов, соматизмы способны образовывать сложную систему переносных значений.

К таким фразеологизмам можно отнести соматические фразеологические единицы.

Семантическое изменение практики употребления языка в разных сферах общения людей выработала определенный набор языковых средств, в соответствии с задачами каждого стиля.

Фразеологизмы рассматриваются не как особая подсистема внутри словарного состава русского языка, а как набор - специфических лексических единиц, органически связанных со всей системой лексики, включенных в общую сеть системных семантических связей ее единиц.

При обучении иностранному языку процесс усвоения фразеологических единиц должен начинаться с овладения межязыковыми фразеологическими соответствиями - эквивалентами, которые возникают на основе универсальности законов мышления человека.

На начальном этапе, вследствие слабого владения русским языком, принято считать наиболее приемлемым способом семантизации - перевод на родной язык.

Семантизацию фразеологизмов можно проводить разными приёмами.

Типологическое сходство основано на общности жизненного опыта, однотипности логических и семантико-ассоциативных процессов мышления обоих народов тождественными или близкими фактами и явлениями, объективной действительности и, с другой, на заимствованиях, обусловленных тесными культурно-историческими связями двух народов, языковыми контактами, процессами взаимовлияния и взаимодействия языков. Современные научные исследования о соматических фразеологизмах исследованы в работах Н.И. Толстого, В.М. Мокиенко, А.В. Дыбо, Н.М. Шанского .

Во фразеологизмах отражается если не всё, то, во всяком случае, многие стороны жизни общества и деятельности человека, его различные состояния, отношения с другими людьми. Фразеологизмом могут быть обозначены действия, свойства, качества, предметы, признаки или понятия о них.

Лучше понять и усвоить современное значение фразеологической единицы помогает экскурс в историю страны, знакомство с жизнью

народа-носителя языка.

Мало знать общее значение фразеологизма нужно еще понимать его образную основу знать, где его можно употребить.

Типологическое сходство основано на общности жизненного опыта, однотипности логических и семантико-ассоциативных процессов мышления обоих народов тождественными или близкими фактами и явлениями , объективной действительности и, с другой, на заимствованиях, обусловленных тесными культурно-историческими связями двух народов, языковыми контактами процессами взаимовлияния и взаимодействия языков.

Освоение в национальной аудитории русской фразеологии, исключительно богатой по содержанию и разнообразной по структуре, необходимо как для развития и обогащения речи студентов, так и самостоятельного чтения текстов.

Литература

1. Архангельский В.Л., Устойчивые фразеологизмы в современном русском языке, Ростовский гос. универ., 1964г.
2. Беляевская Е.Г., Семантика слова. – М., 1987.
3. Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов. – М., 1978.
4. Виноградов, В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке (Текст) / Виноградов В.В. Лексикология и лексикография: избр. тр. – М. : Наука, 1986. – 182 с.
5. Кунин, А. В. Английская фразеология. Теоретический курс. (Текст) / А. В. Кунин. – М., 1981. – 285 с.
6. Виноградов В.В., Основные типы лексических значений слова , М.,1974.
7. Ларин, Б. А. Очерки по фразеологии [Текст] / Очерки по лексикологии, фразеологии и стилистике: Учен. зап. – Л. : ЛГУ. – 1996. – 381 с.
8. Поливанов, Е.Д. Введение в языкознание для востоковедных вузов. [Текст] / Е. Д. Поливанов. — Л., 1958. – 348 с.

ДОМАШНИЙ ОЧАГ РУССКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ НАКАНУНЕ РЕВОЛЮЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ М.А. АЛДАНОВА, М.А. БУЛГАКОВА, Б.Л. ПАСТЕРНАКА

Макарова Е.В.
Пензенский государственный университет
г. Пенза, Россия

Аннотация. В статье раскрывается социокультурное содержание понятия «домашний очаг» накануне революционных событий 1917 года. В романах М.А. Алданова «Самоубийство», М.А. Булгакова «Белая гвардия», Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго» образ домашнего очага изображен как комплекс мотивов, связанных с предчувствием утраты семейного благополучия.

Abstract. The article shows the socio-cultural content of the concept of the fire-side on the eve of the Russian Revolution 1917. In the novels “The Suicide” by M. Aldanov, “The White Guard” by M. Bulgakov, “Doctor Zhivago” by B. Pasternak the fireside entails a complex of motives related to the premonition of the loss of the family well-being.

Ключевые слова: домашний очаг, мотив, символика

Key words: fire-side, motive, symbols

Домашний очаг – значимый образ романов М.А. Алданова «Самоубийство», М.А. Булгакова «Белая гвардия», Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго» – играет важную роль в системе авторских символов и сопряжен с отношениями между персонажами, политическими событиями в стране, ходом самой истории.

Домашний очаг в образной картине М.А. Алданова, М.А. Булгакова, Б.Л. Пастернака неразрывно связан с благополучием, защищенностью, светом, радостью от общения с родными и близкими. Образ домашнего очага дореволюционной России несет в себе исключительно положительную семантику изобилия, роскоши, веселья. «Это не только совокупность суждений, относящихся к эстетическим оценкам устройств быта или составляющих этот быт предметов. Это и переживание таких социально-детерминированных чувств, как свежесть и чистота, совершенство и завершенность, уют и защищенность. Это и «маленькие домашние удовольствия», вызванные игрой памяти, воображения, идеалов с обонятельными,

слуховыми, тактильными ощущениями» [Корнейчук С.П., Скнар Г.Д. 2018: 325].

В описании домашнего очага дореволюционной России очевидна тенденция к ностальгическому репродуцированию реалий прежней эпохи, отчетливо звучат следующие мотивы:

1. *Мотив благополучия,* дарующего чувство уверенности в себе, в завтрашнем дне. Домашний очаг изображен в первых главах романа как эстетический объект, как воплощение и реальное отражение незыблемости семейного уклада в царской России. «Дом братьев Громеко … был двухэтажный. Верх со спальнями, классной, кабинетом Александра Александровича и библиотекой, будуаром Анны Ивановны и комнатами Тони и Юры был для жилья, а низ для приемов. Благодаря фисташковым гардинам, зеркальным бликам на крышке рояля, аквариуму, оливковой мебели и комнатным растениям, похожим на водоросли, этот низ производил впечатление зеленого, сонно колышущегося морского дна» [Пастернак Б.Л. 2017: 71]. Метафора «домашний очаг – морское дно» создает ощущение стабильности, незыблемости, защищенности, но вместе с тем привносит ощущение невозможности перемен, нежелания, неготовности принимать внешние изменения со всей их неизбежностью.

Ключевым в репрезентации домашнего очага в романе М.А. Алданова «Самоубийство» является сочетание старого и нового, традиций и инноваций: «В этот июньский солнечный день, ровно в восемь часов утра в прекрасном, тщательно выглаженном сером костюме, … вышел в столовую и с удовлетворением окинул взглядом накрытый белоснежной скатертью стол. … Уже был соединен со штепселем небольшой серебряный электрический самовар, -- непринятая в Москве новинка. … лет пять тому назад, когда стал много зарабатывать, снял в старом доме поместительную квартиру с большими высокими комнатами, с толстыми стенами, с голландскими печами; произвел в ней капитальный ремонт [Алданов 2011: 157].

Эти благополучие и уют не были для хозяина и хозяйки дома подарком небес, а активно создавались и трепетно поддерживались и развивались ими благодаря усердному ежедневному труду, что позволяло домочадцам чувствовать себя творцами собственной судьбы, надежно защищенными нерушимыми стенами родного дома: «Всё в доме сверкало чистотой и, несмотря на размеры комнат, вся квартира была уютной. Она была создана на заработки Ласточкина, это

особенно умиляло его жену. Говорила, что чувствует себя дома "как за каменной стеной". … На электрическом приборе, поджаривались тосты. В герметически закрывавшейся коробке был чай. Приказчик сообщил Ласточкину, что той же самой смесью чаев всегда пользовались китайские богдыханы, -- Татьяна Михайловна дразнила мужа этим чаем, и его самого называла богдыханом» [Алданов 2011: 159].

В романе М.А. Булгакова «Белая гвардия» домашний очаг выступает как символ родительства: «Вот этот изразец, и мебель старого красного бархата, и кровати с блестящими шишечками, потертые ковры, пестрые и малиновые, с соколом на руке Алексея Михайловича, с Людовиком XIV, нежащимся на берегу шелкового озера в райском саду, ковры турецкие с чудными завитушками на восточном поле, …, бронзовая лампа под абажуром, лучшие на свете шкапы с книгами, пахнущими таинственным старинным шоколадом, с Наташей Ростовой, Капитанской Дочкой, золоченые чашки, серебро, портреты, портьеры, - все семь пыльных и полных комнат, вырастивших молодых Турбиных» [Булгаков 2018: 9].

2. *Мотив изобилия, жизни как праздника, праздника как традиции.* Образ семейного праздника является ключевым в описании домашнего очага царской эпохи. В романе «Доктор Живаго» особым наслаждением автор в мельчайших деталях описывает изобильные дружеские застолья: «Из зала через растворенные в двух концах боковые двери виднелся длинный, как зимняя дорога, накрытый стол в столовой. В глаза бросалась яркая игра рябиновки в бутылках с зернистой гранью. Воображение пленяли судки с маслом и уксусом в маленьких графинчиках на серебряных подставках, и живописность дичи и закусок, и даже сложенные пирамидками салфетки, стойком увенчивавшие каждый прибор, и пахнувшие миндалем сине-лиловые цинерарии в корзинах, казалось, дразнили аппетит» [Пастернак Б.Л. 2017: 73]. Подобные застолья были изобильны не только в гастрономическом, но и в культурном плане: наряду с разнообразными угощениями, гости вкушали и пищу духовную: «В Москве литературные салоны были в большей моде, чем музыкальные. Ласточкин у себя устроил музыкальный, понимая, что такой у него выйдет лучше. … Татьяна Михайловна … подчинилась желанью мужа и старалась, чтобы приглашенные скучали возможно меньше, хорошо ели, хорошо, но в меру пили» [Алданов 2011: 206-207]. В романе Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго» семейные праздники с изобильными и

наполненными радостью дружескими застольями наиболее ярко отражают традиционность домашнего уклада: «И все аплодировали, и эту движущуюся, шаркающую и галдящую толпу обносили мороженым и прохладительными. Разгоряченные юноши и девушки на минуту переставали кричать и смеяться, торопливо и жадно глотали холодный морс и лимонад и, едва поставив бокал на поднос, возобновляли крик и смех в удесятеренной степени, словно хватив какого-то веселящего состава» [Пастернак 2017: 112].

3. *Мотив связи и преемственности поколений* в романе М.А. Алданова «Самоубийство» олицетворяется именно дружеским застольем: «Особенно охотно собирались у Ласточкиных: у Нины большая комната с мягкой удобной мебелью. Хозяин и хозяйка иногда заходили на минуту - "пожать руку"- и тотчас исчезали. Зато присылали превосходное угощение. Ужинов Нина у себя почти никогда не устраивала, так как далеко не все другие могли бы это себе позволить, а надо было по возможности соблюдать бытовое равенство. Но к чаю Федор … приносил в изобилии бутерброды, торты, печенье, даже ром и коньяк, имевшие особенный успех. Из комнаты до поздней ночи доносились веселые голоса, хохот, иногда музыка» [Алданов 2011: 176]. В описании дружеских застолий молодого поколения русской интеллигенции на передний план выходят даже не герои романа, а сама дружеская беседа, которая олицетворяет богатство духовной культуры действующих лиц.

В романе М.А. Булгакова «Белая гвардия» мотив преемственности олицетворяют настенные часы: «Били в столовой черные стенные башенным боем. Покупал их отец давно, когда женщины носили смешные, пузырчатые у плеч рукава. Такие рукава исчезли, время мелькнуло, как искра, умер отец-профессор, все выросли, а часы остались прежними и били башенным боем. К ним все так привыкли, что, если бы они пропали как-нибудь чудом со стены, грустно было бы, словно умер родной голос и ничем пустого места не заткнешь. Но часы, по счастью, совершенно бессмертны» [Булгаков 2018: 9].

4. *Мотив предчувствия утраты* привычного и дорогого сердцу.

Основательностью и неизменностью дышит каждый предмет в благополучном, на века обустроенном доме семьи Громеко – героев романа Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго». И вместе с тем создается образ чего-то громоздкого, изжившего себя, доставляющего

неудобства, вместе с тем судьбоносного, предвещающего смерть и несчастья: «Как-то зимой Александр Александрович подарил Анне Ивановне старинный гардероб. Он купил его по случаю. Гардероб черного дерева был огромных размеров … Анна Ивановна не любила гардероба. Видом и размерами он походил на катафалк или царскую усыпальницу. Он внушал ей суеверный ужас. Она дала гардеробу прозвище «Аскольдовой могилы». Под этим названием Анна Ивановна разумела Олегова коня, вещь, приносящую смерть своему хозяину» [Пастернак 2017: 82] В изображении уюта дореволюционного домашнего очага явно прослеживается мотив предчувствия утраты привычного и дорогого сердцу, мотив смертельной опасности.

В романе М.А. Булгакова «Белая гвардия» мотив предчувствия выражается посредством олицетворения предметов домашнего обихода: самовара: «Николка из кухни тащит самовар, и тот поет зловеще и плюется» [Булгаков 2018: 15], часов: «Елена бурей через кухню, через темную книжную, в столовую … Черные часы забили, затикали, пошли ходуном» [Булгаков 2018: 24-25].

Обобщив предшествующие революции эпизоды из жизни главных героев – представителей русской интеллигенции – в романах М.А. Алданова «Самоубийство», М.А. Булгакова «Белая гвардия», Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго», можно выделить ключевые точки в анализе образа домашнего очага этой эпохи: эстетизация еды и процесса приема пищи, благополучие, восприятие жизни как праздника, традиционность. Вместе с тем, всё отчетливее звучит мотив предчувствия скорой утраты былого благополучия и неизбежности фатальных перемен.

Литература

1. Алданов М.А. Самоубийство. М., 2011. – 640 с.
2. Булгаков М.А. Белая гвардия. – М., 2018. – 480 с.
3. Корнейчук С.П., Скнар Г.Д. Концептуализация «Эстетики быта» в произведениях И.С. Тургенева и Л.Н. Толстого // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г.Уфа, 11-14 октября 2018 г.). СПб., 2018. с. 325-330.
4. Пастернак Б.Л. Доктор Живаго. М., 2017. 624 с.

ИЗУЧЕНИЕ КАТЕГОРИИ ГРАДУАЛЬНОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИИ

Масимов О. М.,
соискатель кафедры языкознания
и сравнительной типологии ТГПУ им. С.Айни

Аннотация. Рассматриваются основные принципы преподавания русского языка как иностранного, особенно студентам, говорящим на китайском языке: преемственности, интегративности, природосообразности. Выдвигается положение о том, что разработчики учебных программ для иностранцев должны в большей степени ориентироваться на программы обучения русскому языку.

Abstract. The main principles of teaching Russian to foreign students, especially those who speak Chinese, are discussed in the article. Among them: continuity, integration and conformity to natural laws. It is proposed that educational programs in Russian for foreign students should be based on the programs to teach Russian students the Russian language.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; китайские студенты; русские пословицы; русские поговорки; паремиология; развитие речи; принцип обучения; фразеология русского языка; фразеологизмы; градуальность.

Key words: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian as a foreign language; Chinese students; Russian proverbs and sayings; speech development; educational principle; Russian phraseology; phraseological unit; degrees of comparison.

В преподавании русского языка иностранцам особое внимание следует уделять грамматическим средствам выражения градуальности (прежде всего формам степеней сравнения). При анализе высказываний, эксплицирующих градационные отношения, важно учитывать следующие компоненты коммуникативной ситуации: градуирующий субъект (адресант), градуируемый объект (тема), адресат. Выстраивание шкалы градации всегда демонстрирует субъективный взгляд говорящего, выражает его отношение к предмету речи, потому градуальность в значительной степени является субъективной категорией. Для указания на меру и степень проявления признака, выделенного говорящим, используются различные языковые средства; этому служат, например, средства экспликации

субъективной оценки, способы глагольного действия со значением меры и степени, степени сравнения прилагательных и наречий. Приведем примеры градационных рядов: *полный - полнее - самый полный; полненький; полнеть; такой полный; слегка полный* [подр. см.: 8, с. 7].

Фразеологический фонд русского языка часто демонстрирует градационные семантические отношения. Используемая в паремиях на русском языке градационная лексика может быть разделена на две основные группы и ряд подгрупп: 1) слова знаменательных частей речи: а) с указанием на градуируемый признак в семантике корневой морфемы (прилагательные, наречия, глаголы, существительные, имеющие градационные значения, например: черный - белый, красивый - уродливый); б) с префиксами и суффиксами, выполняющими градуирующую функцию (как правило, сюда относятся глаголы: варить - недоварить, переварить; бегать - набегаться, избегаться); 2) слова служебных частей речи; данные единицы выражают значения градации в сочетании с полнознаменательными словами (в этой группе широко представлены наречия, союзы и другие части речи) [см.: 9, с. 162].

Приведем классификацию русских фразеологизмов с градационной семантикой, содержащих числительные. Надеемся, что эта классификация найдет применение в подготовке учебных материалов и учебных программ для преподавания русского языка говорящим по-китайски. Мы предполагаем, что четкая привязка фразеологической единицы к градационным значением в определенной точке шкалы («сильно», «на нормальном уровне», «слабо») поможет в запоминании значений паремий и их дальнейшем правильном использовании. Как будет показано, в составе устойчивых выражений числительные разных разрядов утрачивают значение конкретного количества, в связи с чем учащимся будет полезно подбирать подходящие по смыслу эквиваленты для подобных слов (много, мало и т.п.). Фразеологические единицы брались из словарей, приведенных в списке источников после статьи.

1. Русский фразеологизм с градационным значением включает количественное числительное, обычно указывающее на определенное количество:

1.2) фразеологизмом выражается значение «очень», «сильно»: *как свои пять пальцев знать* [6, с. 132] (разг. знать очень хорошо, основательно); *в три погибели гнуть* [8, с. 98] (разг. экспрес. жестоко,

безжалостно, сильно эксплуатировать, тиранить); *опять двадцать пять, за рубль деньги* [3, с. 237] (разг. неодоб. Снова то же самое, приходится много раз повторять); *обещанного три года ждут* [4, с. 321] (насмешка над рассчитывающим на скорое исполнение другим некогда данных обещаний; указание на то, что исполнения обещаний придется ждать очень долго); *семь бед, один ответ* [5, с. 434] (выражение решимости совершить что-либо рискованное, опасное; здесь числительному «семь» можно подобрать контекстуальный синоним «много»); *семи пядей во лбу* [14, с. 106] (отличающийся от других умом, мудростью, обладающий выдающимися способностями, очень умный); *битая посуда два века живет* [12, с. 56] (человек, получивший ранение или увечье, проживет очень долго. Количественно-именное сочетание «два века» имеет значение очень долго);

1.3) фразеологизм указывает на нулевую ступень измерения признака, прототипическую норму; отметка на шкале градации может быть обозначена словом «нормально», «посредственно», «так же как»: *два сапога пара* [2, с. 89—90] (иноск. один к другому подходит, один другого стоит; два эксплицирует представление о равенстве, тождественности); жить (сидеть) *в четырех стенах* [3, с. 442] (разг. не выходить из дома, из помещения, ни с кем не общаться, пребывать в одиночестве; числительное четыре связывается с идеей посредственности); *между двух огней* [3, с. 202] (в трудном положении, когда опасность или неприятность угрожает с двух сторон; форма двух указывает на равную опасность разных явлений);

1.4) во фразеологизме выражается значение низкого уровня, на которое могут указывать слова «мало», «неважно»: один в поле не воин [4, с. 355] (иноск. один ничего не сделаешь, один - это мало); один, два (раз-два) и обчелся [10, с. 424] (об очень малом количестве: раз-два - очень мало); *один с сошкой, а семеро с ложкой* [10, с. 566] *(один работает, а семеро едят*; один -минимальное количество); *одному ехать и дорога* долга [10, с. 546] (в одиночестве ехать тяжелее); *заблудиться в трех соснах* [2, с. 365] Гразг., шутл.-ирон. Не суметь разобраться в чем-то простом, запутаться в простом вопросе. Слово «три» используется в значении «очень мало»).

2. Русский фразеологизм с градационным значением включает порядковое числительное:

2.1) градационное значение высокого уровня, отметка шкалы «рано», «много», «сильно»: *первый блин комом* [2, с. 223] (иноск. неудача в

начале дела; намек на первый блин, который, если сковорода еще не горяча, часто не удается. Первый - «первоначальный, самый ранний»); *с первого взгляда* [14, с. 159] (после глаголов понять, узнать, влюбиться и других; первый -«сразу же, с самого начала, очень рано»); *до седьмого (десятого) колена* [16, с. 136] (устар. прост. Об отдаленной степени родства, о самых отдаленных предках или потомках); *до седьмого пота* [3, с. 267] (до крайней степени напряжения и усталости; порядковое числительное седьмой близко по значению к слову сильно);

2.2) градационное значение стандартного, нормального уровня, отметка шкалы «нормально», «посредственно», «так же как»: *с пятое на десятое / через пятое на десятое +слышать, знать* [14, с. 166] (разг. неодоб. Непоследовательно, беспорядочно, бессвязно, пропуская подробности - с глаголами рассказывать, сообщать, пересказывать, рассказать, сообщить, пересказать и др. В контексте происходит уравнивание пятого и десятого);

2.3) градационное значение низкого уровня, отметка шкалы «с опозданием», «мало», «неважно»: *дело девятое /десятое* (стоит на девятом/десятое месте) [6, с. 298] (о том, что кого-либо не беспокоит, не касается. Выражение девятый-десятый в контексте может быть заменено словами неважный, незначительный); нужен (на, но) *как собаке пятая нога* [16, с. 225] (прост. презр. Совсем, совершенно не нужен. Пятый — «ненужный», «лишний»); *десятая вода на киселе* [10, с. 325] (иноск. не свой, не родня, посторонний. Десятый - «отличающийся по сущности»).

3. Фразеологизм с градационным значением включает собирательные числительные или образованные от них слова:

3.1) «очень», «много», «сильно»: один дурак пятерых умных ссорит [10, с. 456] (умные на самом деле глупы, ведь их может поссорить дурак. Пятеро здесь противопоставлены одному, собирательное числительное приобретает значение «много людей»); *не семеро по лавкам у кого* [16, с. 234] (прост. экспрес. У кого-либо слишком мало маленьких детей. Семеро - «очень много»); *гляди оба, зри в три* (прост. экспрес. Не зевай); *один с сошкой, а семеро с ложкой* [10, с. 89]; *семеро одного не ждут* [14, с. 198] (упрек тому, кто заставляет многих ждать себя);

3.2) «посредственно», «нормально», «тождественно»: *двое дерутся - третий не суйся* (не стоит вмешиваться в чужие дела. В данном контексте двое действуют на равных); *бабушка надвое гадала* [8, с.

146] (неизвестно, как будет, существует несколько равноправных вариантов развития событий; надвое - наречие, восходящее к слову двое);
3.3) «с опозданием», «мало», «неважно»: *двое пашут, а семеро - руками машут* [5, с. 208] (всю работу делают единицы, а остальные лишь создают видимость работы; двое - «очень мало»).
2. Разработка принципов преподавания русского языка

Чтобы установить эффективные принципы преподавания иностранного языка, необходимо понять законы и принципы развития речи.

В учебных и научных работах известного педагога и лингвиста Л. П. Федоренко приводятся следующие законы развития речи:
1) для становления устной речи учащихся важно развивать органы речи и их мышцы специальными физическими упражнениями;
2) необходимо параллельно пополнять словарный запас и изучать грамматические нормы языка для верного понимания обучающимися смысла языковых единиц;
3) необходимо развивать у ученика способность к пониманию выразительных средств речи;
4) необходимо развивать языковую компетенцию учащихся на основе запоминания единиц и правил литературного языка и оперирования ими;
5) в процессе преподавания необходимо опираться на другие предметы гуманитарного цикла, связанные со словесностью, что позволит систематически изучать язык, позволит накопить богатый словарный запас;
6) учащиеся должны последовательно двигаться от изучения книжного, письменного, литературного языка к освоению устной речи.

Принципы развития речи в педагогическом процессе являются адаптацией применительно к конкретной учебной дисциплине общепедагогических принципов - последовательности, преемственности, систематичности. Модифицируя общепедагогические принципы, следует учитывать важнейшие функции языка: коммуникативную (язык служит для общения), когнитивную (язык является инструментом мышления), культурную (язык аккумулирует и передает из поколения в поколение культурную информацию). В свете этого предлагаем следующие педагогические принципы развития речи.

1. Интегративность. Преподавание дисциплин, связанных с языком, должно вестись комплексно. Частный вариант этого принципа - принцип единства изучения языка и обучения речи (учащиеся, усваивая единицы языка, тренируются употреблять их в речи). Другой частный вариант - лексикализация грамматических форм, восприятие языковых единиц в целостности лексических и грамматических характеристик.
2. Ориентация на коммуникативную компетентность. Приобретение учащимися способности вербально выражать мысли является одной из важнейших личностных компетенций, именно это является основной задачей преподавания русского языка. В российских образовательных государственных стандартах коммуникативной компетентности отводится важное место. Для овладения коммуникативной компетентностью и полного усвоения русского языка во всём многообразии его возможностей необходимо развивать четыре основные языковые способности: устной речи, восприятия речи на слух, чтения и письма. Как известно, преподавание языка должно учитывать следующие два аспекта: 1) формирование представлений о правилах языка; 2) формирование навыков эффективной вербальной коммуникации на изучаемом языке.
3. Когнитивные принципы. Эта группа принципов основана на генетической связи между языком и мышлением: мышление формируется на основе речи, которая в данном случае выполняет познавательную функцию. Параллельно с развитием речи необходимо уделять внимание развитию мышления и логических операций (например, анализа, синтеза, сравнения, аналогии, индукции и т.д.). Следование этим принципам, закрепленным в российских государственных образовательных стандартах, необходимо не только иностранцам, но и самим русским, изучающим родной язык.
4. Последовательность. Этот принцип - самый важный в обучении русскому языку и речи. Стандартный вариант обучения русскому языку должен делиться на несколько этапов, причем на каждом из них требуется комплексное усвоение нескольких взаимосвязанных дисциплин и возвращение к ранее рассматривавшимся темам. Для установления идеальной последовательности и методов подачи учебного материала необходимо проанализировать российский опыт, особенности обучения языку российских учеников. Это позволит разработать подходящие для русского языка стандарты его преподавания в качестве иностранного, отражающие взаимосвязи

различных этапов обучения, что в итоге позволит последовательно увеличивать объем знаний и повысит эффективность преподавания русского как иностранного за рубежом.

Стандартный вариант обучения русскому ученику должен ориентироваться на среднестатистического ученика, что позволит наиболее эффективным образом дозировать информацию и отобрать лучшие методы обучения.

Принципы последовательного освоения русского с учетом данных о развитии среднестатистического обучающегося выделены на основе анализа различных программ обучения языка. Назовем эти основные положения:

- при обучении русскому языку необходимо учитывать возрастные характеристики, соответствие им методов обучения;
- методы обучения должны соответствовать школьному/вузовскому периоду обучения;
- на каждом этапе обучения необходимо сообразовываться с методами и учебным материалом соответствующего этапа обучения в российских учебных заведениях.

5. Единство. Во время урока в классе необходимо достичь гармоничного единства между преподаванием языка и использованием самого языка, так чтобы одно перетекало в другое. В результате языковая компетентность учеников будет формироваться еще эффективнее.

6. Целостность формирования словаря и грамматики. Изучение грамматических правил и расширение словарного запаса не должны протекать независимо друг от друга, освоение этих областей должно осуществляться в тесном единстве и взаимовлиянии.

Языковые уровни выделяются и изучаются с перспективной целью выражения определенного смысла, а в этом процессе имеет значение и отбор лексики, и знание грамматики при соединении слов в предложение. Таким образом, изучение семантики и функциональных характеристик лексемы очень важно для формирования неразрывного единства тезауруса и грамматики в речевой деятельности.

7. Учет бинарных и многокомпонентных оппозиций, их выделение и использование в устной речи. Этот принцип требует учитывать двойственность (бинарность) языковых категорий и значений. Каждая категория или форма в языке, в соответствии с этим принципом, рассматривается в оппозиции с другими категориями и формами.

Приведем примеры подобных оппозиций: устный/письменный (устная/письменная речь); гласный/согласный (гласные/согласные звуки); ударность/безударность (гласный ударный / гласный безударный); простое/сложное (простое предложение / сложное предложение); обозначения живых/предметов (имена существительные одушевленные/неодушевленные).

У членов бинарной оппозиции, как можно заметить, есть общая часть и различающиеся части, которые противопоставляются. Демонстрация этого на занятиях позволит формировать у учащихся языковую способность, а особенно поможет при усвоении синонимов и антонимов. Как было показано выше, изучение языка на любом уровне требует одновременного освоения трех составляющих: лексикона (выбор слова), синтаксиса (грамматический уровень) и текста (тип текста, стиль).

3. Педагогические уровни преподавания русского языка

Педагогическая система обучения русскому языку включает три компонента:

1) понимание (педагогика) - педагогическая теория, методы обучения русской культуре и языку, виды учебной деятельности, перечень изучаемых тем, набор компетенций;

2) воспроизведение (учение) - формирование у учащихся языковых компетенций, позволяющих получить навыки понимания русской речи. Упор делается на практические навыки, а не теорию, знание грамматических правил;

3) распространение (обучение) - поддержка изучающих государственный язык Российской Федерации в деятельности, направленной на устойчивое развитие языковой способности и словесное творчество.

В разработке программ обучения языку с учетом всех вышеуказанных принципов и педагогических концепций особую важность приобретает применение на занятиях русских паремий. Это обусловлено рядом характеристик такого обучения.

1. Возможность применения принципов коммуникативного обучения. Для четкого уяснения смысла лексических единиц полезно с учетом существующих оппозиций подбирать антонимы и синонимы как для фразеологизмов в целом, так и для отдельных относительно самостоятельных элементов. Приведем пример подобного анализа.

*Дарья Петрунина и Варвара Митрохина - бабы молодые, здоровые - кровь с мол*оком (А. Неверов). Устойчивое выражение кровь с молоком

означает «здоровый, цветущий, с хорошим цветом лица, с румянцем»; фразеологизм включает следующие семантические компоненты: *молодой* (находящийся в возрасте от отрочества до зрелых лет), *здоровый* (крепкого сложения, крупный, сильный, могучий) [см.: 8, с. 78-79]. В синтагматическом аспекте порядок следования составляющих паремию слов часто не
соответствует тема-рематическому членению вследствие устойчивости.

2. Возможности продемонстрировать тесную связь между лексиконом и грамматикой. Кроме того, учащиеся могут ознакомиться с национально-специфичными концептами русской языковой картины мира.

Неоднократно предпринимались попытки охарактеризовать русскую фразеологию с точки зрения грамматики. Однако, во-первых, это нарушает принцип целостности в рассмотрении лексикона и грамматики. Во-вторых, дать однозначную синтаксическую и морфологическую характеристику многих устойчивых выражений не представляется возможным в силу как их устойчивости, так и явных противоречий между часте-речной принадлежностью рассматриваемых единиц и их типичной синтаксической функцией (во многих случаях грамматическая семантика и роль в предложении фразеологизма или его относительно самостоятельной части противоречат прототипиче-ским функциям слов тех или иных частей речи). Рассмотрим примеры: *нога за ногу* (медленно, еле-еле - адвербиальная единица); *сто лет* (очень долго, давно - адвербиальный элемент); *хоть пруд пруди* (очень много - неопределенно-количественная семантика) [см.: 8, с. 80].

Причина подобных трудностей очевидна: для русского фонда паремий характерны фразы с фиксированным набором и порядком компонентов, а у относительно свободных элементов синтаксическая функция не соответствует категории (то есть грамматическому значению). Интересно, что в ряде случаев возможна синтаксическая конверсия устойчивых выражений, ср.: *перемывать косточки, перемывая косточки, перемывающие косточки, перемывание косточек* [подр. см.: 8, с. 80]. Это также затрудняет синтаксический анализ паремий.

Таким образом, при анализе паремиче-ского фонда русского языка необходимо рассматривать его единицы в комплексе семантических,

морфологических, синтаксических и лингвокультурологических особенностей.

Литература

1. Большой словарь русских пословиц / сост. В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина, Е. К. Николаева. М. : Олма Медиа Групп, 2010. 1024 с.
2. Большой толково-фразеологический словарь Михельсона / сост. М. и М. Михельсон. : Бука, 2009.
3. Большой фразеологический словарь русского языка / сост. В. Я. Телия. М. : Аст-Пресс Книга, 2009. 709 с.
4. Большой словарь русских поговорок / сост. В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. М. : Олма Медиа Групп, 2007. 554 с.
5. Гранин Д. Искатели. М. : Лениздат, 1979- 336 с.
6. Жгучий глагол: словарь народной фразеологии /сост. В. К. Белко. М. : Зеленый век, 2000. 315 с.
7. Колесникова С. М. Градуальность: системные связи и отношения в русском языке. М. : Прометей, 2012. 199 с.
S. Колесникова С. М. Разноуровневые средства выражения градуальной семантики в русском языке : учеб. изд. М. : Прометей, 2012.
9. Колесникова С. М. Градуальная семантика составного сказуемого // Вопр. языкознания. 2012. № 31. С. 6.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РУССКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ТАДЖИКСКИХ СТУДЕНТОВ

Молчанова К.Г.
ст.преподаватель
кафедры русского языка и литературы
педагогического колледжа
им. Х.Махсумовой
ТГПУ им. С.Айни

Аннотация: данная работа посвящена такому актуальному вопросу, как использование русских пословиц и поговорок в обучении русскому языку таджикских студентов. Целью и задачей настоящего исследования является повышение мотивации изучения русского языка и успешности его усвоения с помощью использования русских пословиц и поговорок. В статье указывается на необходимость обучения грамматике, лексике и знакомства с русской историей и

культурой при использовании русских поговорок и пословиц. Исследование представляет особую актуальность, ибо, с одной стороны, с помощью русских поговорок и пословиц можно получить более глубокое представление о русской культуре, а с другой - научиться употреблять активные слова, выражения и конструкции.

Abstract. The present artile is devoted to such an urgent issue as the use of Russian proverbs and sayings in teaching the Russian language to Tajik students. The aim and objective of this study is to increase the motivation for learning the Russian language and the success of its assimilation with the help of using Russian proverbs and sayings. The article points to the need for teaching grammar, vocabulary and acquaintance with Russian history and culture when using Russian sayings and proverbs. The study is of particular urgency, for, on the one hand, with the help of Russian sayings and proverbs, one can gain deeper understanding of Russian culture, and on the other, learn to use active words, expressions and constructs.

Ключевые слова: использование русских пословиц и поговорок, обучение.

Key words: use of Russian proverbs and sayings, training.

Поговорка и пословицы - миниатюрные поэтические произведения, в которых выражена народная мудрость, народная педагогика, народная оценка.

Несмотря на то, что времена постоянно меняются, потребность народа увековечивать свою мудрость не становится меньше. По словам Палея О.И. «Пословицы и поговорки дают возможность проникнуть в другую систему мышления, познакомиться с другой системой ценностей. Глубокое содержание этих пословиц и поговорок не только развивает мышление студентов, но и оказывает воспитательное воздействие. Методическая и практическая ценность использования пословиц и поговорок в процессе обучения русскому языку очень велика» [1, с. 12]. В работе над пословицами и поговорками желательно обратить внимание на следующее:

1. Использование пословиц и поговорок при обучении грамматике Использование пословиц и поговорок является одним из самых эффективных приёмов расширения и углубления знаний учащихся. С одной стороны, это является средством выражения мысли, а с другой - реализуя изучаемые формы или конструкции в

речи, пословицы и поговорки как нельзя лучше способствуют автоматизации и активизации грамматических форм и конструкций.

Так, в пословицах и поговорках с глаголами повелительного наклонения глаголы обозначают действия, а пословицы и поговорки с такими глаголами воспринимаются как совет, просьба, предложение, пожелание, разрешение и запрещение. Например: Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня.

Не рой другому яму - сам в нее попадешь.

Умей сказать, умей и помолчать.

Коль не просят, не пляши.

Опыта спрашивай не у старого, а у бывалого.

Ешь пирог с грибами, а язык держи за зубами.

Можно также изучать сложноподчинённые предложения в пословицах и поговорках. Сюда можно отнести такие пословицы:

Там хорошо, где нас нет.

Кто смел, тот и съел.

Чему быть, того и не миновать.

Не всё то золото, что блестит.

Кто не ходит, тот не падает.

Практика показывает, что в процессе освоения степеней сравнения прилагательных и наречий не встречаются так много трудностей, если материал предлагается в виде пословиц и поговорок. Например:

Лучше горькая правда, чем красивая ложь.

Лучше синица в руках, чем журавль в небе.

Умная ложь лучше глупой правды.

Старый друг лучше новых двух.

Уговор дороже денег.

Худой мир лучше доброй ссоры.

Утро вечера мудренее.

Родина краше солнца, дороже золота.

Лучше поздно, чем никогда.

В гостях хорошо, а дома лучше.

Пословицы и поговорки рационально использовать в качестве примеров для изучения обобщённо-личных предложений. С помощью таких пословиц и поговорок учащиеся понимают особенности обобщённо-личных предложений. Они, в первую очередь, являются предложениями, не имеющих подлежащего в своём составе, и те, где сказуемое в предложениях является глаголом второго лица

единственного числа изъявительного и повелительного наклонений или глаголом третьего лица множественного числа изъявительного наклонения. Например:

Слезами горю не поможешь.

Что посеешь, то и пожнёшь.

С кем поведёшься, от того и наберёшься.

Поживёшь подольше, узнаёшь побольше.

Снявши голову, по волосам не плачут.

И также можно изучать правописание кратких прилагательных оканчивающихся в пословицах и поговорках. Далее приведены пословицы и поговорки.

Не дорог подарок, а дорого внимание.

Не красна сказка письмом - красна вымыслом.

Каков мастер, такова и работа.

Корень учения горек, да плод его сладок.

Таким образом, использование вышеприведенных материалов при изучении грамматики поможет сделать урок русского языка более увлекательным и интересным, а результат эффективным.

2. Использование пословиц и поговорок для обучения лексике

Использование пословиц и поговорок в обучении русскому языку позволяет употреблять их не только при объяснении многих грамматических явлений, но и для обогащения лексического запаса.

Пословицы и поговорки могут употребляться в упражнениях на развитие речи, в которых они используются в качестве стимула. Одну и ту же пословицу или поговорку можно интерпретировать по-разному. Поэтому, на основе данной пословицы или поговорки учащиеся учатся выражать свои собственные мысли, чувства, переживания, т.е. демонстрируют различные способы их размещения в речи. Поэтому, использование пословиц и поговорок на уроках русского языка развивает творческую инициативу учащихся через подготовленную и неподготовленную речь.

Знание русских пословиц и поговорок обогащает словарный запас учащихся, помогает им усвоить образный строй языка, развивает память, приобщает к народной мудрости. В некоторых образных предложениях, содержащих законченную мысль, обычно легче запоминаются новые слова.

Например, можно облегчить работу по запоминанию цифр, которая обычно вызывает трудности у обучаемого, призвав на помощь пословицы и поговорки, включающие в себя цифры: Один в поле не

воин. Два сапога пара. Палка о двух концах. Бог любит троицу. На все четыре стороны. Как свои пять пальцев. Пятое колесо в телеге. Кто (не) семи пядей во лбу. Седьмая вода на киселе. За семью печатями. Семь бед, один ответ. На седьмом небе. Семеро одного не ждут. У семи нянек дитя без глазу. Не имей сто рублей, а имей сто друзей.

Лексико-грамматическая насыщенность пословиц и поговорок позволяет использовать их для обогащения словарного запаса учащихся.

Для стимулирования общения на русском языке обсуждаются интересные поговорки. Можно использовать целую серию пословиц для формирования продуктивных лексических навыков, например,

на тему «дружбы и любви»

Старый друг лучше новых двух. Не дорог подарок, а дорого внимание. —на тему «труд» Без труда не выловишь и рыбку из пруда. —Терпенье и труд всё перетрут. Дело мастера боится. Делу время, а потехе час.

Заучивание пословиц и поговорок не только развивает память учащегося, но и позволяет научиться адекватно отбирать лексические единицы и развивает эмоциональную выразительность речи.

Необходимость поисковых средств эквивалентного перевода выражений на китайский язык развивает переводческие навыки и умения. К тому же, работа с пословицами и поговорками стимулирует интерес учащихся к работе со словарем.

3. Использование пословиц и поговорок для знакомства с русской историей, культурой и характером русского народа

Узнать символическое значение животных в русской культуре с помощью изучения поговорок, связанных с «животными». Например: «Медведь на ухо наступил». «Медвежья услуга». «Делить шкуру неубитого медведя». «Волком выть». «Волк в овечьей шкуре». «Собака на сене». «Каждая собака знает». «Жить как кошка с собакой». «Считать ворон». «Белая ворона». «Гусей дразнить». «Как с гуся вод.». «Не в коня корм».

В процесс обучения этим поговоркам сначала нужно объяснить их значение, а потом попросить студентов сравнить их с китайскими поговорками, связанными с «животными».

В следующих русских пословицах и поговорках отражаются разные черты русского характера, например, если человек любит говорить:

«Без труда не выловишь и рыбку из пруда» и «Труд человека кормит, а лень портит» то значит это очень трудолюбивый человек.

«Работа дураков любит» и « Лень раньше нас родилась» - лень, нежелание перетруждаться; «Вольность лучше всего» - свободолюбие; «Воля людей портит» - покорность, смирение; «Умная ложь лучше глупой правды» - хитрость, лицемерие; «Лучше горькая правда, чем красивая ложь»- правдолюбие, искренность; «Чему быть, того не миновать», «От своей судьбы не уйдёшь.» и «Пришла беда, отворяй ворота» - готовность смириться с судьбой, фатализм; «Авось не бог, а полбога есть», «Русский человек на авось и взрос», «На авось и вся надежда наша» - пассивность;

«Разом густо, разом пусто» - о переменчивости судьбы, впадение в крайности.

Иногда в русских пословицах и поговорках некоторые связанные с реальными историческими событиями или ситуациями.

«Незваный гость хуже татарина», - с нашествием татаро-монголов в 13-м веке; «Москва не сразу строилась» - с многократными пожарами в Москве и её востановлением; «Голодный француз и вороне рад» - с Отечественной войной против наполеоновских войск в 1812 году;

«Семь пятниц на неделе» - Пятница некогда была свободным от работы, а потому базарным, днём. Долгое время она была и днём исполнения различных торговых обязательств. В пятницу получали товар и обещали в следующую пятницу, отдать за него деньги. О нарушающих эти обещания и говорили, что у них семь пятниц на неделе. Позже этот фразеологизм стали применять к людям, меняющим свои решения.

«В Тулу со своим самоваром не ездят» - Город Тула известен изготовлением самоваров.

4. Толковать смысл той или иной пословицы или поговорки своему собеседнику, используя данные ниже конструкций:

Смысл той пословицы (поговорки) такой:...

Эта пословица (поговорка) отражает жизнь (обычай, событие, реалию...)... Пословица (поговорка) употребляется, когда советуют (предупреждают, подчёркивают, описывают, осуждают, насмехаются над...)...

Эта пословица (поговорка) основана на исторических событиях: ... В пословице (поговорке) зафиксирована оценка (кого-чего) в древние времена. Эту пословицу (поговорку) можно пересказать так:...

5. Игровые примеры для повышения активности учащихся

(1) Используя в речи пословицы и поговорки, необходимо говорить только их начало, пусть студенты добавят с начала до конца.

Ум хорошо, (а два лучше) Не имей сто рублей, (а имей сто друзей) Лучше поздно, (чем никогда) Век живи, (век учись). Чтобы узнать человека, (надо с ним пуд соли съесть) Не спеши языком, (торопись делом) Семь раз отмерь, (один раз отрежь) На всё то золото, (что блестит)

Не откладывай на завтра то, (что можно сделать сегодня)

Гора с горою не сходится, (а человек с человеком всегда сойдётся)

Что посеешь, (то и пожнёшь)

Скажи мне, кто твой друг, (и я скажу, кто ты)

Мягко стелет, (да жёстко спать)

Всё хорошо, (что хорошо кончается)

Яблоко от яблони, (недалеко падает)

Учащиеся по очереди называют по одной пословице. Чья команда будет последней, та и выиграет.

В заключение можно сказать, что русские пословицы и поговорки как один из приёмов обучения русскому языку таджикских учащихся не только способствуют эффективности обучения, соответствуют интересам и потребностям учащихся, а также повышают мотивацию к изучению русского языка, но и всегда дают учащимся возможность проникнуть в самые глубины культуры и знакомиться с моделью русской национальной картины мира.

Литература

1. Палей О.И. Работа с пословицами и поговорками на уроке английского языка в IX классе. // Иностранные языки в школе, 2000. № 1.

2. Даль В.И. Пословицы русского народа. М., Русская книга, 1993.

3. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. М. Советская энциклопедия, 1966.

О ПРИЕМАХ ПЕРЕВОДА РУССКИХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ НА ТАДЖИКСКИЙ ЯЗЫК

Нагзибекова М.Б.
д.ф.н., профессор кафедры
перевода и межкультурной
коммуникации
Шукурова С.Р.
ТНУ

Аннотация. Данная статья посвящена приемам перевода русских однословных математических терминов на таджикский язык на материале отраслевого двуязычного словаря по математике. Математические термины классифицируются по структуре: простые, префиксально-суффиксальные и сложные слова.

Abstract. Given article is devoted to the methods of interpretation of Russian brief mathematical terms into the Tajik language on the material of the mathematician spechialized bilingual dictionary. Mathematical terms are classified in accordance to structure as following: simple, prefixally-suffixal and compound words.

Ключевые слова: русский язык, таджикский язык, термины, математика, приемы перевода

Key words: Russian, the Tadjik language, terms, mathematics, interpretation

В век бурного развития новейших технологий словарный состав национальных языков пополняется за счет научно-технической терминологии.

Решение важнейших народнохозяйственных проблем зависит от изученности терминологических систем различных областей знаний. Сопоставительное изучение терминологий приобретает особую актуальность в связи с постоянным взаимодействием двух и более языков.

Несмотря на бурное развитие терминоведения остается еще немало областей научного языка, которые недостаточно исследованы. К таким областям можно отнести математическую терминологию.

Русской математической терминологии, исследованию ее различных аспектов посвятили свои труды многие лингвисты Л.Л.Кутина, Ш.Ч.Миттала, Ф.А.Циткина, Н.В.Боганова, Р.В.Гарифуллина и др.

Если в области изучения русской математической терминологии имеются значительные результаты, то иначе дело обстоит в отношении таджикской терминологии.

Преимущественно таджикская математическая терминология отражена в учебниках, учебных пособиях для средних школ и вузов, в двуязычных словарях, в энциклопедии. На сегодняшний день существует один двуязычный математический словарь «Луғати русӣ-тоҷикии терминҳои математика», 1986 г. Авторами являются Х.Мухаммадиев, И.Сраждинов. Это издание пересмотренное и дополненное издание словаря, выпущенного в Душанбе в 1960 году. Этот словарь не содержит толкования терминов.

Все математические термины русского и таджикского языков, представленные в двуязычном словаре по математике можно разделить на две большие группы: однословные и двусловные. Термины – словосочетания в данном словаре представлены сочетаниями, состоящими из двух компонентов.

Нами будут рассматриваться два типа лексических единиц, состоящих из одного компонента или одного слова. Это простые и производные однословные термины. Исследуемый словарь содержит более 8-ми тысяч лексических единиц. Из них 4432 термина являются заимствованными интернациональными терминами. Остальная часть терминов – 50% всех слов словаря – имеет таджикский эквивалент. Из таких терминов были отобраны однословные математические термины.

Однословных терминов, имеющих эквивалент в таджикском языке, было насчитано 736. По структурному составу их можно классифицировать следующим образом:



А. Перевод простых русских математических терминов в таджикском языке

Из отобранных русских однословных терминов, имеющих таджикский эквивалент, были выделены простые, которые не имеют

непосредственных составляющих-префиксов и суффиксов. Их число составляет 85. Из этих терминов были выделены простые, которым соответствуют простые таджикские термины. Таких мы насчитали 40 терминов.

Простые русские математические термины представляют собой корень – основу или корень + окончание. Таджикские соответствия выражены простыми словами, состоящими только из одного корня:

угол – кунҷ
дробь – каср
цифра – рақам
число – адад

Математическая терминология тесно взаимодействует с общеупотребительной лексикой. Из 85-ти простых русских терминов 40-ка терминам соответствуют простые таджикские термины. 31-му русскому простому термину соответствуют 37 таджикских, образованных при помощи суффиксов: *-ат, -ак, -а(-я), -ча* и один – образованный при помощи префикса. Из этих 31-го простого 6 терминов имеют по 2 и 3 таджикских соответствия:

знак – ишорат, аломат	*память – хотира, ёд*	*сеть – тур, шабака*
мера – ченак, андоза	*полоса – рах, тасма, қитъа*	*часть –қисса, қисм*

Остальные 25 терминов имеют по одному эквиваленту таджикского языка: секунда - сония, точка – нуқта, корень – реша и др.

11-ти русским простым терминам-прилагательным соответствует 8 таджикских прилагательных и три изафетных конструкций с существительным и прилагательным: равный –баробар, плоский – хамвор, прямой - рост и др.

Русским прилагательным, состоящим из корня и окончания соответствуют таджикские простые прилагательные, которые состоят только из корня (*тез, чап, рост, калон*) и производные, образованные при помощи суффикса *-ӣ* (умумӣ). Русскому производному прилагательному *«плоский»,* состоящему из корня, суффикса *-к* и окончания, соответствует производное таджикское *«ҳамвор»*, состоящее из корня «ҳам» и суффикса *–вор.*

Схематично таджикские соответствия русских простых терминов можно представить таким образом:

Структурная классификация таджикских соответствий простым русским терминам математики



Б. Префиксально-суффиксальные математические термины русского языка в сопоставлении с таджикским языком.

К однословным математическим терминам относятся также производные слова, образованные при помощи суффиксов. Из всех однословных русских терминов таких нами были выделено 136.

1) Русским терминам, образованным с помощью суффикса *-ость*, соответствуют таджикские:

а) с суффиксом *-ӣ, гӣ*, например: *близость – наздикӣ, дальность – дурӣ,*

плоскость – ҳамворӣ, ошибочность – хатоӣ, нодурустӣ.

Таджикские соответствия могут быть образованы от одной основы и суффикса, а также путем сложения двух основ и суффикса (*делимость-тақсимшавӣ.*

2) Русским терминам, образованным при помощи суффиксов *-ение, -ание, -ие* соответствуют таджикские:

а) с суффиксом *-ӣ,* образующим сложные и простые существительные, например: *вращение – чархзанӣ, кручение – тобхурӣ, тобдиҳӣ.*

б) с суффиксом *-иш,* образующим абстрактные существительные с лексическим значением глагольности, например: *касание – расиш, колебание – лаппиш.*

3) Русским однословным терминам, образованным при помощи суффиксов *-н, -нн, -енн, -онн* соответствуют таджикские:

а) с суффиксами *-ӣ, -гӣ,* образующими прилагательные: *вероятный – эҳтимолӣ, ошибочный – хатогӣ, нодурустӣ.*

б) с суффиксом *-а,* образующим причастия: *решенный – ҳалшуда.*

4) Русским однословным терминам, образованным при помощи суффиксов *-ин, -от, -изн, -к* соответствуют таджикские:

а) с суффиксом -ӣ, образующим существительные, например: *величина – бузургӣ, глубина – чуқурӣ, кривизна – каҷӣ*

б) с суффиксом *-ак,* например: *клетка – катак, линейка – хаткашак;*

в) с суффиксом *-а,* образующим существительные: *решетка – панҷара*

Среди подобных терминов были выявлены таджикские соответствия, выраженные сложными словами или словосочетаниями: *группировка – гурӯҳбандӣ, ба гурӯҳҳо ҷудо кардан*

5) Русским однословным терминам, образованным при помощи суффиксов *-тель, -ство, -им, -ащ, -ющ, -айш,-ть, -ов, -ев, -еж* и др. соответствуют таджикские:

а) с суффиксом-*анда,* которые могут быть простыми и сложными, например: *делитель – тақсимкунанда, множитель – зарбкунанда*

Таким образом, проанализировав приемы перевода русских математических терминов на таджикский язык, можно сделать следующие выводы:

1. Исследование однословных математических терминов выявило способы их передачи в таджикском языке. Структурно-сопоставительный анализ показал, что не всегда простому русскому слову в таджикском языке соответствует также простое слово. Приблизительно половине простых русских терминов соответствуют простые таджикские (угол- кунҷ), а другой половине соответствиями выступают производные таджикские слова (*площадь – масоҳат*)

Простым русским терминам-прилагательным могут соответствовать таджикские простые имена прилагательные (*острый – тез*) и образованные с помощью суффиксов (*общий – умумӣ*).

2. Структурный анализ префиксиально-суффиксальных математических терминов выявил соответствие: производному русскому термину, состоящему из одного корня и суффиксов в таджикском языке, выступает эквивалентом сложное слово, состоящее из двух корней и суффикса. Например, *вращение – чархзанӣ*

Также были отмечены случаи, когда русскому слову, состоящему из приставки, корня и суффикса в таджикском языке соответствует сложное слово: *возрастание – афзуншавӣ;* или случаи, когда русскому слову, состоящему из приставки корня, соответствует словосочетание, состоящее из наречия и существительного: *надмножество – боломаҷмӯъӣ*.

3. Анализ математических терминов, образованных при помощи префиксов и суффиксов, которые представлены в исследуемом словаре, продемонстрировал следующее:

а) таджикские прилагательные могут быть образованы от существительных при помощи приставки, что и происходит в математической терминологии (*бесконечный – беохир).*

б) наибольшее количество слов общелитературный лексики, образованных при помощи приставок и вошедших в математическую терминологию, составили термины с приставкой *не-*. Среди таджикских соответствий большинство составили сложные слова, которые служат эквивалентами производных русских терминов (*несократимость – ихтисорнашавӣ)*

в) в таджикском терминообразовании продуктивны суффиксы *-ӣ, -гӣ -анда, -а;* префиксы *бе-, но-;* словоэлементы *зер-*, *ғайри-, -кунӣ* (служащие одной из основ в образовании сложных слов).

Наше исследование однословных математических терминов показало, что в таджикской математической терминологии образование терминов происходит семантическими и морфологическими способами.

Литература

1. Джураев Т.К. Отраслевая техническая терминология современного таджикского языка (в сопоставлении с русским, персидским и дари): Дис…д-ра филол. наук. –Душанбе, 2010. – 328 с.

2. Муҳаммадиев Х., Сироҷиддинов И. Луғати русӣ-тоҷикии терминҳои математика (Русско-таджикский словарь математических терминов математика). – Душанбе: Маориф, 1986.
3. Рустамов Ш. Имена существительные в таджикском литературном языке: Дис…д-ра филол. наук. –Душанбе, 1972. – 399 с.

ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ОЛИМПИАДЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В НИУ «МЭИ»

Назаренко А. А.
Одинцова М. В.
ФГБОУ ВО «НИУ МЭИ»
Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации и проведения Открытой олимпиады по русскому языку для иностранных учащихся в НИУ «МЭИ». В статье представлен опыт проведения олимпиады, ее цели, структура и содержание.

Abstract. The article is devoted to the organization and conduct of the Open Russian Language Olympiad for foreign students at the NRU "MPEI". The article presents the experience of the Olympiad, its goals, structure and content.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, внеурочная работа, олимпиада, соревнование, конкурс, стихи, песни.

Key words: Russian as a foreign language, extracurricular activities, olympiad, competition, poems, songs.

При обучении русскому языку как иностранному преподавателям необходимо искать пути интенсификации процесса обучения. Наши поиски и практика подтверждают, что одной из эффективных форм работы является олимпиада.

Впервые олимпиада в МЭИ была проведена в 2001 году как внутреннее мероприятие кафедры русского языка, в котором могли принимать участие только студенты МЭИ. В 2006 году олимпиада выходит на межвузовский уровень и становится открытой для иностранных учащихся нефилологических вузов России. В течение последующих лет количество участников увеличивается: сейчас

ежегодно в этом мероприятии принимают участие студенты из 35-50 стран10-15 вузов России.

Открытая олимпиада по русскому языку для иностранных учащихся нефилологических вузов России проводится в соответствии с планом социально-воспитательной работы с иностранными учащимися НИУ «МЭИ» и в сотрудничестве с Федеральным агентством по делам содружества независимых государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество).

Главными целями олимпиады являются выявление коммуникативной компетенции иностранных граждан, говорящих на русском языке, а также повышение интереса к изучению русского языка, знакомство иностранных учащихся с искусством и культурой России.

Для обеспечения организации и проведения олимпиады создается оргкомитет, который определяет тему, формирует жюри и принимает заявки от вузов-участников. Заявки принимаются не позднее чем за 2 недели до дня проведения олимпиады для составления программы оргкомитетом и определения порядка выступлений.

Тема олимпиады каждый год меняется. Она может откликаться на юбилейные даты (в 2015 году, например, она была посвящена 70-летию Великой Победы, а в 2017 году – 870-летию Москвы) или затрагивать вечные темы (тема любви в 2016 году, "времена года" в 2018 году).

Все участники разделяются на три группы в соответствии с годом изучения русского языка: начальный этап (подготовительный факультет), второй и третий годы изучения русского языка (младшие курсы) и четвертый и последующие годы изучения русского языка (старшие курсы). Они соревнуются в следующих номинациях: «конкурс чтецов», «конкурс песни (соло)», «конкурс песни (группа)» и (только для учащихся НИУ «МЭИ») «конкурс письменных работ» [1].

Из преподавателей кафедры русского языка МЭИ и вузов-участников формируется жюри, которое пользуется единой, заранее оговоренной шкалой оценок. Каждый номер участника оценивается по двум параметрам: правильность речи (фонетика, ритмика) и выразительность исполнения.

По традиции олимпиада проходит в Большом актовом зале главного корпуса университета, что дает возможность стать зрителями русским студентам и преподавателям других кафедр.

Награждение победителей и лауреатов олимпиады происходит на торжественном мероприятии, завершающем Интернациональный фестиваль НИУ «МЭИ», на котором учащиеся представляют культуру своих родных стран. По итогам олимпиады все участники получают грамоты, а победители – памятные призы и медали.

Такая формы олимпиады по русскому языку не типична, так как традиционно на предметных олимпиадах по иностранным языкам проверяют грамматику, лексику, проводят тесты, пишут сочинения. Но не стоит забывать и о том, что искусство и культура – это составные части преподавания любого иностранного языка. Стихи и песни помогают студентам не только осваивать новую лексику, улучшать фонетику, но и понимать культурные особенности страны пребывания.

Олимпиада по русскому языку для иностранных студентов - это не только соревнование, но и яркий праздник русского языка. Многие участники не раз за свою студенческую жизнь принимают участие в Открытой олимпиаде МЭИ.

Литература

1. Вакуров С.Н. XIV Открытая Олимпиада НИУ «МЭИ» по русскому языку // Энергетик. — 2019, 4. С.4-5.

ЛИНГВОЮРИДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПРАВОВОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Назарова З.А.
к.ф.н. доцент ТНУ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы проявления интерференции при переводе юридических документов. Юридический перевод – это один из видов специального перевода, обслуживающий правовую сферу коммуникации. Автором высказано мнение, что главный источник интерференции – расхождение в системах взаимодействующих языков: различный фонемный состав, различная интонация, различное соотношение дифференциальных признаков, различный состав грамматических категорий и различные способы их выражения.

Abstract.. The present article deals with the issues of interference in the course of interpreting legal documents. Such translation considered being

the special one because it is connected with the sphere of legal communication. The author expressed opinion that the principle source of interference lies in the difference of interacting languages, i.e. different phonetic structure, different intonation, different ratio of various signs, different composition of grammatical categories, as well as methods of their expression.

Ключевые слова: межъязыковая интерференция, гражданско – правовые отношения, семиотические исследования, эквивалентность перевода, юристлингвистика.

Key words: Interlingua interference, civil legal relations, semiotic investigations, equivalency in translation, jurist linguistics.

В последние десятилетия исследование взаимоотношений языка и права вылилось в отдельную юрислингвистическую и лингвоюридическую область исследования. На первый взгляд, кажется, что нет особой разницы в двух этих терминах. Однако юристлингвистика изучает отношение языка к закону, а лингвоюристика изучает отношение закона к языку. Перевод как прикладная дисциплина тяготеет больше к лингвоюристике. Язык права является не только семиотической системой, но и неотделимой частью правовой системы.

Перевод юридического текста можно классифицировать с точки зрения тематических свойств и функционально – стилистических особенностей переводимого текста. Р. Якобсон предлагал трехчленную классификацию перевода с учетом семиотических исследований (семиотика - от греческого semeion – знак, признак) наука, исследующая способы передачи информации). В своей статье “On linguistic Aspects of Translation” он дал семиотическое определение перевода, указав на возможность выделения следующих трех его типов: 1) внутриязыковой перевод; 2) межъязыковой перевод; 3) межсемиотический перевод. [10]. Первый тип рассматривается с позиции семиотических соответствий между элементами перевода – переформулирования.

Второй активно изучается с точки зрения соответствия переводимого текста с оригиналом. Третий тип классификации Якобсона связан исключительно с семиотическими исследованиями перевода. При этом подходе напрашивается вывод, что эквивалентность может проявляться на разных уровнях в разных текстах. Хотя переводческая деятельность – это, прежде всего,

языковая деятельность, учёные осознали, что перевод — это не только перевод с языка на язык, но и взаимодействие культур.

Так, Вайнрайха У. Л. указывал о неизбежности потерь при переводе, т.е.

«имеет место неполная передача значений, выражаемых текстом, или возникает межъязыковая интерференция. [4] В лингвистике проблема интерференции рассматривается в рамках языковых контактов в трудах многих российских и зарубежных ученых (Алимов В.В., Бужарска Е., Вайнрайх У., Верещагин Е.М., Хауген Э., Климов В.В. и др.)

Согласно Вайнрайха У. под интерференцией понимают «те случаи отклонения от норм любого языка, которые происходят в речи двуязычных людей в результате того, что они знают больше языков, чем один, т.е. вследствие языкового контакта» [4]. По мнению Хаугена Э. интерференция представляет собой «случаи отклонения от норм языка в результате знакомства с другими языками» [4]. В методике преподавания иностранных языков интерференция рассматривается как отрицательный результат неосознанного переноса прежнего лингвистического опыта, как тормозящее влияние родного языка на изучаемый иностранный язык. Главный источник интерференции – расхождение в системах взаимодействующих языков: различный фонемный состав, различная интонация, различное соотношение дифференциальных признаков, различный состав грамматических категорий и различные способы их выражения.

Юридический перевод – это один из видов специального перевода, обслуживающий правовую сферу коммуникации. Чаще всего это перевод документов и материалов, необходимых для обмена информацией на юридическую тематику и осуществления коммуникации между людьми, владеющими разными языками. Юридический документ регулирует гражданско – правовые отношения в различных сферах делового общения. С переводом традиционных и устоявшихся в языке словообразовательных моделей, как правило, трудностей не возникает. Сложнее дело обстоит с обеспечением перевода официальных документов, справок, сертификатов, дипломов и.т.д.

Для примера приведем некоторые неточности при переводе:

The aforementioned ***legal instruments*** *provide a* ***legal framework*** *for the prevention and reduction of* ***marine debris.***

Вышеупомянутые ***юридические инструменты*** *обеспечивают легальные условия для предотвращения и сокращения* ***морских дебрей.*** *(Вышеупомянутые юридические документы обеспечивают правовой механизм предотвращения и сокращения масштабов замусоривания моря).*

Personal items, including confidential legal documents, were examined in the presence of ***a significant number*** *of police officers.*

Личные вещи, включая конфиденциальные документы, были досмотрены в присутствии ***выдающихся офицеров полиции.*** *(Личные вещи, включая конфиденциальные документы, были досмотрены в присутствии многочисленных сотрудников полиции).*

At present, SCO is preparing legal documents in this connection.

В настоящее время ШОС готовят ***правовые документы в этой связи****. (В настоящее время ШОС разрабатывают* ***соответствующие правовые документы****).*

Например, довольно трудным для перевода являются английское выражение "***conclusion of the contract***". Это выражение может иметь два разных значения. Первое значение – заключение договора, т.е. оформление договора как документа и вступление его в силу. Другой смысл этого словосочетания – завершение договорных обязательств и утрата юридической силы договором. В английском праве, регулирующем продажу земли, обычной практикой является, когда договор составляется и подписывается обеими сторонами. В отличие от практики, принятой, например, в Германии, в рамках сложившейся практики не следует ожидать, что стороны договора (арендатель и съемщик) намереваются составить документ, содержанием которого является их соглашение о том, что съемщик вселится в дом. Если они договариваются о заключении этого соглашения на бумаге, с подписью и печатью, им может потребоваться заключение контракта (***concluding the contract***). Однако окончание периода съема жилья будет называться (end of the term). В случае других форм договорных заключений, таких как продажа товара в рассрочку, эквивалентом окончания срока договора служит дата последнего платежа (взноса). Это в английском языке можно описать именно словами "***conclusion of the contract***" (завершение контракта).

Стандартной ошибкой письменного перевода на английский язык является перевод будущего времени вспомогательным

глаголом shall/will, который в английском языке заменяет настоящее время:

Article 64. The President of the RT shall be the head of state and executive authority (the Government). Article 76. Local government shall consist of representative and executive authorities and function within the framework of its authorities [7].

Хотелось бы особо выделить явление непереводимости в области перевода страховых документов. Иногда в процессе перевода, например, страхового полиса, с английского на русский невозможно подобрать русский эквивалент. Данная терминологическая проблема может возникать по причине отсутствия в русском языке понятия, эквивалентного понятию в английском языке. В таких случаях используется транслитерация или транскрибирование. Например, Special Systems Industry, accredited person.

Солганик Г.Я. указывает на то, что важным аспектом при переводе юридического текста является выработка навыка редактирования чужого текста. [9].

Среди юридических терминов – сокращений омонимия встречается гораздо чаще, чем среди полной формы[1]. Например, *J.P – junior partner- младший компаньон; Justice of peace - судья магистрат (мировой судья); LL – limited – ограниченный; Law Latin - латинское право; H.C - Habeas Corpus - закон о презумпции невиновности; Habitual criminal - привычный преступник; CPS – Crown Prosecution Service - служба уголовного преследования; CA – Court of Appeal - апелляционный суд; A/S – Arrest/Summon - вызов в суд (повестка); A.S.A.P – as soon as possible; N.D – narcodollars - доходы от продажи наркотиков; J.P.– нотариус*

Для того, чтобы обеспечить репрезентативность при переводе юридического текста необходимо учитывать реципиенты переводного текста, культурную традицию его языка, а также учитывать все нюансы функционально – документального стиля речи. Адекватный перевод должен передавать содержание оригинала в терминах данной предметной области и соответствовать нормам языка перевода.

Литература

1.Анисимова Ю.А. Сокращение юридических терминов в лексической системе английского языка. Автореф. дис. канд. филол. наук. – Саратов, 2012.

2.Ахманова А.С. Социокультурные проблемы языка и коммуникации. – М.,2010.

3. Бурак А.П. Юридический и деловой английский. – М., 2002.
4. Вайнрайх У. Языковые контакты, пер. с англ. – Киев, 1999.
5. Верещагин Е. М., Комаров В.Г. //Язык и культура. – М., 2007.
6. Комиссаров В.Н. Перевод как объект лингвистических исследований // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: Сб. статей. – М.,1999.
7.Конституция Республики Таджикистан (на таджикском, русском и английском языках). – Душанбе, 2003.
8. Латышев Л.К. Технология перевода. – М.,2001.
9. Солганик Г.Я. Стилистика юридического текста. – М., 1999.
10. Якобсон Р. Лингвистические аспекты перевода. – Варшава,

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА ДОМ (*ČĪD*) В СВЕТЕ ОБРЯДОВЫХ ТРАДИЦИЙ

Некушоева Ш. С.
Институт гуманитарных
наук им. академика
Б.Искандарова
АН РТ

Аннотация В статье на основе обрядовых традиций анализу поддается концепт дом в языковой картине мира шугнанцев. На основе лексических единиц расскрываются когнитивные стороны данного концепта в шугнанском языке. Автор констатирует, что лексические единицы, репрезентирующие концепт *дом* отражают культурную специфику носителей шугнанского языка. Эти языковые единицы семантически охватывают исторически сложенное мировоззрение шугнанцев, реализуемое в их традициях и реликвиях. Вся языковая база семантического поля концепта дом в шугнанском языке отражает те морально-нравственные ценности носителей языка, которые практикуются в традиционном доме, и которые веками создавали уклад их жизни.

Abstract. Representation of the concept of a house (čīd) in the light of ritual traditions. In the base of ritual traditions the author analyses the concept of house in the linguistic picture of the world of Shughni people. Based on lexical units, the cognitive aspects of this concept in Shughni Language are revealed. The author states that the lexical units representing the concept of the house reflect the cultural specificity of the native speakers of the Shughni

Language. These linguistic units semantically encompass the historically complex worldview of the Shughnies, realized in their traditions and relics. The entire linguistic base of the semantic field of the concept of house in this language reflects the moral values of native speakers which have practiced in traditional house, and which for centuries have created their way of life.

Ключевые слова: концепт, обрядовые традиции, лексические единицы, традиционный памирский дом, столбы, репрезентант

Key words: concept, ritual traditions, lexical units, traditional Pamir house, pillars, representative

Основным центром концепта является ценность, поскольку концепт тесно связан с культурой, а в основе культуры лежит именно ценностный принцип. Как правило, концепт представляется в виде круга, в центре которой находится ядро концепта – основное его понятие, периферию же этого круга составляет то, что связанно с культурой, традициями, народным и личным опытом [Маслов 2011: 54-55].

Люди строят и формируют дом, с целью проживания в ней жизни, наравне с этим этот артефакт, в свою очередь строит и формирует людей как личностей. Дом как артефакт и домочадцы, проживающие в ней жизнь, становятся единым целым, а традиционные бытовые обряды и ритуалы, становятся воплощением их представлений о своем жилище. Обрядовые традиции, связанные с традиционным памирским домом и сопровождающие шугнанцев с момента их рождения, настолько имеют значение в их жизни, что находят свое отражение в системе их взглядов на мир и восприятия окружающей среды через призму языковых единиц. Эти языковые единицы в свою очередь воссоздают веками накопленную мудрость народа. Исходя из этого, анализ традиционно-обрядовых репрезентантов концепта *дом* на материале шугнанского языка позволит выявить содержание концепта дом в том виде, в котором он отражен и зафиксирован в языке. Приблизительно каждый уголок, каждый архитектурный элемент и процессы, связанные с домом, отражают всю составляющую культурно-этическую сторону бытия шугнанцев, их миропонимание и мировоззрение. Поэтому, в рамках данного раздела предпринята попытка проанализировать суть и значимость обрядовых традиций через призму ряда языковых единиц, отражающие, и раскрывающие составляющие стороны концепта дом в шугнанской языковой картине мира.

У шугнанцев понятие *дом* связано с религиозными и языческими представлениями. Многочисленные фразовые единицы отображают

восприятие артефакта дом как сакральное помещение, некий храм, обрядового Божьего пространства. На Западном Памире традиционный дом для жителей этого региона также был ореолом чистоты и праведности человеческого бытия, вероятно, поэтому многочисленные обряды и ритуалы совершаются именно в рамках пространство называемый *čīd*. Васильцов К.С. пишет, что «… памирский чид – это своего рода синкретический текст, в котором с той или иной степенью полноты зафиксированы идеи представления памирцев о структуре космоса, восходящие как к доисламским верованиям, так и к установлениям ислама» [Васильцов].

Интересным моментом является изучение языковой репрезентации концепта *дом* в свете традиционных обрядов именно на базе выражений и фразовых единиц. У шугнанцев начиная с намерения постройки, и кончая завершением строительства дома, существуют многочисленные обряды и обычаи, находящие свое отражение именно в этих языковых единицах. Такие фразовые единицы, как *kiryār čīdow* «созывать на помощь»; *kiryār sidow* «идти на помощь» отображают многовековую традицию населения Западного Памира, которое выражается в оказании безвозмездной помощи соседу, близкому человеку. Испокон веков среди народностей этого региона бытовала традиция жить и работать сообща, помогая друг другу в тяжелых и трудных работах. Данная традиция настолько укоренилась в жизни людей, что на помощь шли с осознанием всей составляющей этической стороны данного действия. Данное слово распространено во всех памирских языках и является старой адаптацией перс.-тадж. *kār-yār*. букв. «работа-друг», то есть помощник в работе.

Построение традиционного памирского дома, как и постройка любого помещения, процесс очень сложный и долгий. Поэтому с процессом постройки памирского дома связанны многочисленные обряды и поверья.

Перед тем как начать строительство дома, хозяин посещает религиозного лидера (шуг.-руш. *xalīfā* < араб. *xalifa* «наместник», «халиф», «преемник»), с целью уточнения благоприятной даты – *soat-at zamůn fāmtow* для начатия строительства. Шугнанцы, так же как и все другие этнические группы Западного Памира, считают, что если начать строительство дома в неблагоприятный день, то в семье, которой предстоит там жить, не будет покоя, счастья и благодати. Подобная боязнь ярка передается формулировкой *nās rūzanden bulod weδj, osoyaẋi di xůnayand nist* // в неблагоприятный день закладывали фундамент, нет в этом доме покоя.

В силу того, что *дом* для шугнанца является не просто некий архитектурный объект, а именно как микромодель космоса, к постройке дома тщательно готовились и учитывались любые тонкости общественной и духовной жизни, важным считается соблюсти все обряды и традиции. Выражения *soat-at zamůn fāmtow* «уточнение благоприятной даты» при начатия постройки дома; *dod//bob zamīn* «отцовская//дедовская земля» в значении родного края при выборе места для постройки дома; *s(i)traxm weδdow* «окуривание благоуханного растения (анафалис)» при возведения фундамента дома; *qurbůni čīdow* «принести жертвоприношение», *tangā ar bulod pitêwdow* класть какие-либо монеты в углубление для фундамента выражают мысль о доме как о некоем сакральном пространстве для установления или укрепления духовной связи человека с Богом или другими сверхъестественными существами, а также отражают идею создания почвы для благополучия, благодати и изобилия будущего дома именно в момент начатия строительство дома.

В частности, существует ряд запретов относительно самого пространства дома, несоблюдение которых согласно поверьям шугнанцев может навредить благополучию, спокойствию жилья. Считается, что в доме нельзя свистеть – *tar čīd ta ẋelak nakinen*, или в доме нельзя хлопать в ладоши – *tar čīd ta čapak naδen*, а также вечером нельзя дробить косточки или орехи (или что-то похожее) в доме – *ẋům ta tar čīd ẋoj yo bojak naviraγen*. Согласно поверьям памирцев нарушение этих запретов отгоняет ангелов и привлекает в дом демонические силы – *fariẋtagůn tiyen at δew at jin jām sen* // ангелы уходят, а черты и джины приходят. Подобные запреты свидетельствуют о том, что в миропонимании, шугнанцев *дом* является некой защитной оболочкой для проживающих в ней жизнь людей, а те в свою очередь, создавая систему правил и норм поведения внутри дома, так же заботились о благополучии пространства и ауры дома. Наравне с этим можно наблюдать, что с давних времен использовались различные амулеты, как магические средства для защиты дома. К примеру, в Бартанге нами был обнаружен дом, где на брусе между двумя столбами при входе - *bučkiγīj* весел кусок кости убитого животного. Дом был настолько старым, что ни владельцы, ни старики села не только не помнили кем был повешен кусок кости на брусе, и какому именно животному он принадлежит, но и не смогли припомнить кто был первым владельцем данного дома. Однако домочадцы до сих пор уверены, что кость защищает дом и его обитателей от сглаза и порчи – *cem čīdow* «сглазить», «наносить порчу». Вероятнее всего, кость принадлежала некогда убитому животному при совершении

обряда жертвоприношения, или же убитого на охоте архару, который у памирцев считается священным животным.

На наш взгляд, обряд завязывания *ẋāsitan* «главного столба» веревкой, которая ранее являлась частью традиционного жертвоприношения, также воспринимается как некий амулет – оберег. Шохуморов А. в своей работе «Хонаи пайравони ростин» пишет, что этот столб с тех арийских времен является *miyendvisčin* – «подпоясанный». Еще Зороастра, передавая слова Ахура-Мазды землянам, о Суруше говорит, что он ремнем пояс завязал и стоит на страже творения Мазды. [Шохуморов 1997: 129-130]. Памирцы считают, что сон около *ẋāsitan* причиняет тяжелые ощущения, и спящему человеку возле него, будут сняться кошмары. Это способствовало формированию в сознании памирцев веры в то, что «*ẋāsitan bīrand ẋêvdow wazmin*» - спать около *ẋāsitan* тяжело. Поэтому, когда на праздник Курбан совершается обряд жертвоприношения, веревка, сплетенная из шерстяной пряжи и привязанная к шее барана после ее закалывания, кидают в собравшуюся толпу и тот, кто поймает ее, приносит в дом и завязывает ею главный столб дома, будучи уверенным, что далее находиться и спать около этого столба будет безопасно. Веревка в этом случае в силу того, что была частью очень важного обряда жертвоприношения, во время которой читают аят из Корана, в сознании шугнанца теперь магическим образом превратилась в защитный амулет. Если в доме нет такой веревки, то *ẋāsitan* обязательно завязывают любой красной материей, так как согласно поверьям шугнанцев красный цвет отгоняет злых духов. Необходимо отметить, что раньше в качестве сырья для данного столба использовали древовидный можжевельник – арчу (*ambaẋc*). Это дерево у шугнанцев также наделено священными свойствами, некими защитными силами. В совокупности, выбор древесины арчи для изготовления главного столба и обряд его завязывания в сознание шугнанца больше усиливают значение данного столба в качестве амулета – защитника порядка, благоустройства и покоя дома и всех домочадцев.

Одним из ключевых репрезентантов концепта дом в шугнанском языке является лексема *kicor* «очаг», с которым связанно ряд обрядовых традиций. В частности, высоко чтимым местом здесь является выступ очага - *ʒīngak*. Такие лексические единицы, указывающие на наличие обряда поклонения очагу у шугнанцев, как: *dod ʒīngak* букв. «отцовская выступ очага», в значении родного порога, *ʒīngak daryeftow // ʒīngak daryov čīdow* букв. «оказать почесть выступу очага», *ʒīngak ti bā čīdow* букв. «целовать выступ очага» отражают культурно-поведенческий, вековой

опыт памирцев. Эти обряды и ритуалы стали предпосылкой формирования таких поверий как: *kicor tartīr ta na-ziban-en* «нельзя прыгать через очаг», *kicor ti ta na-niẋp-en* «нельзя наступать на очаг (когда поверхность его закрыта)»; *ar kicor ta tuf na-kin-en* «нельзя плюнуть в очаг» или *ʒīngak ti ta na-niϑ-ên, yid fariẋtā joy* «нельзя садиться на выступ очага, это места духа//ангела». Запреты эти, в качестве табу указывают на сакраментальность и культовую функцию очага, и их нарушение считалось осквернением данного сакрального места.

Невесту наставляют такими напутственными словами, как: *ar čīz ca-vud to šičec xu dod ʒingak ti lāk* / все, что было до сих пор (в твоей жизни) оставь это на отцовском выступе очага. Подобное наставление невесте, собравшаяся покинуть отцовский дом и переступить порог дома жениха, отражает культурно-поведенческий опыт веков, нравственные нормы, вложенные в порядок жизни сообщество, такие как уважение и почитание порядка жизни другого – чужого дома, почтительное отношение к членам семьи жениха, умение принять новые, чужие порядки и нормы жизни.

Единицы *ʒīngak daryêftow* «поклонение очагу»; *barakati zêẋtow* «брать изобилие и благо (отцовского дома)»; *naql čīdow* «рассказывать (истории у очага)»; *sůg lůvdow* «рассказывать сказки (у очага)» указывают на восприятие очага как оси – божественного центра дома среди народов Западного Памира. Каждый, кто из домочадцев собирается в далекий путь, обязательно совершает обряд «поклонения очагу» - традиция, которая отражается в единицах *ʒīngak daryêftow* / *ʒīngak daryov čīdow*. Эта традиция заключается в прикосновении кончиками пальцев обеих рук к выступу очага, затем поднесения их к губам, а затем ко лбу. При этом путник просит у отца или матери, или старшего в доме благословения на путь – *duo zêẋtow* букв. «брать молитву», путем прочтения молитвы из Корана или специальной молитвы для провода на путь или совершения какого-либо мероприятия. Собираясь покинуть дом, невеста тоже совершает обряд поклонения очагу [Юсуфбекова 1985: 236, 243, 251]. В данном случае этот обряд заключается в том, что невеста подходит к благовонию (шуг.-руш. *s*(*i*)*traxm* «анафалис»), зажженному исключительно на *ʒīngak* – выступ очага. Подносит обе руки к благовонию, затем как бы мажет лицо этой благодатью, или последовательно подносит пальцы к губам, а затем ко лбу, при этом возносит хвалу Богу и просит благословения. Вслед за ней к очагу подходит жених и также совершает данный обряд, с целью выражения благодарности и уважения очагу дома отца своей невесты. Считается, что благовоние зажженного анафалиса изгоняет злых духов и нечистую силу, как из дома, так и с пути путника. Окуривание данного растения является

распространенным процессом среди всех этнических групп Западного Памира. Согласно поверьям, наравне с изгнанием злых духов *s*(*i*)*traxm* способствует благоприятной обстановке в доме и успешному завершению любых начинаний. Поэтому окуривают данное растение при самых различных событиях, начиная от рождения младенца и кончая похоронным обрядом, то есть в жизни народов, заселяющих Западный Памир *s*(*i*)*traxm* «анафалис», которому присваивается сакральное происхождение, связанное с именем первого шиитского Имама Али (а) и в силу безграничного уважения и почитания Имама Али (а) среди исмаилитского населения Памира, занимает очень важное место. Легенда гласит, что Имам Али (а) когда-то в жаркое время года проходил по безводным и безлюдным долинам Памира, от жары и усталости по всему Его телу пот стекал струями и там, где капли пота падали на землю, прорастал *s*(*i*)*traxm* «анафалис». Сакрализация данного растения у современных шугнанцев связанно именно с данной легендой и именем их первого Имама. Однако, на наш взгляд, почитание анафалиса связанно с культом огня и истоки подобного обряда уходят в далекое прошлое. Вероятно, у шугнанцев, также, как и у всех этнических групп Западного Памира, *s*(*i*)*traxm* является тем самым душистым растением – одним из трех элементов, которое использовалось в процессе жертвоприношения огню у древних арийцев, у которых «жертвоприношение состояло из сухих чистых дров, благовоний (сухих листьев или трав) и небольшого количество животного жира. … огонь набирался сил с помощью двух приношений от растительного царства и одного от животного» [Бойс 1994: 14]. Необходимо отметит, что аналогичные черты остаются характерными и для шугнанцев, которые как правило, зажигают *s*(*i*)*traxm* на раскаленном угле - *γêʒ* как часть огня, вынутое из очага непосредственно перед совершением обряда поклонения очагу или, возможно, давно ушедшее в прошлое культа огня. Также шугнанцы, с целью окуривания пространства дома, обязательно используют измельченный руками благовоние с добавлением в него животного жира. Поверье, которое находит свое отражение в языковой единице *nomolt s*(*i*)*traxm ta na weδen!* // разве можно зажечь немолотое в жире благовоние, указывает на то, что окуривать сухим растением – анафалисом пространство дома у шугнанцев строго запрещено. Хотя современные шугнанцы считают, что причиной этого является то, что сухое растение плохо горит, однако, на наш взгляд именно отсутствие одного из исконных элементов древнего обряда жертвоприношения - *жира* стало причиной нежелательности зажигания сухого благовония.

Необходимо отметить, что обряд окуривания пространства дома данным благовонием, согласно поверьям памирцев, должно совершаться до заката солнца, так как после заката солнца на его запах покидающие Землю ангелы вынуждены возвращаться – *farix̌tagůn as xu pů̊nd gārδen* // ангелы возвращаются с пути. Схожие параллели подобного рода предписания мы находим в Авесте, где в гимне, посвященной Ардви-Суре, на вопрос Заратуштра «как правильно он должен ей молится и какие приношения он должен ей приносить в жертву?» она отвечает:

Провозгласила Ардви:
«Поистине, Спитама.
Такой молись молитвой,
Чти жертвою такой,
Вкушая возлияния,
Ты от восхода солнца
И до лучей заката …»
[Стеблин-Каменский 1993: 43]

На вопрос Заратуштра «… что с жертвами бывает, которые тебе приносят после заката?» даётся следующий ответ:

«Поистине, Спитама …
Стремятся дэви к жертвам
После захода солнца, …»
[Стеблин-Каменский 1993: 43]

Обычай окуривания жилища душистыми растениями широко использовавшийся в зороастрийскую эпоху и по сей день наблюдается у многих народов Средней Азии. У разных народов священным считаются различные растения: исрык, арча, стручковый перец, ладан, шиповник и т.д. Из гимнов Авесты мы узнаем, что на вопрос «Если в доме или шалаше умрет человек или собака, что должны делать последователи Мазды?» Ахура Мазда отвечает: «… должны они вынести его (труп Н.Ш.) не менять ничего в самом жилище, лишь окурить его сандалом, бензоином и алоэ, или любым другим душистым растением …» [Ревтеладзе 2008: 156]. Подобные окуривания пространства различными растениями в Авесте встречается не раз. В случае же Западного Памира *s*(*i*)*traxm* является тем самым душистым растением, который окуривается при различных, как похоронно-поминальных, так и других бытовых обрядах. Обряд *jūr s*(*i*)*traxm weδdow* (букв. класть парное благоухание) у шугнанцев проводится в день похоронно-поминальной церемонии, и заключается оно в том, что на выступе очага с двух сторон окуривают анафалис, т.е. на двух

железных блюдцах кладут горсть горячей золы или раскаленного угля и сверху кладут молотый в жире *s*(*i*)*traxm*.

Наставление взрослых молодым в виде формулировки *xu ʒīngak daryov kin* «окажи почесть очагу» (букв. выступу очага) с одной стороны если носит воспитательный характер, в том смысле, что в детях этим воспитывали умение быть благодарным дому, очагу, огню за тепло и уют, а в широком смысле в их сердцах сеяли семена любви к родному порогу и дому, к родной земле, то с другой стороны данное выражение, в качестве пережитка древних времен, напрямую хранит в себе информацию о некогда бытующей среди этих народов традиции культа огня и очага.

Формулировки *ba nůmi Xuδoy ʒingak ti yičiz ribīdow* «во имя Бога поставить что-нибудь на выступ очага»; *ba nůmi arwo ʒingak ti yičiz ribīdow* «во имя духа предка поставить что-нибудь на выступ очага»; *murϑā bāẋ ziwêstow* «вынести долю покойного» являются яркими примерами отражения отголосков древних традиций, связанных с жертвоприношением очагу и культом огня. Как правило, если хозяева намереваются вынести что-либо из дома – в большинстве случаев угощение, например, лепешку *garδā*, во имя Бога (*ba nůmi Xuδoy*) или во имя усопшего члена семьи – духа предка (*ba nůmi arwo*) сначала жертвенное угощение кладут на выступ очага, вероятно с целью, как жертвоприношения, так и его освящения, а затем выносят на улицу и отдают первому встречному. До сих пор широкое распространение имеет традиция вынесения последней доли покойного (*murϑā bāẋ ziwêstow* «вынести долю покойного»). Заключается это традиция в том, что перед тем как вынести покойного из дома, на выступе перед очагом кладут его последнюю долю в виде муки и соли, и первым выносят эту жертвенную долю, отдают ее первому встречному, а за жертвенным приношением выносят и тело усопшего. Очень часто хозяйки дома, в случае нахождения одного из членов семьи далеко за пределами родного края, его долю тоже на выносят и отдают прохожему, также совершая указанный ритуал.

Формулировка *δust juktow* или *ʒingak ti δust juktow* «наносить удары рукой» или «ударять по выступу очага рукой» отражает всю мощь веры в сверхъестественную силу очага среди народностей Западного Памира. Ритуал этот заключается в том, что человек три раза наносит удары по выступу очага, наравне с этим словесно возносит проклятия в адрес обидевшего его человека. Усиливали подобные вознесения проклятия в адрес кого-либо зажжением благовония с двух сторон выступа очага *jūr s(i)traxm weδdow*. Вера в осуществлении подобных проклятий является настолько сильной, что нежелательно прибегают к вознесению подобных

проклятий в адрес кого-либо, если же подобное происходит, то адресат от услышанных проклятий приходит в ужас, и старается разгладить ситуацию прошением извинения – *baxiẋ tilāptow*. Выражение *damardum* (*dirdum*) *xu δust jukt, yid ta barakat navired* // ей (ему) я ударяла рукой (по выступу очага), не найти ей (ему) благодати демонстрирует убежденность шугнанца в действенность его поступка и необратимости проклятия, вознесенной им.

Ритуал *barakati zêẋtow* «брать изобилие и благо (отцовского дома)» заключается в том, что раньше (в некоторых местах и по сей день) невесте в носок клали горст золы (*ϑīr*) из очага, вероятно, своего рода оберега от сглаза, а также согласно поверью памирцев, невеста этим действием уносила с собой благодать и благословение отцовского дома (*barakati dod čīd zêẋtow //yêdow* «брать//уносить благодать отцовского дома») в дом жениха. На наш взгляд, здесь также прослеживаются отголоски культа огня или традиции поклонения очагу, а ритуалы и обряды, происходящие на выступе очага, явно демонстрируют отношение шугнанцев к очагу в качестве святого места, а сам выступ очага в их сознании воспринимается неким алтарем их жилища.

До недавнего времени в обычной шугнанской семье в холодные зимние ночи проводились уходящие в прошлое традиционные посиделки *naql čīdow* «рассказывать (истории у очага)»; *sůg lůvdow* «рассказывать сказки (у очага)» – традиция, отражающая живую суть, живую память, связывающая домочадцев с прошлым, с предками. Когда огонь гаснул, но тепло все еще держалось в очаге, как дети, так и взрослые, свесив ноги в очаг, держали их в тепле. В момент таких посиделок рассказывались самые интересные и сокровенные рассказы, важные события из жизни, как самых рассказчиков, так и из жизни предков, религиозные рассказы, а порой бытовые и воспитательные, волшебные сказки. Такая традиция стало предпосылкой формирования среди шугнанцев мастеров – рассказчиков. Вся суть и значимость данной традиции отражается в формулировках, которые все еще можно услышать в речи старшего поколения, таких как: *Yu dis bašānd naqligār vud* // Он был очень искусным рассказчиком или *Wi doδga sůglůvij Xuγnůn-and navud* // Рассказчика сказок подобно ему в Шугнане не было. В ходе таких посиделок, веками во время долгих зимних ночей очаг становился местом единения всех членов семьи; местом воспитания и передачи морально-этических ценностей из поколения в поколение; местом, где прошлое и настоящее сливались в единое целое, и медленно, но верно создавалась благоприятная почва для будущего. В силу того, что памирские языки являются бесписьменными языками, в какой-то

степени именно благодаря традиции *посиделок у очага* сохранились и дошли до нашего времени многие бытующие обряды и информация о прошлой жизни.

Два параллельных пространства памирского дома – *kicor* «очаг», вместе с ним *ʒīngak* «выступ очага» с одной стороны, и *bārnêx* «главные нары» с другой стороны отражают гендерные ценности и нормы, основанные на взаимодополняющих ролях всех членов семьи, как женского пола, так и мужского. Эти ценности у народов Западного Памира формировались веками, создавая поведенческие нормы и предписания людей в обществе. В рамках традиционного дома создано некое пространство – атмосфера, определяющая и отводящая четкие роли, как мужчинам, так и женщинам.

Нары *bārnêx* находятся при входе, расположившиеся параллельно к очагу дома, и являются главным и почетным местом памирского дома. Это пространство принадлежит мужской половине дома. По традиции в знак уважения и почести гостей, а также жениха во время свадьбы усаживают именно на этих нарах. В шугнанском языке элемент *bār* относится к *bar* со значением «ширина», «возвышенность». Эти нары не выше и не шире других нар, однако, вероятно, в силу их примыкания к главному столбу дома, это место считается почетным. Выражение *yu ta bār-and dů̊nd nīϑt* букв. «он усаживается только на почетном месте» или *yu bārniχīn* «он сидящий на почетном месте» имеет иронический оттенок и с насмешкой используется относительно самовлюбленного человека.

В силу того, что место, называемое *bār* – почетная часть, примыкающая к основанию нар *bārnêx,* считается исключительно местом религиозного представителя – *pīr*, после которого обязательно усаживали другого религиозного деятеля – *xalīfā*. Если даже представитель духовенства – *pīr* не присутствовал в доме, то это место символически оставляли пустым. Усаживаться на этом месте у шугнанцев считается проявлением неуважения к *pīr*-у. Среди носителей языков широко используется выражение *bār-and nêδdow* «усаживать (кого–либо) на почетном месте» или *bār-and nistow* «садиться на почетном месте». Однако, в данном случае имеется ввиду не сама часть, примыкающая к основанию этих нар, а все пространство, которое в шугнанском языке называется *bārnêx*. Формулировки *bār-and def nêδ-et* «усадите их на почетном месте»; *as bār sifān-et* «усаживайтесь на *bār* - почетном месте» используются для выражения уважения и гостеприимства относительно гостей. При этом сами гости и хозяева понимают, что место называемая *bār* должна оставаться пустой.

Эти нары также являются местом совершения таких обрядов, как *sartarošůn* «одевания жениха» (шуг. к тадж. *sar* «голова», *taroš* осн. нас. вр. «брить», суф. *–ůn* к тадж. *–on*) во время свадебной церемонии. Сопровождается данный обряд длительным традиционным песнопением *dāfsoz*, где аккомпанирующим инструментом являются только бубны, а исполнителями исключительно мужчины. Вся свита жениха во время свадебной церемонии, являются представителями сильного пола. Свадебная церемония *niko* – мусульманское венчание происходит в доме невесты и местом для ее проведения также является указанная часть дома, только невеста в это время находится на исторически предопределенном ей месте *kicor* (очаг). В недавнем прошлом во время церемонии *niko* – религиозного венчания у мусульман использовалась вода, куда клали кусок животного жира, кусок лепешки (наличие жертвенных кусков в данной воде различается по регионам). Эту воду с жиром перед тем, как передать в руки участников церемонии, сначала клали в миску, поверх которой клали скалку и покрывали все это белой материей, а затем ставили на выступ очага – своего рода жертвоприношение. Вероятно, все эти принадлежности для проведения венчания клали на выступ очага с целью, как почитания очага, так и освящения этих предметов, придания им благодати и святости. В зоне *bārnêx* религиозный представитель *xalīfā* совершал над ней обрядовые действия, которые заключались в прочтении аята из Корана. Затем поочередно жених и невеста пили эту воду и откусывали кусок жертвенного жира.

Также здесь проводят обряд *cirowpiδid* “зажигания свечи на третью ночь после похорон”. С недавнего прошлого в результате некоторых религиозно-церемониальных реформ в процедуру данной церемонии были внесены некоторые изменения. В результате чего зажигания обрядовой похоронно-погребальной свечи теперь проводится на второй вечер после прочтения вечернего намаза до 12 часов ночи. Во время данной церемонии представителя духовенства – *xalifā* усаживают около *bār*, но место, исторически предназначенное для более высоко чтимого представителя духовенство *pīr*, несмотря на тот факт, что люди с этим титулом давно не функционируют среди местных жителей, остается пустым. В некоторых случаях на этом месте кладут остаток материи от савана, который после проведения похоронной церемонии *cirowpiδid* используется в качестве коврика для молитвы – *jonamoz*. В силу того, что саван считается чистым и непорочным одеянием для покойника, остаток от погребального одеяния вполне пригоден как в качестве молитвенного коврика, так и в качестве символической вещи для занимания места представителя духовенства.

Традиция *madoxůni*, которая представляет собой пение религиозных песен во время как похоронно-поминальной церемонии, так и других религиозных мероприятий, также совершается на главных нарах памирского дома, ибо исполнителями данных религиозных песнопений тоже являются исключительно мужчины.

Интересным наблюдением является тот факт, что почти все обрядовые традиции, совершаемые на *bārnêx* – место мужской половины, носят исламский характер, однако ритуалы, совершаемые на очаге – место женской половины, в частности на выступе очага являются отголосками древних времён.

Характерной чертой памирского дома является его многофункциональность. Это черта стала предпосылкой для твердо установленной организации внутреннего интерьера, что тоже находит свое отражение в языковых единицах. Такие выражения как *kaxoy joy pi kicor* букв. «место женщины на очаге»; *bār-and ta xalīfā nêδ-en* «халифа усаживают на почетном месте», т.е. на *bārnêx* – главные нары; *bārnêx memůn joy* «*bārnêx* место для гостей»; *wi/wam joy divi-zibo* букв. «его/ее место за дверью»; *as bār naγjīset* «усаживайтесь на *bār*»; *x̌ůnči* (*y*)*at niwenc ta voγnêxsitan xezand nêδen* «жениха и невесту усаживают около столба удлинённых нар», *kūdak ta x̌āsitan xezand aγêʒen* «младенца укладывают спать около царь-столба» ярко демонстрируют строгую, почти каноническую организацию пространства в традиционном памирском доме. Даже для решения некоторых социальных проблем в традиционных домах раньше сооружали низкую, узкую перегородку *bozparůn* (*boz* «сокол» *parůn* от тадж. *paridan* «летать»), которая примыкает к *kicorsitan* «столбу очага». Согласно словам информантов предназначалось такое сооружение для избрания руководителя, главного человека в том или ином деле. При этом выбор происходил следующим образом: после того, как мужчины усаживались на *bārnêx*, в дом завозили сокола (*boz*) и сажали его на поверхность данного сооружения. Затем отпускали его, чтобы тот полетел. Кому на плечо садился сокол, тот и становился руководителем какого-либо мероприятия.

Необходимо отметить, что две параллельные стороны традиционно-памирского дома – *kicor* «очаг» и *bārnêx* «нары, напротив очага», если с одной стороны разделяют пространство дома на мужскую и женскую половину, то с другой стороны они являются двумя равными сторонами одного целого дома. У памирцев испокон веков принято прислушиваться к мнению обеих сторон, женщина в этой культуре никогда не считалась изгоем общества, рангом ниже мужчины, наоборот она являлась его

партнером и спутницей жизни, которую воспитывали в духе послушания и уважения, как мужского слова, так и старшего в семье. В обществе к женщине всегда относились с уважением, а в доме она была матерью, женой, сестрой, невесткой. К мнению старшей из женщин в семье всегда прислушивались, с ней советовались по разным бытовым вопросам. Однако, несмотря на равную высоко чтимую позицию этих двух параллельных сторон и их обитателей – женщин и мужчин, в доме всегда прислушивались к мнению самого старшего в семье. Такие языковые единицы как *xu katanak ta niγůγen* (своего старшего надо слушаться); *be katanak maslāt ta kor nakinen* (без совета старшего нельзя что-та делать); *māš čīd katanak* (старший (ая) нашего дома); (*diyen*) *katanakenen lůd* ((это) старшие говорили); *katanak ta fāmt* (старший знает (как обстоит дело)) относятся к старшей в доме обеих полов, и отражают почти иерархическую систему подчинения членов семьи друг другу. Если в доме, по каким-то причинам отсутствует старший из мужчин, то советуются со старшей из женщин. Наравне с этим мужчина, несмотря на свой возраст, будь он маленький, молодой или преклонного возраста, всегда считался важным, значительным. Такое его положение в семье и в обществе ярко отражено в широко распространенной формулировке *mardinā buzurg* // мужчина важный (по значению, происхождению), поэтому ругать дурными словами мужчину или поступать дурно по отношению к нему для женщин всегда считалось дурным тоном.

Таким образом, анализ лексических единиц, отражающих значимость и место двух параллельных пространств – очага и главных нар – показывает, что, несмотря на четкое деление расположений членов семьи в пространстве, памирский дом на равных правах объединяет мужское и женское начало, чем самым выражает равенство в творении человечества. Всё составляющее содержание языковых единиц показывает, что как очаг, будучи неким женским пространством и неким алтарем для совершения многочисленных обрядов, так и главные нары, будучи мужским пространством и местом для совершения жизненно-важных церемоний, являются высоко чтимыми частями памирского дома – *čīd*.

Многочисленные обряды и традиции, которые также внесли свою лепту в морально-этические стороны жизни памирцев, можно наблюдать по отношению к пяти столбам. Столбы, как было уже отмечено, являются как физической, так и моральной опорой памирского дома, памирской семьи. Ряд традиций и ритуалов отражают характерное эмоционально-поведенческое отношение шугнанцев к их дому, а в частности, к пяти столбам. Главным из этих пяти столбов является *xāsitan* «царь столб»

[Шохморов 1997: 128-131]. Ритуалы и поверья, связанные с главным столбом, демонстрируют его важность и значимость для проживающих в этом доме людей. Мастер, как только заканчивает строительство дома, подходит к этому столбу и трижды ударив по ней, в некоторых случаях обухом своего топора [Васильцов], в других случаях рукой и при этом возносит: *Mustākam vi!* // Будь устойчивым! В момент землетрясения кто-нибудь из домочадцев крепко обняв главный столб, возносит молитвы небесам: *A Xuδoy osoyaxi nasib kin!* // О Боже, ниспошли (нам) покой! В то время, когда в дом приходит беда или смерть забирает кого-то из членов семьи, как правило, старшая из женщин нанося символичные удары по главному столбу, рыдая, говорит: *Tut xu panoyand nigā načūd* // Ты не защитил. Все эти обыденные поведенческие реакции по отношению к главному столбу являются отражением его значимости и важной роли в жизни домочадцев. Вера в его защитную силу в сознании шугнанцев настолько велика, что подобные полемические высказывания говорят о твердой убежденности носителей языка в огораживающую силу данного столба.

В недалеком прошлом каждый, кто входил в дом, и сами хозяева дома, даже если в доме никого не было, всякий раз произносили слова приветствия главному столбу дома в знак уважения и почести. Со временем эта традиция у памирцев видоизменилась, и чаще наблюдается на траурный день *cirowpiδid* «обряд зажигания свечи на третью ночь после похорон». Во время траурной церемонии у шугнанцев при вхождении в дом принято дотрагиваться пальцами обеих рук до *bārnêxsitan* и при этом произносить слова приветствия, затем, целуя пальцы, преподносить их ко лбу. Подобные речевые акты, общения, хотя и односторонние явно отражают восприятие шугнанцем столбов в качестве живых объектов.

Следующим столбом памирского дома является *voγʒnêxsitan*, вставленный в конце удлиненных нар – *voγʒnêx* (*voγʒ* «продолговатый», *nêx* «нары»). Задолго до исламского периода данный столб олицетворял зороастрийский ангел любви Мехр [Шохуморов 1997: 131-132]. После принятия ислама *voγʒnêxsitan* стал персонифицировать первого Имама исмаилитов – Али (а). Согласно верованиям памирцев этот столб символизирует божество любви и договоренности. Поэтому во время свадьбы, когда жених приводит невесту в дом, их усаживают около него в надежде, что мир и любовь будут править между новобрачными до конца их жизни.

Столб по правую руку от входа, который находится на очаге, памирцы называют *kicorsitan* «столб очага» или *kampīrsitan* «старушка

столб». У памирцев этот столб персонализирует дочь пророка Фатиму (а), а в доисламский период являлся символом божества плодородия, воды и покровительницы женщин Анахиты. Фатима (а) считается хранительницей очага, покровительницей женщин и символом чистоты и благочестия. Этой богине – Анахите, значение которой незапятнанная, чистая [Стеблин-Каменский 1993: 28, 184], посвящен 5-ый Яшт Авесты. О ее сотворении сам Ахура-Мазда говорит:

Создал ее я, Мазда
Для процветания *дома*,
Селенья и округа.
Создал для их защиты,
Опоры и охраны,
Создал для спасенья
Округи и страны.

В миропонимании памирцев *kicorsitan* «столб очага» также является защитным столбом, в частности женщин и детей. Этот столб является хранительницей очага и огня, символом тепла и света, что в целом и есть процветание *дома*. У древних арийцев эта богиня представлялась в виде прекрасного, привлекательного создания, украшенная богатыми драгоценностями. У шугнанцев около этого столба одевают и украшают невесту: *niwenc ta kicorsitan xezand šay kinen* // невесту одевают около столба-очага; и во время всего процесса свадьбы она находится около этого столба.

Два других столба, расположенные по обеим сторонам прохода из веранды – *poygāsitan* и *bārnêxsitan* согласно исламской интерпретации являются символами сыновей Имама Али (а) – Хасаном (а) и Хусейном (а) [Шохуморов 1997:135-137]. В до исламский период *poygāsitan* являлся символом божества земли, называющийся Замйад, а *bārnêxsitan* персонифицировал божество огня Озар. В этой связи связь с землей, то есть с *poygā* «пол традиционного дома», выявляется только в случае столба символизирующего божества Земли. Соединение остальных четырех столбов с землей не видно в силу того, что они вставлены внутри нар (*sānj* «балки по краям нар»). Как уже ранее отмечалось, столб *bārnêxsitan* у памирцев считается символом тепла и огня, а место около него почетным местом. Пространство между этими двумя столбами также является частью обрядовой традиции. Выражение *jumāndīrum arwogůn zoxt xu yatum* // в пятницу я взял духа предков и пришел – для шугнанца является неким кодом – поведенческим ориентиром, ибо услышав это выражение от входящего в свой дом, шугнанцу будет трудно отказать в его/ее просьбе.

Заключается подобный обряд в том, что просящий, входя в дом, останавливается между двумя столбами *poygāsitan* и *bārnêxsitan*, используя вышеприведенное выражение, у хозяев просит что-либо. Как правило, такая просьба заключается в прошении руки дочери хозяев, однако бывали случаи, что просили что-либо другое, к примеру, прошение. Формулировка *yuyi mu dupečā anjūvd, nay lůvdowum wird navarδod* также демонстрирует значимость данного пространство для носителей языка. Эти два столба, которые соединены между собой *bučkiЎīj* - деревянным поперечным резным брусом, олицетворяют землю и огонь. Брус, соединяющий два столба, всегда покрывается символическим рисунком солнца или свастики, являющимися символом света, тепла, благополучия и добра, или четырех стихий и четырех сторон света. Раньше люди вешали рога архара (шуг.-руш. *naxčīr xoẋ*) на этом брусе в той связи, что данное животное является символом чистоты и непорочности. Вероятно, в таких случаях пространство между этими двумя столбами выступает в качестве некой арки, небосвода, где при наличии упомянутых символик происходит его сакрализация и отказ в просьбе просящему для шугнанца считается немыслимым.

Каждый из пяти столбов имеет свое название, отражающее языковую картину мира этносов. В частности, эти столбы именуются в зависимости от своего предназначения или местонахождения. Столбы являются олицетворением чистоты и святости традиционного памирского дома, так как само их существование и символизм практически присваивают данному дому статус храма. Их наличие в качестве архитектурных элементов с одной стороны является средством необходимой для устойчивости жилища, предопределенное географическими особенностями местности, однако, с другой стороны в них заключен веками формированный морально-этический взгляд памирцев на взаимосвязь человека с природой, человека с окружающей его среды.

Вся космологическая и этико-философская сторона, выраженная архитектурными элементами, в частности, двух параллельных пространств, очага, пяти столбов и т.п., в повседневной жизни для шугнанцев являются источником их морали и традиций. Если с одной стороны народности Западного Памира, сооружая такие дома, вложили в них свое понимание принципов мироздания, законов природы, норм поведения людей по отношению друг к другу и к обществу, то с другой стороны их жилище из поколения в поколение, формируя их как личности, толковало им правило жизни.

Языковые единицы, репрезентирующие концепт *дом* отражают культурную специфику носителей шугнанского языка. Эти языковые единицы семантически охватывают исторически сложенное мировоззрение шугнанцев, реализуемое в их традициях и реликвиях. Вся языковая база семантического поля концепта дом в шугнанском языке отражает те морально-нравственные ценности носителей языка, которые практикуются в этом доме, и которые веками создавали уклад их жизни. Поэтому, в потоке бурной интеграции и глобализации всего мирового сообщества, как традиционные обряды, так и лексические единицы, связанные с ними стремительно исчезают, и вопрос их сбора и изучения для лингвистики в целом является весьма актуальным вопросом.

Литература

1. Маслов В.М. Введение в когнитивную лингвистику. Москва. 2011. – 296 с.
2. Васильцов К.С. «Алами Сагир»: К вопросу о символике традиционного памирского жилища // Электронная библиотека Музея антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) РАН http://www.kunstkamera.ru/lib/rubrikator/03/03_03/978-5-884314-159-6/ © МАЭ РАН
3. Шохуморов А. Памир – страна ариев. – Душанбе, 1997.
4. Юсуфбекова З. Свадьба внутри одной большой семьи в Шугнане // Памироведение. Вып. II. – Душанбе, 1985. – 243 с.
5. Мэри Бойс. Зороастрийцы. Верования и обычаи. Санкт-Петербург, 1994. – 290 с.
6. Авеста. Яшт 5-ый. Гимн Ардви-Суре. Перевод Стеблина-Каменского И.И. Москва, 1993.
7. Авеста. «Закон против дэвов» (Видевдат) перевод Э.В. Ртвеладзе и др. Санкт-Петербург, 2008. – 303 с.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Нойкина С.С.
Пензенский государственный университет
Пенза, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются приемы лингвострановедческой работы при обучении чтению иностранных студентов на занятиях по русскому языку как иностранному.

Abstract. The article discusses the methods of linguistic and regional work when teaching reading to foreign students in the classroom on Russian as a foreign language.

Ключевые слова: лингвострановедение, русский язык как иностранный, межкультурная компетенция.

Key words: linguistic studies, Russian language as a foreign, intercultural competence.

Страноведение – это сведения о государственном устройстве, социально-экономическом положении страны и народа, язык которого изучается иностранными студентами; сведения о традициях, обычаях, присущих данному народу.

Лингвострановедение знакомит обучаемых с культурой страны изучаемого языка, которая отражается в фонетических, лексических, грамматических единицах языка, с помощью которых преподаватель русского языка как иностранного обеспечивает учащихся страноведческой информацией. Но в преподавании русского языка как иностранного недостаточно просто обеспечить иностранцев страноведческой информацией, необходимо познакомить с ней посредством языка, являющимся носителем и источником культурной национальной информации. Культуры разных народов имеют общие черты, но часто не совпадают, и, конечно, это проявляется в языке. Поэтому в процессе обучения русскому языку как иностранному преподаватель проводит на уроках лингвострановедческую работу. Такая работа обогащает и активизирует лексический запас студентов, стимулирует речевую деятельность, положительно влияет на формирование межкультурной коммуникации. Иностранный студент, приезжая в другую страну, проводит там довольно длительное время. Поэтому он стремится не только изучить язык, но и лучше узнать то место, где он живет и учится. Одним из важных источников страноведческой информации о городе, в котором

учится иностранец, является учебный текст, адаптированный к уровню его подготовки. Поэтому работа с текстом должна быть положена в основу страноведческой работы.

Страноведческие тексты знакомят иностранцев с русскими национальными праздниками, с русскими писателями, поэтами, с их произведениями; с русскими художниками и композиторами.

Все иностранные студенты, обучающиеся в Пензенском государственном университете, посещают одно из наиболее известных Лермонтовских мест России – государственный музей-заповедник Тарханы. Тарханы – усадьба любимой бабушки поэта, Елизаветы Арсеньевой. Здесь прошли детские годы известного поэта. Прежде чем побывать в этом красивейшем месте, студенты изучают на занятиях по русскому языку текст «Тарханы». Чтобы снять смысловые трудности восприятия текста, студентам объясняются такие слова, как: *усадьба, склеп, барский дом, дом ключника, часовня и другие.*

Целью лексических заданий является формирование лексических навыков. Поэтому при введении новых слов учащимся предлагаются задания на развитие языковой догадки, помогающие определить значение слов. Например, подобрать родственные слова, имеющие общий корень: *ключник – ключ, сторожка – сторож, людская – люди, часовня – часы, беседка – беседа;* образовать глаголы от существительных: *сторож – сторожить; беседка – беседовать*. Далее предлагаются задания, формирующие грамматические навыки: образовать прилагательные от существительных: *дуб – дубовый, ветер – ветряной, парк – парковый, мемориал – мемориальный, дети – детский, дерево – деревянный, фамилия – фамильный, село – сельский.* В процессе работы с текстом студенты согласуют существительные с прилагательными: *церковь – сельский, мельница – ветряной, изба – людской, зона – парковый, роща – дубовый, жизнь – тяжелый; о*бразуют словосочетания глагол + существительное: *кататься – лошади, владеть – земля, посадить – дуб, запустить – мельница.*

Весь комплекс заданий заканчивается чтением текста «Тарханы» и выполнением послетекстовых упражнений, направленных на углубленное понимание текста. На этом этапе студенты-иностранцы должны определить главную мысль текста; ответить на поставленные вопросы; найти фразы, подтверждающие ответы; разделить текст на части; озаглавить каждую часть; закончить предложения, используя предложенные варианты; согласиться или опровергнуть данные утверждения. В заключение работы над текстом учащиеся должны

передать в нескольких предложениях содержание текста. При включении лингвострановедческого аспекта в преподавание РКИ необходимо использовать отрывки из литературных и музыкальных произведений, фотографии, которые могут приблизить студентов к той исторической среде, которая отображена в тексте.

Таким образом, знакомство с русским наследием, с богатой русской национальной культурой является важным средством, с помощью которого у студентов-иностранцев формируется культуроведческая компетенция.

Лингвострановедение, с одной стороны, предоставляет иностранным студентам страноведческую информацию, с другой, обучает приемам и способам самостоятельно извлекать факты из разных единиц языка: лексики, фразеологии, что помогает формированию коммуникативной компетенции.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Индрик,2005. – 1040с.
2. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 260 с.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 163 с.
4. Щербачева Н.И. Место и роль лингвострановедения в изучении восточных языков: материалы научной конференции. – М., 1993.

УЧИТЬ НЕЛЬЗЯ, ЗАБЫТЬ VS УЧИТЬ, НЕЛЬЗЯ ЗАБЫТЬ (РКИ в современном мире)

Пашковская С.С.
д.п.н., профессор
кафедры «Русский язык
как иностранный»
Пензенский государственный
Университет
г. Пенза, Россия

Аннотация. *Постановка проблемы*: русский язык – единственный из мировых языков с отрицательной динамикой. Сформулированы з*адачи, требующие решения.* В сфере компетенций преподавателей РКИ: 1) повышение качества преподавания русского

языка как иностранного; 2) создание методически грамотных, лингвистически обоснованных учебных и методических материалов; 3) проведение необходимых мероприятий (научных конференций, написание статей и т.д.), разъясняющих необходимость сохранения одной из важнейших функций русского языка как языка науки; 4) продвижение РКИ в интернет - пространство.

Abstract. Setting the problem: Russian is the only one of the world languages with negative dynamics. The tasks that need to be solved are formulated. In the field of competence of RKI teachers: 1) improving the quality of teaching Russian as a foreign language; 2) creation of methodically competent, linguistically based educational and methodological materials; 3) carrying out the necessary measures (scientific conferences, writing articles, etc.) explaining the need to preserve one of the most important functions of the Russian language as a language of science; 4) promotion of RKI into the Internet - space.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русский язык как мировой язык, русский язык как межнационального и международного общения

Key words: Russian as foreign language, Russian as world language, Russian as inter-ethnic and international communication

Зачем человек изучает иностранный язык? Как средство получения нужной и важной информации, как средство общения, а также для эстетического и эмоционального удовлетворения (удовольствия); при выборе иностранного языка, конечно, важна его культурная и научная роль.

Из 7 тысяч языков мира – 10-12 мировых языков. Более 100 миллионов человек (90% населения земли) говорят на 10 мировых языках (русский язык входит в их число). «Крупнейшими, или мировыми, могут считаться языки, на которых говорит больше двухсот миллионов человек: китайский - больше миллиарда говорящих; английский – более 400 миллионов; испанский – более 300 миллионов; хинди - около 300 миллионов; русский - более 250 миллионов» [Плунгян 2017:202]. Мировой язык - язык, который «пригоден, удобен для выполнения мировых коммуникативных функций, насколько он обработан, раскрыт в своих выразительных потенциях, *насколько подготовлен к преподаванию носителям иных языков и культур*» [Энциклопедический словарь 1984:171].

Владение языком как иностранным, как языком межнационального и международного общения – важнейшее требование к современному мировому языку. Абсолютное число говорящих на языке как родном не самый актуальный признак мирового языка. Китайский язык самый распространенный в мире, но популярность китайского как иностранного уступает популярности английского и русского (как иностранных языков). Статус языка зависит от многих факторов: 1) демографических, 2) географических, 3) культурных, 4) экономических.

Во второй половине XX века русским языком как родным и как иностранным владело 6 - 7% населения земного шара: полмиллиарда человек называлось в работах советских ученых 60-70 гг. (В.В. Виноградов 1968, Панов 1984) и около 350 миллионов человек говорило на русском языке в 80-ые годы прошлого века (Weber G. 1997).

Интерес к русскому языку в 60-80гг. прошлого века имеет объективные причины - это успехи страны и популярность великой русской литературы: запуск первого спутника и полет Ю.А. Гагарина, развитие промышленности и фундаментальные научные исследования, фестиваль молодежи и студентов … Много добрых друзей русского языка, русской культуры появилось в мире. Это были не просто хорошие специалисты, а интеллектуальная элита многих стран. Именно в этот период русский язык укрепил свои позиции как язык межнационального и международного общения во многих международных организациях. В 1982-83 учебном году русский язык изучали в 101 стране 23 миллиона студентов и школьников [Энциклопедический словарь 1984: 171].

60-80 годы XX века - период становления и расцвета лингвометодики преподавания РКИ. Талантливые ученые создали учебные комплексы и методические пособия, не утратившие своей актуальности и сегодня.

90-ые годы XX века были для страны и преподавателей РКИ серьезным испытанием на прочность. Рубикон был перейден. Канул в Лету СССР, затрещал по швам СЭВ. Изменения в экономике и в политическом строе страны; развал СССР и появление независимых государств (где вместе с водой выплеснули и младенца – русский язык)….

1990 год - процент владеющих русским языком в мире падает (5,9%) при общей еще высокой численности - 312 миллионов человек.

Изменение границ еще недавно единой страны негативно сказалось на положении РЯ в бывших республиках СССР и в странах СЭВ. Изгнание русского языка из государственной системы образования бывших союзных республик, а затем постепенное вытеснение этнических русских (и не только с ключевых постов)…Грустная страница истории.

Окрепнув, Россия с надеждой вступила в Болонский процесс (сентябрь 2003г.). Разработаны Государственные стандарты и описана уровневая система владения русским языком в соответствии с европейскими требованиями, разработана тестовая система контроля РКИ. Очнулись от власти «снежной королевы» некоторые страны, начались попытки восполнения лакун в образовании, в преподавании русского языка... В вузах России появились студенты из стран СНГ и бывших республик СССР. Но… время неумолимо к ошибкам истории: 2004 год - 4,3% от общей численности земли говорит на русском языке (278 миллионов человек). *Русский язык – единственный из мировых языков с отрицательной динамикой* [Арефьев 2012:6]. Лингвисты и социологи выражают опасения: при соблюдении такой тенденции РЯ может выйти из числа мировых к 2025-35 гг. (В.С.Плунгян, А.Л. Арефьев), а это не только демографические проблемы.

Максимальное процентное соотношение населения земного шара, владеющего русским языком, было 8 % в 1914 (!) году (140 миллионов человек); 2010 год - 3,8% (260 миллионов человек) [Арефьев 2012: 32].

Конец XX и начало нового века – открытое образовательное пространство и академическая мобильность, переход на многоуровневую систему образования, внедрение современных инновационных технологий, разрабатывается комфортная для студента образовательная среда, предлагаются новые ФГОС, нацеленные на формирование общих, универсальных и профессиональных компетенций (ОК, УК, ПК) … но пространство владения РЯ в XXI веке сужается.

С одной стороны, диверсификация (разнообразие) процессов всей системы образования, ее интенсификация, а с другой, - удар по статусу РЯ как мирового - международные стандарты написания научных статей для русских ученых на английском языке. В 80-ые годы XX века до 70% всей мировой научной информации кодировалось на русском и английском языках. Вытеснение РЯ из научной сферы – серьезная проблема, которая может иметь очень

негативные для страны последствия. Вытеснение РЯ из системы образования – преподавание иностранцам в России не на государственном языке - может стать стратегической ошибкой.

Вопрос, заданный членом-корреспондентом РАН, доктором филологических наук, профессором В.С. Плунгяном, волнует всех преподавателей РКИ: «Насколько хорошо чувствует себя образование на русском языке?» Насколько хорошо подготовлены современные преподаватели русского языка как иностранного? Серьезные вопросы, требующие научного рассмотрения.

Постановка проблемы: русский язык – единственный из мировых языков, который утрачивает свои позиции в мире:

1) демографические проблемы (уменьшение этнических русских);

2) качество преподавания РКИ (преподаванием русского языка за рубежом часто занимаются люди, не имеющие даже филологического образования, носители языка);

3) попытки вытеснения русского языка из научной сферы – реальные факторы, угрожающие статусу русского языка как мирового;

4) «размер средств, выделяемых на продвижение русского языка за рубежом, на порядок меньше размера средств, выделяемых ведущими странами на мировом образовательном рынке» [3].

Положительные факторы:1) русский язык родной для 150 миллионов человек, 260 миллионов владеют русским языком (данные 2010 г.); 2) русский язык сохраняет свои позиции как язык межнационального и международного общения (ср. с китайским, который, являясь мировым языком (по численности говорящих), еще не так распространен как иностранный); 3) высоконаучная лингвометодическая база преподавания русского языка как иностранного; 4) богатство, выразительность, точность «сформировавшегося национального литературного языка» [Энциклопедический словарь 1984:171]; 5) русскому языку как языку национального общения ничего не угрожает: ни порча (о которой кричат журналисты), ни заимствования иноязычной лексики и т.д. - все это естественные языковые процессы, с которыми русский язык всегда справлялся, справляется и будет справляться; 6) русский язык – нормированный литературный язык с богатейшей историей и культурой, «длительными письменными традициями и установившимися нормами».

Задачи, требующие решения: 1) демографические и экономические, которые в нашей стране являются приоритетными на уровне государства; 2) возвращение русского языка в систему образования в страны СНГ и страны бывшего СССР (РЯ как учебного предмета и как средства обучения), в чем заинтересованы многие современно мыслящие лидеры стран; 3) *русский язык как государственный* язык РФ должен оставаться единственным языком обучения *для иностранцев разных специальностей* (в том числе и нефилологов); 4) возможность выбора обучения на родном языке в национальных республиках РФ (как ни парадоксально - изгнание родных языков из системы образования ослабляет позиции русского как языка межнационального общения); 5) упрочение позиций русского языка как языка науки (увеличение числа научных публикаций на русском языке, их научной ценности и веса), 6) повышение качества преподавания русского языка как иностранного; 7) разработка современных научных инновационных методических пособий, учебных комплексов, отвечающих требованиям времени; 8) создание кейс-технологий для обучения речевой деятельности на русском языке; валидных, надежных и стандартизованных тестов для абитуриентов (разных специальностей); для будущих магистрантов и аспирантов; 9) продвижение РКИ в интернет - пространство, популяризация РКИ, «введение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий», развитие «онлайн-школы» на русском языке [3] .

В сфере компетенций преподавателей РКИ – ***решение*** следующих задач:

1) повышение качества преподавания русского языка как иностранного; 2) создание методически грамотных, лингвистически обоснованных учебных методических материалов; 3) проведение необходимых мероприятий (научных конференций, написание статей и т.д.), разъясняющих необходимость сохранения одной из важнейших функций русского языка как языка науки; 4) систематическое и планомерное освоение интернета.

Обсуждение: Каждый /здоровый/ человек владеет родным языком, иностранный язык требует от изучающего напряжения сил, воли, большого количества времени, мотивации изучения, трудолюбия. Языковые аспекты, как кирпичики будущего «здания» - знания, должны быть «зацементированы» всеми видами речевой

деятельности в их взаимосвязи; свободное продвижение по «зданию» – знанию обеспечивают «лифты» культуры, «лестницы» невербальной информации и «коридоры» межкультурной коммуникации. Красота «здания» - знания, его «архитектурная ценность» - это владение функциональными стилями иностранного языка, умение общаться с носителями языка в их языковом регистре, использование культурного багажа (цитат, идиом, логоэпистем и т.д.).

Научные конференции, обмен полученными экспериментальными данными, анализ научно – методических исследований, теоретические умозаключения помогают не только сформулировать научные проблемы методики обучения РКИ, но и найти решение поставленных лингвометодических задач.

***Вывод**: статус мирового языка зависит от разных факторов, преподаватели РКИ могут сделать многое для повышения международного авторитета русского языка: разработать лингвометодические основы русского языка «для преподавания носителям иных языков и культур» с учетом развития современных технологий, реалий и требований времени.* «Русский язык имеет огромное значение не только для Российской Федерации, но и для мировой цивилизации, поскольку он сохраняет за собой статус мирового языка и остается одним из важнейших инструментов познания другими народами непреходящих гуманистических ценностей российской культуры, образования и науки» [3].

Литература

1. Арефьев А.Л. Русский язык на рубеже XX - XXI веков. М,-2012.-482с.[Электронный ресурс] // URL:htpps // www.civisbook.ru (дата обращения 27.11.19).
2. Плунгян В. А. Почему языки такие разные. М., 2017. -272с.
3. Распоряжение Правительства РФ от 20 декабря № 2647-р О Концепции федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016 -2020гг.[Электронный ресурс] // URL:htpps // www garant.ru (дата обращения 27.11.19).
4. Энциклопедический словарь юного филолога (языкознание) / Сост. М.В. Панов - М.,1984.-352с.

О «ВОСТОЧНОЙ» ПОВЕСТИ ЭПОХИ РОМАНТИЗМА.

Рахманов Б. Р.
д.ф.н., доцент кафедры
мировой литературы
РТСУ

Аннотация. Статья посвящена изучению восточной повести эпохи романтизма, художественным и видовым особенностям жанра. Рассматриваются научные исследования по изучения и квалификации жанра русской повести, развитию жанра «восточной» повести в русском литературном процессе начала XIX века. Анализируются восточные повести О.И. Сенковского, Д.П. Ознобишина, А.А. Бестужева-Марлинского, Ф.В. Булгарина, восприятие и освоение персидской классики русской литературой, обогащения ее образами и темами.

Abstract. Article concerns the studying of east story of an epoch of romanticism, art and specific features of a genre. Scientific researches on studying and qualifications of a genre of the Russian noivel , development of a genre of "east" story in Russian literary process of the beginning of a XIX-th century are considered. O.I.Senkovsky, D.P.Oznobishina, A.A.Bestuzhev, F.V.Bulgarin's east stories, perception and development of the Persian classics by the Russian literature, enrichments by its images and themes are analyzed.

Ключевые слова: персидско-таджикская литература, русско-восточные литературные связи, восточная повесть.

Key words: the Persian-Tajik literature, Russian-east literary communications, east story.

В 20 - 30-е годы XIX века происходит интенсивный рост прозаических жанров. Поэзия уступает место прозе, которая приобретает господствующее положение в литературе. Самым популярным жанром стала повесть. Романтическая повесть – историческая, фантастическая, «восточная» -способствовала значительному обогащению литературного процесса. «Писатели-романтики все более обращаются к изображению сначала этнографических, бытовых, затем социально-исторических картин жизни народа и общества» [История романтизма в русской литературе 1979: 169], что приводит русскую литературу к открытию: социально-исторические обстоятельства могут быть соотнесены с характером героя, мотивировкой его поступков. Предреализм романтической

повести проявился в осознании человека как продукта среды, что и наблюдается в творчестве А.С. Пушкина, О.И. Сенковского, А.А. Бестужева-Марлинского.

Более полным исследованием по интересующей нас проблеме является работа В.Н. Кубачевой «Восточная» повесть в русской литературе XVIII - начала XIX века» (1962), в которой автор дает общее представление о жанровом своеобразии «восточных» повестей». «Восточная повесть» пользовалась большой популярностью у русского читателя со второй половины XVIII века: «Под этим именем существовали и подлинно восточные произведения (как сказки «Книга тысяча и одной ночи»), и подделки, и произведения, ничего общего с Востоком не имевшие» [Кубачева 1962: 295]. В исследовании отмечен факт определенного отношения к «восточной» повести. С одной стороны, не было разграничения между оригинальным произведением и переводом, переложением. «Органичность этих произведений в русской литературе доказывается и тем, что идейный и образный строй как оригинальных, так и переводных «восточных» повестей не противоречат друг другу» [Кубачева 1962: 296]. С другой стороны, отмечено, что переводились произведения идеологически востребованные, связанные с периодом своего появления: они лишь были средством изображения современных конкретных лиц и событий. В унисон В.Н. Кубачевой о многообразии форм восточной прозы и о проблеме перевода – оригинала говорит и Ю.М. Медведев. В послесловии к «Волшебно-богатырским повестям XVIII века» Ю.М. Медведевым отмечено: в литературном процессе XVIII века «..и для России, и для Европы понятие перевод – пересказ – оригинальное сочинение, как правило совпадали..» [Старинные диковинки 1992: 484].

Исходя из определенной тематики, идентичности идей и образов В.Н. Кубачева условно выделяет три группы «восточных» повестей. Первая группа «восточных» повестей – морально-этические с религиозной окраской. Термин «восточная повесть» здесь воспринимается как указание на место возникновения, родину произведения. Вторая группа – повести развлекательные, авантюрно-галантные, термин «восточный» чаще «определяет лишь место действия, а в некоторых случаях – условный источник: подражание арабским или иным восточным сказкам». Третья группа – «восточные» повести просветительские: философско-сатирические и нравоучительные. «Здесь могут отсутствовать даже восточные

сюжеты, используются лишь имена, внешний реквизит и некоторые детали, ставшие общепринятыми признаками «восточности»» [Кубачева 1962: 300].

«Восточные» повести нравственно-религиозного содержания (первая группа) существовали на протяжении длительного времени – от древнерусской литературы до XIX века: «Они в аллегорическом, философски отвлеченном плане решали наиболее общие вопросы: об отношении человека к вечности, о цели существования, о бренности земного и т.д.» [Кубачева 1962: 300]. Эти произведения и создавали представление читателя о «восточной» повести как философском произведении, посвященном аллегорическому изображению человеческой жизни и искушениях или препятствиях, встречающихся герою: «Они решают важные морально-этические проблемы, но с позиций философа-мудреца, аскетически отрешившегося от мирской суеты, и опираются на нормы христианской морали» [Кубачева 1962: 300-301]. Экзотика и необычность, иная культура и быт привлекали внимание европейского читателя, поэтому интерес к восточному фольклору был вполне закономерен. Сам же всплеск знакомства с произведениями на восточную тему или с восточными сюжетами произошел в XVII веке. Сказки поразили читателя изображением фантастического мира, новыми образами, бытом и нравами неведомых народов, экзотическими картинами природы, своеобразной поэзией. «Все эти авторы создавали модное развлекательное чтение, для занимательности заимствуя элементы из произведений иного типа: авантюрно-галантного романа, пасторальной литературы, волшебно-рыцарского романа и т.п.» [Кубачева 1962: 297]. Литературная обработка восточной сказки оставила костюмы, имена и заштампованные мотивы. Эта внешняя оболочка надолго останется в литературе, как маскарадный костюм, укрывающий любое содержание, что приведет к новому направлению «восточной» повести – просветительской. Идеология Просвещения сказалась на литературном процессе – «восточная» повесть стала жанром идеологическим и сатирическим. Ряд обстоятельств способствовали долгому успеху просветительской повести: восточные одежды удобны по цензурным соображениям; показ западного мира глазами восточного жителя – «идеальный для просветителя способ анализировать явления жизни с точки зрения разумности и естественности»; «маскировка под модный жанр облегчала широкую популяризацию философских идей». «Восточная» повесть

существовала в двух несовместимых видах: «один – развлекательный, ведущий начало от восточной фантастической сказки и авантюрно-галантного романа, и другой, лишь внешне сходный с ним вид, – просветительская «восточная» философская повесть» [Кубачева 1962:. 299].

Исходя из трансформации жанра «восточной» повести, В.Н. Кубачева подчеркивает: «По всей вероятности, вначале «восточную» повесть чаще всего воспринимали у нас как нравственно-философскую притчу, отвлеченную и беспристрастную» [Кубачева 1962: 301], которая композиционно состоит из притчи, толкования и нравоучения.

Назвав родиной «восточной» повести Францию, В.Н. Кубачева указывает, что борьба с канонами классицизма приводит писателей к поискам сюжетов, нового литературного материала, что определило обращение к восточному фольклору и литературе.

В другом исследовании, посвященном типологии жанра русской повести, – Г.В. Субботиной «Жанр русской повести конца XVIII - начала XIX века» (2003) – также говорится о различных принципах исследования типологии жанра русской повести. Разделение повести осуществлялось на основе литературного направления (сентиментальная, предромантическая, романтическая, реалистическая повесть); идеологического принципа (просветительская и масонская); тематического («восточная» и историческая).

Г.В. Субботина считает, что при классификации по тематическому принципу недостаточное внимание уделяется таким разновидностям повести, как авантюрная, историческая, философская, любовная, сатирическая, «восточная». Несмотря на многочисленность исследований по типологии повести (например, «восточная» - В.Н. Кубачева, О.А. Ильин, Г.Д. Данильченко и др.), этот вопрос продолжает привлекать внимание исследователей.

Говоря об эволюции жанра повести и возникновении его модификаций, Г.В. Субботина констатирует факт влияния общественно-исторической обстановки на развитие русского литературного процесса конца XVIII - начала XIX вв. Век Просвещения характеризуется всплеском писательской и читательской активностью, заметен переход от перевода и подражания к оригинальному творчеству. Идеология Просвещения повлияла на

развитие жанровых модификаций повести, их жанрообразующих признаков: философская, ориентальная, сатирическая повесть.

Колорит «восточных» повестей для писателей зачастую был средством создания аллегории для критики самодержавно-крепостной России, отображения политического режима или философско-просветительского произведения с проповедью просвещенного абсолютизма. «Доминирующей идейной константой этих, как, впрочем, и других идентичных восточных повестей, является проблема государственного устройства общества, базирующаяся на нравственно-этических принципах воспитания власть предержащих – государя и его политических сподвижников» [Фаэзех 2014: 42]. В исследовании Каримиана Фаэзеха «Восточные мотивы и образы в русской прозе и драматургии II-й половины XVIII века» (2014) говорится, что во II-й половине XVIII века «восточные» повести функционировали в рамках просветительской философской литературы. Но в последующем «восточная» повесть не покинула литературный процесс: «Восточная тема станет самоценной в эпоху романтизма – в начале XIX века» [Фаэзех 2014: 156].

Необходимо отметить и взаимосвязь русской литературы с европейскими литературными тенденциями. Развитие жанров русской литературы не может рассматриваться без влияния западноевропейской литературы: «Вместе с появлением разновременных переводов западноевропейских источников в русской литературе возникают новые образы, сюжеты, поэтика» [Субботина 2003]. Для начала XIX века характерна трансформация повести, приобретение новых жанровых форм. Кризис идеологии Просвещения привел к исчезновению философской повести, сохранилась просветительская «восточная» повесть. Сатирическая повесть меняет свое звучание, «приобретая развлекательное направление». Сохранилась историческая повесть, став ведущим жанром. Зародилась и получила развитие «восточная» повесть с изображением реалистического восточного мира: «Одно из направлений «ориентальной повести» - «реалистическая» повесть, основанная и получившая широкое распространение в 30-х годах XIX столетия, продолжает свое существование вплоть до середины века, и далее в течение всего столетия писатели не раз обращаются к теме «русского Востока» – Кавказа» [Субботина 2003].

Одновременно с 60-х годов XVIII века проявляется интерес к реальному Востоку, сведениям научного и документального

характера, что говорит о познавательном и деловом интересе русского общества к различным восточным странам, граничившим с Россией. Поэтому к развлекательной и экзотичной стороне «восточных» повестей будет негативное отношение: «Русская журналистика отрицательно отнеслась к засилью в литературе бессодержательных, развлекательных «восточных» сказок, повестей и историй» [Кубачева 1962: 302]. Идеи Просвещения проявлялись в просветительской философской повести утверждением культа разума и необходимостью перестройки общества на началах разума и справедливости. Необходимо было обратить на пользу читателя бессодержательное, но популярное произведение. С этим связана и выработанная система образов: «Если учесть, что в произведениях такого рода пропагандировались самые популярные для своего времени идеи, которые часто превращались в общее место, то станет понятным, почему в процессе развития жанра выработались трафаретные образы: скучающий «от веселостей» государь, время от времени изъявляющий желание «знать истину» о положении своего народа; визирь, за благородство ненавидимый придворными; его антагонист – корыстный муфтий или кадий; дервиш; добродетельный поселянин и т.д.» [Кубачева 1962: 304]. Уже говорилось о «восточной» просветительской повести как аллегории для критики или философско-просветительского произведения с проповедью просвещенного абсолютизма.

Новая эпоха требовала новых литературных идей и форм воплощения. Были попытки «использовать «восточную» повесть для проповеди идей сентиментализма, но все они оказались неудачны». Смена идеалов не затрагивала область литературной формы, «а старая форма была недостаточна для нового содержания и чужда ему» [Кубачева 1962: 315]. Так, например, в начале XIX века «восточная» повесть становилась аллегорической: «Прием аллегории позволял развивать те же идеи, отступая от традиционных образов и избирая оригинальный сюжет», хотя повести и были интересны для чтения, не содержали новых мыслей.

Не обойдена вниманием исследователей самобытность русской литературы. В русской литературе, в отличие от европейской, «восточная» повесть имеет более сложную основу – ранние переводы, знания реального близкого Востока, влияние эстетики европейского ориентализма, современные переводы и оригинальные произведения, которые составляли пеструю картину: «В нее вошли произведения

более ранней эпохи, дошедшие к нам через Византию, новые переводы истинно восточного фольклора, переводы французских подделок и модной ориентальной литературы и, наконец, оригинальные произведения» [Кубачева 1962: 299].

Развитию жанра «восточной» повести в XIX веке посвящено диссертационное исследование Г.Д. Данильченко «Романтический ориентализм в русской литературе первой половины XIX века» (1999), поскольку именно в эпоху романтизма она получила дальнейшее развитие. Причиной интереса романтиков к Востоку были поиски новых, лежащих вне античности, эстетических идеалов. Следуя по этому пути, романтики пришли к идеалу культуры не менее древней и современной, чем античная, – культуры восточной, сыгравшей в романтизме роль своего рода «античности». Отсюда и мнение том, что *своим появлением русский романтизм обязан восточному предмету.*

Таким образом, при рассуждениях о проблемах ориентализма в русской литературе необходимо отметить, что она прошла определенный путь развития: Просветительство – романтизм – реализм. Не отвергая художественных достижений прошлого, ориентализм романтизма, меняясь, вбирает в себя и элементы реализма. «Литературные отношения России и Востока включали восточные темы, образы, использование русскими писателями восточного фольклора, различных восточных аналогий и реминисценций, переводы литературных памятников народов Востока как с оригинальных языков, так и с языков-посредников, личные контакты русских писателей с представителями восточных народов, типологические связи и т.д.» [Данильченко 1999]. С одной стороны, ориентализм романтизма связан с необычно-экзотическим, с другой стороны, это этнографический реалистический материал. Восприятие и влияние восточного материала русской литературой начала XIX века, свойственное эпохе романтизма, характеризуется переходом к реализму: «Именно в этот период Восток как бы становится пограничной зоной, где происходят сложные процессы взаимодействия романтического и реалистического мировосприятия» [Данильченко 1999]. Романтики, следуя принципам индивидуальности и самобытности, призывали писателей за темами и образами обращаться к фольклорному материалу. «Русская «восточная» повесть, уходящая корнями в фольклор и являющаяся наиболее крупным литературным жанром в общем ряду дидактико-аллегорических жанров, синтезировала в себе их малые формы, создав

и воплотив просветительские философско-этические идеи прогрессивного общественно-литературного движения первой трети XIX столетия» [Мурадова 1990].

Рассмотрев в исследовании русский ориентализм как систему философских, эстетических и жанрово-стилевых исканий русской литературы первой половины XIX в., Г.Д. Данильченко говорит о характерном романтизму поиске новых художественных форм. Это и воплотилось в жанровом составе русской литературы. Одним из примеров является «восточная» повесть, «которая способствовала не только глубинному постижению Востока, его философии и культуры, но и на восточном материале отшлифовала форму жанра романтической поэмы вообще». «Восточная» повесть явилась следующим этапом в освоении Востока, как прозаический жанр, позволявший широкий охват событий. «Светская, историческая, фантастическая повести русского романтизма были насыщены ориентальной проблематикой» [Данильченко 1999], что способствовало обогащению русской литературы восточными образами, темами, сюжетами и поиску новых форм раскрытия идеи.

При рассуждениях о русско-восточных литературных связях, отмечает Г.Д. Данильченко, надо указать отличительную их особенность – филоориентализм. «Под «филоориентализмом» понимаются представления восточного мира в литературе, использование восточной символики и восточного экзотизма в их внешних представлениях в соответствии с созданным на Западе миром восточной жизни» [Данильченко 1999]. Для России Восток и ориентальный мир был ее частью, и европейские взгляды в ряде случаев не были применимы к русскому литературному процессу, «как органическая естественная часть российского литературного процесса» [Данильченко 1999].

Писатели-романтики, воссоздавая местный колорит, «стремились к достоверности в изображении нравов, обычаев, быта и природы тех восточных народов, о которых писали», что привело к зарождению реалистических тенденций в романтизме. Использование фольклорных тем и мотивов «не только создавало местный колорит, но и способствовало более глубокому проникновению в сущность восточных культур, в особенности мировоззрения восточных народов» [Данильченко 1999].

Подводит итог исследованию мысль Г.Д. Данильченко о том, что «и идея местного колорита, и использование иноязычного фольклора,

и проблема синтеза Запада и Востока, присущие русскому романтическому ориентализму, не только составили идейно-художественное своеобразие русского романтизма, но и подготовили пути для утверждения русского реализма, поставившего тему Востока на новый уровень постижения чужой культуры…» [Данильченко 1999].

При этом необходимо отметить факт изменения отношения к Востоку: русские писатели (О.И. Сенковский, Д.П. Ознобишин, А.А. Бестужев-Марлинский) от абстрактного мира переходят к изображению жизни и быта чужеземцев, изучению и отражению национальных культур и литератур. Русские писатели-ориенталисты выделяют при этом классику персидско-таджикской литературы X-XVI вв. Эта литература привлекала внимание исследователей своей распространенностью, обогащала творческую мастерскую европейских писателей темами и образами, сюжетами и мотивами, жанрами и художественными возможностями слова – многозначностью и символикой. Богатый восточный мир предстает перед европейским читателем в «восточной» повести через многообразие форм: сказание, аполог, басня, притча, легенда, быль, сама повесть и т.д. Особенностью явилось отсутствие указания на источник, разграничение «автор – переводчик». Первоначально «восточная» повесть преследовала цель развлечь читателя экзотическим миром, необычными нравами. Исходя из дидактической специфики и философичности восточной литературы, повесть преследовала морально-этические и философско-сатирические задачи. Эпоха романтизма (с принципами индивидуальности и самобытности, интересом к фольклору; изображением реалистического восточного мира) привела к появлению в «восточной» повести элементов реалистического мировоззрения.

О.И. Сенковский, автор «восточных» повестей, обращается к восточной литературе в поисках тем и образов. Одним из подобных источников стал сборник притч и басен «Панчатантра», памятник санскритской литературы, переведенный на пехлевийский (среднеперсидский) язык как «Калила и Димна». Переработка изменила сборник, поскольку переводчиком «Калилы и Димны» введена новая часть (новелла): «Глава о страннике, золотильщике, барсе, обезьяне и змее» является пехлевийским дополнением. Сопоставление «восточной» повести О.И. Сенковского «Что такое люди!» и «Главы о страннике, золотильщике, барсе, обезьяне и змее»

из «Калилы и Димны» показывает, что переводчик ввел в повествование диалог героев и поменял финальную часть. Это привело к изменению идейной направленности первоисточника и жанра произведения: из назидательной социально-бытовой сказки получилась сатирическая басня в прозе.

Другим источником повестей О.И. Сенковского стал восточный сборник сказок «Тысяча и одной ночи». Как показывает исследование, повести «Вор» и «Бедуин» объединяют мотив совершения преступления и следующего за ним наказания или оправдания преступника. Перед русским читателем в развлекательной форме предстает восточный мир, его история, нравы и традиции. «Тути-наме» – персидско-таджикский литературный памятник, книга сказок Зияуддина Нахшаби «Шукасаптати» («Семьдесят рассказов попугая») – стал очередным источником повестей Сенковского. Как показало сопоставление, развлекательный «Рассказ об отшельнике, столяре, золотых дел мастере и портном, о том, как они влюбились в деревянное изображение и искали правосудия у дерева» из «Тути-наме» стал самостоятельной «восточной» повестью Сенковского «Деревянная красавица» с сохранением традиционной для восточной литературы дидактической направленностью. Мотив восточной сказки тоски влюбленных по воле автора стал нравоучительным повествованием. О.И. Сенковский сохранил лишь элемент ожившей деревянной скульптуры и спор четырех путников, остальное – результат творческого воображения автора.

«Восточные» повести Д.П. Ознобишина «Посещение», «Соперничество шести невольниц» и «Спор», переведенные из сборника сказок «Тысяча и одной ночи», соответствовали канонам «восточной» повести. Произведения, преследующие цель развлечь читателя и ознакомить с миром восточных народов, характеризуются дидактической направленностью и восточной образностью.

Ориентальные повести, сказания, сказки, апологи и рассказы Ф.В. Булгарина соответствуют многообразию жанра «восточной» повести. Они преследуют назидательную и нравоучительную цель, что было характерно персидско-таджикской литературе, которая повлияла на творчество Ф.В. Булгарина и отразилась в его произведениях: воспевание трудолюбия, честности, добродетели и осуждение человеческих пороков. Русский читатель убеждается в общечеловеческих ценностях чужого мира. Восточный герой проповедует милость, ценит и сострадание, помогает ближнему; в

памяти потомков остаются имена людей, проживших праведную жизнь. Из прозы Ф.В. Булгарина с назидательной тематикой (воспевание добродетели и осуждение человеческих пороков) выделяется группа произведений, связанных с образом правителя и рассуждениями о государственности. Это связано с просветительской идеологией – проблемами государственного устройства и нравственно-этическими нормами власть имущих. Рассуждая о проблеме «милости и правосудия», Ф. Булгарин в своем видении государственного устройства изображает порочность самодержавия и высказывает точку зрения необходимости закона как фактора правосудия.

Проза А.А. Бестужева-Марлинского – определенный этап в русском литературном процессе первой трети XIX века. Особенностью его «восточных» повестей являются реальная основа описываемого. Параллельно описанию исторических событий идет повествование о судьбе героев. Ставка на психологизм в изображении внутреннего мира героя показывает связь личности и среды, изменения характера под влиянием факторов. Повести А.А. Бестужева-Марлинского «Мулла-Нур» и «Аммалат-Бек» с реалистическими картинами мира и менталитета восточных народов позволяли русскому читателю лучше узнать чужой мир. Скрупулёзное описание оттенков чувств героев «кавказских» («восточных») повестей, обращение к мироощущению личности и её соотношению с идеалами, воссоздание А. Бестужевым национальной стихии и истории, судьбы героя на фоне исторических событий предопределили тенденции реалистического мировосприятия человеческого общества. Пристального внимания заслуживает факт обращения А.А. Бестужева-Марлинского к персидско-таджикской литературе – творческое осмысление классики и введение в повествование переложений Хафиза Ширази. А. Бестужев поэтическим чутьем угадал в «Западно-восточном диване» В.И. Гете мировосприятие самого Хафиза – боль и страдания, восторг и упоение любовью и красотой и смог передать это на русский язык в переводах Хафиза и вплетая в повествование повестей «Аммалат-Бек» и «Мулла-Нур».

Подведя итог, необходимо отметить, что неотъемлемой стороной русского ориентализма является интерес к мотивам и сюжетам, темам и образам персидско-таджикской литературы. Восточные изречения, мотивы творчества Фирдоуси, Саади, Хафиза, Хайяма в русской литературе стали неотъемлемой чертой русского литературного

процесса эпохи романтизма. Эти произведения являются демонстрацией восприятия и освоения персидской классики русской литературой, обогащения ее образами и темами, средствами создания характеров.

Литература

1. Данильченко, Г.Д. Романтический ориентализм в русской литературе первой половины XIX века: автореф. дис…канд. филол. наук [Электронный ресурс] / Данильченко Галина Дмитриевна. – Бишкек, 1999. Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/romanticheskii-orientalizm-v-russkoi-literature-pervoi-poloviny-xix-veka
2. История романтизма в русской литературе. Романтизм в русской литературе 20-30 годов XIX в. (1825-1840). – М.: Наука, 1979. – 327 с.
3. Кубачева, В.Н. «Восточная» повесть в русской литературе XVIII-начала XIX века / В.Н. Кубачева // XVIII век, сб. 5. – М., – Л., 1962, – С. 295-315.
4. Мурадова, Ф.Р. Восточная тематика в литературных альманахах 20-30-х годов XIX века: автореф. дис... канд. филол. наук: 10.01.01 [Электронный ресурс] / Мурадова Фикрия Рамиз кызы. – Баку, 1990. Режим доступа: http://cheloveknauka.com/vostochnaya-tematika-v-literaturnyh-almanahah-20-30-h-godov-xix-veka
5. Рахманов, Б.Р. Художественное своеобразие «восточной» повести в русской литературе первой трети XIX века (образы, тематика, первоисточники и проблемы перевода): монография / Б.Р. Рахманов. – Душанбе: РТСУ, 2016. – 208 с.
6. Рахманов, Б.Р. Персидско-таджикская литература в контексте русско-восточных литературных связей первой трети XIX века: дис… д-ра филол. наук:10.01.03 [Электронный ресурс] / Бахтиёр Рузикулович Рахманов. – Душанбе, 2017. – 348 с. Режим доступа: http: tnu.tj›index.php/ru/
7. Субботина, Г.В. Жанр русской повести конца XVIII - начала XIX века: автореф. дис… канд. филол. наук: 10.01.01 [Электронный ресурс] / Субботина, Галина Валерьевна. – М., 2003. Режим доступа: http: cheloveknauka.com/zhanr-russkoy-povesti-kontsa-hviii-nachala-xix-veka
8. Старинные диковинки: Волшебно-богатырские повести XVIII века. Библиотека русской фантастики: в 20 т. / Сост., послесл. и примеч. Ю.М. Медведева. – М., 1992, – Т. 3. – Книга II. – 512 с.

9. Фаэзех, К. Восточные мотивы и образы в русской прозе и драматургии II-й половины XVIII века: дис… канд. филол. наук: 10.01.01 / Каримиан Фаэзех. – М., 2014. – 171 с.

ОБ ИССЛЕДОВАНИИ ТВОРЧЕСТВА САДИ ШИРАЗИ В КОНТЕКСТЕ РУССКО-ВОСТОЧНЫХ ЛИТЕРАТУРНЫХ СВЯЗЕЙ

Рахмонова Н.
преподаватель Душанбинского
инженерно-педагогического колледжа

Аннотация. В статье проведен анализ научной литературы, связанной с темой «Освоение и восприятие произведений Саади в контексте русско-таджикских литературных связей». Показывается, что в отечественном литературоведении отсутствуют монографические исследования, посвященные рецепции произведения персидско-таджикского классика русским литературным процессом в свете новых требований компаративистики. Исходя из этого, в научной статье заявлена тема исследования, которая является попыткой восполнить пробел и внести свой вклад в решение проблем русско-восточных литературный связей.

Abstract. The article analyzes the scientific literature related to the topic "Mastering and perception of Saadi's works in the context of Russian-Tajik literary relations." It is shown that in domestic literary criticism there are no monographic studies devoted to the reception of the Persian-Tajik classic by the Russian literary process in the light of the new requirements of comparative studies. Based on this, the research article states the topic of the study, which is an attempt to fill the gap and contribute to the solution of the problems of Russian-eastern literary relations.

Ключевые слова: ориентализм, русско-восточные литературные связи, персидско-таджикская литература, Саади Ширази.

Key words: Orientalism, Russian-Eastern literary relations, Persian-Tajik literature, Saadi Shirazi.

Персидско-таджикская литература и фольклор стали неотъемлемой частью русского литературного процесса. Первому знакомству с произведениями персидско-таджикской литературы

русские читатели обязаны западноевропейским ориенталистам. Затем освоение восточной литературы, благодаря политическому и культурному интересу – зарождению научного востоковедения и переводческих школ, усиливается: изучаются восточные культуры и литература, осуществляется прямой перевод (переложение творений классиков Востока на русский непосредственно с восточных языков). Ярким примером русско-таджикских литературных связей является рецепция произведений Саади русским литературным процессом.

Европейские ориенталисты еще в XVII веке обратили внимание на творчество Саади: французский ориенталист Адре де Рие переводит «Гулистон» (1634), немецкий ученый Адам Олеарий (Ойшлегер) – «Гулистон» (1652) и «Бустон» (1696), голландский ученый Герг Гентиус переводит на латынь «Гулистон» (1661). Нельзя обойти вниманием научные исследования по изучению персидско-таджикской литературы и, в частности, творчества Саади: Бартелеми д'Эрбело в «Восточной библиотеке» («Библиотек Ориенталь…», 1697), Амабля Луи Мария Мишель Журдена «Персия, или Описание управления, верований и литературы этой империи» (1814), И.В. Гете в «Западно-восточном диване» (1819) и Комментариях к лучшему пониманию дивана. Эти труды были известны русским читателям и любителям восточной словесности.

В России одно из первых упоминаний произведений Саади датируется концом XVII века, на это указал А. Пыпин в «Очерках литературной истории старинных повестей и сказок русских» (1857) рассмотрев рукописи «Гулистон» (Персидский крынный дол) и «Бустон» (Персидский деревной сад) [Гейзер 1999, с. 5-6]. В 1735 году Иоанном Ильинским переведен на русский язык, с латинской версии Георга Вентуса (1651), «Рожовник» («Розовник», т.е. «Гулистон»), в котором дана информация о Саади, год издания «Гулистона», перечислены названия восьми глав книги. Труд Б. д'Эрбело был источником дидактического сборника «Отборные плоды великих как древних, так и новейших умов» (1795). «В этой книге было напечатано большое количество афоризмом из «Гулистона»» [Гейзер 1999, с. 11].

Известен любителям ориенталистики отдельный перевод «Гулистона» – «Басни восточного господина Сент Ламберта» – «без указания первоисточника в названии, хотя во вступлении и упомянуто имя подлинника – Заади (Саади)» [Гейзер 1999, с. 12-13]. Этот перевод, как отмечает А.Р. Гейзер, имеет «некоторые неточности в передаче

смысла текстов», но «содержание и дух «Гулистона» переданы довольно точно».

В журналах XVIII века произведения Саади публикуются часто: «Трудолюбивый муравей» (№ 21, 1771), «Утренний свет» (1778), «Покоящийся трудолюбец» (1-ая часть, 1784), «Приятное и полезное препровождение времени» (1794-1795). В периодике XIX веке восточная тема будет продолжена. Творчество Саади не обошли вниманием и русские писатели XVIII века: А.Н. Радищев, Н.М. Карамзин, И.А. Крылов.

Нравоучение и дидактизм произведений Саади отразились в русской «восточной» повести XVIII-XIX веков.

В литературе XIX века Саади обогатил творческую мастерскую А.С. Пушкина, А.А. Бестужева-Марлинского, Д.П. Ознобишина, А.С. Грибоедова, Ф.В. Булгарина, А.А. Фета, Л.Н. Толстого; а в XX веке к творчеству классика персидско-таджикской поэзии обратились литературное общество поэтов-модернистов «Северный Хафиз», И.А. Бунин, С. Есенин.

Таджикским литературоведением должным образом не изучена и не рассмотрена проблема перевода и особенностей восприятия произведений Саади в контексте русско-таджикских литературных связей. Выше изложенное определило актуальность нового научного исследования по изучению *идейно-художественной сущности рецепции творчества Саади русским литературным процессом* с учетом новых взглядов в сфере сравнительного литературоведения, рассмотрению восприятия произведений Саади Ширази, рецепцию образов и мотивов, проблему перевода и особенности освоения произведений персидско-таджикской классики. Выбор темы исследования связан с определением значения творчества Саади для русско-восточных литературных связей.

Русско-восточные, а конкретно русско-таджикские, литературные связи являются предметом пристального внимания исследователей. Исследователи ориенталисты изучали процессы взаимовлияния: использование образов и мотивов персидско-таджикской классики, и в частности творчества Саади, русским литературным процессом. Степень разработанности темы связан с вкладом таджикского литературоведения в исследование таджикско-русских литературных связей. Примером таких исследований являются коллективные сборники статей. Проблемам литературных связей посвящены диссертационные и научные исследования.

Значимыми для нашей темы являются работы по ориентализму в творчестве А.С. Пушкина.

Большое количество работ о литературных связях ограничено охватом материала, например, творчеством отдельного писателя.

Научные работы по истории персидско-таджикской литературы и изучению творчества Саади.

Отметим, что проблема освоения произведений Саади в отечественном литературоведении не игнорировалась.

Рассматривается учеными-ориенталистами и проблемы перевода

Проведенный нами анализ научной литературы, связанной с темой «Освоение и восприятие произведений Саади в контексте русско-таджикских литературных связей», показывает, что в отечественном литературоведении отсутствуют монографические исследования, посвященные рецепции произведения персидско-таджикского классика русским литературным процессом в свете новых требований компаративистики. Исходя из этого, в научной статье заявлена тема исследования, которая является попыткой восполнить пробел и внести свой вклад в решение проблем русско-восточных литературный связей.

Литература

1. Абдулазизова, З.С. С. Есенин и загадочный Восток («Персидские мотивы») / З.С. Абдулазизов // Вестник Таджикского Национального университета. Серия филологических наук. – Душанбе: Сино, 2016. – 4/4 (206). – С. 207-212.
2. Алимова, Д.Х. Восприятие и осмысление персидско-таджикской литературы русской критикой первой половины XIX века: автореф. дис… канд. филол. наук: 10.01.03 / Д.Х. Алимова. – Самарканд: Сам. ГУ, 1995. – 24 с.
3. Атаханов, Д.Т. Восточные мотивы в творчестве А.С. Пушкина: автореф. дис... канд. филол. наук: 10.01.03 / Атаханов Диловар Тимурович. – Душанбе, 2000. – 24 с.
4. Бариева, М.Х. Роль и место Сергея Есенина в западно-восточном литературном синтезе («Персидские мотивы»): автореф. дис... канд. филол. наук: 10.01.03 / Бариева Мавлюда Хилватиёровна. – Душанбе, 2007. – 22 с.

5. Ваххобова, М. Место и значение Саади в мировой литературе / М. Ваххобова // Вестник Таджикского Национального университета. Серия филологических наук. – Душанбе: Сино, 2016. – 4/1 (195). – С. 259-261.
6. Гейзер, А.Р. Первые встречи. Русская литература XVIII века. Источники. Посредники. Новые факты / А.Р. Гейзер. – Берлин-Худжанд, 1999. – 48 с.
7. Гольц, Т.М. К проблеме влияния таджикско-персидской литературы на русскую литературу 20-30 гг. XIX века: автореф. дис… канд. филол. наук: 10.01.03 / Гольц Тамара Моисеевна. – Душанбе, 1980. – 19 с.
8. Гольц, Т.М. Сердце брата: очерк / Т.М. Гольц. – Изд. 2-ое, испр. и доп. – Душанбе: Адиб, 1991. – 207 с.
9. Гуломова, С.Н. Влияние таджикско-персидской литературы на русскую литературу (Саади и Бунин) / С.Н. Гуломова // Вестник Таджикского Национального университета. Серия филологических наук. – Душанбе: Сино, 2015. – 4/1 (159). – С. 235-238.
10. Давронов, А. Зеленая книга времен (вопросы поэтики художественного перевода) / А. Давронов. – Душанбе: РТСУ, 2012. – 410 с.
11. Каганович, С.Л. Русский романтизм и Восток / С.Л. Каганович. – Ташкент: Фан, 1994. – 113 с.
12. Рахманов, Б.Р. Мотивы поэзии Саади Ширази в лирике Д.П. Ознобишина / Б.Р. Рахманов // Вестник Таджикского Национального университета. Серия Филология. – Душанбе: Сино, 2015. – 4/4 (140). – С. 170-176.
13. Рахманов, Б.Р. «Гулистан» Саади как первоисточник «восточной» повести Ф.В. Булгарина «Милость и правосудие» / Б.Р. Рахманов // Вестник университета. – Душанбе: РТСУ, 2016. – №2 (53). – С. 214-218.
14. Рахманов, Б.Р. Персидско-таджикская литература в контексте русско-восточных литературных связей первой трети XIX века: автореф. дис… д-ра филол. наук: 10.01.03 / Рахманов Бахтиер Рузикулович. – Душанбе, 2018. – 50 с.

Электронные ресурсы:

15. Байэшанов, М. Солнце восходит с Востока [Электронный ресурс] / Мустафа Байэшанов // Звезда Востока. – 2015. – № 4. Режим доступа: https://www.ziyouz.uz/ru/publitsistika/literaturovedenie/1415-mustafa-bajeshanov-solntse-voskhodit-s-vostoka.

16. Коноплев, Н. Соловей и муравей (Баснь из Саади) (С персидского) [Электронный ресурс] / Н.Г. Коноплев // Северная лира на 1827 год. – М.: Наука, 1984. Режим доступа: http://az.lib.ru/s/saadi/text_0020.shtml

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Рахматова Ш.И.
к.п.н.,доцент
Филиал МГУ
им. М.В.Ломоносова
в г.Душанбе

Аннотация: В статье даётся характеристика коммуникативной компетенции, состоящая в структурной целостности с другими компетенциями. Излагается точка зрения автора на содержание коммуникативной компетенции. Формирование коммуникативной компетенции основывается на взглядах А.Н.Щукина. В статье даётся его подробная характеристика содержания теоретического фундамента по этой проблеме.

Abstract. The article gives a characteristic of communicative competence, consisting in structural integrity with other competencies. The author points of view on the content of communicative competence. The formation of communicative competence is based on the views of A.N. Shchukin. The article gives its detailed description of the content of the theoretical foundation on this theme.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникабельность, эмпатийность, толерантность, процесс общения, невербальное общение. строения компетенций.

Key words: communicative competence, sociability, empathy, tolerance, communication process, non-verbal communication. Competency structures.

Существуют различия в определении структуры профессиональной компетентности. Некоторые исследователи в рамках целостного понятия усматривают различные виды компетентности, а другие трактуют конкретные свойства компетентной личности как компоненты единого интегрального качества. Ученые, признавая важность того или иного компонента в профессиональной компетентности специалиста, указывают на особую роль коммуникативного компонента. Сформированность данного компонента считается важным условием развития профессиональной деятельности специалиста и его профессиональной компетентности [5.]. Особенно в методике обучения иностранным языкам развитие и формирование у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции считается главной целью обучения иностранным языкам [3.]. Значимость коммуникативной компетенции объясняется тем, что иностранный (русский) язык является предметом изучения в вузе и для его овладения коммуникативные свойства личности, в том числе коммуникабельность, эмпатийность, толерантность, рефлексия и др., имеют огромное значение.

Анализ исследований в области психолого-педагогических работ показал, что большинство ученых [2.] рассматривают коммуникативную компетентность в связи с характеристикой взаимодействия людей; знаниями и умениями; как личностное качество и поведение, проявляющееся в отношении с людьми, в связи со способностями в общении.

Под коммуникативной компетентностью обычно понимают способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми. В состав коммуникативной компетентности включают некоторую совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание процесса общения. Такого рода компетентность предполагает умение расширять (или сужать) круг общения и умение варьировать его глубину (умение вести общение на разных уровнях доверительности), понимать и быть понятым партнерами по общению. В конечном итоге коммуникативная компетентность может рассматриваться как нравственно-психологическая категория, регулирующая всю систему отношений

человека к природному и социальному миру, а также к самому себе как синтезу обоих миров.

Являясь значимой и относительно самостоятельной подсистемой в структуре профессиональной компетентности, коммуникативная компетентность проявляет себя как способность особым образом и в особых условиях взаимодействовать с другими людьми, умение контролировать свое поведение, грамотно аргументировать свою позицию, умение добиваться реализации коммуникативной интенции с помощью вербальных и невербальных средств и технологий. Реализация этой способности характерна для людей, которые строят свои взаимоотношения с другими людьми таким образом, что обеспечивается максимум позитивных и минимум негативных последствий для каждого человека, участвующего во взаимоотношениях. Отсюда следует, что взаимодействие с другими людьми должно быть как минимум социально приемлемым, необходим поиск компромисса между индивидуальными целями и социальной приемлемостью» [9.].

Применительно к обучению иностранным языкам понятие коммуникативной компетенции получило детальную разработку в рамках исследований, проводимых Советом Европы для установления уровня владения иностранным языком, и определяется как способность к выполнению какой-либо, в том числе и профессиональной деятельности на основе приобретенных в ходе обучения знаний, умений, навыков, опыта работы. Согласно проекту «Общеевропейская компетенция владения иностранным языком» коммуникативная компетенция имеет сложную структуру и включает в свой состав лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, социальную, стратегическую, дискурсивную и предметную компетенций[4].

В исследованиях отечественных ученых коммуникативная компетенция выражает общую цель обучения языку и определяет основное содержание образовательного процесса. По этому поводу А.В.Щепилова отмечает, что коммуникативную компетенцию характеризуют двояко - в узком значении, как умение речевого общения, а в широком, включающем все другие аспекты компетенции [10.]. По мнению Д.И.Изаренковой: «Коммуникативная компетенция - это способность человека к общению в одном, нескольких или нескольких видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или

специально организованного обучения особое качество речевой личности» [6.]. Автор считает, что коммуникативная компетенция формируется под взаимодействием трех основных, базисных составляющих - языковой, предметной и прагматической компетенций [6.].

Более детализированная интерпретация данного понятия по отношению к обучению языку дана в работе О.Д. Митрофановой и В.Г. Костомарова. Они пишут: «...коммуникативная компетенция с очевидностью включает языковую, или лингвистическую, и речевую; она же обязательно вбирает в себя и значение культуры страны изучаемого языка, что составляет предмет страноведческого и лингвострановедческого аспектов занятий иностранным языком, или лингвострановедческую и страноведческую компетенции» [7.].

О важности и значимости формирования коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку подчеркивается в исследованиях известного российского ученого-методиста А.Н.Щукина. Он отмечает, что формирование коммуникативной компетенции обучающихся признается в лингводидактике как важнейшая задача обучения иностранному языку, под которой понимается развитие способности к практическому применению изучаемого языка, а профессиональная компетенция, которую обеспечивает курс методики преподавания иностранного языка, это «способность к обучению языку в результате знакомства с приемами и методами его преподавания» [11.].

Коммуникативная компетенция – это «...способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [11.], которая включает в себя, по мнению А.Н. Щукина, специфические виды компетенций: 1) лингвистическую (или языковую); 2) социолингвистическую (речевую); 3) социокультурную; 4) социальную; 5) стратегическую (компенсаторную); 6) дискурсивную; 7) предметную [11]. Правомерность выделения таких подвидов коммуникативной компетенции объясняется сложностью осуществления иноязычной речевой деятельности.

Лингвистическая (или языковая) компетенция представляет собой знания о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность использовать эти знания для кодирования собственных мыслей средствами иностранного языка и декодирования чужих суждений в устной и письменной формах.

Речевая компетенция обеспечивает возможность реализовать коммуникативные намерения в зависимости от условий речевого акта: ситуации, коммуникативных целей и намерения говорящего, т.е. пользоваться языком в речевом акте. Этот вид компетенции иногда называют социолингвистической компетенцией.

В «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» отмечается, что речевая компетенция «...означает владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи. Однако речевая компетенция, как и языковая компетенция, является не самоцелью, а промежуточным звеном на пути к коммуникативной компетенции. Она подлежит усвоению в объеме, необходимом и достаточном для решения задач взаимодействия в процессе общения в соответствии с нормами изучаемого языка, узусом и традициями культуры этого языка. Содержание речевой компетенции для разных уровней и этапов обучения зафиксировано в государственных образовательных стандартах» [1.].

Социокультурная компетенция означает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры страны, а также способов пользоваться такими знаниями в процессе общения [11.]. Социальная компетенция проявляется в желании и умении вступать в коммуникацию с другими людьми, в умении выбрать наиболее эффективный способ выражения мысли в зависимости от условий коммуникативного акта и поставленной цели.

Стратегическая (или компенсаторная) компетенция представляет собой гибкость в умении использовать языковые факты для осуществления ориентировки в содержании речевых произведений. Подобная компетенция свидетельствует о развитии языкового чутья у обучаемого.

Дискурсивная компетенция означает «способность учащегося использовать определенные стратегии для конструирования и интерпретации текста» [11.]. Дискурс – это более точный термин, обозначающий тексты, предназначенные для общения и порождаемые в процессе общения, то есть это речевые произведения, которые обладают и лингвистическими характеристиками, и

экстралингвистическими параметрами, отражающими ситуацию общения и особенности участников общения.

Предметная компетенция как один из видов коммуникативной компетенции предполагает способность ориентироваться в содержании речевых произведений, продуцируемых в определенных сферах деятельности человека.

Таким образом, в современной методической науке понятие коммуникативная компетенция включает в себя языковую компетенцию как знание и владение единицами языка, прагматическую компетенцию как умения участвовать в речевом акте, интерпретировать речевую стратегию собеседника, адекватно реагировать на нее, речевую компетенцию как готовность и мотивированность использовать в собственной речи единицы языка в соответствии с нормами узуса и рассматривать коммуникативную компетенцию как высший уровень компетенции - языковую способность билингва осуществлять все виды речевой деятельности на иностранном языке.

Е.Н. Соловова считает, что все компетенции одинаково важны в профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков, вместе с тем, особо выделяет коммуникативную компетенцию, так как она считает, что именно сформированное умение общаться в большей степени определяет и формирование остальных компетенций. В частности, она считает, что «достаточно сформированная коммуникативная компетенция, в общеевропейском понимании, уже включает в себя целый набор компетенций», а именно социокультурную (так как мы получаем представление о других культурах благодаря общению) и информационную (получение информации из разных источников возможно только благодаря непосредственному или опосредованному общению, в том числе здесь учитывается и знание других языков) [8].

В ряду этих базовых компетенций в плане подготовки преподавателя иностранного языка также следует особо выделить, именно коммуникативную компетенцию, то есть способность общаться на двух (и более) языках (там же). Это и верно, так как преподаватель русского языка, работающий со студентами-таджиками, должен знать и особенности родного языка обучающихся, который также является одним из важных условий эффективного преподавания русского языка.

Литература

1. А.Н.Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. /Теория и практика обучения иностранным языкам. – М.: Икар, 2009. – 448 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2002. -288 с
3. Бим Л.И. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса // Иностранные языки в школе. – 1996. - № 1 - С. 48-52.
4. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под науч. ред. В.И.Байденко. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 211с.
5. Елисеева Т.Ю. Структура профессиональной деятельности преподавателя. – Л., 1988.
6. Изаренкова Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование па продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов// Русский язык за рубежом. - 1990.- № 4. -С. 55-59.
7. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. - М., 1990. - 267 с
8. Соловова Е.Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования// // ИЯШ. – 2001 - С.7- 10.
9. Хорошавина Г.Д. Коммуникативная деятельность как детерминанта высшего профессионального образования: Автореф. дис. ...д-рапед. наук / М., 2003. - 34 с.
10. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму. - М, 2003. - 486 с.
11. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактические основы/ Учебное пособие. – М.: ВК, 2012. – 336 с.

ИЗУЧЕНИЕ ПОДХОДОВ КЛАССИФИКАЦИИ ЭВФЕМИИ С ЦЕЛЬЮ СОЗДАНИЯ СЛОВНИКА ЭВФЕМИЗМОВ

Романов С.И.
Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н.Толстого
г.Тула, Россия

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (грант № 19-512-18008).
Название проекта: «Символика русских и болгарских вербальных текстов культуры»

Аннотация. Эвфемия представляет собой весьма сложное в лексической системе языка лингвистическое явление. Эвфемизм – это элемент структуры языка, играющий важную роль в его историческом развитии, так как эвфемизация является непрерывным процессом замены одних наименований на другие, который основан на постоянной оценке и переоценке человеком форм выражения, исходящей из стремления к успешной коммуникации. Существует большое количество научных работ, посвященных эвфемизмам, непосредственно или каким-то образом затрагивающих эту проблему. Начало исследованию эвфемии положили такие видные ученые, как Г. Пауль, Ж. Вандриес, Ш. Брюно, Ч. Кэни, Ш. Балли, Н. Гали де Паратези, Э. Бенвенист, Л. Блумфилд, С. Видлак, И.Р. Гальперин, Б.А. Ларин, Х. Нироп. Развитию этой проблематики посвятили свои работы такие ученые, как В.И. Жельвис, А.М. Кацев, Б. Купер, Дж. Ниман и К. Сильвер, лексикографы Р.В. Холдер и Х. Росон, отечественные исследователи Л.П. Крысин, Е.И. Шейгал, Г.Г. Кужим, В.И. Заботкина, В.П. Москвин и др.

Abstract. Euphemia is a very significant linguistic phenomenon in the lexical system of the language. Euphemism is an element of the structure of language that plays an important role in its historical development, since euphemization is a continuous process of replacing one name with another, based on the constant evaluation and re-evaluation of human forms of expression, based on the desire for successful communication. There are many works devoted to euphemisms that directly or in some way affect this problem. The beginning of the study of Euphemia put such prominent scientists as g. Paul, J. Vandries, S. Bruno, C. Caney, S. Balli, N. Gali de Paratesi, E. Benveniste, L. Bloomfield, S. Vidlak, I. R. Halperin, B. A.

Larin, H. Nirop. Such scientists as V. I. zhelvis, A. M. Katsev, B. Cooper, and J. V. Zhelvis devoted their works to the development of this problem. Nieman and K. silver, lexicographers R. V. holder and H. Roson, domestic researchers L. P. Krysin, E. I. Sheigal, G. G. Kuzhim, V. I. Zabotkina, V. P. Moskvin, etc.

Ключевые слова: эвфемизм, классификация, коммуникация, языковое явление.

Key words: euphemism, classification, communication, language phenomenon.

Созданием различного рода классификаций эвфемизмов занимались многие ученые. Так, тематическая классификация эвфемизмов и классификация языковых способов создания эвфемизмов в речи детально разработаны Л.П. Крысиным [Крысин 1994: 76-82]; известный исследователь эвфемии В.П. Москвин смог создать обширную классификацию эвфемизмов по способу их мотивации, выделив метонимическую и метафорическую номинации, перефразирование, антономазию, эллипсис и др.

В.П. Москвин разработал также свою классификацию приемов эвфемизации, которая осуществляется на: 1) на основе двусмысленной речи; 2) на основе нарочитой неясности; 3) на основе неточной речи; 4) при использовании прямого обозначения предмета (с помощью терминологии, иноязычных слов). Он же определил три степени сложности зашифровки смысла в эвфемизмах: например, *насекомое* вместо *таракан* – первая степень; *насекомое* вместо *вошь* – вторая степень; *органы* вместо *КГБ* – третья степень; также исследованы различные способы зашифровки – простые (например, *бывшее в употреблении* вместо *ношеное*) и комбинированные (*б\у* вместо *ношеное*) [Москвин 1999: 19].

На наш взгляд, наиболее глубоко и детально изучены общие вопросы эвфемии в работах Е.П. Сеничкиной, в которых представлено системное описание эвфемизмов. Автором изучены гипер-гипонимические, синонимические и антонимические отношения в сфере изучаемого явления. Рассмотрены вопросы многозначности, омонимии, конверсии и паронимии.

Е.П. Сенечкина сопоставляет с явлением эвфемизации заведомое преуменьшение признака или свойства чего-либо, передаваемое, например, аффиксами (глуховат, подгнивать, немножечко и т.п.), изучает заимствованную лексику в функции эвфемизмов, а также терминологическую лексику.

В ее работах разграничиваются смежные явления – эвфемизмы и комическое, эвфемизмы и табуизмы; рассматривается связь между эвфемией и семантикой умолчания, категорией вежливости, тайноречием, дезинформацией и т.п. Особый интерес вызывают выводы автора в отношении факторов употребления эвфемизмов (фактор контекста, фактор непринужденности, социальный фактор и др.).

Е.П. Сеничкиной подробно проанализированы существующие в науке классификации эвфемизмов, построенные на разных основаниях: уровневая, лексико-семантическая; мотивационная; классификация по степени сложности зашифровки, морфологическая классификация эвфемизмов.

Исследователь предлагает свою (вслед за упомянутыми выше классификациями Л.П. Крысина, В.П. Москвина) лексико-семантическую классификацию эвфемизмов, которую необходимо считать тематической классификацией, так как в ней перечисляются темы, подлежащие эвфемизации: от сверхъестественных сил до неблаговидных политических действий. Многие позиции в данной классификации, объединенные общим понятием эвфемизм, относятся к явлению табу (*нечистый дух, леший*).

Е.П. Сеничкиной выделены также виды эвфемизмов с точки зрения их современного бытования:

– деэвфемизмы (бывшие, по ее мнению, эвфемизмы типа *блин, бляха-муха*, т.н. «эвфемизмы низкого стиля речи [Сеничкина 2006: 49];

– исторические эвфемизмы (типа *собака, змея*);

– эвфемизмы по происхождению (фамилия *Бураков* вместо *Дураков*, *зарплата* вместо *жалованье*);

– языковые эвфемизмы, которые, по словам Е.П. Сеничкиной, «закреплены в языке, осознаются его носителями» [Сеничкина 2006: 52]. Например, готов (вместо *пьяный*).

– окказиональные эвфемизмы (*пойти в маленький домик* вместо *пойти в туалет*).

По нашему мнению, наиболее четкой среди существующих классификаций представляется тематическая классификация эвфемизмов, разработанная Л.П. Крысиным [Крысин 2004:286], сгруппировавшим эвфемизмы по четырем основным темам, или сферам: некоторые физиологические процессы и состояния; определенные части тела, связанные с «телесным низом»; отношения между полами; болезни и смерть.

Литература

1. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи // Крысин Л.П. Русское слово, свое и чужое. М.: Языки славянской культуры, 2004. – 286 с.
2. Москвин В.П. Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка. Волгоград, 1999. – 19 с.
3. Сеничкина Е.П. Эвфеизмы русского языка: Спецкурс / Учебное пособие. М.: Высшая школа, 2006. – 52 с.

РОЛЬ МОТИВНОГО КОМПЛЕКСА В АНАЛИЗЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ СВЯЗЕЙ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Русакова М.В.
РТСУ

Аннотация. В статье раскрывается понятие «мотивный комплекс» и обосновываются причины актуальности исследования этого литературоведческого понятия. На основе анализа мотивного комплекса покаяния и обретения Эдема в лирике русского романтизма первой трети XIX века, мотивного комплекса арабских сказок «1001 ночи» в русской прозе XIX века, «испанского» мотивного комплекса в прозе И.Эренбурга, мотивного комплекса «материнство» в творчестве М.Цветаевой, А.Ахматовой, Зулфии Атои показаны особенности возникновения, функционирования мотивных комплексов в художественной литературе разных народов и перспектив их исследования в компаративистике.

Abstract. The article reveals the concept of "motivic complex" and justifies the reasons for the relevance of the study of this literary concept. Based on the analysis of the motivational complex of repentance and finding Eden in the lyrics of Russian romanticism of the first third of the XIX century, the Arabic fairy tale "1001 nights" in Russian prose of the XIX century, the "Spanish" motif complex in prose of I. Ehrenburg, and the motif complex "motherhood" in the works of M. Tsvetaeva, A. Akhmatova, and Zulfiya Atoi are analyzed. The author shows the features of the origin and functioning of motif complexes in the fiction of different peoples and the prospects for their research in comparative studies

Ключевые слова: мотив, мотивный комплекс, мотивный комплекс покаяния и обретения Эдема, мотивный комплекс арабских

сказок «1001 ночи», «испанский» мотивный комплекс, мотивный комплекс «материнство».

Key words: motif, motif complex, motif complex of repentance and finding Eden, motif complex of Arabic fairy tales "1001 nights", "Spanish" motif complex, motif complex "motherhood".

Как известно, одной из насущных проблем компаративистики является сопоставительное изучение литературы разных народов, развитие которых не мыслится без заимствования отдельных мотивов.

В этой связи следует отметить, что на протяжении последних десятилетий в работах литературоведов мотивы стали активно соотноситься с индивидуальным творческим опытом, рассматриваться в качестве достояния отдельных авторов и их произведений и даже целых жанров, направлений, литературных эпох, всемирной литературы в целом.

Непреложная значимость и подлинная актуальность этого термина связаны с тем, что в современном литературоведении мотив рассматривается как «внеструктурное» начало, как достояние не текста и его создателя, а ничем не ограниченной мысли интерпретатора произведения. При этом изменяются и свойства мотива, которые «вырастают каждый раз заново, в процессе самого анализа»(Б.М. Гаспаров) в зависимости от того, к каким контекстам творчества (внешнему или внутреннему) обращается исследователь. Исходя из этого, мотив понимается как основная единица анализа.

Особенностью мотивного анализа является то, что в современном литературоведении исследуются уже не отдельно взятые мотивы, они, «как относительно элементарные феномены, определяются в более сложных комплексах, пространствах, структурах» [Близняк 2011]. При этом под мотивным комплексом понимается «сложное единство тематических, ценностных, эмоциональных аспектов, представляющее целостный эстетический смысл», как «феномен, характеризующий системность художественного произведения» [Близняк 2011].

Учёные мотивируют это тем, что «литературное произведение редко содержит лишь один мотив. Это характерно только для малых форм – средневековых рассказов, притч, басен или лирики разных времён. В больших эпических формах, как правило, контаминируются разные сюжеты, представляя обширный сюжетный комплекс и составляя новое тематическое единство. Литература не может

существовать без подобных комплексов, это – главная особенность её строения и развития, поскольку писатель «мыслит мотивами»» [Ромодановская 2012: 7].

Кроме того, именно комплексы мотивов «поддерживают национальную специфику литературы в течение столетий, поскольку, зарождаясь и видоизменяясь в новых обстоятельствах, они сохраняются веками, в отличие от таких важных черт, как язык и идеи, которые меняются со временем и делаются непонятными другим поколениями» [Ромодановская 2012: 7].

Пристальное внимание современных литературоведов именно к мотивному комплексу обусловлено его высокой объяснительной перспективой: «Соответствующее направление анализа позволит обосновать единство существенных признаков художественного произведения как особого реального феномена» [Близняк 2011], а также тем, что мотивные комплексы помогают осмыслить особенности региональных литератур, вносящих новые темы и мотивы в крупные, высокоразвитые литературы, например, русскую литературу.

Исходя из этого, изучение мотива ведётся как в традиционном направлении – изучение отдельных мотивов, характерных для той или иной эпохи, так и с новых позиций. При этом современное литературоведение стремится отмежеваться от определения мотива, данного А.Веселовским, поскольку «это опорное определение позволяет современной науке отграничить мотив от смежных феноменов, прежде всего, темы, переживания, образа, эпизода» [Близняк 2011]. В этой связи в современных литературоведческих работах обосновываются представления о «системе мотивов в произведении, в творчестве одного и разных авторов, о мотиве в составе блока, о мотивной структуре, мотивном уровне, мотивном спектре, мотивном пространстве» [Близняк 2011], которые живут в течение целых столетий, а если и появляются впервые в литературе, то требуют своего анализа и осмысления.

Характерными чертами мотивного комплекса являются внутренняя и внешняя системность. При этом «внутренняя системность – это состав и взаимосвязь комплексов в произведении, в творчестве одного автора. Внешняя системность – это целостность мотивных комплексов в литературе определённого периода» [Близняк 2011].

К проблеме соотношения мотива и мотивных комплексов, их проявления в разных произведениях русской и инонациональной литературы за последнее десятилетие обращались такие российские исследователи, как Н.А. Краснова, рассматривавшая проблемы анализа мотивов на примере системы «мотив-образ» [Краснова 2008: 245-250], коллектив авторов, рассматривающих мотивную динамику в произведении, лирические мотивные комплексы, повторяющиеся мотивы в художественной системе и пр.[1]

Что касается таджикских исследователей, то ими также было проведено исследование мотивных комплексов в мировой литературе[Русакова 2018].

Так, например, Б.Р. Рахмановым было показано, что в мотивный комплекс покаяния и обретения Эдема могут легко «вписаться» самые разнообразные мотивы, удовлетворяющие схеме «грех – покаяние - спасение» [Русакова 2018: 46-73]. Новизна исследования заключается в том, что впервые обоснована точка зрения на восточное происхождение этого мотивного комплекса: он восходит к восточным мифам о девах рая – Пери, провожающих души умерших героев, к кораническим падшим ангелам, к поэме Т.Мура «Лалла Рук», также восходящей к восточной поэзии.

Кроме того, исследователем продемонстрировано мотивное пространство этого «сверхсюжета» (М.Н. Климова): ареал его распространения - романтическая поэзия первой трети XIX века. Попытки грешника искупить грехи и вернуться к праведной жизни так или иначе опоэтизированы А.С. Грибоедовым, А.С. Пушкиным, В.Кюхельбекером, Д.Ознобишиным, А.Полежаевым, В.А. Жуковским, А.Подолинским. В мотивный комплекс мотива покаяния грешника и возвращения в рай входит представление земной жизни как об аде – жизни, полной страданий; мотив конфликта человека и Демона; противостояния Пери и Дивов, где Див или Пери – дух, нарушивший заповеди Бога и изгнанный с небес, причём, возможны два варианта решения конфликта: либо грешник кается, либо остаётся непоколебимым. Кроме того, некоторыми поэтами (В.Жуковским) мотив обыгрывается с точки зрения христианства, что, возможно, сыграет «роковую» роль: далее в русской литературе этот мотив всегда будет связываться с христианством, а исследователи будут искать

[1] Сюжетно-мотивные комплексы русской литературы/ отв. ред. Е.К. Ромодановская. – Новосибирск: Академическое изд-во «Гео», 2012.-С. 311. с.

истоки данного мотивного комплекса в древнерусских апокрифах. Несмотря на это, стержнем описываемого мотивного комплекса является мотив обретения прощения через страдания, любовь.

Кроме того, следует отметить, что каждое произведение русских писателей, написанное на мотивы сказок сборника «1001 ночь», представляет собой целый комплекс мотивов, объединенных темой и спецификой построения.

При этом русскими писателями XIX-XX веков не всегда соблюдалась мотивная структура произведений, входящих в «1001 ночь», поскольку писатели, использовавшие основные мотивы данного сборника, стремились отразить через арабские сказки определенную проблематику, которая воплотилась в разных сюжетных обработках.

Так, через всю русскую литературу XVIII - первой трети XX века красной нитью проходят мотивы победы Добра над Злом, роковой женщины, странничества и возвращения странника, зачастую связанный с мотивом попадания героев на необитаемый остров, именной и сословный подбор действующих лиц, поиски счастливого человека, превратностей судьбы, справедливого суда и пр. Зачастую целью использования мотивного комплекса из сборника «1001 ночь» была общественная сатира.

Анализ заимствованных из сборника «1001 ночь» египетских, арабских, багдадских, иранских мотивов позволяет сделать вывод о том, что мотивный комплекс этого сборника в русской литературе в разные этапы мог модифицироваться, исчезать на некоторое время, а потом возрождаться в новом качестве, с новой идейно-эмоциональной нагрузкой.

Кроме того, большое количество заимствованных образов и мотивов из сборника «1001 ночь» образуют своеобразное мотивное пространство русской литературной сказки с восточной тематикой.

Но не только восточные мотивы распространены в мировой литературе. Особый художественный мир создаёт «испанский» мотивный комплекс, включающий в себя мотивы, связанные с образом романтического героя-борца, «20 миллионов рваных Дон-Кихотов», человека из народа, по своему духовному складу стоящего на уровне своей национальной культуры. Этот мотив, как показано А.Л. Спектор[Русакова 2018: 85-104], является стержневым в «испанских» мотивах И.Эренбурга, где сама Испания ассоциируется с человеческим достоинством. Ключевое слово в «испанских» мотивах

– «камни», «камни надежды»; розовый цвет – символ светлого, любви, того, «что человеку надо». А одним из вытекающих мотивов является гуманистический мотив – война разрушает всё, любовь бессмертна. Таким образом, в «испанский» мотивный комплекс входит и осмысление человека, и символ, и цвет, и связанное с ними представление о смысле жизни и антигуманности войн.

Архетипический мотивный комплекс «материнство» также связан с размышлениями о смысле жизни. Сопоставительный анализ данного мотивного комплекса на примере лирики А.Ахматовой, М.Цветаевой, Зулфии Атои, проведённый исследователем М.У. Ахтамовой[Русакова 2018: 105-115], позволяет говорить не только о его многогранности, но и большой значимости в жизни поэтесс.

В лирике Анны Ахматовой выделить мотивный комплекс материнства позволяет наличие тематически связанных циклов. Мотивным полем «материнства» является тема трагического материнства, а в его мотивное пространство входят и несчастная любовь, и чувство нравственной вины перед семьёй, и предчувствие неизбежной жертвы. Автобиографичность лирики А.Ахматовой отражена в покаянных мотивах, центром которых является образ недостойной матери.

Как ни парадоксально, но в указанные мотивы вплетается и мотив материнства как «пытки», таким образом, замыкая мотивный комплекс материнства аналогией «несчастная любовь» + «чувство нравственной вины» = «материнство-пытка».

С трагическим осмыслением материнства связан и мотивный комплекс в лирике М.Цветаевой, отразившей страдание и горе матери, потерявшей ребёнка.

Однако в отличие от А.Ахматовой у М.Цветаевой в мотивный комплекс материнства вплетается мотив творчества – оба мотива понимаются поэтессой как ценности высшего порядка. Кроме того, «материнство» Цветаевой отличается тем, что в нём прослеживается духовное родство со своим ребёнком, забота о нём. Об этом свидетельствует наличие мотива передачи дочери в наследство «семейных реликвий» - терпения, как единственного украшения матери.

Понятие материнства в лирике таджикской поэтессы Зулфии Атои тоже основано на страдании от потери ребёнка. Так же, как и в лирике А.Ахматовой, у Зулфии имеется мотив вины перед ребёнком, но, в

отличие от М.Цветаевой, материнство и творчество у Зулфии Атои противопоставлено.

Мотивный комплекс «материнство» у названных поэтесс неразрывно связан с фольклорными мотивами и воплотился в таких жанрах, как колыбельная и плач, что и позволяет говорить о его архетипичности, а также о необходимости дальнейшего изучения этого мотивного комплекса на более широком материале.

На наш взгляд, в ходе дальнейшего изучения десятков мотивов, содержащихся, как было показано выше, в семантическом поле русской и персидско-таджикской литератур, будут выявляться все новые детали их значения для развития мировой литературы и, в частности, обогащения ее новыми сюжетами.

Перспективой таких исследований является сопоставительный анализ мотивных комплексов литературных произведений авторов различных эпох и регионов, выполненный в свете сравнительного литературоведения с целью выявления генезиса поэтических и повествовательных мотивов в мировой литературе.

Литература

1. Близняк О.М. Мотивные комплексы как системная характеристика современной русской литературы: на материале творчества А. Барковой, О. Фокиной, Н. Ключаревой: автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.01.01 / Близняк Ольга Михайловна.- Краснодар, 2011. 24 с.[Электронный ресурс] // URL: http://www.dslib.net/russkaja-literatura/motivnye-kompleksy-kak-sistemnaja-harakteristika-sovremennoj-russkoj-literatury-na.html (Дата обращения: 19.01.2020)
2. Краснова Н.А. К проблематике анализа системы мотивов художественного произведения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2008. С. 245-250.
3. Сюжетно-мотивные комплексы русской литературы / отв. ред. Е.К. Ромодановская. Новосибирск: Академическое изд-во «Гео», 2012. 311 с.
4. Проблемы литературных связей. Монография / отв ред. Русакова М.В. Душанбе: РТСУ, 2018. 130 с.

КЛАССИФИКАЦИЯ ВЕБ РЕСУРСОВ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ТРЕБОВАНИЯ К ИХ СОЗДАНИЮ

Слепнева М.А.
Григорян Д.Д.
ФГБОУ ВО «НИУ «МЭИ»
Москва, Россия

Аннотация: Согласно образовательным стандартам нового поколения ИКТ и веб-ресурсы должны стать неотъемлемой частью учебного процесса. Уже сейчас многие образовательные учреждения их активно используют в своей практике, в частности, при обучении иностранному языку. В статье рассматриваются некоторые возможные варианты классификации веб-ресурсов и требования по созданию.

Abstract: According to the new generation educational standards, ICT and web resources should become an integral part of the learning process. A lot of educational institutions widely use them in their practice, in particular teaching a foreign language. This article discusses some possible options for classifying web resources.

Ключевые слова: обучающие веб ресурсы, классификация, электронные издания.

Key words: educational web resources, classification, electronic publications.

В обобщающее понятие обучающих веб ресурсов входят разнообразные веб источники, начиная с одиночного задания в сети Интернет и заканчивая электронным учебником либо базой данных. В связи с повсеместным распространением и популярностью дистанционного обучения, многие образовательные учреждения создают собственные веб ресурсы по преподаваемым дисциплинам и для разных образовательных программ. Соответственно, для их успешного использования необходимо разработать ряд требований к методическому наполнению веб ресурсов, поэтапному процессу их внедрения и использования.

Переходя к рассмотрению классификации учебных компьютерных средств, следует отметить, что пока не сложилась их общепринятая научно обоснованная классификация. Несмотря на важность вопроса, связанного с набирающими обороты темпами использования

информационно-коммуникационных средств в образовательном процессе, здесь имеет место определенная свобода действий.

С целью провести классификацию ресурсов, было предпринято несколько попыток. Обратимся к некоторым из них. Например, в работе Б.Х. Кривицкого была выполнена классификация образовательных веб ресурсов согласно следующему принципу [Кривицкий 2013: 43]:

– пакеты прикладных программ, предназначенные для решения инженерных и научных задач в какой-то определенной области. Такие программы носят информационный характер и к ним можно отнести, например, Интернет энциклопедии и справочники, Википедию, в том случае, если они применяются для совершенствования учебного процесса.

– компьютерные модели, используемые в учебном процессе с целью изучения и исследования разнообразных явлений, в том числе и учебных задач, получивших широкое распространение в последнее время. Когда данные компьютерные модели задействованы в учебном процессе, они претерпевают некоторые видоизменения и адаптацию именно для образовательных целей. Моделирующие компьютерные программы позволяют в значительной степени мотивировать учебно-познавательную деятельность студентов.

Согласно другому источнику [Титова 2017: 6], по имеющимся на данный момент разработкам, классификацию веб ресурсов, используемых для обучения, возможно разбить по группам относительно их методического назначения, типа обучения, форме представления информации, а также технологии распространения.

По методическому назначению ресурсы подразделяются отдельно на электронные средства обучения (учебники, обучающие программы) для очных форм обучения, средства обучения (обучающие программы) для проведения дистанционного обучения, профессионально разработанные сайты с упражнениями для развития речевой деятельности, а также тесты и задания на отработку изученного материала. Отдельное деление обучающих программ по виду образования проводится, поскольку учебные программные средства, предназначенные для дистанционного обучения, имеют присущие только им особенности. Они более детализированы, обладают развитыми справочными ресурсами, включают инструменты, обеспечивающие обратную связь (иногда отложенную) с преподавателями.

К научно-методическим электронным изданиям относят электронные журналы, каталоги, библиографии, материалы форумов специалистов и учителей иностранного языка, блоги, записи вебинаров, архивные статьи конференций.

Очное и дистанционное обучение составляют первый тип обучения, а ко второму типу относится комбинация традиционной формы обучения и веб ресурсов, при которой обучающие ресурсы используются для организации самостоятельной работы.

Информация в веб ресурсах представляется либо в виде гипертекста, в том случае, когда материал дополняется гиперссылками, либо мультимедиа, сочетающем в себе гипертекст с различными мультимедийными инструментами представления информации. Считается, что использование разных видов представления учебной информации повышает запоминаемость и привлекательность предъявляемой информации. Кроме того, мультимедийные средства перестали быть чем-то особенным и сейчас превратились в общераспространенное явление.

Образовательные ресурсы распространяются в основном в сетевом или в локальном режиме, либо в качестве мобильного приложения. Преимуществом работы с образовательным ресурсом в сети является возможность ученика онлайн общения с преподавателем или другими учениками.

Как уже ранее отмечалось, одним из основных образовательных ресурсов является учебное электронное издание. При его создании следует учитывать некоторые отличительные особенности от традиционных печатных изданий.

В электронных изданиях должны содержаться научно достоверные сведения. Материалы, формы и методы организации учебной деятельности должны соответствовать уровню подготовки обучающегося, необходимо учитывать индивидуальные особенности и возможности учеников, излагать материал систематично, наглядно и последовательно. Таким образом, удовлетворяя общедидактические требования. Перечисленные требования присуще и бумажным изданиям.

А к отличительным особенностям относятся: содержание, изложенное в модульном и иерархическом виде, интерактивность, возможность оперативного внесения исправлений и мультимедийность, что определяет электронно-дидактические требования.

При создании любого учебного электронного издания необходимо также руководствоваться психологическими особенностями учащихся: механизмами инициирования непроизвольного внимания обучающихся; механизмами работы памяти человека в процессе передачи визуально-аудиальной информации и особенностями сенсорной системы человека, его психофизического типа.

Кроме того, следует соблюдать эргономические и программно-технические требования.

Подводя итог следует отметить, что, несмотря на разные подходы к классификации веб ресурсов и к требованиям по их созданию, основной целью при использовании любого вида средств обучения в образовательном процессе на различных этапах ставится обогащение дидактического процесса и обеспечение его максимальной эффективности.

Литература

1. Кривицкий Б.Х. Учебные электронные средства в вузе. Учебное пособие для преподавателей, повышающих квалификацию в МГУ. М.: МГУ, 2013 – 208 с.
2. Титова С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. М.: Эдитус, 2017. – 240 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ И ТАДЖИКСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Субхонкулова С.А.
Субхонкулова Н.А.
ТГПУ им.С. Айни

Аннотация. В статье рассматривается проблема важности инновационных форм проведения практических занятий по русскому и таджикскому фольклору. Анализируются практические занятия, позволяющие соединить изучение общих закономерностей литературного процесса с идейно-эстетическим анализом конкретных литературных явлений.

Abstract. The article considers the problem of importance of innovative forms of practical training of the Russian and Tajik folklore and literature in the national groups of higher schools. The practical exercises allowing connecting the study of the general laws of the literary process of ideological and aesthetic analysis of specific phenomena of literature are analyzed.

Ключевые слова: инновационные формы, практические занятия, фольклорные произведения таджикского народа, таджикское устное народное творчество, фольклорный жанр, национальная литература, эстетический анализ художественного произведения

Key words: innovative forms, practical training, the folklore of the Tajik people, the Tajik folk art, folklore genre, national literature, aesthetic analysis of a work of art.

Знание пословиц и поговорок иного народа способствует не только знанию языка, но и лучшему пониманию образа мыслей и характера народа. Роль пословиц и поговорок во всех языках, бесспорно, неоценима. Они всегда были и являются до сих пор частью человеческой культуры. На основе исследования пословиц и поговорок прослеживаются общее и различное в двух культурах. Сравнение пословиц и поговорок разных народов показывает, как много общего имеют эти народы, что в свою очередь способствует их лучшему взаимопониманию и сближению.

В системе литературного образования студентов на факультете русского языка и литературы значительное место занимают практические занятия по русской литературе, предназначение которых заключается в углублении и расширении знаний, полученных на лекциях и в результате самостоятельной работы. Практические занятия позволяют соединить изучение общих закономерностей литературного процесса с идейно-эстетическим анализом конкретных литературных явлений, приобрести необходимые специалисту элементарные и более сложные навыки творческого и конкретно-исторического изучения различных направлений, течений, жанров.

В зависимости от того, насколько подробно освещалось в лекции идейно художественное своеобразие пословиц и поговорок, преподаватель по своему усмотрению может предложить студентам подготовить некоторые вопросы в виде докладов и сообщений. Такая форма наиболее эффективна, так как весь материал будет знаком каждому студенту и поэтому вся группа может активно участвовать в

коллективной работе. Все неясные вопросы и неполные ответы студентов можно прояснить и дополнить ответами других. Надо стремится к тому, чтобы каждый студент выступил не один раз. В начале занятия обычно студентам предполагается послушать небольшой отрывок (или отрывки) из художественных произведений таджикских или русских писателей, где содержатся пословицы, поговорки и другие афористические выражения. Для примера мы выбрали пословицу из произведения Садриддина Айни «Марги судхур» («Смерть ростовщика»): *«На сих сузад на кабоб»* (перевод: пусть не горит ни вертел, ни (шашлык) мясо. Аналогия: *« И овцы целы, и волки сыты».*

Познакомившись с отрывками, студенты перечислят пословицы, которые С.Айни не только заимствует из устного народного творчества, но и, пользуясь фольклорной традицией, создает сам.

Далее студентам предлагается вспомнить пословицы и поговорки, которые они слышали в живой речи, в выступлениях ораторов, встречали в художественной или публицистической литературе. Как показывает практика, они обычно называют пословицы, связанные с сельскохозяйственным трудом: *«Весенний день (целый) год кормит»,* аналогия: *«Кор дар фасли бахор – пур кунад туро анбор* (перевод: работа весной наполнит тебе амбар.) На наш взгляд, это объясняется тем, что преобладающее большинство студентов национальных групп - выходцы из сельских районов республики и с детских лет были связаны с сельскохозяйственным трудом.

В результате такой работы студенты наглядно убедятся в том, что пословицы и поговорки - один из популярных видов таджикского устного народного творчества, которые широко бытуют как в художественных произведениях, так и в устной речи. Кроме того, они отметят, что это поучительные и остроумные изречения, кратко выражающие мудрые мысли и житейские наблюдения народа.

Преподавателю следует обратить внимание студентов на то, что от пословиц и поговорок нужно отличать афоризмы и крылатые слова, имеющие книжное происхождение. В отличие от пословиц они не имеют собственной композиционной структуры, тематики и форм бытования. Прежде чем дать определение афоризма, студентов следует спросить, какие афористические выражения они слышали или встречали в художественной литературе. Как показывает практика

работы в национальных группах университета, афоризмов студенты приводят меньше, чем пословиц.

Рассматривая афоризмы, студенты должны определить, что это меткие пословичные изречения, несущие на себе печать книжного языка. Их стилистическое своеобразие состоит в том, что они часто имеют форму сложного предложения. Таковы известные афоризмы М. Горького: *«Безумство храбрых - вот мудрость жизни», «Рожденный ползать - летать не может».*

Рассматривая второй вопрос темы, студенты приведут примеры широко бытующих таджикских пословиц о пословицах*: «Зарбулмасал дар гап асал»* (перевод: «Пословица в разговоре - мёд*»), «Масал ба кадри намак дар таом аст»* (перевод:*«Пословица (в речи) подобно соли в пище»). «Маколу панд- ба чои канд»* (перевод: Поговорка и притча – вместо сахара), русских: *«Пословица да присказка беседу красят», «Без углов дом не строится, без пословицы речь не молвится», «Старая пословица век не сломится», «Пословица недаром молвится», «Красна речь пословицей».*

Пословицы о пословицах объясняют причины их широкого распространения и долговечности, которые заключаются в том, что они имеют повседневно-практическое и назидательное значение, выражают мудрые народные мысли в предельно сжатых, необыкновенно гибких и емких по смыслу образных формах, суждениях, метко схватывающих суть предметов и явлений. Пословицы представляют собой величайшую ценность: они обогащают речь, придают ей выразительность и четкость. Анализируя изречение «Пословица мудрость народа», студенты придут к выводу, что сила пословицы в силе мнения народных масс. В этом смысле как таджикские, так и русские пословицы обладают огромной общественной ценностью, которая обусловлена их богатым жизненным содержанием, глубоким идейным смыслом, большими художественными достоинствами и национальным своеобразием.

Рассматривая значение пословиц, студенты отметят, что они раскрывают основное предназначение данного жанра - связь с живой речью. В них выражена непреложная истина, которая обобщает многовековые наблюдения их создателей. Все народы очень любят свои пословицы за то, что они предельно просты, кратки по форме, мудры по содержанию. Пословицы широко бытуют в речи и стали неотъемлемой ее частью. Умелое их использование помогает ярко и образно выразить мысль, раскрыть красоту и точность языка, его

неисчерпаемые богатства. Они делают речь живой, выразительной и меткой. Все эти специфические качества пословиц дают возможность запомнить их и передавать из уст в уста, из поколения в поколение, выражая в них мысли и чувства людей. Вот почему они живут вечно, как народные песни, сказки и другие творения человеческой мудрости.

В завершении разговора о пословицах на историческую тему, студенты должны вспомнить, в каких литературных произведениях и с какой целью употреблены такие пословицы: *«Тухми бадро зоту зуриёт бад»* (перевод: у плохого семени – плохой плод),аналогия : *«Каково дерево, таков плод », «Каково семя таково и племя»* (из романа С.Улугзаде « Ибни Сино »).

Практика работы в национальных группах вузов республики показывает, что студенты легко находят и запоминают пословицы, содержащиеся в произведениях русских писателей. Так, они знают, что пословицы «Незваный гость хуже всякого татарина» и «Береги честь смолоду» встречаются в «Капитанской дочке» А. С. Пушкина, «Вот тебе, бабушка, и Юрьев день» - в пушкинской трагедии «Борис Годунов», «Служить бы рад, прислуживаться тошно», «Счастливые часов не наблюдают» - в комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума».

Выше мы отметили, что студенты национальных групп педагогического университета и преимущественно выходцы из сельской местности. Они хорошо знают труд сельских жителей, сами работали в поле, на ферме, да и просто в быту. Находясь рядом с взрослыми, они непременно слышали в их разговорной речи пословицы о сельскохозяйственном труде. Поэтому они не будут испытывать трудности, если при выполнении четвертого задания провести небольшой конкурс на тему «Кто знает больше пословиц о сельскохозяйственном труде?». Его можно провести в любой форме: по рядам, вариантам, группам или индивидуально. Только для этого следует заранее обдумать задания, чтобы они были идентичны по сложности. Например, одной группе предложить вспомнить пословицы о труде, другой - о лени или одной - о трудовой деятельности людей зимой, а другой - летом. Практика работы показывает, что дух соревнования активизирует деятельность каждого студента, а коллективное начало сплачивает их.

В завершение разговора о пословицах, связанных с крестьянским бытом и трудом, студенты отметят, что в основе их образности часто лежит антитеза: зима - лето, труд - лень, человек - природа, молодость - старость, хорошее -плохое, добро - зло и т д. Для выполнения пятого

задания студентам следует предложить выбрать из рекомендованных книг пословицы философского и морально- этического содержания. Преподаватель при этом обратит внимание на некоторые из них: *«Какова мысль, такова и речь», «Вначале подумай, потом слово скажи», «В любом деле нужно не только стремление, но и верные рассуждения».* При рассмотрении подобных пословиц студенты обратят внимание на высокие гуманистические идеалы народа, его веру в творческие возможности человека, в торжество правды и справедливости. В них наиболее ярко отразились нравственные нормы и жизненная мудрость народа.

Выполняя шестое задание, студенты найдут пословицы об учении, знаниях, науке и книгах, например, такие: «*Что в книге прочитаешь, то и узнаешь», «В учебе дни проведешь - больше знаний приобретешь», «Что твердо запомнишь - век не забудешь», «Кто много читает, тот много знает», «Кто много знает, того и народ почитает», «Учиться никогда не поздно».* При этом следует обратить внимание студентов на то, чтобы они особо остановились на пословицах, которые можно использовать в школьной практике, например, на уроках русского языка: *«Конец - делу венец» и «Кончил дело - гуляй смело» (безударные гласные, проверяемые ударением); «С книгами знаться - ума набираться»* (безличные предложения); *«Не гордись званием, а гордись знанием»* (неопределенно-личные предложения).

Рассматривая вопрос об использовании пословиц и поговорок писателями, следует выявить органическую связь таджикской литературы с устным народным творчеством. Без народно - поэтических традиций ее путь был бы значительно сложнее. На конкретных примерах из творчества С.Айни, С.Улугзаде, Ф.Мухаммадиева следует показать, какие пословицы и поговорки вошли в их художественные произведения. Кроме того, следует привести соответствующие примеры из произведений русских писателей И. А. Крылова, А. С. Пушкина, А. Н. Островского, А. М. Горького, М. А. Шолохова. При этом надо объяснить, в каких художественных целях употребляются те или иные пословицы. Так, Садриддин Айни вставляет их в речь своих героев пословицы и поговорки для выразительности и убедительности высказанных мыслей.

В баснях И. А. Крылова пословицы не только являются элементом пародий на фразеологию, но и определяют структуру

басни, ее идейное содержание, принципы построения образов и т д. Преподаватель должен особо выделить те случаи, когда одна и та, же пословица, несколько видоизменяясь и подчиняясь различным художественным задачам, используется в произведениях разных авторов (например, *«Дело мастера боится»* аналогия : *«Ба кордон кор осон»,* используется в романах С.Улугзаде и С.Айни).

При анализе художественных особенностей пословиц следует написать на доске несколько примеров и вместе со студентами выяснить, какие изобразительно-выразительные средства использованы при их создании. Так, останавливаясь на такой пословице, как *«У страха глаза велики»* (аналогия: *«Агар тарси, яке хазор намояд*», перевод:от страха один пакажется тысячей), они отметят, что в основе образности лежит метафора. С помощью антитезы создана пословица: *«Лето работает на зиму, а зима - на лето»* (аналогия: *«Тобистон куши, зимистон пуши»).* Метонимия находится в основе пословицы *«Мужицкими мозолями бары сыто живут».* Кроме того, студенты должны заметить, что типичным формообразующим средством таджикских пословиц является ирония, которая показывает проницательность трудового народа в оценке отрицательных явлений общественной жизни, особенно поведения людей: *«Одати бад – кирдори бад»* (перевод: дурная привычка приводит к дурному поступку). Аналогия: *«За худую привычку и умного дураком обзывают».*

Выявив четкость синтаксического построения и ритмическую организацию пословиц, студенты должны отметить, что таджикские пословицы композиционно членятся на две части, каждая из которых в синтаксическом отношении представляет законченное целое, что содействует легкости их произношения и запоминания.

В ходе практических занятий преподаватель должен постоянно обращать внимание студентов на формы и методы использования фольклорных жанров на уроках русского языка и литературы, родного языка и литературы в школе.

Практические занятия по фольклору преследуют две важные цели. Во-первых, студенты должны научиться работать с хрестоматиями и фольклорными сборниками. При чтении текстов следует делать для себя выписки, которые предполагается использовать при ответах, это особенно важно, когда речь идет о художественных тропах, типичных для фольклора (эпитеты, метафоры, сравнения и т.д.). Во-вторых, студенты должны показать

хорошие знания соответствующих разделов вузовских учебников и рекомендованной программой литературы.

Практические занятия - важная составляющая вузовской системы обучения литературе и в то же время сложный процесс взаимодействия студентов и преподавателя, который должен быть разносторонне образованным, увлеченным, строгим, требовательным и доброжелательным, заинтересованным в подготовке высококвалифицированных специалистов.

Литература

1. Андреев, Л. Г. Знать и любить литературу // Л. Г. Андреев. Вопр. лит., 1963.-№ 1. - С. 175 - 182.
2. Бараг, Л. Научная подготовка студентов - филологов // Л. Бараг. Вопр. лит., 1964.-№ 1. - С. 171-175.
3. Ревякин, А. И. Проблемы изучения и преподавания литературы / А. И. Ревякин. - М.: Просвящение, 1972.-319 с.
4. Калонтаров Я.И. Таджикские пословицы и поговорки в аналогии с русскими - Душанбе, 1965. -534с.
5.Корнилов О.Я. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М.,2003. -349с.

РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ УПРАВЛЕНИИ

Тиньгаев И.В.
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)
Алтайский филиал
г. Барнаул, Россия

Аннотация. В данной статье поднимается проблема взаимопонимания политических лидеров разных государств, являющихся представителями своих культур и говорящих на родных языках. В статье приводятся конкретные примеры сложности взаимопонимания и перевода, которые усложняют переговорный процесс.

Abstract. This article raises the problem of understanding the political leaders of different countries, with different cultures and their native language. The article gives concrete examples of the complexity of understanding and translation, which complicates the process of negotiations.

Ключевые слова: межнациональные отношения, сложности перевода, политическая коммуникация.

Key words: international relations, translation difficulties, political communication.

В современном мире государства достаточно плотно взаимодействуют друг с другом в торгово-экономической сфере, в урегулировании международных проблем, таких как терроризм, глобальные изменения климатических условий, проблема развития стран третьего мира и т.п. Необходимо отметить, что на принятие решений личностью влияет его этническая принадлежность, которая включает в себя язык, культуру, историю его народа и государства. Исходя из этого, нельзя исключать возможности того, что представители политической власти разных государств могут по-разному реагировать на тот или иной значимый вопрос, а иногда занимать диаметрально противоположные позиции. В такие моменты как никогда необходимо проявление взаимопонимания и толерантности. И здесь, конечно, пригодятся знания важных аспектов межкультурной коммуникации, а также специфики перевода определенных понятий в ходе переговорного процесса.

Сложность межкультурной коммуникации в политическом управлении обусловлена широким спектром её составляющих. Коммуникация происходит между сформировавшимися личностями, которые имеют своё представление о мире, несут бремя ответственности за граждан и государство в целом, и обязаны отстаивать их интересы, при этом каждый из них говорит на своем родном языке и является представителем уникальной культуры, в том числе и языковой.

Язык – это основное средство восприятия мира человеком, именно языковая картина мира формирует личность. Языковая картина мира представляет собой совокупность знаний, представлений о мире, исторически сложившуюся в сознании определённого социума и отражённую в его языке (в лексике, грамматике и т.п.) [Барбашов

2019:18]. Языковое воплощение мира, воспринимаемое человеком, напрямую зависит от его познавательной деятельности.

Согласно Р. Льюису, существует классификация культур, которая подразделяется на моноактивные, полиактивные и реактивные. [Таратухина, Цыганова 2019:29]. К моноактивному типу относятся скандинавские, германские и англосаксонские культуры, к полуактивному – культуры латиноамериканские, романские, арабские, а к реактивному – культуры Восточной и Юго-Восточной Азии, Японии, Китая, Сингапура. Работники Национального исследовательского университета Российской Федерации «Высшая школа экономики», Ю.В. Таратухина и Л.А. Цыганова на проведенных основании исследований составили таблицу характеристик типов культур приведённых ниже.

Таблица 1. Общие характеристики видов культур

Моноактивные	Полиактивные	Реактивные
Систематически планируют будущее	Планируют только в общих чертах	Сверяют только с общими принципами
Не совмещают выбранное дело с каким-либо другим	Делают одновременно несколько дел	Реагируют по ситуации
Разбивают проекты на этапы	Дают проектам пересекаться	Рассматривают картину в целом
Строго придерживаются плана	Меняют планы	Вносят легкие коррективы
Бесстрастны	Эмоциональны	Ненавязчиво заботливы
В споре опираются на логику	В споре опираются на эмоции	Избегают конфронтации
Редко перебивают	Часто перебивают	Не перебивают
Сдержанная жестикуляция и мимика	Эмоциональная жестикуляция и мимика	Едва уловимая жестикуляция и мимика

Так для представителей западных культур важно само сообщение, их речь насыщенна точно выверенными понятиями, им присуща беглая речь и строгая логика построения сообщения. Для

восточных культур характерен определённый политес, соблюдение традиций. Так, к примеру, будет большим оскорблением после встречи сразу переходить к теме беседы. Стоит отметить, что представители восточных культур огромное значение уделяют невербальным средствам общения, поэтому необходимо всегда следить за тем, чтобы ваши жесты и слова не противоречили друг другу. Необходимо всегда помнить о внешнем виде переговорщиков, подарках, этикете, выделении титулов и должностей представителей [Розенберг 2019:111]. Если представители политической власти относятся оба к полиактивному типу культур, то по Р. Льюису, их коммуникация протекает гораздо легче и продуктивнее, нежели коммуникация между представителями полиактивной и моноактивной культур.

Понимая природу культурных и языковых барьеров, можно разработать эффективную модель коммуникации, которая будет служить лучшему взаимопониманию, как представителям разных культурных типов, так и представителям одной языковой группы. Этой проблематикой занимаются не только профессиональные переводчики, но и учёные в области политической лингвистики. Их основная задача состоит в поиске общих для каждого государства закономерностей в политической коммуникации, а также отдельных разновидностей политического дискурса.

На наш взгляд, на сегодняшний день, лингвисты уделяют большее внимания моноязычной политической коммуникации (коммуникации представителей политической власти с гражданами государства), чем межкультурной политической коммуникации. Языковая лакуна – одна из основных трудностей перевода на другой язык. Наряду с ней также стоят афоризмы, пословицы, метафоры. Не изучая историю, литературу и культурные особенности страны, с представителем которой ведутся переговоры, очень сложно перевести мысли, не исказив и не потеряв смысл спикера. Найти эквивалентные слова в разных языках задача сложная даже для специалистов высшего уровня. Здесь представляется рациональным привести пример употребления слова «кара» в русском языке. Основными переводными соответствиями лексемы «кара» на английский язык, обладающий статусом международного, являются те же слова, что и для лексем «наказание» и «возмездие», а именно punishment, penalty и retribution. Данные обратного перевода свидетельствуют, что punishment главным образом переводится как «наказание», penalty – как «наказание, взыскание, штраф», retribution – как «возмездие, наказание, кара».

Следовательно, лексема «кара» не имеет специфических средств языкового выражения в английском языке и может считаться лакуной английского языка и безэквивалентной единицей русского языка. [Смирнова 2008:242] Под лексической лакуной мы понимаем отсутствующую в одном языке и присутствующую в других лексическую единицу.

Следует подчеркнуть, что для продуктивной межкультурной коммуникации необходимы переводчики-энциклопедисты, специализирующиеся на культуре и истории не только своего государства, но и государства-партнёра по переговорам, поскольку даже в межличностной коммуникации лидеров государств могут возникать определенные трудности. Например, И.В. Сталин, будучи заядлым охотником, мог обсуждать с коллегами птиц и зверей, названия которых не всем и по-русски известны, а одному из специалистов по военной тематике пришлось во время российско-турецких переговоров судорожно придумывать, как объяснить слово «пчеломатка». Н.С. Хрущев, любивший пословицы, как-то рекомендовал «не ездить в Тулу со своим самоваром». Его переводчик Виктор Суходрев тогда не растерялся, вспомнив английский аналог «не надо возить уголь в Ньюкасл». В свое время этот город был главным районом по добыче угля [Суходрев 1999]. М.С. Горбачев любил употреблять фразы вроде «ломать страну через колено», «наступать на те же грабли». Именно такие выражения приходилось переводить Павлу Палажченко, который привык к такой манере общения – работая с одним и тем же человеком в течение длительного времени, удается запоминать его любимые выражения. Впрочем, трудности могут возникнуть и в том случае, если сам оратор хорошо знает язык.

Выступление представителей власти может стать декларацией о намерениях страны в геополитических играх, по мотивам речей первых лиц интерпретируется история, за многими фразами скрывается суть языковой личности политика, по качеству речи образованные иностранцы могут судить о культурном уровне [Сухортов 2013:122]. Именно поэтому необходимо относиться к переводу на другие языки очень скрупулёзно, привлекая профессионалов в области лингвистики.

В современном мире роль СМИ переоценить сложно: благодаря телевиденью, газетам, журналам огромное количество людей знают о большинстве стран только то, что им транслируют местные средства

массовой информации. Именно поэтому необходимость в квалифицированных кадрах в этой сфере стоит очень остро. Сложно требовать от публициста, журналиста тонких знаний о стране, ситуацию в которой он транслирует, когда среди переводчиков не всегда просто отыскать специалистов в областях культуры и истории других государств. Здесь будет уместно привести пример искажения смысла слов Президента Российской Федерации В.В. Путина, произнесённых на инаугурации в 2000 году. В. В. Путин начинает со слов: «Уважаемые граждане России! Дорогие друзья!». В переводе, выложенном на официальном сайте Кремля «Kremlin.ru», это звучит как «Esteemed citizens of Russia, dear friends!», на сайте BBC — «Esteemed citizens of Russia and dear friends, …», причем англичане ставят соединительный союз, а после обращения – запятую. С первых слов российского переводчика чувствуется его желание следовать каждому слову, произнесенному Президентом России. Повтор того же набора слов британцами может свидетельствовать о том, что они просто незнакомы с традициями того, как нужно передавать на английском языке слова обращения из уст первого лица российского государства, и, как следствие, оставляют все, как есть. Это объясняется еще и тем, что из-за сжатых сроков создания текста и его автор, и, очевидно, автор перевода лишены возможности шлифовать каждую фразу. Высокие темпы вынуждают использовать «готовые блоки» [Мухортов 2013:123].

Подводя итог, считаем важным заключить, что для продуктивной межкультурной коммуникации необходимо, чтобы не только переводчики были глубоко знакомы с историей государства как своего, так и зарубежного. Представители власти, на наш взгляд, также должны уделять время для изучения обычаев и культурных ценностей, исторического наследия стран партнеров, с которыми осуществляется межкультурная коммуникация. Для высокопрофессионального аутентичного перевода слов глав государства должны привлекаться эксперты-лингвисты, культурологи, историки и многие другие. Только их совместная работа будет способствовать эффективной и успешной межкультурной коммуникации на самом высоком уровне.

Литература

1. Барбашов В.П. Дискредитация известной творческой личности в современном медиа-дискурсе: междисциплинарный подход. Барнаул, 2019. – 119 с.

2. Король О.Ф. Межкультурные коммуникации в системе управления организацией // Межкультурные взаимодействия в поликультурном обществе. Симферополь, 2016. – С.149-172.

3. Мухортов Д. С. Анализ лексико-сематического составляющей в переводах речей российских политических лидеров (на материале выступлений В. В. Путина в 2000-2012 гг.) // Политическая лингвистика. – 2013. – №4. – С.122-128.

4. Розенберг В.И. Социокультурные особенности переговоров в арабских странах // Власть. – 2019. – .27. – №10. – С.110-112.

5. Смирнов О.М. Языковые лакуны и безэквивалентные лексические единицы как ключ к пониманию специфики национальной концептосферы // Вестник Нижегородского университета им Н.И. Лобачевского. – 2008. – №3. – С.241-245 с.

6. Суходрев В.М. Язык мой – друг мой. М., 1999. – 247 с.

7. Таратухина Ю.В., Цыганова Л.А. Межкультурная коммуникация. Семиотический подход: учебник и практикум для академического бакалавриата. М., 2019. – 199 с.

ОБ ИСТОЧНИКАХ ДЛЯ СЛОВАРЯ КВАЗИСИМВОЛОВ

Токарев Г.В.
д.ф.н., профессор
Тульский государственный
педагогический университет
им. Л.Н. Толстого
Тула, Россия

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований
(грант № 19-512-18008)

Аннотация. В статье рассматриваются источники, которые могут быть использованы при составлении словаря квазисимволов

Abstract. The article discusses the sources that can be used in the drafting of the dictionary of quasi-symbols

Ключевые слова: язык, культура, словарь, квазисимвол

Key words: language, culture, dictionary, quasisymbol

Одной из задач лингвокультурологии – науки, изучающей интеракцию языка и культуры, – является создание словарей единиц лингвокультурного уровня – вербальных символов, эталонов, мер, оберегов и др. В данной статье речь пойдёт об эмпирической базе словаря квазисимволов – единиц, обозначающих знания (идеи) о способах преобразования действительности. Для решения данной задачи важно определиться с источниками извлечения данных единиц из текстов лингвокультуры. Их определение зависит от культурной парадигмы, с которой соотносится моделируемый симболарий: общенародная, территориальная, профессиональная, социальная субкультура и т.п. Для составления симболариев субкультур основным источником извлечения единиц будут аспектные словари, а также прецедентные тексты, функционирующие в данных сферах.

Для общенародной культуры основными источниками являются, во-первых, лексикографические издания, в которых в том или ином виде представлена культурно маркированная информация: либо приведены устойчивые единицы, либо даны сведения, подтверждающие репрезентацию данной единицей представлений, культурных установок, стереотипов, эталонов и др. На этом основании мы относим к основным источникам:

1) словарь-тезаурус В.И. Даля. В данном словаре приводится культурно маркированная информация в виде фиксации паремий, примет, загадок, верифицирующих реконструируемые символические значения;
2) словари фразеологических единиц;
3) словари устойчивых выражений: пословиц, поговорок, крылатых выражений, афоризмов и т.п.
4) словари прецедентных феноменов данной культуры: например, выражений, пришедших из сферы кино и т.п.

Лексикографирование устойчивых единиц в последних трёх типах словарей свидетельствует о ценности данных единиц для той или иной лингвокультурной общности. Ценностная характеристика единицы может стать основанием для её включения в разряд лингвокультурных феноменов. Словарь, хотя представляет собой парадигмы вербальных единиц, может быть рассмотрен как текст культуры. Хотя в словаре не представлены в чистом виде синтагматические связи, он, как и текст, отражает определённую идеосферу. Как и в тексте, в словаре содержатся узловые, ключевые знаки, выполняющие функцию символа.

Ещё одним важным источником могут стать прецедентные тексты: анекдоты, песни, приметы и др. Текст для исследователя является верификационной базой реконструируемых символических значений.

Приведём пример использования названных источников.

ГРАБЛИ – символ ошибки, возмездия за беспечность, самоуверенность, невнимательность. Формирование символического значения связано с наблюдениями за данным орудием труда: длинная ручка стоящих или лежащих граблей могла сильно ударить человека, который наступал на гребёнку граблей. Данная ситуация всегда приводит к одному и тому же эффекту. Символ предупреждает человека, что он будет ощущать нечто плохое, если не учитывает некоторые обстоятельства, приводящие к такому результату. Символическое значение реализуется в устойчивом выражении *стать на (одни и те же) грабли.*

МИРЗО ТУРСУНЗАДЕ И РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА

Кахорова Н.Ш.
ст. преподаватель ТГИЯ
им. С.Улугзаде

Аннотация. В статье показываются тесные литературные связи известного таджикского поэта Мирзо Турсунзаде с русской литературой. Мирзо Турсунзаде высоко ценил русскую литературу и считал, что она сыграла важную роль в становлении и развитии современной таджикской литературы.

Abstract. In article close literary ties of known Tajik poet Mirzo Tursunzade with the Russian literature are shown. Mirzo Tursunzade was highly appreciated by Russian literature and considered that it has played an important role in formation and development of the modern Tajik literature.

Ключевые слова: таджикская литература, советская литература, национальная поэзия, лирика, гражданственность

Key words: the Tadjik literature, the Soviet literature, national poetry, lyrics, civilisation

Тема «Мирзо Турсунзаде и русская литература» весьма обширна. Мы остановимся лишь на некоторых аспектах этой важной темы.

Общеизвестно, что Мирзо Турсунзаде [1, 123] любил русскую литературу. Можно сказать, что его творчество в основном развивалось под непосредственным влиянием русской и советской литературы. На это указывал и сам Мирзо Турсунзаде: «Все национальные литературы воспитывались в школе русской литературы Выдающиеся национальные писатели Чингиз Айтматов, Расул Гамзатов, Касын Кулиев, Эдуард Мекелайтис… благодаря реалистической школе русской и советской литературы достигли таких высот! Творчество русских писателей Александра Фадеева, Алексея Толстого, Михаила Шолохова, Константина Федина, Николая Тихонова оказало огромное влияние на развитие нашей национальной литературы» [2, 14].

При анализе и оценке произведений современных таджикских писателей М. Турсунзаде всегда опирался на русскую литературу, приводил многочисленные примеры из творчества Л. Толстого, М. Горького, В. Маяковского, А. Фадеева, Н. Тихонова.

Известно, что М. Турсунзаде был великим поэтом-интернационалистом. Он считал, что каждая национальная литература по сути своей должна быть интернациональной. Поэтому он неустанно призывал таджикских писателей и поэтов быть интернационалистами, брать пример с русских художников. По этому поводу М. Турсунзаде писал: «Образы, созданные Пушкиным и Лермонтовым, стали близкими нашим сердцам. Я чувствую их влияние на поэзию Кайсына Кулиева и Расула Гамзатова. Это на мой взгляд, происходит потому, что два великих русских поэта не ограничивались рамками национальной поэзии. Вспомним, что Пушкин был знаком с Молдавией, Крымом, Кавказом. Или вспомним произведения Лермонтова о Кавказе. Они жили жизнью других народов, глубоко чувствовали их боль и радость» [3, 94].

Одной из важнейших задач, которая стояла перед таджикскими поэтами, было создание гражданской лирики М.Турсунзаде требовал от таджикских поэтов, чтобы их стихи были проникнуты гражданским пафосом. Поэт отмечал, что в этом плане поучительны стихи А. Пушкина, М. Лермонтова, Н. Некрасова, Н. Тихонова, М. Исаковского и А. Твардовского. «Их стихи, - подчеркивал М.Турсунзаде, - потому созвучны нашему времени, что в них звучат гражданские мотивы. Читая стихи русских поэтов, мы понимаем, что больше всего близки нашему сердцу произведения, в которых звучат гражданские мотивы» [1, 123].

В 50-е годы XX века центральным вопросом советской литературы стал вопрос о создании образа положительного героя. Общество требовало от писателей создания в своих произведениях образов передовых людей времени, которые упорно трудятся на благо Родины, борются за новую жизнь и отстаивают высшие человеческие ценности.

В докладе «Таджикская литература в борьбе за идеалы коммунизма» М.Турсунзаде с этих позиций проанализировал произведения таджикских писателей, поэтов и драматургов и призвал их чаще обращаться к опыту русских писателей и учиться у них. Он, в частности, писал: «Русские писатели: М. Горький в романе «Мать», Н. Островский в «Как закалялась сталь», М. Шолохов в «Поднятой целине», А. Серафимович в «Железном потоке», - создали образы передовых людей своего времени: Павла Власова, Левинсона, Павла Корчагина, Семена Давыдова. Образы этих героев вошли в сокровищницу нашей литературы, в их лице представлены люди, которые боролись за новую социалистическую жизнь» [4, 377].

В 70-е годы прошлого века от литературы требовалась тесная связь с жизнью народа. В связи с этим М.Турсунзаде опубликовал статьи «Писатель и зов жизни». Он обратил внимание на то, что жизнь богата интересными событиями, неожиданными конфликтами и таит в себе богатый материал для хороших повестей и романов. По его мнению, для того, чтобы произведение понравилось народу, писатель должен хорошо знать народную жизнь, жить одной жизнью с народом, быть с ним вместе. В качестве примера он привел творчество русского писателя М. Горького. М. Турсунзаде писал: «Ярким примером связи писателя с жизнью на рода является творчество Максима Горького. Горький пешком исходил всю Россию, был свидетелем радости и горя народа. В результате появилась трилогия «Детство», «В людях», «Мои университеты», которая признана энциклопедией жизни русского народа» [4, 378].

М. Турсунзаде подчеркивал, что жизнь является главным источником художественного творчества. В связи с этим он выделяет очерки и повести современных русских писателей В.В. Овечкина, В.Ф. Тендрякова, А.В. Калинина, Г.Н. Троепольского, З.В. Залыгина, которые «активно вторгались в жизнь народа и находили в ней интересные события» [5, 360].

М. Турсунзаде отмечал, что в области драматургии таджикские драматурги должны учитывать опыт русских драматургов. Он писал:

«В пьесах «Разлом» Б. Лавренева, «Оптимистическая трагедия» В. Вишневского, «Таня» А. Арбузова, «Платон Кречет» А. Корнейчука, в «Любови Яровой» К. Тренева изображены действительные события жизни, и нашим драматургам они помогут в художественном осмыслении жизни таджикского народа» [6, 203].

М. Турсунзаде подчеркивал, что русская реалистическая литература, особенно творчество М. Горького, помогает формированию и укреплению современной таджикской литературы. «В рождении нашей литературы русская реалистическая литература, великие русские писатели и великий М. Горький сыграли огромную роль» [6, 206].

В таджикской литературе, по мнению М. Турсунзаде, лучшие произведения были созданы писателями, неустанно изучавшими опыт русской литературы. И здесь наш старейший писатель Садриддин Айни показал пример. Романы С.Айни «Дохунда» и «Рабы» явились следствием изучения метода социалистического реализма. Об этом говорил сам С. Айни: «Творчество великого писателя М. Горького – образец того, как человек должен писать для народа. Читаешь его произведения и удивляешься, как он глубоко знает жизнь. Поэтому все образы, характеры, созданные им, так понятны народу. Мы, писатели братских республик, считаем М. Горького великим нашим учителем. Я много изучал творчество М. Горького и должен откровенно сказать, что его творчество на меня как писателя оказало решающее воздействие» [7, 60].

Мирзо Турсунзаде принадлежат отдельные статьи о великих русских писателях. Одна из таких статей – «Наш Пушкин». «Таджикский народ хорошо знает Пушкина и с глубоким уважением вспоминает его, - писал М.Турсунзаде. Большинство произведений Пушкина переведено на таджикский язык. «Наши дети в школах читают произведения Пушкина. Наши студенты в институтах изучают его творчество, и мы, писатели молодой республики, учимся у поэта. Его произведения помогают нам создать современную таджикскую литература. Таджики справедливо говорят, что Пушкин – великий поэт русского народа – является и нашим поэтом» [7, 62].

«А.С. Пушкин, - отмечал он, - оставил нам богатое наследие: он писал и стихи, и прозу, и драмы; его произведения являются энциклопедией русской жизни. Основной темой его творчества являются свободолюбие и добродетель. В его произведениях воспеваются Родина, свобода, мир и правда» [7, 65].М. Турсунзаде

подчеркивал, что предводитель Крестьянской войны (1773-1775) Емельян Пугачев, борющийся за свободу и справедливость, более всего привлекал внимание гениального русского писателя [7, 73].

«А.С. Пушкин, - писал М. Турсунзаде, - был пламенным патриотом и великим национальным поэтом русского народа, все его произведения глубоко народны и поэтому быстро распространяются среди народа» [7, 73].

Другая статья М – «Певец революции» - посвящена В.В. Маяковскому. «В.Маяковский, - писал Турсунзаде, - был искренне предан революции. Он с первых шагов революции соединился с ней. Поэт и гражданин, он гордился советской властью и страной советов. Лучшие стихи о советском патриотизме принадлежат перу В.В. Маяковского» [8, 86].

«Владимир Маяковский, - писал М.Турсунзаде, - является пламенным борцом революции, и революционный дух его поэзии для нас очень важен… если в наших стихах есть революционный дух, то этим мы обязаны Владимиру Маяковскому» [8, 87].

М. Турсунзаде подчеркивал, что таджикские поэты Пайрав Сулаймони, Хабиб Юсуфи, М.Миршакар и некоторые другие успешно продолжают традиции поэзии В. Маяковского. Поэзия М. Маяковского сообщила импульс поэтам Востока. «В Пакистане я был свидетелем того, что многие поэты называют Маяковского своим учителем. Они пишут стихи в манере Маяковского и считают, что в наше время нужны именно такие стихи, которые писал В. Маяковский» [8, 89].

«Большое счастье» - так назвал М. Турсунзаде свою статью о советском писателе Михаиле Шолохове. Он считал себя счастливым, потому что прочитал его романы. Однажды в Пянджском районе М. Турсунзаде увидел первую часть романа М.А. Шолохова «Тихий Дон». Писатель в один присест прочитал эту книгу и горячо полюбил ее героем – Григория Мелехова и красавицу Аксинью. «Меня поразило, - писал Турсунзаде, - как хорошо он знает радости и горести людей, с каким талантом изображает их мечты и чаяния» [9, 249].

В 1934 году роман М. Шолохова «Поднятая целина» был переведен на таджикский язык. За короткое время книга была раскуплена. «Этот роман, - подчеркивал М.Турсунзаде, оказал большое влияние на национальных писателей. В частности, Джалол Икроми под непосредственным влиянием романа Шолохова «Поднятая целина» написал роман «Шоди» [9, 250].

М. Турсунзаде был задушевным другом известного советского поэта Николая Тихонова. О нем М.Турсунзаде написал две статьи, а в поэме «Дорогая моя» посвятил целую главу видному поэту. Они вместе путешествовали по странам Востока, вместе боролись за мир во всем мире, вместе обсуждали состояние таджикской советской литературы. М. Турсунзаде писал: «Я люблю Николая Тихонова, стремлюсь быть достойным его дружбы и любви. Этого большого писателя-патриота, я считаю образцом для подражания» [10, 255].

М. Турсунзаде считал Н. Тихонова добрым другом таджикских писателей. «Он был советником таджикской литературы, доброжелательно высказывал свои мысли о положительной и отрицательной стороне моего творчества. Истинный друг и учитель так и должен поступать» [10, 378].

Мирзо Турсунзаде высоко ценил русскую литературу и считал, что она сыграла важную роль в становлении и развитии современной таджикской литературы.

Литература

1. М.Турсунзаде. Таджикская литература в борьбе за идеалы коммунизма. – Куллиёт, т.3 (на тадж.языке). Душанбе: Ирфон, 1979.
2. М.Турсунзаде. Мы – творцы истории. – Куллиёт.
3. М.Турсунзаде. Мысли о гражданской лирике. – Куллиёт.
4. М.Турсунзаде. Писатель и зов жизни. Куллиёт.
5. М.Турсунзаде. О драматургии. – Куллиёт.
6. М.Турсунзаде. Садриддин Айни. – Куллиёт.
7. М.Турсунзаде. Наш Пушкин. – Куллиёт.
8. М.Турсунзаде. Певец Революции. – Куллиёт.
9. М.Турсунзаде. Большое счастье. – Куллиёт.
10. М.Турсунзаде. Сердце русского человека. – Куллиёт.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЛЕКСИКИ В РУССКИХ И ТАДЖИКСКИХ ПОСЛОВИЦАХ

Бариева М.Х.
к.ф.н., доцент
Турсунова М.И.
ст.преподаватель
Бариева Х.Х.
ассистент
Филиал «МЭИ» в г. Душанбе

Аннотация: В данной статье рассмотрен вопрос сопоставления пословиц и поговорок, так как сравнение одного и того же языкового явления в разных языках позволяет более четко и наглядно вскрыть сущность изучаемого явления, обнаружить его специфику как в языковом, системном плане, так и в речевом, функциональном.

Abstract : This article discusses the question of comparing proverbs and sayings, since comparing the same language phenomenon in different languages makes it possible to reveal the essence of the phenomenon being studied more accurately and visually, to discover its specificity both in the linguistic, systemic plan, and in the speech, functional as well.

Ключевые слова: пословица, поговорка, аналог

Key words: proverb, saying, analog

Одним из актуальных направлений деятельности преподавателя иностранного языка в вузе является лингвострановедение и привлечение лингвострановедческих знаний в процесс преподавания для повышения интереса студентов к изучаемому языку.

Обучение иностранному языку означает практическое овладение языком как средством общения и ознакомление с другой социальной культурой, жизнью и бытом. Кроме того означает понимание сходства и различия других культур, особенностей менталитета нации, стиля жизни и системы моральных ценностей других народов. Каждый язык богат фольклором – устным народным творчеством, что активно используется всеми слоями общества. В том числе и русский, и таджикский народы создали богатый фольклор: мудрые пословицы, меткие поговорки, хитрые загадки, веселые и печальные обрядовые песни, волшебные и бытовые сказки, героические былины. В них отразились достоинство и ум народа, его нравственный облик и душа, его историческая память. Пословицы и поговорки – жемчужины

народного творчества, в которых отразился опыт, точенный веками и передаваемый из уст в уста, из поколения в поколение.

Язык - величайшее богатство народа. Тысячелетиями накапливаются и вечно живут в слове несметные сокровища человеческой мысли и опыта. И сам язык, и его роль в жизни человека получили меткое и яркое отображение в пословицах и поговорках. В.И. Даль писал: «Пословица – коротенькая; сама же она говорит, что голая речь не пословица. Это- суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот, под чеканом народности…При таком понятии о пословице мы должны согласиться, что она не сочиняется, а вынуждается силою обстоятельств, как крик или возглас, невольно сорвавшийся с души; это целые изречения, сбитые в один ком, в одно междометье. Сборник же пословиц - свод народной опытной премудрости и суемудрия, это стоны и вздохи, плач и рыданья, радость и веселье, горе и утешение в лицах; это цвет народного ума, самобытной стати; это житейская народная правда, своего рода судебник, никем не судимый…» (с.29)

При сравнении пословиц и поговорок русского и таджикского языков, выяснилось, что между ними есть много общего в понимании мира, что способствует их сближению. С учетом национальной специфики непросто подобрать и соответствующий аналог.

Нужно отметить, что организованная работа с пословицами и поговорками на уроках русского языка в национальных группах, на уроках таджикского языка в русских группах играют большую роль в обогащении словарного запаса студентов. А также работа с их аналогами, их сопоставление способствуют развитию речи, языкового чутья и познавательной активности студентов, расширяет их лингвистический кругозор. Знание и правильное использование пословиц обогатит речь иностранцев, поможет им преодолеть коммуникативные барьеры, лучше и глубже понимать речь, передать эмоции и отношение к происходящему.

Человек не может овладеть иностранным языком без знаний национально-культурной специфики его носителей. Эти знания являются своего рода толчком и средством разрушения языкового барьера, то есть именно они позволяют успешно осуществлять коммуникацию с носителями языка, соблюдая при этом правила, нормы и этикет общения изучаемого языка. Пословицы и поговорки отражают особенности мировоззрения. Они являются зеркальным отражением характера, нравов и обычаев, передают нормы поведения,

устоявшиеся в данной культуре, а также показывают отношение народа к миру и религии.

Сопоставление пословиц и поговорок двух разных языков свидетельствует о том, что в них отображенные совершенно различные нормы поведения, которые, в свою очередь, могут отражать систему ценностей каждого из народа сравниваемых языков. Все это объясняется спецификой каждой из культур, формируемых в определенных исторических условиях. Уместное и правильное использование пословиц, и поговорок придает речи неповторимое своеобразие и особую выразительность. Стоит отметить, что они актуальны и в наше время. Конечно же, существуют общечеловеческие ценности, например, такие как любовь к Родине, к семье, время, отношение к труду, добро, знание и т.д.

В русском языке пословица «Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня»; «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда»; «Родина – мать, чужбина - мачеха»; «Своя рубашка ближе к телу»; «Век живи – век учись». В таджикском языке – «Кори имрӯзаро ба фардо магузор». «Бе меҳнат роҳат нест»; «Хоки Ватан аз тахти Сулаймон хуштар»; «Ҷигар – ҷигар аст, дигар - дигар»; «Аз гаҳвора то гӯр дониш омӯз».

С другой стороны, сравнение пословиц и поговорок разных народов показывает, как много общего имеют эти народы, что, в свою очередь, способствует их лучшему взаимопониманию и сближению. В пословицах и поговорках отражен богатый исторический опят народа, представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой людей. Поэтому многие шедевры народной мудрости интернациональны. Нередко к русским пословицам можно подобрать таджикские с тем же смыслом. Некоторые из них почти полностью могут совпадать. В таджикских, и в русских пословицах и поговорках виден общий взгляд на жизненно важные вещи, на достоинства и пороки человека, на отношения между людьми и на самого себя: «Бо моҳ шинӣ – моҳ шавӣ, бо дег шинӣ – сиёҳ шавӣ», – гласит таджикская пословица, «С кем поведешься, от того и наберешься», – говорится в русской пословице; «Чоҳкан – зери чоҳ», – «Не рой другому яму – сам в неё попадёшь»; «Аз одами бекор Худо безор», – «Труд человека кормит, а лень портит».

Таблица 1

Аналоги русских и таджикских пословиц и поговорок

Русские пословицы и поговорки	Таджиксикие пословицы и поговорки
Не откладывай на завтра то, что можешь сделать сегодня	Кори имрӯзаро ба фардо магузор
Слово -не воробей, вылетит - не поймаешь	Аввал андеша – баъд гуфтор
С волками жить – по – волчьи выть	Шаҳри якчашмон равӣ, якчашма шав
Повторение — мать учения	Такрор - модари дониш аст
Семь раз отмерь — один отрежь	Ҳафт бор чен кун, як бор бур
Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать	Шунидан кай бувад, монанди дидан
Один в поле не воин	Аз як даст садо намебарояд
Куй железо, пока горячо	Оҳанро дар гармиаш мекӯбанд
Что посеешь, то и пожнешь	Чизе корӣ, ҳамон даравӣ
Ласковое слово лучше мягкого пирога	Бо забони ширин мор аз сӯрох мебарояд

При переводе пословиц и поговорок, содержащихся в таджикских текстах, на русский язык или наоборот часто встречаются трудности, поскольку их смысл нам не всегда может быть понятен, а в русско-таджикских и таджико-русских словарях не всегда дается их толкование. Поэтому целесообразно на занятиях и при обучении языка использовать аналоги. Так как носитель языка в протяжении своей жизни сталкивался с пословицами и поговорками.

Следует отметить, что в каждом языке существуют фразы и выражения, которые нельзя понимать буквально, даже если известно значение каждого слова и ясна грамматическая конструкция. Попытки дословного перевода пословиц и поговорок могут привести к неожиданному, часто непонятному результату. Например, если перевести таджикскую пословицу «Аз як даст садо намебарояд» на русский язык получится фраза: «Из одной руки звук не слышится». Получился нелепый перевод. Если привести аналог данной пословицы: «Один в поле не воин», то собеседник поймет о чём идёт речь.

Правильное и уместное использование пословиц и поговорок придает речи неповторимое своеобразие и особую выразительность. При правильном подборе аналогов пословиц и поговорок, которые непосредственно и прямо отражают внеязыковую действительность, происходит взаимопроникновение культур двух народов. И чем богаче история народа, тем ярче и содержательнее его пословицы и поговорки.

Пословицы могут использоваться как дидактико-воспитательный материал на разных этапах урока – это и повторение, и подготовка к изучению нового материала, и изучение новой темы, и на этапе творческой работы обучающихся. Едва ли можно указать на какую-либо иную форму словесно-художественного творчества народа, которая могла бы соперничать с пословицами и поговорками по известности, убедительности, способности жить долго. Это обусловлено не только отраженной в них житейской мудростью, их эстетическими качествами, но и, конечно, достоинствами языка.

Изучение пословиц и поговорок расширяет знания таджикских студентов о языке, формирует у них эстетический вкус, желание обогатить свой словарный запас. Посредством пословиц и поговорок повышается культура речи студентов. Активное освоение и умелое употребление этих единиц языка значительно обогащает их устную и письменную речь. Использование пословиц и поговорок является целесообразным для иллюстрации грамматических явлений и закреплений их в речи.

Студенты, изучающие русский язык в таджикской аудитории, должны владеть хотя бы минимумом пословиц и поговорок с тем, чтобы понимать русскую речь на слух, читать художественную литературу на русском языке, чтобы правильно употреблять эти единицы в речи – в диалоге, в рассказе, при пересказе и анализе изучаемых текстов. А также очень важно знание аналогов пословиц и поговорок на родном язык, так как оно способствует правильному и быстрому освоению материала при изучении языка.

Таким образом, изучение иностранного языка не может быть самоцелью, оно всегда сопровождается постижением национальных реалий: обычаев, поверий, истории и т.д. Пословицы и поговорки любого другого, отражают его национальную специфику и самобытность. В пословицах и поговорках отражены представления, связанные с трудовой деятельностью этого народа, бытом, культурой.

Следовательно, ознакомившись с пословично-поговорочным богатством языка, студенты будут иметь представление о культуре, быте, обычаях и т.п. страны, язык которой они изучают.

Литература

1.Пословицы русского народа. Сборник В. И. Даля в трёх томах. Т. 1. М., 1993.- 29 с.
2. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. 3-е изд. - М., 1968.
3. Калонтаров Я. И. Мудрость трёх народов-Панду хикматхои се халк-Уч халкнинг хикматлари. -Душанбе: Адиб, 1989. -432с.
4. Калонтаров Я. И. Таджикские пословицы и поговорки в аналогии с русскими. - Душанбе: Ирфон, 1965.-534с.
5. Мирзоев А. Таджикские пословицы. - Сталинабад, 1940.
6. Турсунов Ф. Лексико-семантический анализ и особенности перевода пословиц и поговорок произведений Ф. Мухаммадиева на материалах таджикского и русского языков. - Душанбе, 2006.-135с.

ИСТОЧНИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ МОЛОЧНОЙ ОТРАСЛИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.

Умарова М.С.
ст. преподаватель РТСУ
г. Душанбе

Аннотация: В данной статье приводится информация об источниках формирования, обогащения и разнообразии состава терминологической лексики молочной отрасли в русском языке. На основе этимологического анализа однокомпонентных единиц выявляется продуктивность заимствованных и исконно русских терминов.

Abstract: This article provides information on the sources of formation, enrichment and terminological diversity of the dairy industry in Russian. Based on etymological analysis the single-component units, the productivity of the original Russian words and the extract are revealed.

Ключевые слова: терминосистемы, общеупотребительная лексика, процесс формирования, терминосистемы, молочная отрасль.

Key words: terminological systems, common vocabulary, formation process, terminological system, dairy industry.

Состав терминосистемы любой отрасли формируется как за счет общеупотребительной лексики рассматриваемого языка, так и за счет заимствований. Если общеупотребительные лексемы преобразуются в термины за счет метафорических и метонимических переносов, образуя при этом полисемию, то заимствованные терминологические единицы проникают в научный язык, в первую очередь, вследствие интернациональности науки. В связи с этим, мы поставили перед собой цель – выявить источники формирования и продуктивность заимствованных терминов молочной отрасли.

В качестве исследуемого материала нами было выделено 1500 терминов русского языка, относящихся к молочной отрасли. Данный материал был почерпнут нами из учебного пособия Н.В. Барабашникова «Молочное дело». Из выделенных нами терминов, относящихся в молочной отрасли и технологии обработки молочных продуктов, мы остановились на однокомпонентных терминах, число которых составляет 350 единиц.

Как показало исследование, лексический состав анализируемой терминологии довольно разнообразен, поскольку включает в себя:

а) исконно русские единицы *(пастбище, удой, кормушка, простокваша, железо)* и заимствованные *(витамины, консерванты, пульсатор, аромат, бутылка);*

б) слова старые (*вымя, молоко, сливки, телка, корова, сметана*) и новые (*бактерии, сепаратор, желатин, бифидок, оператор*);

в) обычные общеупотребительные по происхождению *(вкус, запах, масло, кефир, сливки)* и узкоспециальные *(бактериостаз, галактоза, дегустация, коллектор, казеин, лактоны, магний)*

г) слова, сформированные по моделям общеупотребительного словообразования (*термоустойчивость, охладители, заморозка, температура, красители, и т.п.)* и по специализированным моделям терминологического словообразования *(валин, гликоз, водород, изолейцин, лимфоциты, пастеризаторы и т.п.).*

Такое разнообразие состава молочной терминологической лексики русского языка указывает на то, что терминология берет начало и пополняет ресурсы из разных источников и посредством разных языковых средств, а также то, что развитие терминосистемы имеет историю, в которой воспроизводятся особенности развития русского языка разных времен.

Беря во внимание длительный и сложный процесс формирования русской терминологии молочной отрасли, можно

допустить, что в ней применяются три правила формирования: 1) правило перевода терминов, прямого заимствования, калькирования; 2) правило опоры на собственные средства языка, т.е. использование исконно русских слов общеупотребительной лексики; 3) правило объединения, т.е. привлечение терминов как из смежных, так и других научных отраслей.

Методом количественного анализа данного материала было установлено, что в составе терминологии молочной отрасли лишь 25 % от общего количества однословных терминов составляют исконно русские термины: масло*, молоко, белок, жир, телка, кормление, жом, закваска, доение, жмых, жидкость, кислотность, коза, комочки, коровник, молозиво, надой, овца, отвердители, пища, простокваша, скармливание, теленок, телятник, маслоделие* и т.п.

Иначе говоря, эта малая часть данной терминологии сформирована по принципу опоры на собственные средства языка по известным способам терминообразования: семантическому, морфологическому, синтаксическому и т.д.

Большее количество составляют грецизмы. Результаты нашего анализа показали, что 26 % от общего числа однословных терминов, составляют грецизмы (*аморфный, аминосахар, ангиогенин, бактериостаз, амброзия, амилаза, антиоксидант, гистидин, гликолиз, глицин и т.д.*).

Грецизмы проникали в русский язык, главным образом, письменным путем, а письменные заимствования становились достоянием литературного языка.

В русскоязычной лексике огромное число слов имеет приставки греческого происхождения: элементы греческого языка, прежде зафиксировавшись в старославянском, посредством древнерусского языка сохранились в современном русском языке. Греческие компоненты слов на протяжении долгого времени были и до сих пор остаются прекрасной строительной субстанцией при создании новых научных и технических терминов. Например приставки:

А- (ан-) обозначает отрицание: *амарант (*неувядающий*),*

Ана- подъем, восхождение (наверх), повторность, обратное действие, разделение: *анабиоз* (оживление)

Анти- (ант-) – противоположность, направленность против чего-л.: *антиокислитель, антитела* и т.п.

Греческие корни:

Авто- «сам»: *автоматизация, автолиз.*

Био- «жизнь»: *биопродукт, биосинтез.*

Гидро- «вода»: *гидрогенизация, гидроколлоиды.*

Гомо-, гомео- «равный, одинаковый, подобный»: *гомогенизация*

На формирование отраслевых терминологий, как и литературного русского языка вообще, немаловажное влияние оказал и латинский язык. Из общего количества выбранных нами однословных терминов 22% составили латинизмы (*бифидок, дегустация, дезинфекция, диацетил, контаминанты, лактоны, лимфа, лактулоза и т.д.*).

Латинские приставки:

Ад- указывает на действие, направленное к чему-л., придаёт словам значения близости, добавления и т.д.: *адгезия* (прилипание, сцепление); *адсорбция (*поглощать, всасывать).

Де- обозначает: отделение, удаление, лишение, недостаток, снижение: *дезинфекция, денатурация* (лишить природных свойств)

Пре- указывает на нахождение впереди, а также действие до, перед чем-л.: *пребиотики*

Ре- выражает обратное, противоположное действие; возобновление или повторность действия: *реактивы, редуктаза*,

В составе терминосистемы молочной отрасли значительно также количество заимствований из других европейских языков. Так лексические единицы французского происхождения составляют 3,7 %: *бак, желатин, калорийность, эмульгатор, резервуары, пастеризация* т.п.

Особое место в молочной терминологии занимают немецкие заимствования, которые функционируют почти в равных долях со словами французского происхождения и составляют 3,5 % от общего количества. Приведем, к примеру, некоторые из них: *крахмал, кобальт, фляги, пробирка, никель, маркировка, моцион и т.п.*

Терминология молочной отрасли выражена лексическими единицами различного происхождения, в частности:

а) тюркского (почти 4,3%): *айран, каймак, катык, курунга, курут, кумыс ,кефир и др;*

б) кавказские (около 1,8%): *гатых, мацони, мацун;*

в) польские (около 0,9 %): *арройко, кальдера, барранкосы, каньон, горнитос, геллухраун;*

Результаты количественного и этимологического анализов исконно русской и заимствованной терминологии молочной отрасли приведены в нижеследующей таблице.

КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ И ЗАИМСТВОВАННЫХ ОДНОКОМПОНЕНТНЫХ ТЕРМИНОВ МОЛОЧНОЙ ОТРАСЛИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.

Исконно – русские 25%	Латинские 22%	Греческие 26%	Немецкие 3,5%	Французские 3,7%	Тюркские 4,3%	Украинские 1,7	Гибриды 5,8%
Белок	Абсорбация	Автоматизация	Крахмал	Бак	Айран	Брынза	Аминокислота
Вкус	Агглютинация	Амарант	Кобальт	Желатин	Каймак	Варенец	Ацидофилин
Вымя	Витамины	Амброзия	Фляги	Калорийность	Катык	Сыворотка	Бифидобактерии
Доение	Иммуноглобулин	Аминь	Продукт	Эскимо	Корот	Ряженка	Зооинженер
Жир	Консерванты	Анабиоз	Пробирка	Эмульгаторы	Йогурт		Йодказеин
Закваска	Лактоза	Аромат	Никель	Резервуары	Курунга		Лактоскоп
Кобыла	Лимфа	Галактоза	Моцион	Пломбир	Курут		Лимфоциты
Корова	Магний	Лейкоциты	Медь	Пепсин	Чал		Микроорганизмы
Масло	Оператор	Маститит	Маркировка	Пастеризация	Шубат		Пирофосфаты
Сливки	Пульсатор	Пектины	Марганец	Пармезан	Кумыс		Термолабильность
Простокваша	Реактивы	Холестерол		Массаж	Кефир		Трифосфаты
Пастбище	Стабилизатор	Термометр			Иримшик		Антиокислитель

Таким образом, можно прийти к выводу, что специальная терминологическая лексика молочной отрасли представляет собой довольно разнородное сочетание наименований слов. Следует отметить также, что изучение заимствованных слов-терминов

раскрывает связь, как между смежными науками, так и связь народов и наций, и характер их культурного взаимодействия.

Литература

1. Даниленко В. П. Русская терминология: опыт лингвистического описания. М.: Наука, 1977, 246 с.
2. Ермакова А.В. Природа термина. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2018, №2, с. 218-223
3. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов – 5-е изд., М.: Рус. яз., 2003. – 856 с.
4. Словарь иностранных слов. – 18-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1989. – 624 с.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КЛАССИФИКАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Хамидова Т.М.
к.ф.н., доцент
кафедры социально-
гуманитарных наук
филиал «МЭИ»
в г. Душанбе

Аннотация. В статье приводятся сведения, касающиеся понятия «эквивалент». Фразеологические эквиваленты обладают общим семантико-стилистическим значением и характеризуются совпадением лексического состава (при возможных частичных расхождениях) или соотносительностью образной структуры, с необязательно тождественной грамматической оформленностью. Воспроизведение понятия и образности фразеологизмов изучаемого языка наилучшим образом происходит при сопоставлении, обнаруживая при этом национально-культурную специфику.

Abstract. The article provides information regarding the concept of “equivalent”, Phraseological equivalents have a common semantic and stylistic meaning and are characterized by the coincidence of the lexical composition (with possible partial discrepancies) or the relativity of the figurative structure, with not necessarily identical grammatical structure. The reproduction of the concept and imagery of phraseological units of the studied language occurs in the best way when compared, revealing the national-cultural specificity.

Ключевые слова: эквивалентность, безэквивалентность, образность, национально-культурная специфика, межъязыковые фразеологические эквиваленты.

Key words: equivalence, nonequivalence, imagery, national-cultural specificity, interlanguage phraseological equivalents.

В языкознании термин «эквивалент» трактуется весьма расплывчато и не всегда однозначно. В «Словаре лингвистических терминов» [1, 49] слову «эквивалент» даётся такое определение: «Единица речи, совпадающая по функции с другой, способная выполнять ту же функцию, что другая единица речи». А.В.Кунин выделяет фразеологические эквиваленты двух видов: моноэквиваленты и выборочные фразеологические эквиваленты. К первым относятся единственно возможные соответствия русских фразеологизмов. Под выборочными фразеологическими эквивалентами понимается перевод одним из фразеологических синонимов.

Среди моноэквивалентов различаются полные и частичные фразеологические эквиваленты. Первые характеризующиеся совпадения значений, лексических составов, образности, стилистической направленности, грамматических структур. Вторые совпадают семантически и стилистически, но имеют расхождения в лексическом составе, грамматической структуре, образности. На основе лексико-грамматических расхождений частичных эквивалентов выделяются частичные лексические и частичные грамматические эквиваленты [3, 123].

В.Г.Гак и Я.И.Рецкер также делят эквиваленты на две группы: полные и частичные, абсолютные и относительные.

Критерием отнесения ФЕ к первой группе является возможность передачи всех значений многозначных фразеологических единиц. При совпадении смысловых и стилистических характеристик выделяется полный эквивалент, при несовпадении - неполный, относительный эквивалент.

Полными (абсолютными) эквивалентами могут быть ФЕ, различающиеся по образной характеристике, но совпадающие в экспрессивном отношении. Полные эквиваленты соответствуют моноэквивалентам [2, 3].

Большинство исследователей характеризуют межъязыковую эквивалентность как совпадение фразеологических единиц на лексико-семантическом и грамматическом уровнях.

Нам близка точка зрения А.В.Кунина по поводу эквивалентности фразеологических единиц: фразеологизмы, имеющие сходные содержания и формы; фразеологизмы, имеющие только сходное содержание, следует считать основным показателем межъязыковой фразеологической эквивалентности сходство семантики соотносимых единиц. При совпадении стилистических и грамматических значений возникают полные эквиваленты.

Фразеологические соответствия, семантически и стилистически сходные, но различающиеся по грамматической организации компонентов, считаются неполными эквивалентами.

Таким образом, фразеологические эквиваленты обладают общим семантико-стилистическим значением и характеризуются совпадением лексического состава (при возможных частичных расхождениях) или соотносительностью образной структуры, с необязательно тождественной грамматической оформленностью.

Типологическое сходство многих фразеологических оборотов основано на общности жизненного опыта, однотипности логических процессов мышления русского и таджикского народов, близкими фактами объективной действительности. А также на заимствованиях, обусловленных культурно-историческими связями, процессами взаимовлияния и взаимодействия языков.

Так, большинство русско-таджикских межъязыковых фразеологических эквивалентов связаны с общностью мыслительных процессов двух народов: бок о бок «паҳлу ба паҳлу» - рядом, вместе, заодно; мастер на все руки «ба ҳар кор усто» - человек, умеющий всё делать, мастерить.

Заимствования из русского языка в основном характерны для выражений – терминов: ҳамроҳи сунъии замин « искусственный спутник земли»; киштии фалакпаймо «космический корабль» и др.

В каждом из сопоставляемых языков устойчивые фразеологические словосочетания изучены в достаточной степени.

Исследования по таджикской фразеологии воплотились в двухтомном фразеологическом словаре М.Фазылова «Фарҳанги ибораҳои забони ҳозираи тоҷик» на основе которого возможны сравнения в обоих языках идентичных фразеологизмов и использования единого для обоих языков терминологического аппарата.

Практика сопоставительно-типологических исследований фразеологических оборотов подтверждает мысль о сопоставимости фразеологических систем.

По мнению Н.М.Шанского, «…при определении специфики русского языка как неродного необходимо изучение не только дифференцированных черт, сторонних тому или иному родному языку, но и в не меньшей степени черт сходства, в которых проявляются языковые контакты или родственные узы русского и родного языков, а также наличие в языке как орудии познания и форме существования знания так называемых лингвистических универсалий». [7,200].

В фразеологических системах русского и таджикского языков имеются полные фразеологические эквиваленты- единицы, совпадающие по значению и стилистической окраске, соотносимые по компонентному составу и грамматической организации. Например: с головы до ног «аз сар то по»- целиком, полностью; руки не доходят «даст намерасад»- нет времени, возможности заняться чем-либо; ни мало ни много «на каму на зиёд» - ровно столько, сколько указано; как сквозь землю провалиться «гуё ки замин кафиду даромад» - неожиданно пропал, скрылся.

К межъязыковым фразеологическим эквивалентам относятся и те обороты, в которых не все лексические единицы или грамматические формы компонентов у многочленных соответствуют. Например: ни слуху ни духу «на хату на хабар» (ни письма ни известий) – никаких известий; под одной крышей «дар як хона» - в одном доме жить; с лёгким сердцем «бо дили сафед» (с белым сердцем) – без опасений и тревог; смотреть в оба «чор чашма нигоҳ кардан» (смотреть четырьмя глазами) – быть внимательным, бдительным.

Довольно часто фразеологизмы, отражая национальную специфику языка, в то же время показывают схожесть образного мышления русского и таджикского народов. Люди, живущие в постоянных ссорах, сравниваются с кошкой и собакой: как кошка с собакой «сагу гурба барин»; если кого-то или что-то заботливо оберегать, то говорят «как зеницу ока» - ҳамчун гавҳараки чашм, если кто-то сидит прямо, напряжённо, говорят «как аршин проглотил» - хода хурдагӣ барин (как шест проглотил).

Сопоставительный структурно-типологический анализ фразеологических соответствий обнаруживает отсутствие для

некоторых устойчивых единиц полного эквивалента в одном из языков: как две капли воды «як себи ду кафон барин» (как две половины расколовшегося яблока) - очень похожи; капля в море «донае аз харман» (зёрнышко из кучи зерна) – ничтожно мало по сравнению с тем, что нужно; кто в лес, кто по дрова «яке аз боғу дигаре аз роҳ» (один из сада, другой с дороги). И всё же такие фразеологические единицы, как нам представляется, типологически похожи.

Сравнение фразеологизмов русского и таджикского языков позволяет определить процесс формирования целостного переносного значения фразеологической единицы, имеющего как образную, так и логическую мотивированность: молоко на губах не обсохло «аз даҳонаш буи шир меояд» (у него изо рта идёт запах молока) – молодой, неопытный человек; гроша ломаного не стоит «ба як пули пучак ҳам намеарзад» (не стоит монеты, стёршейся от долгого употребления); старый (матерый) волк «гурги боронди да» (волк, вымокший под дождём); выносить сор из избы «гапи хона ба бозор баровардан» (домашний разговор выносить на базар).

Однотипность соотношения семантики фразеологических единиц русского и таджикского языков свидетельствует о типологической общности их семантической структуры, о наличии общих для фразеологизмов моделей. В некоторых случаях совпадение может быть только в логико - семантическом смысле, фразеологизм при этом может характеризоваться образно-национальным своеобразием: пускать козла в огород «гӯспандро ба гург супурдан» (баранов поручить волку); как лунь седой «пахта барин сафед» (белый как хлопок); засучив рукава «дев барин кор кардан» (работать как див); кожа да кости «ҳамчун савачӯб хароб» (худой как связка прутьев, которыми перебивают вату).

Следует отметить, что в русском и таджикском языках есть большая группа фразеологизмов, имеющих в своём составе одинаковые компоненты. Например, группа соматических фразеологизмов: рука об руку «даст ба даст»; чужими руками «ба дасти ғайр»; брать себя в руки «худро ба даст гирифтан».

В рассматриваемых языках имеются и межъязыковые омонимы, создающие интерференцию при изучении русской фразеологии: «остаться с носом» - терпеть неудачу, остаться без того, на что рассчитывал, соответствует таджикскому «ду даст дар (ба) бини»; который имеет значения: 1) терпеть неудачу. 2) вернуться с пустыми руками, 3) не достичь цели;

- фразеологизм «лёгкая рука» - удачливый, приносящий успех, имеет в таджикском языке эквивалент «дасти сабук», выступающий со значениями: 1) умелый, искусный, 2) удачливый в торговле;
- фразеологизм «ставить (поднимать) на ноги», имеющий значения: 1) вылечить, избавлять от болезни, 2) воспитывать, доводить до самостоятельности, 3) заставить активно действовать, принимать деятельное участие в чём-либо, 4) будоражить, волновать, создавать суматоху, в таджикском языке имеет идеографический эквивалент «ба по монда»- будоражить, волновать [6, 98].

Во фразеологии образность, конкретность тесно связаны с конкретными предметами и вещами, с явлениями и событиями действительности. Этим можно объяснить то, что в таджикской фразеологии отсутствует понятие, выражаемое исконно русским фразеологизмом, и наоборот. Воспроизведение понятия и образности фразеологизмов изучаемого языка наилучшим образом происходит при сопоставлении, обнаруживая при этом национально-культурную специфику.

Литература

1. Ахманова Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов.энциклопедия, 1966.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод. - М.: Международные отношения, 1975.
3. Гак В.Г. Методы сопоставительного изучения языков. М., 1985
4. Кунин А.В. Перевод образных фразеологических единиц в англо-русском фразеологическом словаре. – Методический сборник переводческого факультета МГПИЯ им. М.Тореза.М., 1969
5. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М., 1974.
6. Самокрутова Л.В., Мирсалимов П.К. Изучение русской фразеологии как средство обогащения русской речи учащихся-таджиков.- В кн.: Совершенствование методов обучения русскому языку в таджикской школе.- Душанбе, 1983.
7. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. М., 1972.

СИНОНИМИЧЕСКИЕ РЯДЫ ИМЁН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ КАК ОСНОВА ГРАДАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Хасанова Ш. Р.
доцент кафедры
русского языка для
нефилологических
факультетов факультета
русской филологии ТНУ

Аннотация: В статье рассмотрены структурные и семантические особенности построения градации, основанной на синонимических рядах имён прилагательных в современном художественном тексте. Наиболее эффективной градационной конструкцией с синонимическими именами прилагательными является трёхчастная модель. Первый компонент такой конструкции имеет более общее значение, третий обладает наиболее выраженным гранд-оттенком, а второй служит связующим звеном между ними.

Abstract: The article discusses the structural and semantic features of constructing gradations based on synonymous series of adjectives in a modern literary text. The most effective gradation construct with synonymous adjectives is the three-part model. The first component of this design has a more general meaning, the third has the most pronounced grand hue, and the second serves as a link between them.

Ключевые слова: синонимы, синонимический ряд, имя прилагательное, градация, градуальность, градуальные отношения, гранд-оттенок.

Key words: synonyms, synonymic series, adjective, gradation, graduality, gradual relations, grand tint.

Исследование художественного текста является одним из приоритетных направлений современной лингвистики, направленной на выявление реализации в тексте различных языковых средств. Интенции автора, особенности его художественного метода и идиостиля диктуют ему необходимость выбора того или иного средства языка, и задача исследователя — интерпретировать применение автором языковых элементов, выявить структурную и семантическую специфику языковых конструкций, а также определить те их особенности, которые обусловили необходимость их использования мастером слова.

Градация особо выделяется среди стилистических ресурсов русского языка. Под градацией понимается стилистическая фигура, состоящая в расположении ряда слов в порядке нарастания (климакс) или убывания (антиклимакс) их смыслового и эмоционального значения [9. С. 78]. Её основной функцией является функция выразительности [15. С. 6], то есть, используя в речи градацию, говорящий изначально нацелен на то, чтобы сделать высказывание более ярким, выразительным, значимым, эффектным. Градация служит одним из средств синтаксической стилистики, так как она направлена на «смысловое, стилистическое использование единиц синтаксического уровня языка» [12. С. 145], чаще всего — однородных членов. Градация осуществляется с помощью различных языковых средств: её лингвистическая суть тесно связана с синонимией, потому что градация представляет собой «ряды однородных членов предложения или ряды любых однородных конструкций, позволяющих постепенно усиливать или ослаблять идею текста, настроение и т. д.» [7. С. 77].

Синонимы являются эффективным и ярким средством создания градации в языке художественной литературы, потому что градация опирается на свойственную синонимии градуальную семантику, представляющие собой языковую универсалию градуальные отношения между компонентами синонимических рядов.

Анализ синонимических рядов имён прилагательных как языкового средства создания градации в языке произведений современной русской художественной литературы. Материалом для исследования стали художественные тексты, зафиксированные в Национальном корпусе русского языка [14]. Для объяснения лексических значений имён прилагательных использовался толково-словообразовательный словарь Т. Ф. Ефремовой [6], для определения принадлежности качественных имён прилагательных к узуальным синонимическим рядам современного русского языка — словарь синонимов З. Е. Александровой [1].

Важную роль синонимов как средства градации отмечают многие современные исследователи (П. П. Березницкая, М. В. Бондаренко, С. М. Колесникова, Т. А. Колосова, О. М. Кузнецова и др.). Установлено, что «градация выступает одним из основных факторов возникновения и сосуществования» синонимов [2. С. 3]. М. В. Бондаренко противопоставляет синонимические и градуальные ряды: для первых рядов обязательным компонентом содержания являются только

единые признаковые семы, а для вторых, помимо признаковых, также количественные, «отвечающие за количество градуального признака у каждого из членов ряда и, соответственно, за порядок расположения лексических единиц относительно друг друга» [3. С. 17].

Отмечается, что синонимические средства относятся к имплицитным способам выражения гра-дуальности, «в которых обнаруживается степень величины признака» [8. С. 39]. В современной русистике говорят о существовании в современном русском языке функционально-семантического поля градуальности и градации, одним из компонентов которого являются синонимы [8; 9; 10; 11]. Однако назвать данную проблему в полной мере рассмотренной нельзя. К примеру, анализируя градационные отношения между однородными определениями в современном художественном тексте, И. Б. Грузнова вообще не затрагивает вопрос использования в качестве однородных определений синонимических имён прилагательных, не анализирует семантические отношения членов градационных рядов [5]. В настоящее время установление структурных и семантических особенностей использования синонимических по значению имён прилагательных в градационных конструкциях необходимо и актуально.

Имена прилагательные служат эффективным средством характеристики персонажей, предметов и явлений, поэтому градационное их использование в тексте обычно связано с намерением автора точно и ярко описать того или иного героя. Например: «*Встал Буринский — суровый, необъятный, величественный, выше всех на две головы*» (М. Шишкин. Всех ожидает одна ночь) [14]. В данном градационном ряду существует четыре компонента, три из которых можно назвать синонимами, объединёнными семантикой большого размера и обладающими гранд-оттенком (термин С. М. Колесниковой [10]) 'очень'. Данные лексемы необъятный ('огромный по размерам, по протяжению; безграничный' [6]), величественный ('имеющий внушительный вид: высокий рост, горделивую осанку и т. п. (о человеке)' [Там же]), а также несогласованное определение «выше всех на две головы» рассматриваются как контекстуальные синонимы, потому что в их семантике определяется гранд-оттенок. Первый член синонимического ряда — суровый отличается по смыслу от остальных компонентов, имеет значение 'очень строгий, серьёзный' [6] и объединён с ними гранд-оттенком 'очень'.

Градуальное значение, заложенное в семантику каждого из использованных в данном ряду компонентов, способствует созданию градации как стилистического приёма. Результатом становится яркое и сильное описание героя, предстающего перед нами как великан, который превосходит всех вокруг своими размерами, а возможно, и другими
качествами, намёк на что заложен положительной коннотацией использованных в ряду лексем.

Градационное использование синонимических имён прилагательных в речи персонажа художественного произведения становится средством юмористической характеристики данного героя. Например:

«- *Как ты мне надоел, — стонет Смерть, — надоел хуже смерти. Банальный, трусливый, неоригинальный, никчёмный, бесталанный...*

— Хватит собачиться — заходи.

— ...Стереотипный, бестолковый, глупый человек, — закончила Смерть, переступая через порог моей квартиры» (И. Грошек. Лёгкий завтрак в тени некрополя) [14].

В данном случае обыгрывается выразительная сила градации: вместо экспрессии её итогом становится нудность, что и вызывает улыбку читателя. Подчёркиванию избыточности подобранных персонажем эпитетов служит разрыв перечисления репликой другого персонажа. Среди использованных восьми компонентов градационного ряда можно выделить члены двух синонимических рядов. Во-первых, синонимичны лексемы банальный — 'лишённый своеобразия, оригинальности; заурядный' [6], неоригинальный — 'лишённый оригинальности' [Там же], стереотипный — 'неизменно повторяющийся, ставший обычным, общепринятым; шаблонный, трафаретный' [Там же]. Данные слова являются языковыми синонимами, размещенными в словаре синонимов в синонимическом ряду с доминантой банальный [1. С. 22]. Во-вторых, синонимами можно считать лексемы никчёмный — 'никуда не годный; бесполезный' [6], бесталанный — 'не имеющий таланта; бездарный' [Там же], бестолковый — 'непонятливый, несообразительный' [Там же], глупый — 'тот, кто умственно ограничен, недогадлив, несообразителен, бестолков' [Там же]. Зафиксированы в словарях как синонимы только слова глупый (доминанта) и бестолковый [1. С. 90], остальные являются контекстуальными синонимамии, не обнаруживают в семантике полного сходства, однако все четыре слова объединены значением отсутствия положительных качеств — пользы,

таланта, толка. Кроме того, в градационном ряду используется имя прилагательное, отличающееся по смыслу от двух приведённых выше рядов — трусливый — 'легко поддающийся чувству страха; боязливый' [6]. Выделенные имена прилагательные объединены в длинную характеристику объекта, которая задумана персонажем как градация (должна поразить собеседника перечнем негативных оценочных эпитетов), но реализована как юмористический приём, как комическая характеристика самого произносящего реплику героя — Смерти.

Встаёт вопрос об оптимальном количестве компонентов градационного ряда: с одной стороны, есть минимальное количественное ограничение, зафиксированное в словарях лингвистических терминов: «Число компонентов градации — не менее трёх» [13. С. 76]; с другой, — нет максимального ограничения. Сколько компонентов, введённых писателем в градационный ряд, дадут наибольший экспрессивный эффект?

Трёхкомпонентное построение градации, как правило, очень продуктивно: в данном случае первый компонент градационного ряда выглядит как нейтральный, наименее яркий, обладающий наиболее общим значением; последний — как наиболее интенсивный эмоционально и семантически, сосредоточивающий гранд-оттенок в максимальном виде; а второй занимает среднее положение, связывая оба конечных компонента ряда. Например: «*Бой приближался к Княжьему валу, а Вольга стоял всё такой же безучастный, опустошённый, опустивший руки*» (Алексей Иванов. Сердце Пармы) [14]. Компоненты данного градационного ряда имеют семантику: безучастный — 'не проявляющий участия, интереса к кому-либо, чему-либо; безразличный, равнодушный' [6], опустошённый — 'ощущающий духовное опустошение, не способный к активной жизни' [Там же], опустивший руки — причастная форма от фразеологизма опускать (опустить) руки — 'утрачивать (утратить) способность или желание действовать, делать что-либо' [4. С. 287].

Как видим, значение первого имени прилагательного является более общим, затем происходит конкретизация семантики, становится ясной причина безучастности героя — духовное опустошение, а третий компонент, фразеологизм, демонстрирует результат — утрату способности и желания действовать. Синонимы являются контекстуальными.

Большинство авторов, чувствуя потенциальную силу трёхчастного градационного ряда с синонимичными именами прилагательными, заложенные в нём возможности создания точной и яркой характеристики чего-либо, стремятся именно к такому структурному построению градации. Ещё один пример: «*Разобрав его вещички, тётя Рая долго плакала — всё было ношеное, старое и какое-то нищенское*» (М. Трауб. Замочная скважина) [14].

В данном градационном ряду чётко проявляется нарастание интенсивности значения, усиление гранд-оттенка в каждом последующем компоненте градации. Кстати, градация нарастающего типа (климакс) используется в современном художественном тексте практически исключительно, антиклимакс как разновидность градации встречается крайне редко. Семантика первого компонента менее интенсивная, более общая: ношеный — 'бывший в носке; не новый, подержанный (об одежде, обуви)' [6]; второй компонент обладает более интенсивным значением, его гранд-оттенок усиливается: старый — 'бывший в употреблении, пользовании долго; поношенный, подержанный' [Там же]; третий компонент максимально экспрессивен: нищенский — 'свойственный нищему, характерный для него' [Там же], значение переносное. Данные синонимы являются контекстуальными.

Отмечается тенденция к выражению последнего компонента градационного ряда более чем одним словом. В вышеуказанных примерах, для реализации данной функции используются фразеологический оборот — опустивший руки и уточняющее определение — местоимение какое-то. Средством распространения третьего имени прилагательного в градационной конструкции может быть сравнительный оборот: «Опять допросы, наглый свет настольных ламп, за которым не видно лицо следака, а лишь слышен его ровный, скучающий, липкий, как намокшая осенняя паутина, голос» (А. Архангельский. 1962. Послание к Тимофею) [14]. В градационном ряду три компонента — контекстуальные синонимы, имена прилагательные ровный — 'размеренный, спокойный' [6], скучающий — 'выражающий скуку, свидетельствующий о том, что человеку скучно' [Там же], липкий — 'навязчивый, неотвязный' (перен., разг., фам.) [Там же]. Расширяющая третий элемент ряда языковая единица (в данном случае сравнительный оборот) является средством интенсификации значения, предназначенным для придания

последнему компоненту градации наиболее интенсивного гранд-оттенка.

Финальный компонент трёхэлементной градационной конструкции часто отличается от двух других компонентов структурно и семантически. Одним из наиболее распространённых отличий служат возможность его реализации с помощью фразеологизма и наличие разного типа распространяющих членов. Заключительный компонент является наиболее интенсивным по сравнению с другими компонентами градационного ряда эмоционально и семантически и используется в переносном значении. Именно третий компонент чаще других является контекстуальным синонимом в синонимическом ряду. Кроме того, являясь контекстуальным синонимом, третий элемент нередко представлен не именем прилагательным, а причастным оборотом. Например: «*Перечитаем снова взъерошенный, сумбурный, раздёрганный чёрточками текст*» (А. Рекемчук. Мамонты) [14]. Первое имя прилагательное (взъерошенный) употреблено в переносном значении 'взволнованный, рассерженный' [6]; второе (сумбурный) имеет семантику 'отличающийся сумбуром' [Там же]; третий компонент (причастный оборот раздёрганный чёрточками) одновременно уточняет, конкретизирует описание и усиливает его за счёт яркого переносного значения, заложенного в глагол раздёргивать — 'дёргая, разрывать, разделять на части' [Там же]. Создаётся образ объекта (текста), лишённого целостности, ясности, даже смысла.

Современные писатели, испытывая тяготение к трёхэлементным градационным конструкциям с именами прилагательными (Кстати, в исследовании И. Б. Грузновой также приводятся исключительно трёхчастные примеры без акцентирования автором внимания на данной структурной особенности конструкции [5]), имеют также потребность к юмористическому использованию конструкций, количество компонентов в которых значительно (более пяти). Один из подобных примеров из произведения И. Грошека рассмотрен нами выше. Его нельзя назвать единичным. Такой длинный синонимический ряд делает градацию «антиградацией»: конструкция утрачивает свою выразительность, длинное перечисление нивелирует, снижает или утрачивает действие гранд-семантики. Чаще всего такие конструкции используются в речи комических персонажей, которых автор стремится показать слишком многословными, не умеющими действовать, склонными к постоянному бессмысленному

словоизлиянию. Например: «*Ты коварный! Ты самый злобный, мерзкий, глупый, противный, дурацкий, нефертикультяпный, отвратительный, мерзопакостный мальчишка, — глухо доносилось из прозрачного кладбищенского холмика с высоким крестом*» (И. Краева. Тим и Дан, или Тайна «Разбитой коленки»: сказочная повесть 2007) [14].

Мы видим в данном градационном ряду из девяти компонентов четыре языковых синонима мерзкий, противный, отвратительный, мерзопакостный из синонимического ряда с доминантой отвратительный [1. С. 302] и семантикой (по доминанте) 'вызывающий отвращение; противный, гадкий' [6]. Кроме того, градационная конструкция включает языковые синонимы глупый (доминанта) и дурацкий [1. С. 90] с семантикой (по доминанте) 'тот, кто умственно ограничен, недогадлив, несообразителен, бестолков' [6], а также лексему коварный — 'проникнутый коварством, преисполненный коварства' [Там же] и окказиональное имя прилагательное нефертикультяпный с неясным значением и явным комическим смыслом. Хотя налицо градационное выстраивание имён прилагательных, большое количество компонентов лишает градационную конструкцию экспрессивности и заставляют читателя воспринимать лексику с негативной оценочностью без учёта её коннотации и экспрессивности.

Таким образом, синонимические имена прилагательные являются важным средством построения градационных конструкций в языке современной художественной литературы. Основная разновидность градационной конструкции данного типа включает три компонента: первый имеет более общее значение; третий — наиболее интенсивен по семантике; а второй является соединяющим элементом между ними. Для усиления гранд-оттенка последнего компонента синонимического ряда он имеет отличительные черты в структуре и семантике: рассматриваемый синоним часто контекстуальный, выражен фразеологизмом или причастным оборотом, расширяется, например, уточняющим определением или сравнительным оборотом. Значительные по составу компонентов градационные ряды с именами прилагательными часто используются повествователем, мастером слова, как комическое средство речевой характеристики персонажей. В них градация, при внешнем соблюдении правил построения, перестаёт быть активным стилистическим средством интенсификации, используя в одном и том же предложении многокомпонентные (пять

или более) синонимичные ряды имён прилагательных, и становится элементом юмористической характеристики многословного героя.

Литература

1. Александрова, З. Е. Словарь синонимов русского языка: практический справочник : ок. 11 000 синоним. рядов. — 11-е изд., перераб. и доп. / З. Е. Александрова. — М. : Русский язык, 2001. — 568 с.
5. Грузнова, И. Б. Градационные отношения между однородными определениями (на материале произведений современных писателей) / И. Б. Грузнова // Казанская наука. — 2012. — № 7. — С. 142-144.
7. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. — Назрань : Пилигрим, 2010. — 486 с.
8. Колесникова, С. М. Категория градуальности в современном русском языке / С. М. Колесникова : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01. — М., 1999. — 44 с.
11. Колосова, Т. А. Центр и периферия функционально-семантического поля градации в современном русском языке / Т. А. Колосова, О. М. Кузнецова // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер. : История, филология. — 2015. — Т. 14. — № 9. — С. 78-84.
12. Крылова, М. Н. Синтаксическая стилистика прозы Б. Акунина / М. Н. Крылова // Наука сегодня: факты, тенденции, прогнозы : мат. междунар. науч.-практ. конф. Научный центр «Диспут». — Вологда : Маркер, 2016. — С. 145-146.
13. Матвеева, Т. В. Полный словарь лингвистических терминов / Т. В. Матвеева. — Ростов н/Д : Феникс, 2010. — 562 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ ПО СЕМАНТИЗАЦИИ И АКТИВИЗАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Ходжиева М.Х.
доцент кафедры
современного русского языка
и сопоставительного языкознания
ТГИЯ им.С.Улугзода

Аннотация. Фразеологические единицы очень полезны не только для расширения словарного запаса, но также могут служить отличным материалом для изучения грамматики. Коммуникативная методика предполагает обучение грамматике на функциональной и

интерактивной основе. Это означает, что грамматические явления изучаются не как «формы» и «структуры», а как средства выражения определенных мыслей, отношений, коммуникативных намерений. Использование пословиц и поговорок на занятиях развивают творческую инициативу обучающихся через подготовленную и неподготовленную речь. Заучивание фразеологизмов не только развивает память, но и позволяет научиться адекватно отбирать лексические единицы и развивает эмоциональную выразительность речи.

Abstract. Phraseological units are very useful not only for expanding vocabulary, but can also serve as excellent material for studying grammar. The communicative technique involves teaching grammar on a functional and interactive basis. This means that grammatical phenomena are not studied as “forms” and “structures”, but as a means of expressing certain thoughts, relationships, communicative intentions. The use of proverbs and sayings in the classroom develops the creative initiative of students through prepared and unprepared speech. Memorizing phraseologisms not only develops memory, but also allows you to learn how to adequately select lexical units and develops emotional expressiveness of speech.

Ключевые слова: языковая система, экстралингвистические факторы, фразеология, лингводидактические и методические положения по фразеологии

Key words: language system, extralinguistic factors, phraseology, linguodidactic and methodological provisions in phraseology.

Фразеология является языковой универсалией; нет таких языков, где не было бы фразеологического фонда. В каждом языке фразеология специфична, что объясняется свойствами языковой системы (лексический, грамматический, синтаксический, стилистический уровни), но не менее важны и экстралингвистические факторы.

Функции фразеологизмов в языке и речи разносторонни. Использование устойчивых словосочетаний-фразеологизмов часто является незаменимым способом для говорящего обогатить языковые регистры, речевую практику и сделать общение эмоциональнее, выразительнее, красочнее. Разумеется, использование фразеологических оборотов широко распространено в литературе, а также средствах массовой информации.

Фразеологизмы — это важный материал , используемый в обучении. Довольно сложно отыскать курс русского языка , в который не входит элемент изучения фразеологизмов. Благодаря обобщенному характеру фразеологизмов , их можно использовать на всех этапах высшего образования, как в бакалавриате, так и в магистратуре. Целью обучения фразеологизмам является овладения искусством иносказания, иллюстрации своих мыслей в краткой запоминающей форме.

Использование фразеологизмов в педагогической практике обуславливает овладение предметом «русский язык» на более высоком уровне, расширении словарного запаса, а с другой стороны расширяет познания в области страноведения.

Внедрения курса изучения фразеологизмов может способствовать лучшему усвоению языка не только для студентов языковых специальностей, но и для других. Фразеологизмы помогают тренировать произношения, оттачивают грамматические навыки. Кроме того, такая языковая единица как фразеологизм прочно ложится в память, что способствует быстрому запоминанию материала.

Изучение такой темы как «Фразеология» в вузе требует от студентов умения анализировать , находить аналоги между русским, таджикским и другими языками, умению грамотно переводить без потери экспрессивности и, прежде всего, познавательной активности. В данном случае важно использовать творческий подход при комбинировании достижений прошлого и современных методик.

При изучении фразеологии преподаватель ВУЗа применяет следующие формы обучения:

-лекции;

- практические занятия;

- рефераты, доклады и т. п.

Успешное обучение складывается из усвоения теории о фразеологии и умения их применять на практике, т. е. в устной и письменной речи.

Обучая фразеологии, преподаватель может, давать не только какой-либо минимум общеупотребительных русских фразеологизмов, но и с помощью специальных заданий учить их умению распознавать те или иные выражения, обращать внимание на способы и приемы введения фразеологизмов в текст, на синтаксические конструкции. Это поможет научиться лучше понимать и употреблять русские устойчивые обороты в речи в любом виде. Удачно подобранные виды работы над фразеологией не только не осложняют существенным

образом учебный процесс, но вносят разнообразие и занимательность, чем повышают интерес к изучению языка.

Однако для того, чтобы работа над ФЕ давала желаемый эффект, надо уметь последовательно применять лингводидактические и методические положения по фразеологии, опирающиеся на общепризнанные результаты фразеологических исследований в рамках фундаментальной лингвистики [6:84].

Как указывают исследователи, если лексика в своей совокупности отражает всю сумму явлений, фактов, процессов действительности, то фразеология охватывает, в первую очередь, сферу переживаний и чувств, психологических состояний человека (темы печали, радости, любви, дружбы, конфликта и борьбы), качественную и количественную характеристику объектов и явлений. Работы В.Н. Губарева, А.В. Жукова подтверждают, что одной из особенностей фразеологической семантики является ее преимущественно субъективная направленность. «Фразеологизмы оценивают человека с точки зрения физических, психических, морально-этических, интеллектуальных качеств, характеризуют его в отношении социальной принадлежности, рода занятий, возраста и жизненного опыта, родственных связей» [2:57]. Существующая же объектная фразеология, связанная с характеристикой предметов и явлений действительности, составляет, по данным «Фразеологического словаря» А.И. Молоткова, 4-5% от общего числа фразеологизмов. Это говорит о том, что большая часть фразеологического богатства языка может рассматриваться как некоторая форма рефлексии, отражения человеческих отношений [10:36].

Одним из важнейших моментов презентации ФЕ, основой их последующего правильного использования в речи является семантизация. Семантизация ФЕ с НКК может осуществляться с помощью следующих приемов: 1) смысловая догадка с опорой на контекст. 2) толкование (на русском языке и на родном языке учащихся); 3) эквивалентный перевод (нахождение эквивалента на родном языке учащихся).

Раскрытие семантической структуры фразеологических единиц является первым этапом процесса введения её в речь. Формирование соответствующих умений и навыков понимания фразеологических единиц обеспечивает система упражнений, предусматривающая усвоение смысловой структуры фразеологизмов, её морфологических

и синтаксических характеристик, особенностей функционирования в речи.

В выполнении упражнений должна соблюдаться последовательность, рекомендуемая лингводидактами на уровне слова: I) умение узнать, 2) понять, 3) восстановить фразеологическую единицу в целостной структуре, 4) умение определять значение изолированного фразеологизма, 5) включить фразеологизм в предложение. Упражнения по семантизации и активизации фразеологических единиц на основе контекста требуют умения учащихся-таджиков употреблять фразеологические единицы в нужной форме; кроме того, подобные упражнения вызывают большой интерес учащихся. Этому способствуют такие задания, в которых фразеологизмы представлены не в тексте, а изолированно [7:64].

1. К данным фразеологизмам подберите пояснения. Раскройте значение данных фразеологических единиц подбором соответствующих по смыслу свободных словосочетаний.

В этих упражнениях фразеологические единицы представлены изолированно, в справочном материале даются пояснения фразеологизмам или свободные сочетания слов.

2. Данные слова замените фразеологическими единицами: наедине, не имеет никакой ценности, рано, очень давно, некрасивый и неопрятный человек, точно, крайне худой человек, безденежье, рядом, обмануть, повсюду, быть похожим на кого-либо, знать очень хорошо.

Слова для справок: обвести вокруг пальца, слово в слово, с глазу на глаз, в двух шагах, чуть свет, ни алтына, грош цена, кикимора болотная, Кощей бессмертный, при Царе Горохе, вдоль и поперёк, как две капли воды, как свои пять пальцев.

Справочный материал дается в произвольном порядке, что усиливает мыслительную деятельность учащихся.

3.Вставьте подходящий по смыслу фразеологизм.

Едва взошло солнце, как петух взлетел на забор и закричал...;

Я только привязалась к вам..., люблю вас крепко, сильно, всем сердцем;

А ты тут пока, чем так стоять и ..., принёс бы на чём сесть;

Эти печальные воспоминания я ... из своего сердца; В каждую роль артист ... Материал для справки: вырывать/вырвать с корнем, вкладывать/вложить душу, ворон считать, всей душой.

Такого рода упражнения с фразеологизмами могут оказаться непонятными для обучающихся.

Для более высокого уровня овладения фразеологическими единицами предполагается включение заданий на выявление значений многозначных фразеологических единиц. Очень часто учащиеся таджикской школы не могут различить однозначные и многозначные фразеологические единицы, не умеют выделять различные значения многозначных фразеологизмов. Поэтому целесообразно активизировать работу над многозначными фразеологизмами.

Необходимо показать, что отдельные фразеологические единицы могут иметь не одно, а два и более значений. В связи с этим нами предложены следующие упражнения:

1. Найдите в предложениях фразеологические единицы. В каких предложениях используется первое, а в каких - второе значение фразеологизмов.

Примечание: Перед выполнением такого рода заданий необходимо объяснить значение полисемичного фразеологизма. Обучающимся необходимо знать, что многозначный фразеологизм в одном из своих значений может иметь синонимичную фразеологическую единицу, но на другие значения той же фразеологической единицы это не распространяется.

2. В каких предложениях многозначный фразеологизм с НКК вдоль и поперёк можно заменить синонимичным фразеологизмом от точки до точки.

В молодости я очень любил путешествовать, всю страну вдоль и поперёк исходил. Типы различных героев, сменявших друг друга в течение трёх или четырёх десятилетий, известны нам вдоль и поперёк. (Д.И.Писарев). Он изучил устройство этой аппаратуры вдоль и поперёк.

При усвоении многозначных фразеологических единиц русского языка у учащихся-таджиков возникают особые трудности. Они могут быть вызваны несовпадением объема значений полисемичных (многозначность) фразеологических единиц русского и таджикского языков. .. Чтобы увидеть; разницу между русскими многозначными фразеологизмами и их эквивалентами в таджикском языке, можно предложить такие задания:

1. Выделенные многозначные фразеологические единицы переведите на таджикский язык, используя материал для справок.

Справочный материал включает таджикские соответствия различных значений приведенных полисемичных русских фразеологизмов.

2. Используя фразеологический словарь русского языка, определите совпадают ли значения у следующих фразеологизмов в русском и таджикском языках.

На данном этапе при толковании фразеологизма целесообразно применять фразеологические словари, справочники, необходимо прививать навыки работы со словарем. Можно предложить такие словари, как Словарь русского языка в четырёх томах. М., 1981-1984; Фразеологический словарь русского языка. Под редакцией Молоткова. М., 1978; Жуков В.П. Школьный фразеологический словарь русского языка.М., 1980,также учебное пособие для иностранцев «Русская фразеология» Н.Н. Кохтева и Д.Э. Розенталя (М., 1990). Фразеологические единицы могут быть семантизированы не только средствами русского языка. Для формирования понимания фразеологических единиц, имеющих эквиваленты в таджикском языке, представляется необходимым использовать приемы семантизации средствами таджикского языка. При семантизации фразеологических единиц средствами таджикского языка можно предложить следующие приемы: толкование фразеологизмов на таджикском языке, перевод словами или свободными словосочетаниями, перевод фразеологизмами, являющимися структурносемантическими эквивалентами и семантическими эквивалентами. Перевод фразеологизмов, близких по компонентному, составу, семантическими эквивалентами можно использовать очень широко при обучении фразеологии. Ложные эквиваленты, как известно, оказывают интерферирующее (ухудшение сохранения запоминания материала в результате воздействия другого материала) влияние и об их использовании не может быть и речи. Поэтому фразеологические единицы русского языка, имеющие ложные эквиваленты в таджикском языке, целесообразно семантизировать средствами русского языка. Для фразеологизмов, имеющих полные эквиваленты, необходимо применять перевод. В связи со сказанным нам предоставляется необходимым включить в этот комплекс упражнений следующие виды заданий:

1. Подберите к данным фразеологическим единицам русского языка равнозначные фразеологические единицы таджикского языка (совпадающие по общему смыслу и лексическому составу).

Материалом для данного упражнения служат фразеологические единицы русского языка, имеющие полные эквиваленты в родном языке учащихся. К упражнению предлагается справочный материал, в

котором таджикские эквиваленты расположены в произвольном порядке.

2. К данным фразеологизмам подберите синонимичные фразеологические единицы таджикского языка. Определите, чем отличается русский вариант от таджикского?

К таким упражнениям предлагаются русские фразеологические единицы, совпадающие по значению с таджикскими эквивалентами, но частично различающиеся компонентным составом.

3. Подберите таджикские фразеологизмы к данным фразеологизмам русского языка, совпадающие по смыслу, но различающиеся лексическим составом. Такие задания вызывают большой интерес, упражнения, содержащие сопоставление русского и таджикского языков углубляют их знания не только в области русской фразеологии, но и фразеологии таджикского языка. Они способствуют лучшему осознанию специфики фразеологии позволяют убедиться в том, что многие фразеологизмы содержат яркий национально-культурный компонент в своей семантике, помогают правильно употреблять фразеологические единицы в речевом общении.

Таким образом, фразеологические единицы очень полезны не только для расширения словарного запаса, но так же могут служить отличным материалом для изучения грамматики. Коммуникативная методика предполагает обучение грамматике на функциональной и интерактивной основе. Это означает, что грамматические явления изучаются не как «формы» и «структуры», а как средства выражения определенных мыслей, отношений, коммуникативных намерений.

Сторонники прямых методов утверждают, что имплицитный (обучение грамматике без объяснения правил) подход к обучению грамматике , когда многократное повторение одних и тех же грамматических конструкций в разнообразных ситуациях вырабатывает на конечном этапе вовсе не допускать грамматических ошибок в речи. В связи с этим, являясь с одной стороны средством выражения отношений, а с другой стороны формами и конструкциями в речи, фразеологические единицы эффективно способствуют автоматизации грамматических форм.

Фразеологические единицы могут употребляться в упражнениях на развитие речи, в которых они используются в качестве стимула (заинтересованности). Одну и ту же пословицу или поговорку можно интерпретировать (разъяснять, истолковать) по разному. Поэтому, на основе данной пословицы или поговорки обучающиеся

учаться выражать свои мысли, чувства, переживания, т. е. Демонстрируют различные способы их размещения в речи. Поэтому использование пословиц и поговорок на занятиях развивают творческую инициативу обучающихся через подготовленную и неподготовленную речь. Заучивание фразеологизмов не только развивает память, но и позволяет научиться адекватно отбирать лексические единицы и развивает эмоциональную выразительность речи.

Литература

1. Аржанов А. Русские фразеологические сочетания и их изучение в национальной школе// Русский язык в национальной школе. - 1957. №4.- 90с.
2. Жуков В.П., Жуков А.В. Школьный фразеологический словарь русского языка.-М., 1994.-310 с.
3. Гак В.Г. Фразеорефлексы в этнокультурном аспекте // Философские науки.-1995.-№4.-187с.
4. Гальперин П. Язык и методика преподавания иностранного языка // Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы. Тезисы докладов и сообщений.- М., 1969.-230с.
5. Гвенцадзе Г.С. О структурно-семантической единице речевых формул персидского языка. Иранское языкознание.- М., 1982.-190с.
6. Кохтев Н.Н., Розенталь Д.Э. Русская фразеология. - М., 1990.- 303 с.
7. Латышев Л.К. Перевод:проблемы теории, практики и методики преподавания. - М.: Просвещение, 1988. - 160 с.
8. Леонтьев А.А. Национальные особенности коммуникации как междисциплинарная проблема. - М., 1977. - 234 с.
9. Молотков А.И. Фразеологический словарь. - М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1967. - 370 с.
10. Молотков А.И. Основы фразеологии русского языка. - М.: Наука, 1977. - 243 с.

ЧТЕНИЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Хушвахтова Ж.Б.
ст.преподаватель
кафедры социально-
гуманитарных наук
Филиала «МЭИ»
в г. Душанбе

Аннотация. В статье рассматриваются целевые установки в области обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе в контексте диалога культур, а также рассмотрен психологический компонент содержания обучения чтению, включающий формирование у студентов комплекса умений, связанных с восприятием, пониманием и интерпретацией разного рода текстов с различной глубиной проникновения в их содержание.

Abstract. The article concerns the target settings in the field of teaching reading in foreign language in a non-linguistic university in the context of a dialogue of cultures, and also considers the psychological component of the content of learning to read, including the formation of student's set of skills related to the perception, understanding and interpretation of various texts with different penetration depths in their content.

Ключевые слова: ознакомительное чтение, изучающее чтение, поисковое чтение, просмотровое чтение, умение, восприятие, понимание, интерпретация, социокультурная компетенция.

Key words: introductory reading, studying reading, search reading, viewing reading, skill, perception, understanding, interpretation, sociocultural competence

В отечественной методике вопросы, посвященные чтению, всегда занимали особое место. Проблемами чтения, в основе которого лежит сложная интеллектуальная активность человека, занимались многие исследователи (И.Л. Бим, А.А.Вейзе, И.А.Зимняя, З.И.Клычникова, А.А.Леонтьев, Г.В. Рогова, Т.С. Серова, С.К. Фолонкина, С.Ф. Шатилов и др.). Однако проблема обучения чтению на иностранном языке всегда остается актуальной, поскольку именно с помощью чтения текстов студенты, а в будущем специалисты технического профиля, смогут получать необходимую,

профессионально значимую информацию из иноязычных печатных источников. По мнению Е.М.Солововой неизменным и очевидным остается тот факт, что именно искусство чтения является системообразующей основой для формирования информационно-академических умений [1]. К примеру, в Проекте Государственного стандарта России в качестве целевой доминанты также выделяется чтение, как наиболее реальный и, с методической точки зрения, доступный вид речевой деятельности в условиях обучения иностранному языку и для Таджикистана также актуальны данные условия обучения.

В настоящее время подготовка специалиста все чаще рассматривается в контексте глобализации многих мировых процессов, остро стоит необходимость подготовки специалиста нового типа , способного работать в новой деловой сфере, часто иноязычной, требующей хороших навыков владения как устной, так и письменной формами иностранного языка, для студентов таджикских вузов это русский язык. Таким образом, требования, предъявляемые вузовской программой к практическому владению иностранным языком, возрастают. В связи с необходимостью соответствовать международным стандартам, новым тенденциям глобального развития, базовым принципом обучения иностранному языку является формирование стандартов образовательных услуг, сопоставимых с уровнем ведущих европейских университетов, а также изучение и активное использование в Таджикистане прогрессивных образовательных технологий. Однако необходимо обратить внимание на уровень языковой подготовки студентов при поступлении в вуз. С одной стороны, преподаватели неязыковых вузов зачастую начинают обучать студентов, имеющих уровни А1 и А2, т.е. демонстрирующих элементарные владения языком и лишь небольшое количество студентов, имеющих уровень В1, демонстрирующих самостоятельное владение языком. С другой стороны, в курсе иностранного языка для неязыковых вузов Таджикистана предусматривается целенеправленная подготовка студентов к речевому взаимодействию, как в профессионально-деловой, так и в социокультурных сферах общения, что практически является недостижимым условием в рамках общего курса по иностранному языку в техническом вузе.

Таким образом, целесообразно предложить на первом курсе неязыкового вуза использовать тексты с социокультурным содержанием для повышения общего уровня языковой подготовки

студентов иностранному языку посредством усовершенствования умений в основных видах чтения, и постепенно с конца второго , в начале третьего семестра внедрять в учебный процесс научно-популярные тексты (тексты по специальности) , так как они представляют наибольшую сложность для студентов и требуют определенного уровня сформированности умений в каждом виде чтения , а также языковую и речевую подготовку . Важным условием формирования навыков является отбор текстов для чтения и их организация в определённую систему. Отбор текстового материала должен производиться в соответствии с требованиями содержательной стороны составляющих профессиональной компетенции, социокультурной компетенции, и с учетом интереса учащихся, обусловленных их возрастом. Таким образом, при отборе текстов для чтения преподавателю необходимо учитывать, прежде всего, принцип аутентичности информации, т.е. их познавательной ценности; а также принцип доступности, системности и логики изложения [2]. При организации текстового материала возможно частичное сокращение объема текста, при условии сохранения аутентичности материала. Эффективность использования аутентичных текстов с целью обучения иноязычному общению в целом признаётся многими учёными (Н.В.Барышников , Е.И.Воробьёва, Г.И.Воронина, Г.Г.Жоглина, Р.П.Мильруд, Е.В.Носонович, Н.Г.Соловьёва, Л.Н.Яковлева и др.). Кроме того, использование таких материалов даёт большие возможности демонстрации обучаемым особенностей как речевого, так и неречевого поведения носителей языка. Чтение текстов социокультурной направленности может использоваться для совершенствования знаний языка, повышения мотивации к изучению предмета, совершенствования стратегий понимания читаемого, получения информации о культуре страны изучаемого языка и др.

Необходимо также обратить внимание на то, что гибкость чтения проявляется только в том случае, если перед читающим ставятся разные задачи, таким образом, чтения можно классифицировать так: изучающее, ознакомительное, поисковое и просмотровое [2]. И.Клычников отмечает, что данная классификация может быть переведена в систему дихатомического деления :изучающее, или углубленное, чтение и быстрое чтение, включающее три вида : ознакомительное , поисковое и просмотровое [3]. При этом изучающее чтение является своего рода оппозицией к ознакомительному. Поэтому, несмотря на преобладание

ознакомительного чтения , оно не должно быть единственным ни на одном из этапов обучения .

Итак, в неязыковом (техническом) вузе, учитывая условия обучения иностранному языку, должны быть сформированы умения в просмотровом и поисковом, а также совершенствоваться умения в ознакомительном и изучающем видах чтения. Однако, обучение видам чтения, которые необходимы специалистам, не будет результативным, если в каждом из них учащиеся не достигнут той степени совершенства, что позволила бы пользоваться этими видами чтении практически. Первым показателем является достижение учащимися необходимого для конкретного вида чтения результата – определенной степени полноты и точности понимания читаемого; вторым принято считать время, затрачиваемое на получение этого результата [4].

Задачи, которые читающий решает в процессе чтения, условно можно объединить в три группы, соответствующие характеру переработки информации. «Задачи первой группы связаны с процессами восприятия графических комплексов и их перекодированием в значимые единицы; второй – с извлечением фактической информации, содержащейся в тексте; третьей – с осмыслением извлеченной информации»[5].

Можно выделить следующие группы умений, необходимых для понимания читаемого, а также для повышения общего уровня языковой подготовки по иностранному языку (русскому языку) студентов, формирования и развития социокультурной компетенции :

- умения, связанные с пониманием языкового материала;
- умения, связанные с пониманием языкового материала;
- умения, связанные с пониманием содержания текста;
- умения, связанные с осмыслением содержания текста;
-умения интерпретировать социокультурную информацию, содержащуюся в тексте.

Принимая во внимание перечисленные умения, а также тот факт, что обучение чтению предлагается проводить на текстах социокультурной направленности, необходимо также выделить умения особого рода, а именно: воспринимать, понимать, усваивать, обсуждать, критически анализировать и сравнивать с фактами родной культуры социокультурную информацию, содержащуюся в тексте в соответствии с видом чтения.

Таким образом, чтение текстов социокультурной направленности может быть средством для решения ряда задач :

- формирование понимание сущности социокультурной компетенции и ее роли в процессе межкультурного общения;

- повышение уровня языковой подготовки студентов;

- развитие умений восприятия, понимания и интерпретации текстов;

- подготовка студентов неязыкового вуза к работе с узкопрофильными текстами.

Литература

1. Соловова Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам; учебное пособие для вузов. – М.; Просвещение, 2004. – 192 с.
2. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.; Высшая школа, 1987. – 207 с.
3. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя. – М.; Просвещение, 1983. – 202 с.
4. Саланович Н.А. Обучение чтению аутентичных текстов лингво-страноведческого содержания // Иностранный язык в школе. – 1999. - № 1. – 18-21 с.
5. Снегова О.В. Чтение как фактор повышения качества языковой подготовки студентов первого курса неязыкового вуза// Концепт : научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад. 2012.
6. Фоломкина С.К. Сборник соч.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД В СВЕТЕ ТАДЖИКСКО-НЕМЕЦКИХ КУЛЬТУРНЫХ И ЛИТЕРАТУРНЫХ СВЯЗЕЙ

Шарипова З. А.
к.ф.н. доцент, ТНУ

Аннотация. Статья посвящена проблеме взаимоотношения Запада и Востока. Международные литературные связи играют в литературном процессе объединяющую роль. Литературные связи это одна из главных закономерностей литературного процесса. Она заключается в постоянном взаимодействии литератур, в усвоении одной литературой художественного опыта другой. Автором высказано мнение, что для художественного перевода

обуславливающим является требование предельно бережного отношения к объекту перевода и отображение его как произведения искусства в единстве содержания и формы, в национальном и индивидуальном своеобразии.

Abstract. The present article deals with the problem of interaction between East and West. International literary ties and contacts play unifying role in the literary process. Such contacts considered being one of the principle regularities of the whole literary process. It lies in a constant interaction of literatures, as well as the acquisition of the exerience of another one. The author notes that literary translation has to be stipulated by the requirements which include carefull attitude to the oblect of interpretation, and also reflaction it as a piece of art in the whole unity of its content and form of expression, and national and individual originslity.

Ключевые слова: литературные связи, взаимодействие литератур, Великий Шёлковый путь, художественные традиции, культурно-экономический мост, диалог цивилизаций, произведения искусства

Key words: literary ties, interaction of literatures, Great Silk Way, artistic traditions, cultural and economic bridge, dialogue of civilizations, piece of art.

Взаимоотношения Запада и Востока уходят своими корнями в глубокую древность.История человечества - это история контактов. Между народами происходят процессы взаимодействия и взаимовлияния.

Мнение, что Запад и Восток являются противоположными полюсами и никогда не сойдутся,бытовало в течение длительного времени. Однако история развития человечества опровергло такое мнение. Разделение человеческой цивилизации на восточную и западную является чисто условным. Если мы представим себе историю человечества в виде огромной бескрайней реки, мы увидим, что Запад и Восток являются двумя её берегами.

Взаимоотношения Востока и Запада имели разную природу.Вначале - торгово-экономические. Со II века до н.э. шёл особенно активный диалог цивилизаций на трассах Шёлкового пути.

Само название «Великий Шёлковый путь» было введено в историческую науку учёными XIX столетия, после того как в 1877 году немецкий путешественник и историк К.Рихтгофен написал книгу «Китай», в которой он впервые назвал этот торговый путь «Великим Шёлковым».

Это была не просто торговая дорога-это был так называемый культурно-экономический мост между Востоком и Западом, соединявший различные народы в стремлении к мирному сотрудничеству.

Уже в X-XI вв. устанавливаются дипломатические отношения между европейскими странами и азиатскими государствами.

Процессы взаимодействия и взаимовлияния не обошли стороной и национальные литературы.

Любая национальная литература не может существовать обособлено. Никогда ни один народ не жил в изоляции и нет такого народа, который не впитал в себя черты культуры других наций.

Международные литературные связи (контакты: влияния и заимствования) играют в литературном процессе объединяющую роль.

Литературные связи это одна из главных закономерностей литературного процесса. Она заключается в постоянном взаимодействии литератур, в усвоении одной литературой художественного опыта другой.

В целом литературные связи играют в истории мировой культуры прогрессивную роль. Они приводят к ускорению литературного процесса .

Плодотворные влияния и заимствования «извне» являют собой созидательно-творческий контакт разных, во многом не похожих друг на друга литератур. По мысли Б. Г. Реизова, международные литературные связи (в наиболее значительных своих проявлениях), «стимулируя развитие литератур, развивают их национальное своеобразие».

Вопрос литературных взаимосвязей и взаимодействий народов мира является одним из важных в современной литературоведческой науке. Изучение данного вопроса открывает широкие возможности для создания более значительных трудов по истории литератур народов Востока и в области взаимосвязи и взаимодействия литератур Востока и Запада.

Интерес к проблемам литературных связей возрос в конце XVIII — начале XIX вв., вместе с небывалым усилением межлитературных общений. Этот процесс был отмечен Г.Гердером-выдающимся немецким историком культуры. Он сумел философски обобщить то передовое,что действительно имеется в культуре Востока, что представляет вечную идейно-эстетическую значимость и должно быть органически соединено с прогрессивной культурой Запада.

Гердером был опубликован сборник философских статей «Голоса народов». Этим Гердер подготовил почву для идеи западно-восточного синтеза. Однако честь первооткрывателя как самого западно-восточного литературного синтеза так и формулировки понятия «мировая литература» принадлежит ученику Гердера-великому Гёте.

И. В. Гёте заявил в 1827 году: «Сейчас мы вступаем в эпоху мировой литературы, и каждый должен теперь содействовать тому, чтобы ускорить появление этой эпохи».

Европейские писатели и поэты старались изучить достижения древних традиционных литератур Востока и переосмыслили их в согласии с собственными эстетическими концепциями и в духе новой, индивидуально-творческой поэтики. Западная культура стремится найти в традиционных восточных литературах неиспользованные ею возможности, и в частности, условные формы, отличающимися значительным уровнем художественного обобщения. Восточные сюжетные образы и мотивы являются средством обновления европейских литератур.

В связи с этим между Востоком и Западом начинается не только более целенаправленный и плодотворный обмен художественными традициями и духовными ценностями, но и повышается деятельность европейских ориенталистов в области перевода образцов классической художественной литературы Востока.

В Большой Советской Энциклопедии даётся такое определение художественному переводу «Художественный перевод — вид литературного творчества, в процессе которого произведение, существующее на одном языке, воссоздается на другом».

Литература, единственная из всех искусств, имея словесную природу, обособлена в пределах национально-языковых границ. Литературное произведение доступно только тем, кто владеет языком, на котором оно написано. Язык же танца, живописи,музыки, скульптуры, даже театра и кино (если они не связаны с текстом) доступны пониманию любого зрителя или слушателя. Знакомство с искусством слова другого народа, а тем самым взаимовлияние и взаимообогащение литератур, становится возможным благодаря переводу. Перевод является одним из главных проводников культурного обмена между народами, ибо «...литература всего легче и лучше знакомит народ с народом» (Горький М., Собр. соч., т. 30, 1955, с. 115).

Для художественного перевода обуславливающим является требование предельно бережного отношения к объекту перевода и отображение его как произведения искусства в единстве содержания и формы, в национальном и индивидуальном своеобразии. «... Перевод должен не просто служить вместо оригинала, а полностью заменять его» (Goethe I. W., Sämtliche Werke, Bd 5, Lpz., S. 214).

В истории мировой литературы художественному переводу принадлежит важная роль. Перевод является важным фактором укрепления литературных связей. Интерес к вопросам перевода во многом обусловлен растущим стремлением к обмену духовными ценностями в мировом масштабе.

Литература

1. Брагинский И.С. Из истории таджикской народной поэзии.-Издательство Академии наук СССР.-М.,1956.-с.155.
2. Горький М., Собр. соч., т. 30, 1955, с. 115.

3. Рахмон Э.Выступление на встрече с интеллигенцией страны (Душанбе, 19 марта 2008 года)
4.Имомов М.С.,Давронов А.У. Горизонты взаимодействия литератур.-Вестник университета (Российско-Таджикский Славянский Университет).2008.Т1.№4 с.122-127
5.Goethe I. W., Sämtliche Werke, Bd 5, Lpz., S. 214).

К ВОПРОСУ О БИЛИНГВИЗМЕ

Чжун Гуанюй
Пензенский государственный университет
Пенза, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу двуязычия. В статье представлены основные положения теории размещения. На основе данных теории описан процесс формирования двуязычия согласно особенностям функционирования мозга ребенка и взрослого.

Abstract. This article is devoted to the issue of bilingualism. The article presents the basic principles of placement theory. Based on these theories, the process of the formation of bilingualism according to the

features of the functioning of the brain of a child and adult is described.

Ключевые слова: двуязычие, язык и мышление, связь языка и мозга, теория размещения.

Key words: bilingualism, language and thinking, communication of language and brain, placement theory.

Вопросы билингвизма (двуязычия) очень актуальны в настоящее время, особенно остро стоит проблема изучения детского билингвизма. Билингвизм является объектом изучения лингвистики, психофизиологии, нейропсихологии, нейролингвистики, психологии, социологии и др. наук. С каждым годом количество детей - билингвов увеличивается: смешанные браки, где ребенок осваивает одновременно два языка (язык матери и язык отца); активные процессы миграции; многоязычное общество (ситуация диглоссии). Ребенок-билингв в процессе общения может поочередно пользоваться двумя языками, не смешивая их. Естественно, ребенок быстрее осваивает язык матери, ведь она постоянно общается с ним. Для успешного изучения второго языка необходимо, чтобы взрослые обращались к ребенку и на другом языке: то, что освоено на языке матери, может (и должно быть освоено и на втором языке). Таким образом, у ребенка-билингва идет формирование двух языковых систем. Большое количество исследований породило два оппонирующих лагеря. Существовало мнение, что обучение двум языкам в раннем возрасте «способно затормозить развитие интеллекта» (В. Штерн, Э. Ленц, А.Любарская). Убедительные и логические выводы Л.С. Выготского и многочисленные исследования доказали, что два «речевых механизма» не тормозят друг друга, напротив, «наблюдается положительная корреляция между этими видами речевых способностей» [Балыхина Т.М., 2010:10]. По мнению Е. Протасовой, «у человека, который с детства привык говорить на двух языках, формируется особая когнитивная способность – он может легче ориентироваться в меняющейся ситуации, быстрее принимать решения, у него развивается способность к абстрактному мышлению…» [Протасова Е.] Современные психологические исследования билингвизма помогают преподавателям русского языка как иностранного «скорректировать практику обучения новому, неродному языку» [БалыхинаТ.М.,2010:10].

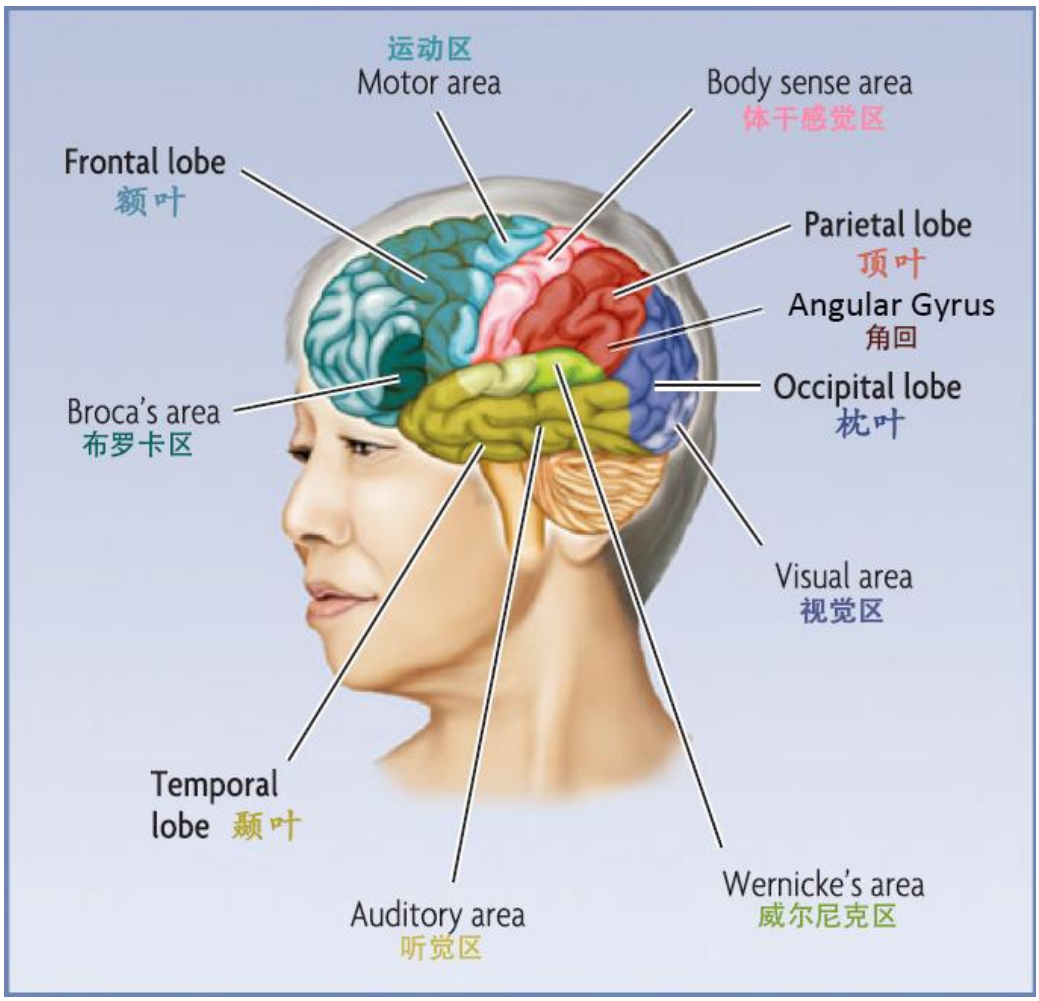
Психофизиологические и нейропсихологические исследования помогают понять, как мозг управляет двумя языками, может помочь

лингвистам и педагогам в изучении билингвизма, а «освоение детьми родного языка информативно для методики преподавания русского языка как иностранного» [Пашковская С.С. 2010:130]

Так называемая «теория размещения» исследует части мозга, ответственные за языковую деятельность. В рамках данной теории определяется, какие части мозга отвечают за использование языка. Эти исследования (в медицинских целях) начались с 19 - го века. В 1861 году французский невролог Поль Брока описал проблемы утраты речи – поражение задней части нижней лобной извилины. Тринадцать лет спустя немецкий врач Карл Вернике описал поражение задней части верхней височной извилины. Известный российский ученый А.Р.Лурия, руководивший госпиталем во время Великой Отечественный войны, наблюдал многочисленные афазии, вызванные ранениями. А.Р. Лурия разработал свою классификацию афазии.

Теоретические исследования начались с исследования травмы головного мозга. Афазия - нарушения сформировавшейся речи в результате удара или другой внешней травмы. В данном случае человек не говорит и не понимает. С середины 19-го века исследователи афазии обнаружили два основных центра языкового контроля в коре головного мозга, в основе которого лежит мышление через речь, понимание и отбор слов, построение предложений. Эти центры известны как область Верника (Вернике) и зона Брока.

Все мы знаем, что левое полушарие мозга контролирует деятельность правого тела, а правое полушарие контролирует деятельность левого тела. Для большинства людей правое тело (левое полушарие) во многих отношениях более мобильно, чем левое тело (правое полушарие). Центры контроля грамматики и понимания согласно Вернике расположены в левом полушарии [Ray Jackendoff, Ray S. Jackendoff 2002: 477].



Повреждения зоны Брока приводит к афазии: люди могут понимать, что говорят другие, у них есть желание произнести что-то, но им трудно произносить слова, их речь может быть неясной. Они способны понимать лишь простые предложения. Понимание более сложных по смыслу предложений для них проблематично.

Пациенты с афазией Вернике говорят свободно, и большинство высказываний, которые они произносят, соответствуют грамматическим правилам, но они не имеют никакого значения. Например: «вы за дверью, я думаю, что это ароматно так же, как вы находитесь там». Грамматика таких пациентов не на самом низком уровне, но в выборе слов много ошибок. При этом они не замечают своих ошибок. Если в результате травмы поврежден мозг человека, говорящего на двух языках, то в большинстве случаев это может повлиять на его способность к двуязычию, но в некоторых случаях на одном языке наблюдается нарушение, а на другом - норма.

Итак, исследования афазии очень информативны для понимания восприятия и порождения речи. На современном этапе развития научной мысли нейропсихологи вносят большой вклад для понимания

лингвистических проблем билингвизма, а следовательно, обоснования «кратчайшего и эффективного пути обучения новому языку» [Балыхина 2010:7].

Литература

1.Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). М., 2010.-187с.
2. Пашковская С.С. Дифференцирующая модель обучения русскому произношению: дис…д.пед.н. М.,2010.- 620с.
3.Ray Jackendoff, Foundations of language Brain, Meaning, Grammar, Evolution, 2002. - 29 с.
4. Протасова Е. [Электронный ресурс] // URL.: https //postnauka.ru > video

ТЕМАТИЧЕСКОЕ МНОГООБРАЗИЕ В ТВОРЧЕСТВЕ М. ЗОЩЕНКО

Шерназарова М.
магистрант 2 курса
факультета русской филологии ТНУ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с творчеством Михаила Зощенко. Показаны некоторые аспекты тематического многообразия его произведений.

Abstract. In present article the questions connected with creativity of Michael Zoshchenko are considered. Some aspects of thematic variety of its products are shown.

Ключевые слова: комизм, юмор, сатира, рассказ, повесть, типизация

Key words: comedy, humour, satire, the story, the story, typification

В читательском сознании имя Зощенко прочно связывается, в первую очередь, с представлением о герое его сатирических произведений. Потому что эти “мелкие”, по терминологии ряда литературных критиков прошлых лет, рассказы и повести и определили место Зощенко в “большой” литературе, утвердив за ним по праву репутацию одного из крупнейших и оригинальнейших мастеров русской литературы. Литературная судьба Зощенко не может не удивлять: признание широчайших читательских масс и в то же время недоумение критики, популярность крупного сатирика и –

опять-таки одновременно – обвинения в мещанских взглядах на действительность. И, как следствие этого, постоянный, сопровождавший писателя практически на протяжении большей части его литературного пути спор о том, имеет ли Зощенко вообще право быть отнесённым к "большой" литературе или юмор его - нечто родственное “пустякам” Горбунова и Лейкина и сегодняшнему новому читателю социально чуждое…все это невзирая на то, что уже в середине двадцатых годов Зощенко по тиражам изданий уступал лишь Демьяну Бедному и что, по данным Книжной палаты, только за 1926 – 1927 годы книги Зощенко были выпущены общим тиражом 950 тысяч экземпляров.

Если в самом начале своего литературного пути Зощенко отдал, подобно Шишкову, Волкову и многим другим писателям-сатирикам (в том числе и вошедшим в литературу позже, чем он), известную дань увлечению комизмом случайного, лежащего на поверхности жизни, то уже к середине двадцатых годов с уверенностью можно было сказать, что он вышел на свой собственный путь. И трудно согласиться с мнением, скажем, П. Медведева, утверждавшего, например, что между юмором Зощенко и юмором Шишкова, в его “Шутейных рассказах”, нет качественной разницы.

Конечно же, как и у Зощенко, у Шишкова можно встретить те же приёмы достижения комического эффекта, но если для Шишкова сказ был прежде всего средством создания определённой стилевой манеры, непривычной для читателя и именно в силу этого останавливающей его внимание, то для Зощенко к середине двадцатых годов сказ стал уже в первую очередь приёмом создания устойчивой маски рассказчика-мещанина. И, несмотря на то, что многие рассказы того же Шишкова и многие — особенно ранние - рассказы Зощенко близки тематически, рассказы Зощенко большей частью заметно выигрывают в силе художественного воздействия. Если и Шишков и Волков ориентировались на простоту сказа, то Зощенко, наоборот, стремился к сложности его (при всей внешней простоте своих рассказов!), не только за счёт сложности соотношения языковых элементов внутри сказа, но и — в первую очередь — пользуясь сатирической маской постоянного для Зощенко рассказчика-обывателя.

Социальная индифферентность зощенковского рассказчика—это не только свидетельство его ограниченности, это мировоззренческая позиция человека, замкнувшегося в мирке пусть примитивных, но зато своих собственных интересов. Уже сама претензия рассказчика на

толкование его поведения как единственно возможного в данной ситуации, более того, как вполне безупречного, позволяет составить достаточно определённое и весьма нелестное представление о герое.

Герой Зощенко — это образ собирательный.

Нетерпимость к любому проявлению— и вольному и. невольному—обывательских взглядов привела к тому, что среди прототипов зощенковского героя оказались и откровенные мещане, и просто люди малокультурные. В том-то и состояла особенность зощенковской типизации, что и типичный обыватель, и не совсем типичный, существующий “во множестве” и успешно “переплавляемый” эпохой, — оба в равной мере оказывались непосредственными героями произведений Зощенко и дали материал для создания образа героя-рассказчика. Так среди густонаселённого мира рвачей, склочников, ханжей, грубиянов оказался и просто недалёкий, не очень грамотный и все ещё находящийся в плену старых привычек, но по существу своему совсем неплохой человек.

По сравнению с рассказами, послужившими основой зощенковских пьес, в них немало новых забавных ситуаций, где-то они, возможно, даже смешнее. И не будет ошибкой сказать, что на общем фоне комедийной драматургии середины тридцатых годов эти комедии Зощенко смело можно было отнести к числу ярких и самобытных явлений. Но вот на фоне рассказов и повестей самого сатирика они воспринимались как нечто вторичное и уже знакомое... Причём ощущение это возникало не только при знакомстве с упоминавшимися одноактными пьесами или, скажем, с трёхактной пьесой “Парусиновый портфель”, написанной также по мотивам одноименного рассказа, но и с более поздними пьесами— “Опасные связи” (1939), “Пусть неудачник плачет” (1946).

Вот почему, если ставить перед собою задачу говорить о специфике юмора Зощенко-драматурга подробнее, то неизбежно придётся повторить многое из уже сказанного ранее по поводу юмора Зощенко-новеллиста; более того, классификация комического также в принципе не очень будет отличаться от той, что уже была предложена, когда речь шла о юморе Зощенко—автора рассказов. Потому что в комедиях Зощенко, как и в рассказах, высмеивается по существу один и тот же герой, привыкший судить о жизни со своей персональной колокольни и чаще всего размышляющий, из чего и какую выгоду можно извлечь.

Трудно сказать сейчас, как и в каком направлении шло бы дальнейшее развитие творчества писателя. Но обстоятельства сложились таким образом, что со второй половины сороковых годов и до начала пятидесятых произведения Зощенко практически перестали появляться в печати и звучать со сцены и с эстрады и он вынужден был заниматься главным образам переводческой работой. Завершая разговор о Зощенко-сатирике, хотелось бы подвести некоторые итоги. За три с лишним десятилетия работы в литературе (писатель умер 22 июля 1958 года) Зощенко прошёл большой и нелёгкий путь. Были на этом пути несомненные, выдвинувшие его в число крупнейших мастеров советской литературы удачи и даже—не надо бояться этого слова — подлинные открытия. Были и столь же несомненные просчёты. Сегодня очень хорошо видно, что расцвет творчества сатирика приходится на двадцатые—тридцатые годы. Но в равной мере очевидно также, что лучшие произведения Зощенко этих, казалось бы, далёких лет по-прежнему близки и дороги читателю. Дороги потому, что смех большого мастера русской литературы и сегодня остаётся верным нашим союзником в борьбе за человека, свободного от тяжёлого груза прошлого, от корысти и мелочного расчёта приобретателя.

Литература

1. Ардов В. Феномен Зощенко (Воспоминания) // Столица. 1992. - № 8.-С. 56-60.
2. Бурдин В.И. Трагикомический характер повестей М. Зощенко «Коза» и «Страшная ночь» // Из истории советской литературы. - Пермь, 1992.-С. 55-64.
3. Ершов Л. Ф. Из истории советской сатиры. М. Зощенко и сатирическая проза 20-40-х годов. Л.: Наука, 1973. - 155 с.
4. Зощенко М.М. Избранные рассказы и повести. 1923 1956. - М.: Гослитиздат, 1958.
5. 55. Зощенко М.М. Рассказы. Фельетоны. Повести. 1923 1956. - Минск: Высшая школа, 1979.-448 с.
6. Муромский В. П. Судьба драматического наследия М. Зощенко // Русская литература. 1996. - № 2. - С. 90 - 106.
7. Новиков В. О месте Зощенко в русской литературе // Литературное обозрение. 1995. - № 1. - С. 25 -28.
8. Сарнов Б. Возвращение блудного сына: (О художественных особенностях прозы М. Зощенко) // Литературная учеба. 1982. - № 2.-С. 185- 192.

9. Чудакова М. О. Поэтика Михаила Зощенко. М.: Наука, 1979. -200 с.191. «Чувство иронии очень острое.»: Современники о Мих. Зощенко // Нева. 1994. - № 8. - С. 302 - 309.

ЛИГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ МАГИСТРАНТАМ-ФИЛОЛОГАМ

Шмелькова В.В.
Пензенский государственный университет
Пенза, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические основы лингвостилистического анализа текста в аспекте преподавания русского языка как иностранного, его специфика и проблематика в системе обучения русскому языку иностранных магистрантов-филологов.

Abstract. The article deals with the theoretical and practical basis of linguistic text analysis in the framework of teaching Russian as a foreign language, its distinctive nature and key issues in the system of teaching Russian to international Philology master students.

Ключевые слова: лингвостилистический анализ текста, русский язык как иностранный.

Key words: linguostylistic text analysis, Russian as a foreign language.

В системе подготовки иностранных русистов-магистрантов традиционно важное место занимает практика лингвостилистического анализа текста. Лингвостилистика как наука имеет теоретические основы (лингвистика, теория функциональных стилей и т.д.) и большое практическое применение. Лингвостилистика тесно связана с другими дисциплинами: стилистикой, культурой речи, риторикой, литературоведением, лингвистикой текста, которые, как правило, являются сложными для иностранцев, изучающих русский язык.

Различные аспекты анализа текста тесно связаны с задачами его интерпретации. Лингвостилистический и литературоведческий (самые распространённые) типы анализа имеют сходство и различия. Языковая организация текста является предметом лингвостилистического анализа. Объектами лингвистического анализа можно назвать: 1) архаизмы и историзмы; 2) непонятные

единицы художественной символики; 3) незнакомые или малознакомые читателю диалектизмы, профессионализмы, арготизмы, жаргонизмы и термины; 4) особенности авторского словоупотребления: индивидуально-авторские языковые образования; 5) ключевые слова; 6) тропы; 7) особенности синтаксиса; 8) своеобразие композиции; 9) специфика употребления и сцепления друг с другом нейтральных и стилистически значимых (экспрессивных) языковых элементов и структур; 10) особенности языковой организации подтекста; 11) особенности выбора и организации языкового материала в его частностях и целостности – речевая системность; 12) взаимосвязь языкового и смыслового уровней текста с точки зрения полноты выражения авторской концепции.

Текст (сложная динамическая единица, с помощью которой осуществляется речевое общение), его строение как объект анализа, также имеет специфику в аспекте РКИ. Текст как речевое произведение обладает качествами целостности и связности, поэтому средства, которыми достигаются цельность и связность, должны быть обязательно отмечены в процессе лингвостилистического анализа текста.

Цельность текста достигается наличием ключевых слов, тематических лексических групп, разнообразных видов повторной номинации, основными функциями которой в разных текстах являются:

- текстообразующая,
- информационно-описательная,
- ситуативная,
- экспрессивно-оценочная,
- стилистически-дифференцирующая,
- редуцирующая.

Повторная номинация может быть реализована на уровне лексическом, стилистическом, морфологическом, синтаксическом.

Текст невозможно интерпретировать без понимания видов имеющейся в нём информации (фактуальная, концептуальная, методическая, эмотивная), а также без учёта имплицицитного и эксплицитного содержания конкретного материала.

Важное значение имеет стилевая отнесённость текста, его разновидность (официально-деловые тексты, публицистические, научные).

Однако наиболее сложными для интерпретации являются, как известно, художественные тексты. Разновидности художественных текстов: прозаические и лирические (поэтические), часто определяют особенности интерпретации.

Для художественного текста важны следующие особенности, на которые необходимо обращать внимание в ходе его анализа:

1. Характер номинации в художественном тексте;

2. Разнотипность обозначений реалий (прямые и метафорические значения);

3. Прагматический аспект художественного текста: автор речи и его коммуникативная установка;

4. Художественный образ как главный способ воспроизведения действительности с позиций определенного эстетического идеала;

5. Семантическое поведение слова в художественном тексте: (снятие некоторой неопределенности слова как единицы словаря, актуализация скрытых смыслов слова, создающих новое видение мира и его оценку, создание смысловой многоплановости слова).

Ещё одной проблемой, вызывающей трудности в процессе анализа художественного текста в иностранной аудитории, является выражение в тексте авторской модальности**.** Понятие авторской модальности очень важно для адекватного понимания текста. Авторская модальность тесно связана со следующими понятиями: производитель речи – субъект повествования – образ автора. Формы представления субъекта повествования в разных семантико-коммуникативных типах текста могут быть следующими: личностная, личностно-безличностная, безличностная. Образ автора – выражение личностного отношения к предмету изображения, отраженное в речевой структуре текста, он является продуктом совместного творчества автора произведения и читателя.

Таким образом, учёт специфики лингвостилистического анализа текста в иностранной аудитории может сделать более эффективной подготовку магистрантов-филологов.

ЭСТЕТИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ КАТЕГОРИИ ПАДЕЖА ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОЙ ПОЭЗИИ)

Хасанова Ш. Р.
ассистент
кафедры русского языка для
нефилологических
факультетов ТНУ

Аннотация. Статья посвящена одному из аспектов актуальной проблемы современной лингвистики - исследованию эстетики языка и речи. Целью работы является установление факторов, способствующих актуализации эстетических потенций категории падежа существительных. При проведении исследования в качестве основных были использованы следующие методы: описательно-аналитический, семантико-стилистический, дистрибутивный. Материалом для анализа послужили стихотворные произведения XX века, включенные в состав Национального корпуса русского языка. В результате изучения лингвистической литературы дано определение эстетических ресурсов языковых единиц, в том числе средств морфологического уровня языка, с ориентацией на метакатегорию эстетического. Рассмотрены основные свойства категории падежа русских субстантивов.

Abstract: The article studies the aesthetics of language and speech, one of the relevant areas of modern linguistics. The purpose of our work is to identify factors, contributing to the actualization of the aesthetic potencies of the noun case category. We used the following methods in our research: descriptive-analytical, semantic-stylistic, and distributive. The materials for our analysis are the poetic works of the 20th century, included in the National Corps of the Russian language. The study of linguistic literature made it possible for us to define aesthetic resources of linguistic units, including the means of the morphological level of the language, with a focus on the aesthetic meta-category. We also considered the main properties of the category of case of Russian substantives.

Ключевые слова: стихотворный текст; эстетика языковых единиц; категория падежа существительных; эстетические ресурсы падежных форм; факторы; способствующие реализации эстетических возможностей категории падежа.

Key words: poetic text, aesthetics of language units, noun case category, aesthetic resources of case forms, factors contributing to the realization of aesthetic possibilities of the category of case.

Издавна привлекал внимание лингвистов и вопрос о стилистических возможностях категории падежа. Выразительность (экспрессивность) падежных форм анализировалась в работах И. Б. Голуб, А. И. Ефимова, И. А. Ионовой и др. При этом аспекты анализа падежных форм и оценка их стилистических свойств не всегда совпадают. Так, в одной из работ И. Б. Голуб приводится стилистическая характеристика падежных форм, в том числе в плане описания их экспрессивных возможностей. На материале художественной и газетно-публицистической речи рассмотрены варианты окончаний некоторых падежей, устаревшие падежные флексии, а также случаи нарушения норм склонения. Дается стилистический комментарий склонения некоторых групп имен собственных и аббревиатур. По мнению автора, в центре внимания грамматической стилистики должны быть вариантные окончания существительных, так как они «нередко становятся источником речевой экспрессии в художественной речи» [Голуб, с. 45]. И. А. Ионова рассматривает выразительные возможности категории падежа в связи с описанием морфологического выражения одушевленности - неодушевленности существительных, стилистически маркированных падежных вариантов, архаичных форм звательного падежа. С точки зрения исследователя, «выразительность, опирающаяся на выбор одного из вариантов, для категории падежа не является характерной». Более интересны «результаты исследования художественных возможностей падежной специфики одушевленных и неодушевленных существительных» и «падежных архаизмов» [Ионова, с. 122].

Однако проблема эстетических ресурсов падежных форм еще не получила глубокого, системного освещения. Можно говорить лишь об отдельных наблюдениях, касающихся анализа эстетического потенциала этой категории, которые приводятся главным образом при описании ее выразительности. Недостаточная изученность поставленной проблемы и необходимость ее исследования для дополнения научных представлений о стилистических возможностях грамматической системы русского языка и обусловило наше обращение к этой актуальной теме.

В лингвистической литературе этот вопрос понимается неоднозначно. Мы следуем позиции Г. А. Хай-рутдиновой, которая придерживается широкого подхода к интерпретации проблемы эстетики языка и речи. Основу такого подхода составляет ориентация на эстетическое как наиболее общую, фундаментальную категорию эстетики. Вопрос об эстетике языковых единиц следует рассматривать в контексте исследований по лингвистической прагматике прежде всего в связи с фактором адресата. Эстетическими ресурсами обладают те языковые единицы, которые способны оказывать эстетическое воздействие на человека как адресата речи. Особенно ярко воздействие такого плана проявляется в сфере словесного искусства. Сущность эстетического воздействия языковых единиц, являющихся элементами литературного произведения, состоит в том, что читатель в процессе знакомства с данным произведением получает духовное наслаждение, чувственно-рациональное переживание, основу которого составляют эстетическое удовольствие, ощущение радости, полноты бытия. Подобное состояние обусловлено и свойствами самих языковых единиц, и характером их употребления, а именно - новизной, образностью, пластичностью, соотнесенностью со всем литературным произведением как целостным эстетическим объектом, способностью наиболее полно и точно воплощать идейно-художественный замысел писателя [Хайрутдинова, 2013, с. 280-281]. Понятие «эстетические ресурсы языковых единиц» при изучении языка художественного произведения лишь частично пересекается с понятиями выразительности и экспрессивности, охватывая широкий круг вопросов, ориентированных на анализ языковых средств как составных элементов художественного целого [Хайрутдинова, 2009, с. 16].

Категория падежа существительных, как известно, представляет собой систему шести традиционно выделяемых рядов грамматических форм, выражающих отношения между именем и другими словами в словосочетании и предложении. Падеж - категория словоизменительная, семантическая со структурной значимостью, облигаторная, морфолого-синтаксического характера. Морфологическая категория падежа имеет свои особенности с точки зрения семантики, структурной организации, взаимодействия с лексическими значениями существительного по сравнению с другими категориями [Панова, с. 111, 125]. Поэтому особый интерес представляет выявление тех факторов, которые способствуют

актуализации эстетических возможностей падежных форм при их функционировании в поэтическом тексте. С нашей точки зрения, эстетические ресурсы рассматриваемых грамматических единиц могут быть обусловлены следующим.

1. Важную роль играет такой фактор, как отклонение от языковой нормы, представляющей собой совокупность наиболее устойчивых традиционных реализаций языковой системы, отобранных и закрепленных в процессе общественной коммуникации [Семенюк, с. 337]. В качестве наиболее значимых обычно отмечаются следующие признаки языковых единиц (или выражений), соответствующих нормам языка: их устойчивость, распространенность, соответствие закономерностям языковой системы, наличие общественного одобрения, коммуникативная целесообразность [Горбачевич, с. 43-48].

1.1. Отклонения от нормы могут быть связаны с явлением вариантности падежных форм. Под вариантностью (вариативностью) понимается такое свойство языковых единиц, как представленность их в виде множества вариантов (нормы и ее модификаций) [Солнцев, с. 60]. В частности, от основных падежных окончаний вариантные отличаются тем, что встречаются лишь в небольших группах существительных и в отдельных словах, в то время как основные окончания свойственны большинству слов, относящихся к данному типу склонения. Описание вариантных окончаний падежей дается, как правило, в нормативных грамматиках, справочных изданиях (см., например: [Панова, с. 127]).

Имея в виду характеристику вариантных падежных форм, в рамках данной статьи рассмотрим лишь функционирование существительных единственного числа. Как показал анализ, весьма часто для реализации авторской интенции используются существительные мужского рода в форме родительного падежа с окончанием -у (-ю) вместо нормативной флексии -а (-я). Приведем примеры, подтверждающие данное наблюдение: Как используем мы сами, / Без ошибок и без шуму, / Эту, полную нулями, / Опьяняющую сумму?... (М. Тарловский. «Воздушная лотерея»); Его не мучили, не карали, / но безо всякого визгу и треску / просто завешивали коврами / и даже замазывали фреску. (Б. Слуцкий. «Харьковский Иов»); Не желаю Вам беды, / Зла Вам не желаю - / Вместо хлеба - лебеды, / Чобра - вместо чаю. (И. Сельвинский. «Не желаю Вам беды...»). Довольно объемной является также группа примеров, в которых существительные женского рода в форме творительного падежа

единственного числа употребляются с вариантным окончанием -ою (-ею) вместо нормативной -ой (-ей): И, стирая с неба луч / Тряпкою сырою, / Выжимают дождь из туч / Над моей горою. (В. Шаламов. «Лезут в окна мотыльки...»); Пахнет пыль золою. / И цыганское встает / Солнце над землею. (А. Твардовский. «Знал Никита Моргунок...»). Реже встречаются случаи использования форм предложного падежа единственного числа, образуемых от существительных мужского рода с нулевым окончанием, например: И чтоб нам не привыкнуть к потерям / (Ты с начальством знакома в цеху), / Сделай так, чтобы стать подмастерьем / Моему молодому стиху! (М. Светлов. «Что-то странное ночью случилось ...»).

Как видим, употребление вариантных падежных форм во всех приведенных выше примерах детерминировано рифмой, то есть звуковым повтором на конце двух стихотворных строк. В единичных случаях функционирование вариантной падежной формы обусловлено языковой игрой. Так, в следующем фрагменте текста вариантная форма Р. п. ед. ч. чаю используется для создания комического эффекта благодаря обыгрыванию звукового сходства с презентной формой глагола чаять - «ожидать, надеяться на что-нибудь», отмечаемого в словаре с пометой устар. и прост. [Ожегов, Шведова, с. 878]: Но, как мне им понравиться /Того не чаю я. ... Не чаю я, не чаю я, / Не чаю ни черта, - / Хмелею не от чаю я - / Вино моя мечта. (Е. Кропивницкий. «Поллитровка»).

Другой разновидностью отклонения от языковой нормы является использование архаичных падежных форм, представляющих собой разрозненные остатки прежней грамматической системы русского языка. К числу подобных форм надо отнести устаревшие формы звательного падежа единственного числа (старче вместо старик), именительного падежа множественного числа (лета вместо годы). Так, в одном из стихотворений З. Гиппиус с целью речевой стилизации используется устаревшая форма звательного падежа единственного числа друже вместо нормативной формы именительного падежа друг: Со старцем Ник беседовал вдвоем. / Увещевал его блаженный: «Друже! / Гляди, чтоб не было чего похуже. («Со старцем Ник беседовал вдвоем...»).

Намеренным нарушением грамматической нормы является употребление словоформы, отсутствующей в падежной парадигме данного существительного. Неполный характер падежной парадигмы может быть связан с субъективными представлениями носителей

языка о неблагозвучии и, следовательно, ненормативности определенного звукокомплекса. К числу существительных, не имеющих, например, формы родительного падежа множественного числа, относится слово мечта [Панова, с. 126]. В то же время анализ текстового материала показывает, что данная словоформа иногда употребляется в поэтическом тексте. Так, в приводимом далее примере плюральная форма Р. п. мечт и существительное В. п. ед. ч. скетч образуют неполный звуковой повтор, выполняющий организующую функцию в метрической композиции стихотворения: Мы вспомнили б и насморк, / И неудобства, / Мы подняли бы на смех / Ходульный остов / Своих любовных мечт - / Свой рай и храм - / Увидя скверный скетч / Средь драм. (Г. Оболдуев. «Я видел мглу невзгод...»).

Поскольку категория падежа тесно связана с такими формальными классами, как типы склонения, то еще одним фактором реализации ее эстетических возможностей можно считать изменение по падежам несклоняемых существительных. Как известно, некоторые заимствованные существительные (типа пальто, такси, бра) имеют одинаковые (омонимичные) падежные формы. Однако в ряде случаев несклоняемые слова приобретают грамматическую форму существительных I или II субстантивного склонения. Так, в поэме «Хорошо!» В. Маяковский использует аналитическую словоформу из бюры (предлог из + родительный падеж единственного числа), изменяя несклоняемое слово с опорой на парадигму существительных II субстантивного склонения с целью речевой характеристики персонажа: «Я / товарищи, - / из военной бюры. / Кончили заседание - тока-тока...».

Эстетический эффект может быть обусловлен повтором одной и той же падежной формы, образуемой от разных существительных. Например, Д. Кедрин в стихотворении «Природа» использует несколько существительных в предложном падеже с предлогом на: Забывши хозяев недавних, / Весь дом одряхлел и заглох, / На стенах, на крышах, на ставнях / Уже пробивается мох. Такое употребление ряда существительных, относящихся к дескриптивной лексике, позволяет автору в наглядной форме отразить основную идею стихотворения, заключенную в его последних строках: Как быстро следы человека / Стирает природы рука!

Реализация эстетических ресурсов падежа возможна при употреблении разных падежных форм одного и того же существительного. Так, иронический подтекст в отрывке из поэмы В.

Маяковского «Хорошо!» создается в том числе и за счет употребления разных элементов падежной системы существительного полковник, а именно форм винительного и именительного падежей множественного числа: Любят / полковников / сантиментальные леди / Полковники / любят / поговорить на обеде.

Несомненный интерес представляет тот фактор, который связан с обыгрыванием семантики падежной или предложно-падежной формы существительного. Примеров такого типа немного, анализ некоторых из них отражен в исследованиях по эстетике языковых единиц (см., например: [Хайрутдинова, 2016, с. 53]). С нашей точки зрения, своеобразная игра значениями предложно-падежных форм существительных обнаруживается при рассмотрении текста стихотворения И. Сельвинского «Советская сказочка»: Посадили дедку за репку, / Бабку за дедку, / Внучку за бабку, / Жучку за внучку, / Кошку за Жучку - / Таскали, тянули, / Семнадцать лет протянули. Это стихотворение содержит аллю-зивную отсылку к известной русской народной сказке. Обыгрывание грамматических значений в совокупности с игровой функцией других элементов языка воспринимается именно в рамках осознания интертекстуальной связи литературного текста с произведением фольклора: если в сказке аналитические падежные формы (предлог за + В. п.) выражают объектное значение, то в стихотворении они реализуют обстоятельственное значение причины, что и определяет комический эффект.

Предложенный подход к систематизации факторов, способствующих реализации эстетических ресурсов падежных форм существительных, учитывает особенности и самой категории падежа, и функционирования соответствующих грамматических средств.

Перспективу нашей работы составит исследование актуализации эстетических потенций падежных форм существительных, используемых в стихотворном произведении с целью отражения определенной эстетической категории, создания образности, композиционного развертывания текста, его метрической структуры.

Литература

1. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). М.: Высш. шк., 1986. 640 с.
2. Горбачевич К. С. Вариантность слова и языковая норма. Л.: Наука, 1978. 238 с.

3. Голуб И. Б. Грамматическая стилистика современного русского языка: учебное пособие. М.: Высш. шк., 1989. 208 с.
4. Ионова И. А. Морфология поэтической речи. Кишинев: Штиинца, 1988. 164 с.
5. Национальный корпус русского языка. URL: http://www.ruscorpora.ru/ (дата обращения: 10.09.17).
6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «А ТЕМП», 2007. 944 с.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЧУВСТВ В РОМАНЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ»

Юлдашева У.И.
Худжандский государственный
Университет им. академика Б.Гафурова

Аннотация. В настоящей статье анализируется лексические средства выражения чувств в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Актуальность данной темы обусловлена тем, что эмоциональная сфера считается едва ли не самой сложной системой человека. Эмоции являются одним из основных и всепроникающих аспектов человеческого опыта. Обычно люди испытывают широкий диапазон эмоций: от спокойного удовлетворения при выполнении сравнительно обыденной задачи до скорби, испытываемой при смерти близкого человека. Поэтому сфера чувств и эмоций, бесспорно, нуждается в глубоком и детальном изучении не только с точки зрения физиологов и психологов, но и с позиций лингвиста. Для него интерес представляют языковые средства, используемые при выражении чувств говорящего и для воздействия на эмоциональную сферу слушающего.

Художественный текст в первую очередь соотносится с миром эмоций и чувств человека. Исследование эмотивной лексики интересно тем, что об истинной природе человеческих чувств, страстей, эмоций, об их силе можно узнать благодаря той форме, которую они приобретают, попадая из внутреннего мира во внешний, то есть благодаря слову. Изучение именно такой лексики является важным и необходимым для осознания идейного смысла

художественного текста и для понимания человеческой психологии в целом. Эмоции героев произведения представляют собой особую психологическую реальность. Совокупность их в тексте - своеобразное множество, изменяющееся по мере развития сюжета, отражающее внутренний мир персонажа в различных обстоятельствах, в отношениях с другими субъектами.

Sense expression lexical means in M. Yu. Lermontov novel "Our times hero"

Abstract. In this article lexical means of sense expression in M. Yu. Lermontov novel "Our times hero" are analyzed. The timeliness of this topic is reasonable for that, the emotional sphere is almost considered as one of so difficult systems for human. Emotions are one of the main and all-pervading aspects of human experience. Usually people feel the wide diapason of emotion; from calm satisfaction while doing ordinary tasks up to grief, sorrow which can be felt when died one of loved person. That's why, sense and emotion sphere need in deep and detailed investigation without doubt not only from the physiologists and psychologists' opinion, but from the point of view of linguists. For linguist interest reflects in language means which are used while expression senses of talking person and for impact to emotional sphere of listener.

First of all, the literature text is correlated with human emotion and sense world. Emotive lexical is interesting theme cause of its natural human senses, sensation, emotion, so about its power one can learn thanks to that form which they obtain through appearing from inner world to external, and this is called words. Investigation of such lexical is significant and important for recognition of ideal meaning of literature text and for understanding of human phycology in whole. Heroes' emotions of composition introduces the special psychological reality. Their conjunction in the text – particular varieties which are changed according the storyline development, and which are reflected inner world of character in various circumstances in regard to other subjects.

Ключевые слова: эстетическая функция**,** категории эмотивности, эмотивная сема, имена прилагательные, наречия, эмоционально-оценочные лексики.

Key words: esthetic function, emotive category, emotive seme, adjectives, adverbs, emotional appraisive lexis/vocabulary.

В настоящее время лингвисты и литературоведы уделяют большое внимание роли эмоционально-оценочной лексики в структуре художественного произведения. Художественный текст полифункционален. В нем эстетическая функция наслаивается на целый ряд других - коммуникативную, экспрессивную, прагматическую, эмотивную, но не заменяет их, а напротив, усиливает. Язык художественного текста живет по своим собственным законам, отличным от жизни естественного языка, «он имеет особые механизмы порождения художественных смыслов». О специфике слова в художественном тексте писали А.М. Пешковский, А.А. Потебня, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, В.П. Григорьев, Д.Н. Шмелев и другие исследователи. [7.1976] Они подчеркивали, что слово в художественном тексте, благодаря особым условиям функционирования, семантически преобразуется, включает в себя дополнительный смысл. Игра прямого и переносного значения порождает и эстетический, и экспрессивный эффекты художественного текста, делает этот текст образным и выразительным. Многими учеными (Н.А. Лукьяновой, В.А. Масловой, В.Н. Телией, В.И. Шаховским и др.) признается, что неэкспрессивных текстов не существует, ибо любой текст потенциально способен оказывать определенное воздействие на сознание и поведение читателя, так как именно экспрессивность содействует цели речевого сообщения, обеспечивая воздействие текста на реципиента. Количеств же экспрессивных языковых средств в тексте еще не определяет экспрессивный эффект восприятия текста, а лишь повышает вероятность его возникновения. Более того, помимо специальных языковых средств, а именно эмотивных, образных, стилистически маркированных, экспрессивной может оказаться любая нейтральная единица языка в зависимости от целей автора, от контекстуальной ситуации. Эмотивный текст, благодаря особенностям своей семантики, способен полностью редуцировать логико-предметное значение слова, нейтрального в эмоциональном плане, и осознать его как контекстуальный эмотив или даже аффектив.

Вербальное выражение эмоций (чувств) предполагает наличие в языке специфической категории эмотивности, которая соотносится с психологической категорией эмоциональности. Приоритет в осуществлении вербализации эмоций принадлежит номинативным лексическим единицам, поскольку они обладают наибольшим номинационным потенциалом, в структурах их лексических значений

эмотивная сема является коммуникативно значимой; семантика таких эмотивов не зависит от контекста. Данную лексику с функциональной точки зрения мы интерпретируем как эмотивную. Смысл лексической единицы в художественном тексте создается взаимодействием общеязыкового и индивидуально-личностного начал. Ведущая роль в раскрытии эмоциональных состояний героев художественных текстов, передаче представления об их эмоциональном мире и в раскрытии конкретного авторского замысла принадлежит лексическим средствам. В связи с этим встает вопрос о корреляции непосредственного переживания эмоции и ее описания. Специфика представления эмоциональных состояний в художественных текстах заключается в том, что в них эмотивная лексика более разнообразна, метафорична, чем, например, в разговорной речи.

Функционально-семантическое поле эмотивности в художественном тексте представляет собой единство семантических и функциональных характеристик структурированного межчастеречного множества лексических единиц языка, выделенных на основе общего (интегрального) семантического признака - эмотивности. [15.1976] Ядро функционально-семантического поля эмотивности составляют лексические единицы, обозначающие эмоции (чувства). Периферийную зону образуют сочетания устойчивого характера, а также единицы в переносном значении, входящие в смежные поля современного русского языка: волевой сферы, движения, поведения, речи, мимики и др. В функционально-семантическом поле эмотивности выделяется два класса эмотивов: эмотивы со значением состояния и эмотивы со значением отношения, каждый из которых формируется из определенного количества микрополей разного объема. Наиболее яркой особенностью функционирования в тексте лексических единиц, обозначающих эмоции (чувства), являются эмотивные цепочки - комбинации в одном или ближайших контекстах нескольких эмотивов. В эмотивных цепочках может происходить либо сближение смыслов эмотивных лексических единиц, либо их противопоставление, при котором актуализируются дифференциальные и ослабевают общие семы.

В «Герое нашего времени» Лермонтов окончательно порывает с романтическим стилем в языке. Лексика «Героя нашего времени» свободна от архаизмов и церковно-славянизмов. Ориентируясь на лексику и синтаксис общелитературного языка, Лермонтов тонко использует стилистическую роль каждого из явлений этого

общелитературного языка. Лермонтов достиг в «Герое нашего времени» той сложной простоты в языке, которая не удавалась никому из предшествующих писателей-прозаиков, кроме Пушкина. В романе Лермонтова язык русской прозы достиг такой точки развития, начиная с которой возможно было использовать языковые средства для тончайшей психологической характеристики, - недостижимая задача для всей предшествующей литературы, за исключением Пушкина. В то же время Лермонтов прокладывал дорогу для «большого» психологического романа Тургенева и Толстого.

Язык «Героя нашего времени» прост на первый взгляд, но всю эту сложную простоту великолепно понимал еще Чехов, который писал: «Я не знаю языка лучше, чем у Лермонтова. Я бы так сделал: взял его рассказ и разбирал бы, как разбирают в школах, - по предложениям, по частям предложения... Так бы и учился писать» [«Русская мысль», 1911, кн. 10, стр. 46]. Оценочные эпитеты создают эмоциональный тон в пейзажных зарисовках. Например, в «Тамани» эту функцию выполняют имена прилагательные и наречия: «Берег обрывом спускался к морю и почти у самых стен ее, и внизу, с беспрерывным ропотом плескались темно-синие волны. Луна тихо смотрела на беспокойную, но покорную ей стихию, и я мог различать при свете ее, далеко от берега, два корабля, которых черные снасти, подобно паутине, неподвижно рисовали на бледной черте небосклона». Положение определения, выраженного именем прилагательным, после определяемого слова используется автором «Тамани» с целью выявить признак или для сообщения речи ритмической округленности, эстетической наполненности. *Например: «Лицо ее было покрыто тусклой бледностью, изобличавшей волнение душевное»: «Да и какое дело мне до радостей и бедствий человеческих, мне, странствующему офицеру, да еще с подорожной по казенной надобности».*

Имена прилагательные используются писателем в эпитетах как описательно-характерологическое средство. Например, в описании портрета девушки: *«Необыкновенная гибкость ее стана, особенное, только ей свойственное наклонение головы, длинные русые волосы, какой-то золотистый отлив ее слегка загорелой кожи на шее и плечах и особенно правильный нос - все это было для меня обворожительно…»*

Причастие используется Лермонтовым в «Тамани» для придания повести некоторой эмоциональной сочности. Наличие двух причастных оборотов в составе одного сложного предложения

является как бы неким весомым дополнением для объяснения и расширения содержания каждой из его частей: *«Отважен был пловец, решившийся в такую ночь пуститься через пролив на расстояние двадцати верст, и важная должна быть причина, его к тому побудившая».[14.1989]*

Помимо прилагательных, наречий и причастий в качестве признаковых эмоциональных слов, М.Ю. Лермонтов использует глаголы состояния. «*Я повернулся и пошел от него прочь. С полчаса гулял я по виноградным аллеям, по известчатым скалам и висящим между них кустарникам. Становилось жарко, и я поспешил домой. Проходя мимо кислосерного источника, я остановился у крытой галереи, чтоб вздохнуть под ее тенью, и это доставило мне случай быть свидетелем довольно любопытной сцены». («Тамань») [14.1989]* Изображение движения жизни с помощью смены форм времени и вида в строфах тесно связано с семантикой слов и сочетаний слов, обозначающих разные этапы жизни. Семантика глаголов и сочетающихся с ними слов в роли обстоятельств или дополнений в разных строфах усиливают представление о духовной трагедии поколения.

Итак, эмоциональный стиль М.Ю. Лермонтова отличается:
1) Взаимопроницаемостью сравнений; 2) смысловым акцентом на определения: 3) неожиданностью оценочных эпитетов; 4) иносказаниями;
5) грамматической нечеткостью конструкций; 6) семантической стертостью слов; 7) общей эмоциональностью речи.

Литература

1. Альбеткова Р.И. Художественное время и художественное пространство в романе Лермонтова "Герой нашего времени"//Русская словесность. - 1999. - №3. - С.42-48.
2. Бахтин М. Эпос и роман//Вопросы литературы. - 1970. - №1. С.119-120.
3. Белинский В.Г. Герой нашего времени //Избранные статьи. - М.: Детская литература, 1978. - С.40-59.
4. Виноградов И. Философский роман М.Ю. Лермонтова. - М.: Просвещение, 1969.
5. Влащенко В. Лермонтов в русской критике//Литература. - 2000. - №25.

6. “Герой нашего времени”//Лермонтовская энциклопедия/Гл. ред. В.А. Мануйлов. - М.: Советская энциклопедия, 1981. - С.108.
7. Герштейн Э.Г. "Герой нашего времени" Лермонтова. - М.: Художественная литература, 1976.
8. Гольдфаин И. Еще раз о Печорине//Вопросы литературы. - 2000. - №2. - С.310-311.
9. Калнберзина А.М. Художественное своеобразие романа М.Ю. Лермонтова "Герой нашего времени". - Учен. зап. Даугавпилс. пед. института, 1963. Т. 8.
10. Картавцев М. Тайна Печорина//Подъем. - 1995. - №9. - С.208-215.
11. Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени//Сочинения в двух томах. Том второй. - М.: Правда, 1990. - С.455-590.
12. Мануйлов В.А. Роман Лермонтова "Герой нашего времени". Комментарий. - Л.: Просвещение, 1975.
13. Попов А.В. "Герой нашего времени". Материалы к изучению романа М.Ю. Лермонтова. - Ставрополь: Издательство Ставропусской литературе. В 3-х т. Т. 1. - М.: Наука, 1972.
14. Удодов Б.Т. Роман М.Ю. Лермонтова "Герой нашего времени": Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1989.
15. Шаталов С.Е. Время - метод - характер. Образ человека в художественном мире русских классиков. - М.: Просвещение, 1976.

ТЕРМИНЫ И СЛОВА КУЗНЕЧНОГО ДЕЛА В ГОВОРАХ ГИССАРСКОЙ ДОЛИНЫ И ИХ ЭКВИВАЛЕНТЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Абдуллоева Г.З.
к ф н – доцент
кафедры теории и практики языка
ТГИЯ им. С. Улугзаде

Аннотация. В статье показана специальная лексика народных ремёсел Каратагского региона. Автор анализирует названия предметов, использовавшихся в кузнечном, гончарном, швейном деле.

Abstract. The article shows the special vocabulary of folk crafts of the Karatag region. The author analyzes the names of objects used in blacksmithing, pottery, and sewing.

Ключевые слова: хозяйственная деятельность, народные ремёсла, эквивалентность, безэквивалентность, диалектизмы, общенациональная лексика, профессионализмы.

Key words: economic activity, folk crafts, equivalence, nonequivalence, dialectisms, national vocabulary, professionalism.

С древности люди занимались хозяйственной деятельностью: ловили рыбу, охотились на зверя и птицу, занимались бортничеством и ремёслами. Промыслы и ремесла составляли важнейшую сторону жизни села. Их всегда обслуживала специальная лексика, которая, с присущими её системными отношениями, неоднократно становилась предметом изучения лингвистов, в том числе диалектологов, тем не менее, в ней много ещё неизученного [4, 3].

Так как Каратагский регион с трёх сторон окружён высокими горами, там и по сей день сохранились все виды народных ремёсел. Особенно развито было кузнечное дело, и ремесленники с большим интересом занимались этим делом [1, 73]. Помимо кузнечного промысла, для жителей этой местности так же важным занятием являлись животноводство, садоводство, и выращивание зернобобовых культур. Люди старались своими руками создавать орудия труда. В данном говоре часто встречаются термины, касающиеся кузнечной лексики, и лексика данного промысла очень богата и разнообразна. Учёный и мыслитель Бободжон Гафуров в своей книге «Таджики”, отмечает: Этот промысел имеет столетнюю историю. «В Согде особенно в Кеше и Маймурге кузнечные изделия были разнообразными и востребованными, так как кроме оружия востребованы были различные виды кухонной утвари, строительные материалы, женские и мужские украшения как: *копалка*, *топор*, *серп, молот, гвоздь*, *повестки, железные и бронзовые ремни*, *разные пуговицы*, *ножницы, ключи*, *подсвечники*» [3, 339]. Ещё великий Фирдоуси в своем бесмертном произведении ”Шахнаме” отражает этот вид промысла, и одним из народным героем его произведения является человек, который занимался этим делом, и звали его Кова кузнец (Коваи оҳангар).

Языковед Мақсудов Т. в своей работе «Лексика и фразеология, деалекты таджиков Исфары” отмечает, кузнечный промысел с древних времён был развит на нашей территории..., этот промысел имел свои тонкости, которые пренадлежали только ему. Слово

“оҳангарӣ” в таджикском языке очень широко используется и включает в себя много разновидности этого ремесла, как *сӯзангарӣ* (иглоделие), *кордгарӣ* (приготовление ножей), *мехчагарӣ* (гвоздиделие) [5, 106].

Великий таджикский мастер слова и изобразитель, Сайидои Насафи, в своих бесценных произведениях тонко и искусно использовал лексику кузнечного ремесла, например: *оҳангар* (кузнец) *ташгар* (ташт- большой медовый и бронзовый таз; ташгар кузнец – мастер по изготовлению разных кухонной утвари), *сӯзангар* (мастер, который создаёт разные иглы), *мисгар* (медник), косагар (кузнец- по изготовлению различных видов посуды), *сӯҳонгар* (сухон- стальной предмет ,который передназначен для заточки железных предметов), *кордгар* (производитель ножей), *қулфгар* (кузнец, который создаёт различные виды замков), *мехчагар* (тот, кто производит гвозди), *каландгар* (мастер по тяпкам), *дегрез* (котельщик):

Бо маҳи *оҳангар* аз сандону дам гуфтам сухан,
Гуфт: "Агар аз аҳли путкӣ, пеш ою дам мазан"
Роҳи *оҳангарписар* кардам ба мижгон руфтурӯб,
Хонаи ман рафту гуфто: "Оҳани сарде макӯб" (Сайидо Насафи).

В начале XIX века в Каратаг считался центром кузнечного промысла Гиссарской долины. Следует отметить, что в данном регионе 30- годы XX века размещались больше 32 кузнечных мастерских. В средние века в Пашмикухне (правый берег реки Каратага с севера запада) был известен, как особый производитель кузнечного промысла[2, 91].

По семантике - эти термины отличаются друг от друга, поэтому нам пришлось разделить их в данные подгруппы:

❖ **названия ремесел:** *оҳангар* (кузнец), *мисгар* (медник), *тунукасоз* (жестянщик), *наългар* (кузнец, подковывающий лошадей), *дегрез* (котельщик), *кетмангар (*кузнец, который делает тяпки), *мехчагар* (тот, кто делал гвозди), *каландгар* (мастер по тяпкам), *шамгар* (мастер по изготовлению свечей), *қадоқгар* (жестянщик), *кордсоз* (мастер по изготовлению ножей), *сӯзангар* (мастер по изготовлению игл) и.т. д.

Эквивалентом слова “охангар” в русском языке считается “кузнец”, а слова *қадоқгар* (жестянщик), *дегрез* (котельщик) *сӯзангар* (мастер, который изготовляет иглы) , *қуфлгар* (кузнец, который делает различные виды замков), *ташгар* (ташт- большой медовый и бронзовый тазик, ташгар кузнец, который

делает разные тазики) считаются в русском языке безэквивалентными.

❖ **названия место промысла мастеров**: *дӯкон, пирхона, устохона*; Следует отметить, что дословным переводом слово *устохона,* является мастерская, слово *пирхона*, и *дукон*, обозначают *дом престарелых* и *станок*, но в данном говоре «*пири кор»* обозначает мастер своего дела, что стало основой слово *пирхона,* а дукон в таджикском языке используется не только в значении станка, но и в значении *мастерской.*

Слово дукон в произведении С. Насафи в зависимости от ритма стихотворения имеет два вида написании: дуккон // дӯкон , использованы в различных значениях:

а) в значении мастерская:

Бо нигори қуфлгар гуфтам: **Дуккон**и худ кушой.
Дар ҷавобам гуфт: Қуфли ман бувад мушкилкушой
(Сайидои Насафӣ).

б) дом в значении, где продаётся товар:

Бути чарчинфурӯшам зад ба санг оинаро рӯяш,
Зи ғайрат моҳи навро сӯхта чақмоқи абрӯяш.
Паи ороиши **дуккон**и худ ҳар гаҳ ки биншинад,
Чу марвориди ғалтон тифли ашки ман равад сӯяш
(Сайидои Насафи)

в) ткацкое оборудование

Бар **дуккон**аш хешро чун порсанг овехтам,
Аз забони шонааш омад садо: Моро чӣ бок?
(Сайидои Насафи) [8, 34].

Как нам стало известно из выше указанных примеров, это слово на самом деле использовалось в виде дуккон.

Мухаммад Гиёсуддин так же придерживается этого варианта слова «Дуккон» [4, 3 39].

Значения слова «дуккон», которые выражены в приозведениях Сайидои Насафи, в современном таджикском языке остаются без изменения, но в Толковом словаре таджикского языка отмечены и другие значения этого слова:

1.место, регион (в переносном значеиие):

Бурда фикрам аз тозахаёлони замон,
Булбулам сохтӣ дар гушаи файёз *дукон*
(С айидои Насафи).

“Дукони сард” в значение того света [7, 398].

Бо ғафлатгоҳи ин *дӯкончаи* сард,
Ки дорад дард, агар санг аст бедард

(Бедил)

❖ **названия частей мастерской**: *гуландоз, оштон, тахтақолив, каламбур;* кура (печ), дами оҳангарӣ (кожаный предмет, который имеет десять частей), *сандон* (предмет, над которым работает кузнец), *қалами оҳанбурӣ* (карандаш для резки железа), *чарх* (деревянное колесо, которое изготовляется из лесных деревьев (ель)), *навард* (стержень), *амбур* (плоскогубцы), качакамбур (кусачки), *ростамбур* (плоскогубцы), *тахтақолив* (деревянная форма), *пардозтахта* (инструмент для наброска узоров). Старые железные изделия заново реставрировались при помощи огня и это дело в гиссарском диалекте называлось “оташкорӣ”, которое не имеет эквивалента в русском языке.

❖ **названия инструментов**: Так как у таджиков очень разнообразные виды инструментов, приготовленные кузнецами, мы разделили их на следующие группы:

✓ **наименования видов ножей**: *корди гулбанддор* (нож с украшенной рукояткой), *корди ошисуюқбурӣ* (нож для резки лапши), *качкорд* (нож для уравнивания гончарных изделий), *корди говкушӣ* (нож мясника), *чоқу* (карманный нож);

✓ **наименования видов мотыг:** *новтеша, тавартеша* (мотыга, похожая на топор, которая используется для деревообработки), *пайтеша,* (мотыга, которая используется для нанесения рисок на деревянных изделиях), *тешаи дастӣ* (маленькая ручная мотыга), *новтеша* (мотыга, предназначенная для приготовления деревянных ложек), *тешаи чопуққунӣ* (мотыга для обработки почвы), *хоркантеша* (мотыга для корчевания колючих растений);

✓ **наименования видов топоров**: *тавари майда* (маленкий кухонный топор), *тавари калон* (большой топор для колки дров), *тавари мусулмонӣ* (мусульманский топор), *исканатавар* (топор для обработки дерева);

✓ **названия видов свёрл**: *чилпарма* (сорокозубчатое сверло), *пистонпарма* (сверло с крохотными зубчиками), *гулпарма* (сверло с узорными зубчиками *), даравшпарма* (сверло с пошивными зубчиками),

❖ **названия разновидностей ножниц**: *муйлавкалтакунӣ (*ножницы для стрижки усов), *гӯспандтарошӣ, (*ножницы для стрижки овечьей шерсти), *токбурӣ* (ножницы для стрижки

виноградника), *қайчи дарздӯзӣ*,(ножницы для выкройки), *қайчи зардӯзӣ* (ножницы золотошвеек), *парчини дар, часпаки дар* (дверная петля), *часпаки тиреза* (оконная петля), *қайчи нохунгирӣ* (маникюрные ножницы). Нужно отметить, термин *қайчи зардӯзӣ* (ножницы золотошвеек) безэквивалентный, так как у русского народа другие обычаи и традиции.

❖ **названия видов ключей и замков:** *қулфи дар* (дверной ключ), *зулфаки дар* (подвеска для ключей) ;

Название предметов, которые кузнец использует во время работы с огнём: *печки саларкагӣ* (печка, отапливающаяся с помощи солярки), *печки кӯмурӣ* (печка, отапливающаяся с помощи угля),, *кағак (*колено), *ғула (*труба), *тагдегӣ* (таган), *оташгирак* (щипцы), *аловкowак* (кочерга), *хокистаргирак* (савок), *хокистаррезонак* (штырь для очистки печки).

Название швейных принадлежностей: *сӯзан* (иголка), *сӯзани мӯҳрагузаронӣ* (игла для вышивания бисером), *сӯзани зардӯзӣ* (золотошвейная игла), *тевана* (шило), *лосчӯw* (инструмент для выравнивания нитей), ангуштпона (напёрсток),

В Гиссарской долине следующим видом кузнечного ремесла является мисгари (медное ремесло). Эта профессия имеет очень древнюю историю. Ещё при правлении Саманидов среди таджиков были известные медники. Термины этой сферы очень богаты и разнообразны. Они классифицируются на следушие подгруппы:

2.1. **Инструменты, которые используют при работе с медью***: поргор*, *пӯлодқалам, қайрок* (точило)*, болқача* (молоток). Дословным переводом слова *пӯлодқалам* является “стальной карандаш”, но такое понятие в русском языке не сушествует. Это слово также считается безэквивалентным.

2.2. **Названия медных ламп:** *шайтончироғ , осмончироғ, пилтачироғ, сийочироғ.* Следует отметить, что эти слова в данный момент считаются архаизмами в гиссарском говоре, а в русском языке безэквивалетными.

Предметы, которые создают медники, именуются следующими терминами: *зангӯли мисӣ* (медный колокольчик), *чойҷӯшонак (*кипятильник), *афтowи тораткунак* (медный прибор для омовения), тавоқ, *лаълӣ* (медный поднос), *дастшӯйак, кӯза* (медный кувшин), *қандов,* шоҳкоса (большая медная чашка), *коси ғӯшакдорак* (медная чашка с ручками), *чилим* (кальян), *кавлези*

мисӣ (медный черпак), *тағораи мисӣ* (медный таз), *чойники чойдамкунӣ* (медный чайник), тарозуи мисӣ (медные весы).

2.3. Мера , которые предназначены для медных весов: *сирниман* (95 кг, 87 гр), н*имман* (47 кг, 93 гр), *чоряк* (26 кг, 96 гр), *нимчорйак* (14 кг, 48 гр), *нимхурд* (5 кг, 94 гр), *этимак* (2 кг, 98 гр), *эсирак* (1 кг, 49 гр), *гарибак* (107 гр), *мискинак* (46, 8 гр), *нимискинак* (23, 4 гр*), як мисқол* (4, 68 гр).

Следует отметить, что в настоящее время все эти слова считаются архаизмами, кроме термина **йа мисқол** (4, 68 гр) в таджикском языке. Женщины которые занимаются шелкодельем, используют термин **йа мисқол** (4, 68 гр) для мерки шёлковой нити. Таким образом, термины в области кузнечнего ремесла в основном исконно таджикские. Это может быть связано с тем, что такими ремеслами в Средней Азии занимались в большей части таджики, и лучшими мастерами в этой сфере были тоже представители этого народа. Некоторые из этих терминов имеют свои эквиваленты на русском языке.

Литература

1.Абдуллоева Г. Лексика Каратагского говора.- Душанбе, 2017-194 с. 2.Баротов Р.Б., Новиков В.П. Каменное чудо Таджикистана.- Душанбе, 1998. – 205с.

3.Ғафуров Б. Таджики, книга 1.- Душанбе,1998-701с.

4. Маринин Андрей Владимирович. Лексика промыслов и ремёсел в говорах Вадского района Нижегородской области. Афтореф. дис. кан. филол наук.- Арзамас, 2011 .-24 с.

5.Мақсудов Т. Лексика ва фразеологияи шеваҳои тоҷикони Исфара. - Душанбе: Ирфон, 1977. -158 с.

6. Мухаммад Гиёсуддин. Гиёс- ул. Лугот, т.1.-Душанбе: Адиб,1987. -480 с.

7. Толковый словарь таджикского языка, т.1.- М. : Эцикл.,1969. - 951 с.

9.Халимиён С. Професиональная лексика в произведениях Сайидои Насафи.- Душанбе,2014.- 152 с.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФИТОНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ АЛТАЙСКИХ ЯГОД И ТРАВ)

Ярков А.Б.
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)
Алтайский филиал
г. Барнаул, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются междисциплинарные аспекты исследования трудностей перевода современной фитонимической лексики на английский язык на примере трав и ягод Алтайского края, что имеет сегодня особенно важно в свете развития международного туризма.

Abstract. This article discusses the interdisciplinary aspects of the study of the difficulties of translating modern phytonymic vocabulary into English on the example of herbs and berries of the Altai territory, which is important today in the light of the development of international tourism.

Ключевые слова: фитонимы, травы, ягоды, Алтайский край, междисциплинарное исследование.

Key words: phytonyms, herbs, berries, Altai territory, interdisciplinary research.

В связи с динамичным развитием международного туризма и межкультурной коммуникации жителей Алтайского края с представителями зарубежных стран, нам представляется актуальным предпринять изучение переводов фитонимов, т.е. лексических единиц, с помощью которых обозначаются различные травы или ягоды, обладающие и целебными свойствами. На наш взгляд, значительный интерес при этом может представлять словообразовательный и этимологический анализ таких лексем. Более того, такие исследования, в какой-то мере, носят междисциплинарный характер, они позволяют перекинуть мостик в историю, географию, религиоведение, биологию, переводоведение, страноведение. Изучение различных способов номинации флоронимов и фитонимов не только в русском, но и в иностранных языках, отечественными учеными предпринимались и ранее. Так, например, в работе А.В. Берестеневой рассматриваются структурно-словообразовательный и

номинативно-мотивационный аспекты названий в английском и русском языках [Берестнева 2008]. Е.А. Булах предпринимает сравнительно-сопоставительный анализ мотивационных оснований номинации растений в английском, немецком и французском языках [Булах 2001]. В нашем небольшом исследовании рассмотрим особенности перевода названий ягод и трав, произрастающих в Алтайском крае. Растительный мир Алтая удивляет своим разнообразием и уникальностью. Географическое положение Алтайского края оказало значительное влияние на формирование флоры и ее распространение [Алтайский заповедник 1977]. Виды растений, свойственны соседним областям, встречаются на Алтае, но они приобрели своеобразные черты. Растительный мир Алтайского края богат, особенно в горах, где насчитывается около 2000 видов. Это приблизительно в два с половиной раза больше, чем на Западно-Сибирской равнине. Только растений, используемых в фармацевтической промышленности, здесь насчитывается около 100 видов, а в народной медицине этот перечень гораздо шире.

Одной из самых известных лекарственных трав, произрастающих на Алтае, является зверобой. Грозное имя растению дали наши предки, которые наблюдали последствия, если животные поедали большое количество зверобоя: от аллергических реакций до отравления и нарушений нервной системы. Интересно, что в переводе на английский язык зверобой звучит как *St. John's wort.* В англо-русских словарях лексема *wort* переводится как *сусло*. Поэтому целесообразным решением данной проблемы стало исследование этимологии этого слова. Мы установили, что слово *wort* произошло от древнеанглийского слова *wyrt*, что означает *растение*, *трава*, *стебель*. Таким образом, название зверобоя по-английски это звучит буквально как *трава Святого Иоанна.* По легенде, в зверобой превратилась трава, на которую упали капли крови пророка Иоанна Крестителя, обезглавленного по приказу царя Ирода. Католики называют зверобой травой *Иоанна Крестителя.* Интенсивное цветение зверобоя приходится на 24 июня, в этот день и отмечается рождество одного из самых почитаемых святых. Легенда гласит, что пока палач нес голову Иоанна-пророка во дворец Ирода, на землю упало несколько капель его крови. На том месте, куда капала кровь, выросла трава, впитавшая ее, это и был зверобой. Интересно, что в золотистых венчиках цветков зверобоя содержится ярко красный пигмент, похожий на кровь,

своеобразный природный краситель. У нас в народе зверобой часто называют *Иванова кровь, Ивановская трава*.

В народной медицине сегодня активно используется такое замечательное растение, как *мать-и-мачеха*. Такое название лекарственного растения исконно русское. Оно дано в связи с тем, что нижняя поверхность листа опушена многочисленными тонкими волосками и при прикосновении вызывает ощущение тепла. Эта сторона греет, как добрая и ласковая мать, а сверху листья гладкие, зелёные и холодные, как мачеха. По-английски *мать-и-мачех* звучит как *coltsfoot,* т.е. буквально *копыто жеребенка*. Соцветия мать-и-мачехи находятся на конце стебля, покрытого буроватыми чешуйками, представляющими собой недоразвитые, ненастоящие листья. Обильное опушение стебельков надежно защищает их от морозов, нередко случающихся в марте-апреле. Листья появляются позднее, крупные, длинночерешковые, угловато-зубчатые, по форме напоминающие копыта лошади. Примечательно, что на Руси мать-и-мачеху нередко называли *конским копытом, белокопытником*.

Одним из красивейших лекарственных растений на Алтае является *медуница,* очаровательный весенний цветок, появляющийся после мать-и-мачехи. В современном английском языке мы найдем такое обозначение как *lungwort,* что буквально означает *легочная трава.* Научное название *пульмонария* (Pulmonaria) происходит от латинского слова *pulmo*, т. е. *легкое*. На Руси ее называли *легочница,* а в народе до сих пор величают *легочная трава*. Этот дивный цветок еще с древности раньше считался первейшим средством от чахотки. В Англии и других европейских странах медуницу выращивают как салатное растение. Молодые листья кисловато-острого вкуса (в них много витамина С) кладут в супы, бульоны, начинки, фарши, добавляют в салаты, а также солят и маринуют.

В Алтайском крае произрастают и уникальные ягоды, которые могут встретиться в различных настойках, травяных сборах, бальзамах, и зарубежному туристу, безусловно, необходимо предоставить правильный перевод на английский язык. Например, рябина. Название этого дерева образовано суффиксальным способом от *рябъ* — «рябой». Название дереву дано за его характерную структуру коры. Обычно объясняется как суффиксальное производное от общеславянского **erębъ* «бурый» (ср. укр. *орябина*, польск. *jarzbina*, словацк. *jarabý* «бурый» и т.д.), того же корня, что рябой, рябчик. Рябина получила свое имя, очевидно, по цвету ягод.

Этимология латинского ботанического названия рябины до сих пор является недостаточно определенной. Латинское название рябины, *Sorbus*, встречалась в трудах античных ученых Вергилия и Плиния. В настоящее время существует несколько версий относительно происхождения ботанической латинского названия данного растения. Так, одна из версий означает, что латинское название рябины происходит от кельтского слова *sor*, что в переводе означает «терпкий» и указывает на вкус плодов данного растения. Согласно другой версии, название рябины происходит от латинского слова *sorberi*, что в буквальном переводе означает «поглощать» или «потреблять» и означает, что плоды рябины являются съедобными и в прошлом использовались для питания. Видовое название рябины *Sorbus aucuparia* происходит от слова *aucupari*, что в переводе означает «привлекать» или «ловить птиц». Плоды рябины любят птицы, особенно дрозды, за ее терпкий вкус. Не случайно рябину в прошлом использовали птицеловы как приманку для птиц. Английской значение ягоды ***ashberry*** **переводится буквально как «пепельная ягода» и состоит из двух частей: *ash* (пепел, зола, пепелище) и *berry* (ягода).** В английском языке есть разделение между «рябина-дерево» и «рябина-ягода». Так же и с большинством плодово-ягодных деревьев. Рябина-дерево – это *mountain ash* или *rowan tree* (горная рябина и рябиновое дерево). Для «рябина-ягода» тоже есть два синонима – *ashberry* (пепельная ягода) и *rowanberry*.

Одним из своего рода региональных брендов Алтайского края по праву считается калина, во многом благодаря творчеству В.М. Шукшина. Слово «калина» древнеславянского происхождения, у него много различных вариантов появления. Одни считают, что оно обозначало растущий на болотистой почве кустарник, другие – что это слово происходит от «калить», «раскалённый», то есть, ярко-красный, по цвету ягод. Есть связанные с этим растением легенды, в частности, в одной из них фигурируют девушки, спасавшие своих близких и пожертвовавшие собой, уведя врагов подальше в лес: из их крови выросла калина с красными ягодами. Также есть мнение, что слово калина может вести историю от древнеиндийского слова çalás – палка. В отличие от русского языка, в английском не существует отдельного слова для обозначения калины. Из-за сходства красных съедобных ягод, которые внешне напоминают ягоды клюквы (лат. *Oxycóccus*) и имеют схожий вкус, калина обыкновенная (лат. *Vibúrnum ópulus*), «клюквенный куст»

(англ. *cranberry bush*) и «клюквенное дерево» (англ. *cranberry tree*). Так же может быть переведено как *snowball tree* и *guelder-rose*, в первом случае словосочетание состоит из частей *snowball* (снежный ком) и *tree* (дерево) и указывает на белую окраску соцветий калины. Наименование *guelder-rose* образовано от двух основ: *guelder* – слово, связанное с провинцей Гелдерланд в Голландии, откуда, как считают, калина была завезена на Британские острова, и *rose* – роза. Итак, в этом случае фитоним *guelder-rose* буквально значит «гелдерская роза», «роза из провинции Гелдерланд». Существует выражение «развесистая клюква» (англ. *highbush cranberry*) обозначающее вымыслы, ложные стереотипы, искажённые представления, вздорные и нелепые выдумки.

Одной из ягод, которую жители Алтайского края собирают с особой любовью, является брусника. У этого общеславянского слова нет точной этимологии, скорее всего, ягода получила название по своему цвету; в этом случае *брусника* образована от исчезнувшего прилагательного *бруснъ* – «красный».

В английском языке присутствует несколько названий брусники, наиболее распространенными из которых являются *cowberry, foxberry, red whortleberry, red bilberry*. Как видно, вторую часть каждого из названий составляет слово *berry* – ягода. Использование слов *cow* (корова) и *fox* (лиса) связано с тем, что данные животные едят кисловатые плоды брусники. В третьем и четвертом английском названии брусники слово *red* (красный) указывает на цвет ягод, в то время как *whortleberry* и *bilberry* отдельно переводятся как «черника», «голубика». Они являются производными от староанглийских слов, однако первоначальное значение корней *whortle* и *bil* утрачено.

Уникальной ягодой Алтайского края считается жимолость. Жи́молость (лат. Lonícera) род прямостоячих, вьющихся или ползучих кустарников; типовой род семейства Жимолостные (Caprifoliaceae). Свое латинское название род получил в честь немецкого математика, физика и ботаника Адама Лоницера (1528 – 1586), хотя первоначально Карл Линней собирался назвать их каприфолями (Caprifolium), поскольку чаще всего в садах Европы выращивали именно жимолость каприфоль. В переводе на английский язык жимолость звучит как *honeysuckle*, т.е. буквально «вскармливать медом». Этимологические словари указывают на то, что это слово произошло от древнеанглийского *hunigsuge*, т.е растение, с которого можно

полакомиться медом, что было связано с ранним периодом расцвета жимолости.

И, конечно же, нельзя забывать о еще одной особенной ягоде, целебные свойства которой сложно переоценить – облепихе. Свое название она получила за многочисленные плоды, густо сидящие на коротких плодоножках. Она принадлежит к роду *Hippophae*, что в переводе с латинского означает «лоснящаяся лошадь». Но вот перевод этого слова на английский язык, является, по меньшей мере, загадочным –*sea-buckthorn*. Sea означает «море», buckthorn – «крушина». В то же время *buckthorn* – означает «разрезать морскую гладь носом корабля». В словаре синонимов английского языка мы находим другое обозначение этой ягоды – *seaberry*, т.е. буквально «морская ягода». Очевидно, что связь с морем здесь только одна: в Англии облепиха не произрастала и была завезена морским путем, поэтому точнее будет перевод не морская, а «заморская».

На основе сравнительно-сопоставительного анализа номинации фитонимов приходим к выводу о том, что подобные исследования носят междисциплинарный характер, они позволяют глубже проникнуть в историю, культуру, религию страны изучаемого языка.

Литература:

1. Алтайский заповедник. / Сост. Ф. Штильмарк. М.,1977. – 184 с.
2. Берестнева А.В. Названия экзотических растений в английском и русском языках (структурно-словообразовательный и номинативно-мотивационный аспекты): автореф. канд. филол. наук. Майкоп, 2008. – 26 с.
3. Булах Е.А. Мотивационные основания обыденных наименований растений: на материале английского, немецкого и французского языков: дисс…канд. филол..наук. Пятигорск, 2001. – 237 с.

Содержание

1. **Абдулхакова Н.А.** Российско-Таджикский (Славянский) университет
   Жанровое своеобразие очерков Ю. Фучика о Средней Азии (на примере очерка «На Пяндже, когда стемнеет»)…..... 3
2. **Азизова М.Э.** Московский государственный областной университет
   Исмаилова Х. Э. Московский государственный строительный университет
   Особенности организации вводно-фонетического курса русского языка для инофонов..... 9
3. **Атакуллаев У. И.**
   к.ф.н., доцент кафедры русского языка для нефилологических факультетов факультета русской филологии ТНУ
   Употребление существительных множественного числа в родительном падеже на уроках русского языка на неязыковых факультетах…….. 16
4. **Афзали М.К., Махмадбекова Г.З.** Филиал «МЭИ» в г. Душанбе
   Функциональные характерис-тики технических терминов в специализиро-ванной литера-туры …….. 25
5. **Ахтамова М.У**
   к.ф.н., доцент кафедры мировой литературы РТСУ
   Типология женского характера в творчестве Гулрухсор Сафиевой……... 37
6. **Базарова Л.А.**
   ст.преподаватель кафедры теории и практики языкознания ТГИЯ имени С.Улугзаде
   Обучение русскому языку туркменских и узбекских студентов на практических занятиях по развитию устной и письменной речи……... 45
7. **Барбашов В.П.** Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС) Алтайский филиал г. Барнаул Россия
   Тема любви в творческом наследии Игоря Талькова (1956-1991)..... 50

8. **Бариева М.Х.**
к.ф.н., доцент кафедры социально-гуманитарных наук Филиала «МЭИ» в г. Душанбе, Таджикистан,
Хабибов С.Ш.
старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных наук Филиала «МЭИ» в г. Душанбе, Таджикистан
Социокультурные элементы в процессе изучения русского языка в таджикской аудитории……. 56
9. **Богомолова С.С.** Пензенский государственный университет (г. Пенза, Россия)
Развитие фонологического слуха учащихся в процессе обучения фонетике……..... 62
10. **Боронова С.Б.**
к.п.н., доцент, Заробекова Н.М.
к.п.н., доцент ТГИЯ имени С.Улугзаде
Аспекты совершенствования эффективного обучения студентов орфографии в условиях полилингвизма…….....… 66
11. **Вайисова З.Т.** к.п.н., доцент ТГИЯ им. С. Улугзаде
Оценочное значение в семантике неологизмов английского происхождения в современном русском языке……..…….. 75
12. **Вакуров С. Н.**
доцент ФГБОУ ВО «НИУ «МЭИ», Москва, Россия
Васильева Н. В.
доцент ФГБОУ ВО «НИУ «МЭИ», Москва, Россия
Проблема коммуникативных ошибок, допускаемых студентами из азиатских стран в процессе изучения русского языка как иностранного…….....…….. 80
13. **Гургулиева О.Х.**
к.п.н., ст.преподаватель (ТГПУ им. С.Айни)
Компетентностный подход – ведущий методологический принцип преподавания речевой (языковой) дисциплины в неязыковом вузе……..... 89
14. **Джамирова Л. И.**
доцент кафедры русского языка для нефилологических факультетов факультета русской филологии ТНУ
Грамматическая категория рода в практическом курсе русского языка как иностранного……..…… 96

15. **Джамшедов Парвона Джамшедович**, доктор филологических наук, профессор, Российско-Таджикский Славянский университет
Значение целостности, полноты действия глагола в разно системных языках на материале английского и таджикского языков……..…… 103
16. **Дилрабои Одил**
доктор PhD кафедры мировой литературы ТНУ
Газель-причитание Лоика как новый вид лиро-эпической поэзии……..... 107
17. **Л.Н. Дудко**
ТГИЯ имени С.Улугзаде
Некоторые средства экспрессивного синтаксиса и синтаксические фигуры речи в создании языковой игры…… 117
18. **Жук Н.В.**
Ермакова Л.В.
ФГБОУ ВО «НИУ «МЭИ», Москва, Россия
Имплицитность в поэзии Серебряного века и передача имплицитного смысла на английский язык…….. 132
19. **Заблоцки Э.Ю.**
доцент каф. РСиЛ, ФГБОУ ВО «НИУ «МЭИ», Москва, Россия
«Нетрадиционные методы» изучения немецкого языка…….. 138
20. **Загуменникова Н.В.** Пензенский государственный университет Пенза, Россия
Использование аутентичных видеоматериалов при обучении русскому языку как иностранному…… 143
21. **Кахорова М. Б.** Старший преподаватель ТГПУ им. С.Айни
О методах технологии интерактивного обучения русскому языку в средней школе и в вузе……..... 150
22. **Коронацкий А.В.** Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)
Алтайский филиал г. Барнаул, Россия
Репрезентация концепта «свобода»

в русской картине мира (на примере высказываний известных культурных деятелей)…… 154

23. Кузеванова Е.Н.
Бирюкова Л.С.
ФГБОУ ВО «НИУ МЭИ» г. Москва, Россия
Развитие навыков перевода специальной лексики в техническом вузе…….. 158

24. Кудратова С.Н.
ст. преподаватель кафедры теории и истории русской литературы ТГИЯ имени С.Улугзода
Новаторство Лоика в жанре баллады …….. 164

25. Маджидова Н.Х.
ТГИЯ им. С. Улугзода
Мирзоева М.М.ТНУ
Национально-культурное своеобразие и языковые особенности при обучении русскому языку как неродному..... 173

26. Мадиева У.
ассистент кафедры стилистики и теории перевода ин.яз. ТГПУ им. С.Айни
Мадиева М.К.
старший преподаватель кафедры СРЯ и ОЯ ТГПУ им. С.Айни
О соматической эквивалентности русских, таджикских и немецких фразеологических единиц…… 180

27. Макарова Е.В. Пензенский государственный университет
Домашний очаг русской интеллигенции накануне революции в творчестве М.А. Алданова, М.А. Булгакова, Б.Л. Пастернака……... 186

28. Масимов О. М. соискатель кафедры языкознания и сравнительной типологии ТГПУ имени С.Айни
Изучение категории градуальности в русском языке на материале фразеологии ……. 191

29. Мирганова Н.Р. ТГПУ им. С.Айни
Взаимосвязь языковой личности и мысли *(на примере изучения русского языка)* **……..**…….. **196**

30. Молчанова К.Г. ст.преподаватель кафедры русского языка и литературы педагогического колледжа имени Х.Махсумовой ТГПУ им. С.Айни

Использование русских пословиц и поговорок в обучении русскому языку таджикских студентов……. 200

31. Нагзибекова М.Б. Шукурова С.Р. Таджикский национальный университет

О приемах перевода русских математических терминов на таджикский язык……. 207

32. Назаренко А. А. Одинцова М. В.
ФГБОУ ВО «НИУ «МЭИ» Москва, Россия

Опыт проведения олимпиады по русскому языку как иностранному в НИУ «МЭИ» ...…… 213

33. Назарова З.А.
зав. кафедрой иностранных языков
юридического факультета к.ф.н. доцент, ТНУ

Лингвоюридические особенности перевода правовой терминологии …….. 215

34. Некушоева Ш. С. Институт гуманитарных наук имени академика Б.Искандарова АН РТ

Репрезентация концепта дом (*čīd*) в свете обрядовых традиций…… 220

35. Нойкина С.С. Пензенский государственный университет
Пенза, Россия

Лингвострановедческий аспект при обучении чтению иностранных студентов ……..…… 238

36. Пашковская С.С.
доктор педагогических наук, профессор кафедры «Русский язык как иностранный» Пензенский государственный университет

Учить нельзя, забыть vs учить, нельзя забыть (РКИ в современном мире) ……..…… 240

37. Рахманов Б. Р.
д.ф.н., доцент кафедры мировой литературы РТСУ

О «восточной» повести эпохи романтизма ……..…… 247

38. Рахмонова Н.Р. преподаватель Душанбинского инженерно-педагогического колледжа

Об исследовании творчества Саади Ширази в контексте русско-восточных литературных связей…….. 259

39. Рахматова Ш.И.

к.п.н., доцент Филиала московского государственного университета им. М.В. Ломоносова
Формирование коммуникативной компетенции на занятиях по русскому языку в неязыковых вузах ……..…… **264**

40. **Романов С.И.**
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
Изучение подходов классификации эвфемии с целью создания словника эвфемизмов …… **271**

41. **Русакова М.В.** Российско-Таджикский (Славянский) университет
Роль мотивного комплекса в анализе литературных связей: к постановке проблемы…….…… **274**

42. **Слепнева М.А.**
Григорян Д.Д.
ФГБОУ ВО «НИУ «МЭИ» Москва, Россия
Классификация веб ресурсов для изучения иностранного языка и требования к их созданию…….. **281**

43. **Субхонкулова С.А. Субхонкулова Н.А.** ТГПУ им.С.Айни
Сравнительный анализ русских и таджикских пословиц и поговорок как средство формирования лингвистической компетенции студентов……..….. **284**

44. **Тиньгаев И.В.** Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС) Алтайский филиал г. Барнаул Россия
Роль межкультурной коммуникации в политическом управлении ……..……. **291**

45. **Токарев Г.В.**
д.ф.н., профессор
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. ТолстогоТула, Россия
Об источниках для словаря квазисимволов ……..…. **297**

46. **Кахорова Н.Ш.**
ст.преподаватель
ТГИЯ им. С.Улугзаде
К 100-летию со дня рождения Мирзо Турсунзаде. Мирзо Турсунзаде и русская литература……..…. **299**

47. **Турсунова М.И.**
Бариева М.Х.

Бариева Х.Х.
Филиал «МЭИ» в г. Душанбе
Использование выразительных возможностей лексики в русских и таджикских пословицах ……. 305

48. Умарова М.С.
ст.преподаватель, Российско-Таджикский (Славянский) университет, г. Душанбе, Таджикистан
Источники формирования терминологии молочной отрасли в русском языке…….....… 310

49. Хамидова Т.М.
к.ф.н., доцент кафедры социально-гуманитарных наук филиала «МЭИ» в г. Душанбе, Таджикистан
Некоторые аспекты классификации фразеологических единиц ……..…….. 315

50. Хасанова Ш. Р.
доцент кафедры русского языка для нефилологических факультетов факультета русской филологии ТНУ
Синонимические ряды имён прилагательных как основа градации в художественном тексте……. 321

51. Ходжиева М.Х.
доцент кафедры современного русского языка и сопоставительного языкознания ТГИЯ им. С. Улугзода
Инновационные подходы по семантизации и активизации фразеологических единиц …….. 329

52. Хушвахтова Ж.Б. старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных наук Филиала НИУ «МЭИ» в г. Душанбе
Чтение как фактор повышения качества языковой подготовки студентов неязыкового вуза…… 338

53. Шарипова З. А.
к.ф.н. доцент, ТНУ
Художественный перевод в свете таджикско-немецких культурных и литературных связей……..…… 342

54. Чжун Гуанюй Пензенский государственный университет Пенза, Россия
К вопросу о билингвизме ……..…... 346

55. Шерназарова М. магистрант 2 курса факультета русской филологии ТНУ

Тематическое многообразие в творчестве М. Зощенко……. 350

56. Шмелькова В.В.
д.ф.н., доцент
Пензенский государственный университет. Пенза, Россия
Лингвостилистический анализ текста в системе преподавания русского языка иностранным магистрантам-филологам ……. 354

57. Хасанова Ш. Р. ассистент кафедры русского языка для нефилологическихфакультетов ТНУ
Эстетические ресурсы категории падежа имён существительных (на материале произведений русской поэзии) … 357

58. Юлдашева У.И. Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова
Лексические средства выражения чувств в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»…… 364

59. Абдуллоева Г.З.
к ф н – доцент кафедры теории и практики языка ТГИЯ им. С. Улугзаде
Термины и слова кузнечного дела в говорах Гиссарской долины и их эквиваленты в русском языке ……. 370

60. Ярков А.Б.
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС) Алтайский филиал г. Барнаул Россия
Особенности перевода фитонимической лексики на **английский язык (на примере алтайских ягод и трав) …… 377**