



**РОССИЙСКО-АРМЯНСКИЙ
(СЛАВЯНСКИЙ) УНИВЕРСИТЕТ**

**РОССИЙСКИЙ ЦЕНТР НАУКИ
И КУЛЬТУРЫ В РА**



РУССКИЙ ЯЗЫК НА ПЕРЕКРЁСТКЕ ЭПОХ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В РУСИСТИКЕ

М А Т Е Р И А Л Ы

**МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ**

21–24 апреля 2014г.

ЕРЕВАН 2015

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ**

**РОССИЙСКО-АРМЯНСКИЙ (СЛАВЯНСКИЙ)
УНИВЕРСИТЕТ**

**РУССКИЙ ЯЗЫК НА ПЕРЕКРЁСТКЕ ЭПОХ:
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В РУСИСТИКЕ**

М А Т Е Р И А Л Ы

**МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ**

21–24 апреля 2014г.

Изд-во РАУ

ЕРЕВАН 2015

УДК 811.161.1: 06.053

ББК 81.2 Рус

Р 894

Печатается по решению Ученого и Редакционно-издательского советов РАУ

Ответственный редактор: заведующий кафедрой русского языка и профессиональной коммуникации ИГН РАУ, к.ф.н., доцент К.С. Акопян

Рецензент: И.Р. Саркисян, д.пед.н., профессор кафедры русского языка и профессиональной коммуникации ИГН РАУ; профессор кафедры русского языка и методики преподавания АГПУ им. Х. Абовяна.

Редакционная коллегия: В.Н. Арутюнян, д.ф.н., профессор кафедры русского языкознания, типологии и теории коммуникации ЕГУ; Л.Б. Матевосян, д.ф.н., профессор кафедры русского языкознания, типологии и теории коммуникации ЕГУ, член-корреспондент РАЕ, президент Армянской ассоциации русистов; Л.В. Петросян, к.ф.н., доцент кафедры русского языка и профессиональной коммуникации ИГН РАУ; А.Г. Саркисян, к.ф.н., доцент кафедры русского языка и профессиональной коммуникации ИГН РАУ, заслуженный профессор РАУ.

Р 894 Русский язык на перекрёстке эпох: традиции и инновации в русистике. – Ер.: Изд-во РАУ, 2015. 268 с.

Сборник печатается по материалам Международной научно-практической конференции «Русский язык на перекрёстке эпох: традиции и инновации в русистике», проведенной в Российско-Армянском (Славянском) университете 21–24 апреля 2014г. Статьи публикуются в алфавитном порядке.

Публикация сборника осуществлена в соответствии с требованиями ВАК РА к сборникам научных трудов. Все материалы публикуются под авторскую ответственность.

УДК 811.161.1: 06.053

ББК 81.2 Рус

ISBN 978-9939-67-121-5

© Издательство РАУ, 2015

ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ:

Председатель:

А.Р. Дарбинян – д.экон.н., профессор, ректор РАУ, академик Российской Академии естественных наук, член-корреспондент Национальной Академии наук Республики Армения.

Сопредседатели:

П.С. Аветисян – д.филол.н., к.физ.-мат.н., профессор, проректор по науке РАУ, действительный член Академии педагогических и социальных наук России;

К.С. Акопян – к.ф.н., доцент, зав. кафедрой русского языка и профессиональной коммуникации ИГН РАУ;

М.А. Калинин – директор Российского центра науки и культуры в Армении;

Г.З. Саркисян – к.физ.-мат.н., проректор РАУ, директор ИГН.

Члены Оргкомитета:

Л.В. Петросян – к.ф.н., доцент кафедры русского языка и профессиональной коммуникации ИГН РАУ;

А.Г. Саркисян – к.ф.н., доцент кафедры русского языка и профессиональной коммуникации ИГН РАУ, заслуженный профессор РАУ;

Э.Г. Айрапетова – к.ф.н., доцент кафедры русской словесности ПГЛУ, г. Пятигорск, РФ.

Секретарь Оргкомитета: лаборант кафедры русского языка и профессиональной коммуникации ИГН РАУ А.С.Акопян

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПЛЕНАРНОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ

Золян С.Т. Русский язык в Армении: статус и функции..... 11

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ЯЗЫКА И АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РУСИСТИКИ

Айрапетова Э.Г. Специфика присоединительных
конструкций в современном русском синтаксисе 17

Акопян А.В. О кластеризации некоторых языковых высказываний 22

Акопян А.С. Система глагольных времен в памятниках
XVII века (грамматическое и стилистическое варьирование)..... 27

Арзумян Л.С. Языковые аффирмации в психолингвистике..... 33

Арутюнян В.Н. Сочетание синхронного и диахронического
анализа в когнитивном словообразовании 39

Бурькин А.А. Не могло ли «Слово о полку Игореве» быть
написано переводчиком «Повести об Акире»,
«Девгениева деяния» и «Сказания об Индийском царстве»? 44

Ваграмян Г.А., Оганесян А.Г. Текстовосприятие и подтекст
как лингвистические проблемы 49

Газарова Д.Ю. Синтаксические средства создания семантики
неопределенности в эмигрантских произведениях С.Довлатова 54

Золян Л.Р. Системные лексико-семантические
отношения терминов психологии..... 60

Кайгородова И.Н. Синтаксические идиомы
в аспекте лингвистической прагматики..... 65

Каксин А.Д. Свертывание сложных конструкций как
тактическое коммуникативное средство в русском языке 70

Кириченко С.В. Инновации в лексике 75

Котов А.А. Конструкции – синтаксические формулы с кратким предикативным прилагательным в русском языке	80
Ламбарджян С.П. Некоторые наблюдения над «флорой» и «фауной» персуазивности	85
Мартирян Н.И. Унисонные и диссонансные вопросо-ответные диалоги	91
Матевосян Л.Б. Скрытые смыслы и способы их экспликации.....	96
Меликсетян А.В. Причины распространения девербатов в современном русском языке	101
Саркисян А.Г. О русском языке в Армении.....	106
Спиридонова И.А. Метафора детства в коммуникативной стратегии военной прозы А. Платонова	112
Степанова А.А., Маховиков Д.В. Стереотип «Знаменитость» в языковом сознании русских	117
Токарев Г.В. Проблемы классификации лексики по сфере распространения	121
Фесенко О.П. Особенности изучения языковой личности дружеской переписки	126
Фролова О.А. О некоторых формах функционирования иноязычности в интернет-коммуникации	130

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ И НОВЕЙШИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ

Авакян Н.Г. Лексико-фразеологические средства языка и их использование в речи студентов	135
Адамова С.В. Совершенствование речетворчества будущих учителей-русистов.....	140
Бабаян Т.А., Испирян М.М. Формирование русскоязычной коммуникативной компетенции студентов неспециальных факультетов на основе использования ресурсов Интернета	144

Гарцов А.Д. Лингводидактическая специфика педагогического веб-дизайна электронных средств обучения	149
Григорян В.А. О некоторых вопросах мотивации изучения РКИ в вузах Армении	154
Григорян М.Р. Изучение лирики М.Ю. Лермонтова на интегрированном уроке русского языка и литературы	159
Гулян Е.А. Лексико-семантическая характеристика деструктивных глаголов русского языка в методическом аспекте	165
Джанджапанян Г.А. Учебно-деловая ситуация (case-study) в системе формирования речевой компетенции учащихся.....	171
Зиновьева Е.И. Русские паремии в учебном словаре для инофонов: теоретические проблемы и лексикографическая практика.....	175
Икиликян А.А. Особенности обучения политико-публицистической лексике студентов-политологов	180
Казданян С.Ш. К вопросу об информационных технологиях в сфере высшего образования.....	185
Макшанцева Н.В. Освоение семантического пространства русского языка студентами-иностранцами	190
Мкртчян К.Х. К вопросу формирования речи студентов гуманитарного профиля	194
Оганесян К.А. Применение инновационных технологий в обучении русскому языку в высших учебных заведениях Республики Армения	199
Оганисян Т.А. К вопросу о совмещении традиционных и новаторских методов в преподавании русского языка как иностранного	204
Петросян Л.В. Некоторые аспекты педагогики технологий WEB 2.0.....	210
Саркисян И.Р. Рассмотрение проблемы формирования поликультурной личности через призму сопоставительного анализа русского и армянского языков.....	213
Черняк В.Д. Тексты новейшей литературы как ориентиры в формировании речевой культуры.....	219

Шамцян А.А. Практическое использование кейс-метода в комбинации с учебным переводом в процессе обучения РКИ.....	224
--	-----

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ И ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА

Акопян К.С. Штрихи к лингвистическому «портрету» частицы <i>даже</i> и ее армянских эквивалентов.....	233
Ван Хайчжэнь. Сопоставительный анализ грамматических категорий глагола в русском и китайском языках в аспекте определения зоны интерференции.....	238
Диламян Н.А. К вопросу о роли фоносемантического анализа текста оригинала при решении переводческих задач	244
Катермина В.В. Образ «Другого» в лексике и фразеологии (на материале русского и английского языков).....	248
Манучарян И.К. Двойственность в грамматических системах славянских языков в синхронии и диахронии	253
Мелик-Адамян Ш.Г. Сравнительные лингвистические универсалии на уровне словосочетаний в переводах на русский язык.....	258
Самойлова А.В. Некоторые аспекты сравнительно-сопоставительного анализа фразеологизмов и паремий русского и английского языков с позиций лингвокультурологии	262
Список сокращений	267

ПЛЕНАРНОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ

РУССКИЙ ЯЗЫК В АРМЕНИИ: СТАТУС И ФУНКЦИИ

С.Т. Золян

*Институт философии, социологии и права НАН РА;
МГГУ, г. Москва, РФ*

АННОТАЦИЯ

Русский язык в Армении выполнял различные функции. Дальнейшее развитие русского языка в Армении обусловлено геополитическими, экономическими, культурными и цивилизационными факторами и зависит от интеграционных процессов, их направления и их культурного содержания. Ситуация с русским языком в Армении примечательна, потому что русский является не только этнолингвистическим, но и экономическим, политическим и, что важнее всего, цивилизационным фактором.

Ключевые слова: русский как неродной и иностранный, социолингвистические функции, языковая политика, языковая ситуация в Армении.

Статус русского языка обеспечивается куда более глубинными факторами, чем политические или юридические. Культурно-цивилизационное пространство основывается на сохранении разнородности и притом переводимости, что возможно, если наличествует не только язык-посредник, но и смысловой инвариант, обеспечиваемый этим языком и имеющий в этом языке свой субстрат. Русский язык, по крайней мере в СНГ, не только средство коммуникации, но, прежде всего, носитель соответствующей культуры. Поэтому русский не только обеспечивает коммуникацию, но и является носителем смыслов, если не общих, то понятных и взаимопереводимых на пространстве СНГ и Восточной Европы. Роль русского языка как интегратора культурно-цивилизационного пространства предполагает лингвистическое и культурное многообразие – вне этого контекста язык-транслятор оказывается не востребован. На этом пространстве он выступает не только как родной язык для проживающих за пределами России русских, но как второй и даже как иностранный для нерусских.

В этом отношении ситуация с русским языком в Армении оказывается особо показательна. В отличие от многих бывших республик СССР, в Армении русская община никогда не была значительной в количественном отношении. Роль

и место русского языка определялись и определяются не столько этническими, сколько политическими, социальными и культурными факторами. Согласно проведенной в 2001 году переписи, русским языком владеет 85% населения Армении, русский язык считают родным – 13% армян, что почти в 30 раз превышает численность русских и русскоязычных меньшинств (греки, часть ассирийской общины, евреи, белорусы). При этом очевидно, что интенсивному функционированию русского языка в его основных сферах (СМИ, научная и культурная деятельность и т.п.) способствуют не только те 13 процентов, которые считают русский родным, но и то большинство (85 %), которое владеет русским языком в достаточной мере хотя бы для осуществления пассивной коммуникации. Русский язык выступает в особом статусе, в котором высвечивается та новая функция, которую русский выполняет уже сегодня, но, возможно, как основную обретет в будущем, – это роль языка – интегратора культурно-цивилизационного пространства. Дальнейшее развитие русского языка в Армении оказывается обусловленным внешними геополитическими, экономическими и культурно-цивилизационными факторами и оказывается в теснейшей зависимости от внешних факторов: от протекающих сегодня интеграционных процессов, их направления и той роли, которую играет в них Россия и русская культура. Ситуация с русским языком в Армении показательна потому, что язык выступает не как этнолингвистический, а именно как экономический, политический, но главное – социокультурный (цивилизационный) фактор.

Особый характер носит и правовой режим русского языка на территории Армении. Армения была вторым (после Финляндии) государством, признавшим русский язык как объект, на который распространяются гарантии и требования Европейской Хартии региональных языков и языков меньшинств, и первым, взявшим обязательство применять Хартию *в полном объеме*, включая ее часть III. Тем самым вопросы, связанные с развитием русского языка в Армении, стали объектом не только национального законодательства и двусторонних договоров, но и международного права. Отмеченные в докладах Совета Европы достижения и неудачи применения Хартии, а также комментарии применительно к проблемам функционирования русского языка в Армении могут послужить прецедентным толкованием при анализе социолингвистической ситуации и в других государствах.

RUSSIAN LANGUAGE IN ARMENIA: STATUS AND FUNCTIONS

S. Zolyan

*Institute of Philosophy, Law and Sociology, Nat. Academy of Sciences, Armenia,
Professor, Moscow State University for Humanities, Russia*

SUMMARY

Russian language in Armenia has performed different functions. Further development of the Russian language in Armenia is determined by geopolitical, economic, cultural and civilizational factors and is dependent on integration processes, their direction and their cultural content. The situation with the Russian language in Armenia is highly indicative because Russian appears not as ethno-linguistic, but as an economic, political and – most importantly – civilizational factor.

Keywords: Russian as non-native or foreign language, sociolinguistic functions, language policy, linguistic situation in Armenia.

**ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ЯЗЫКА
И АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
РУСИСТИКИ**

СПЕЦИФИКА ПРИСОЕДИНИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ СИНТАКСИСЕ

Э.Г. Айрапетова

ПГЛУ, г. Пятигорск, РФ

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматриваются присоединительные конструкции, стоящие в оппозиции по отношению к интегративно-объединительным конструкциям; определяется в качестве основного семантический принцип установления присоединительных предложений, описываются сочинительные союзы как маркеры интегративно-объединительных и присоединительных связей и отношений.

Ключевые слова: присоединение, интегративно-объединительная связь, фреймовая семантика, конструкционная семантика, ситуативно-фреймовая семантика.

Традиционно в синтаксисе сложного предложения принято выделять три раздела: паратаксис, гипотаксис и бессоюзие. А какое место занимает присоединительная связь и в чем заключаются особенности присоединительных конструкций? Эти вопросы являются ключевыми в данной статье.

Впервые проблема выделения присоединительных связей и отношений была затронута в трудах А.М. Пешковского, который охарактеризовал в составе сложного предложения синтаксическую оппозицию: разделительная пауза и соединительная пауза (Пешковский 1956). Сам термин «присоединение» был введен Л.В. Щербой, обнаружившим у сочинительных союзов функции соединения и противопоставления и функцию присоединения, когда высказывание состоит из 2-х компонентов, один из которых возникает после первого или в процессе его реализации (Щерба 1957). Эти идеи получили развитие в работах В.В. Виноградова. Ученый показал присоединительные предложения как сложное построение последовательных присоединений, не входящих в одну смысловую плоскость и нарушающих логику синтаксического объединения (Виноградов 1982).

В лингвистике в большинстве случаев присоединительные конструкции определяются лишь формально: отмечается пауза между компонентами высказывания, влияющая на интонационный рисунок фразы, наличие знаков препинания (запятой, тире, точки с запятой, точки) и фиксирование одного из компонентов

как дополнительного. Так, например, в лингвистическом энциклопедическом словаре присоединением называется «принцип построения высказывания, при котором какая-то его часть получает коммуникативную значимость и в виде отдельной, как бы дополнительной информации прикрепляется к основному сообщению» (ЛЭС 1990: 339). Нам видится такой критерий выделения присоединительных конструкций недостаточно полным, и мы предлагаем взять за основу семантический принцип, что позволит маркировать присоединение как самостоятельный вид связи в ряду сочинения, подчинения и бессоюзия.

Как известно, присоединительную связь осуществляют как собственно присоединительные союзы («да и», «и притом», «а также» и др.), так и основные сочинительные союзы «и», «а», «но», которые также осуществляют соединительные и противительные связи.

В присоединении они становятся средствами связи семантически разнородных явлений, отличающихся слабой степенью прогнозируемости (ср.: на столе стояли тарелки и лежали учебники). В роли интегративно-объединительных маркеров, как мы их называем (Айрапетова 2002), они связывают семантически однородные понятия, характеризующиеся большой степенью предсказуемости (ср.: на столе стояли тарелки и лежали вилки, ножи и ложки). Присоединительные конструкции опираются на ситуативно-фреймовую семантику, когда объединяются и приходят во взаимодействие два и более фрейма (ср.: Студент обедал и готовился к экзамену), в то время как интегративно-объединительные конструкции основываются на фреймовой семантике (наличие одного фрейма: студент обедал), конструкционной семантике, обусловленной набором постоянных элементов (например, союзы, образующие неделимую конструкцию «не только... но и», «не столько... сколько», «не так... как» и др., и двойные союзы «ни... ни», «то ли... то ли», «не то... не то» и др.), логико-семантических отношениях (синонимия, антонимия и т.д.) и семасиологических (условно-следственных, причинно-следственных и т.д.).

Проиллюстрируем различия между присоединительными и интегративно-объединительными предложениями на примере включения в текст основных сочинительных союзов «и», «а», «но». Приведем сначала три микроотрывка, в которых данные союзы выполняют присоединительную функцию.

1) *Наши дамы провожали нас, провожала и она, и, право, даже смотреть было совестно: хотя бы для приличия взглянула разок на мужа, – нет, повесилась на своем поручике, как черт на сухой вербе, и не отходит* (А.И. Куприн).

В этом примере союз «и» употребляется в присоединительном значении с

коннотацией ослабленного противопоставления. Факт присоединения объясняется, на наш взгляд, тем, что составная часть высказывания «**и, право, даже смотреть было совестно**» сама по себе непонятна вне контекста и поэтому требует пояснения, которое приводится после двоеточия.

2) *Тысячи народа поднимали колокол, потрачено много труда и денег, **а** он вдруг упал и разбился* (А.П. Чехов).

В данном примере союз «а» выполняет присоединительную функцию, поскольку вторая часть высказывания «**а он вдруг упал и разбился**» является непрогнозируемой, что подкрепляется наречием «вдруг» с семантикой неожиданности.

3) *Когда я вдвоем с кем-нибудь, то ничего, я как все, но в обществе я уныл, застенчив и... говорю всякий вздор. **Но** все-таки я честнее и благороднее очень, очень многих* (А.П. Чехов).

В приведенном микроотрывке противопоставлены оценочные характеристики одного и того же субъекта, причем негативное общественное мнение не предсказывает собственную положительную самооценку, она возникает как дополнительная информация в процессе высказывания мысли. И союз «но» фиксирует здесь семантическую разнородность компонентов высказывания.

Теперь обратим внимание на интегративно-объединительные возможности указанных союзов.

1) *Я женат уже четвертый год и не знаю, кто моя жена, **и** где она, **и** должен ли я свидеться с нею когда-нибудь!* (А.С. Пушкин).

Здесь основанием для объединения однородных компонентов высказывания служит семантический фрейм «фиктивный брак».

В основе объединения элементов фразы с помощью союза «и» может лежать, как уже отмечалось, и конструкционная семантика, в особенности характерная для устойчивых сочетаний.

2) *Страх-то остается всегда **один и тот же*** (А.И. Куприн).

Ниже приведем пример формирования интегративно-объединительных отношений с опорой на логико-семантические связи, в частности антонимию.

3) *Вы **тогда** были совсем мальчиком, милым студентом, **а теперь** волосы негустые, очки* (А.П. Чехов).

Здесь союз «а» в своем сопоставительном значении представляет субъект в разные периоды жизни, что усиливается антонимичными наречиями «тогда» – «теперь».

Интегративно-объединительная связь объединяет и однородные компоненты в их противительном и противительно-ограничительном значении. Приведем

пример употребления союза «но» в качестве маркера противительной связи.

4) *Ваша любовь трогает меня, но я не могу отвечать вам взаимностью, вот и все* (А.П. Чехов).

В данном случае противительный характер второй части высказывания объясняется самой структурой инициально-реактивной реплики, компоненты которой семантически тесно связаны между собой как структура мягкой контраргументации «да ... но». Противительное значение союза «но» вытекает из противопоставления односубъектных предикатов и четко фиксируется на письме (в отличие от сопоставительно-противительного значения союза «а», маркирующего противопоставление разных субъектов).

Таким образом, однородность частей сложносочиненного предложения следует рассматривать как семантическое единство частей высказывания, обладающее высокой степенью предсказуемости и называемое интегративно-объединительным. Если же логических связей между частями предложения не возникает, однородными их можно назвать лишь формально, поскольку с семантической точки зрения такие единицы языка являются разнородными и представляющими собой присоединительные конструкции. Вот почему современный паратаксис можно рассматривать как сочинительный синтаксис интегративно-объединительных связей и отношений и присоединительных связей и отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айрапетова Э.Г. Структурно-семантические и функциональные свойства сочинительных союзов русского и английского языков (сопоставительный подход). АКД. Пятигорск: ПГЛУ, 2002.
2. Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка XVII–XIX вв. М.: Высшая школа, 1982.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990.
4. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М.: Гос. учебно-пед. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1956.
5. Щерба Л.В. О частях речи в русском языке // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. СС. 77–100.

THE SPECIFIC CHARACTER OF CONJUNCTIVE STRUCTURES IN THE MODERN RUSSIAN SYNTAX

E. Ayrapetova

*Pyatigorsk State Linguistic University
Pyatigorsk, Russia*

SUMMARY

This article considers conjunctive structures which are in opposition to integrative-combinative structures; the semantic principle of establishing the conjunctive sentences is defined as the main principle; it describes conjunctions as markers of integrative-combinative and conjunctive connections and relations.

Keywords: Conjunction, integrative-combinative connection, framing semantics, structural semantics, situational-framing semantics.

О КЛАСТЕРИЗАЦИИ НЕКОТОРЫХ ЯЗЫКОВЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ

А.В. Акопян

ЕГУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

В данной статье изложены результаты, полученные в результате кластеризации имплицативных, конъюнктивных и дизъюнктивных высказываний. Кластеризации были проведены по формальным и содержательным признакам.

Ключевые слова: высказывание, кластеризация, импликация, конъюнкция, дизъюнкция

В теории распознавания образов выделяются два основных процесса: процесс кластеризации и процесс распознавания. Эти процессы входят в число фундаментальных методов исследования в науке и представляют собой область наиболее древних и не самых простых научных начинаний (Дюран, Оделл 1977; Ту, Гонсалес 1978; Классификация и кластер 1980 и др.). Процессом кластеризации является создание таких кластеров, где образы (объекты) внутри каждого кластера являются в каком-то (формальном или содержательном) смысле более близкими друг другу, чем образы из разных кластеров. Для этого необходимо выявить формальные (внешние) и содержательные (внутренние) свойства каждого образа. Количество кластеров может быть заранее известным или нет. Кластеры, в которых объекты более близки по формальному признаку мы будем называть **группами**, а кластеры, в которых объекты более близки по содержательному признаку – **классами**. После завершения процесса кластеризации происходит переход к процессу распознавания, в котором необходимо определить принадлежность некоторого образа к одному из уже заранее известных кластеров.

Среди множества возможных образов мы рассматриваем грамматические объекты, являющиеся имплицативными, конъюнктивными и дизъюнктивными высказываниями, состоящими из двух составных частей. Эти образы имеют как формально-комбинаторные, так и содержательно-семантические свойства, которые взаимосвязаны и находятся в тесном переплетении, что зачастую сильно затрудняет определение границ кластеров. Лингвистическая классификация стро-

ится на основе содержательного и формального устройства грамматических конструкций. Относительно изучения грамматических объектов в «Русской грамматике – 80» отмечается: «Описательная грамматика языка традиционно строится так, что в основу классификаций кладутся материальные единицы с их собственным формальным устройством. Однако далее при этом осуществляется многоаспектное описание этих единиц, устанавливаются их языковые значения и функции» (РГ, т. I, 1980: 9).

Используя принципы процесса кластеризации, мы осуществили **группировку двучленных имплицативных высказываний относительно конъюнкции и дизъюнкции** (Акопян 2012: 59–64). Исходя из того, что каждая из двух (обусловливающая или обусловленная) частей такого высказывания может содержать либо конъюнктивное суждение, либо дизъюнктивное суждение, либо не содержать ни того ни другого, рассматриваемые имплицативные высказывания были подразделены на *девять* возможных групп, которые характеризуются общими формальными признаками. Высказывания одной и той же группы, имея одинаковую формальную структуру, близки также с содержательной точки зрения: в них описываются одинаковые типы возможных в действительности взаимосвязей ситуаций, представленных в обусловливающей и обусловленной частях. И если суждения в высказываниях одной и той же группы имеют одни и те же модальные характеристики, то с точки зрения референции соотношение с действительностью этих высказываний имеет одинаковый характер.

В имплицативных высказываниях, наряду с конъюнкцией и дизъюнкцией, широко используется противопоставление, которое достигается применением отрицания. Наличие или отсутствие отрицания в имплицативных высказываниях играет существенную роль в вопросе соотношения высказывания и его частей с действительностью. Нами проведена **группировка двучленных имплицативных высказываний относительно отрицания** (Акопян 2012: 64–69). Исходя из того, что каждая из двух частей такого высказывания может либо содержать отрицание (или скрытое отрицание), либо не содержать его, рассматриваемые имплицативные высказывания были подразделены на *четыре* возможные группы, которые характеризуются общими формальными признаками. Высказывания одной и той же группы, имеющие одинаковую формальную структуру, близки с содержательной точки зрения: в них описываются одинаковые типы взаимосвязи истинных суждений. Отметим, что в эти выделенные группы не входят имплицативные высказывания с двойным или многократным отрицанием, где усиленная полинегация наблюдается как в обусловленной, так и в обуслови-

вающей частях: процесс кластеризации таких высказываний носит более сложный характер. Нами также проведена аналогичная **группировка двучленных конъюнктивных и дизъюнктивных высказываний**.

Во многих импликативных высказываниях содержатся связи между субъектами, которые можно представить при помощи используемого в дискретной математике понятия бинарного отношения (Jonsonbaugh 2005: 117). Использование этого понятия проясняет многие вопросы, связанные с моделированием языковых конструкций, выражающих условные отношения. Бинарные отношения могут встречаться как в обуславливающей, так и в обусловленной частях импликативного высказывания. Исходя из этого, проведена **группировка двучленных импликативных высказываний по бинарным отношениям** и было выделено *четыре* возможные группы, которые характеризуются общими формальными признаками (Акоюн 2012: 73–78). При рассмотрении языковых конструкций, содержащих бинарные отношения, необходимо изучение связи этого отношения со смыслом, описываемым в части, не содержащей этого отношения. Нами также проведены аналогичные **группировки для двучленных конъюнктивных и дизъюнктивных высказываний**.

С логической точки зрения наиболее близкими к импликативным, конъюнктивным и дизъюнктивным высказываниям являются двузначные булевы функции импликации, конъюнкции и дизъюнкции (Андерсон 2003: 15–44). Естественный же язык является невероятно сложным по своей семантической структуре и отличается «... неясностью и неопределенностью в выражении «смысла», <...> никакая двузначная логика не способна справиться с созданием искусственного двойника естественного языка» (Звегинцев 1968: 239). В коммуникативном плане во многих таких высказываниях существует содержательное различие между суждениями (в зависимости от степени достоверности зафиксированной в них информации), и в таких случаях требуется верификация, т.е. установление осмысленности или возможности данного высказывания оказаться определенным и быть истинным или ложным или же оказаться неопределенным. Поэтому объем передаваемого сообщения с формальной точки зрения более адекватно описывается моделью *обобщения* соответствующей *логической функции*, являющейся, фактически, функцией, принимающей три значения: не определена, определена и принимает значение соответствующей функции. Модель обобщенной функции импликации является основой проведенной нами логико-синтаксической классификации истинных импликативных высказываний. Взяв за основу одновременную модальную характеристику суждений, описываемых в

обусловливающей и обусловленной частях имплицативных высказываний, и проанализировав большое количество таких высказываний, мы провели **классификацию истинных имплицативных высказываний**, в результате чего было выделено *четыре* класса, которые характеризуются общими содержательными признаками (Акопян 2012: 53–59). Нами проведена также **классификация истинных конъюнктивных высказываний**, и было выделено *четыре* класса с общими содержательными свойствами (Акопян 2009: 3–10). Аналогичная **классификация** проведена нами и для **истинных дизъюнктивных высказываний**. Высказывания, объединенные в одном и том же классе, описывают одинаковые типы возможных в действительности взаимосвязей составляющих суждений, что означает, что референция этих высказываний имеет одинаковый характер. Высказывания из разных классов грамматически внешне не отличаются друг от друга и представлены одной и той же формой, имея при этом различное содержание. Исходное положение референциальной теории семантики «состоит в том, что всякое предложение описывает некоторое положение вещей, в котором оно истинно, так что, вообще говоря, понимать предложение – значит знать, какое положение вещей имеет место в случае его истинности» (Падучева 1985: 14).

Отметим, что проведенные классификации не входят в противоречие с уже имеющимися научными разработками. Эти кластеризации являются основой для анализа взаимосвязи имплицативных, конъюнктивных и дизъюнктивных высказываний, что позволит выявить как различия, так и сходства между этими языковыми конструкциями (Акопян 2005). Полученные результаты могут служить также основой для дальнейшего детального исследования высказываний с более сложной структурой.

В ходе проведенной нами кластеризации был исследован также *процесс распознавания*. При формальной кластеризации (группировке) вопрос принадлежности высказывания к определенной группе решается сравнительно просто, а при содержательной кластеризации (классификации) соответствующий вопрос требует обнаружения внутренней, зачастую неявной содержательной связи между суждениями высказывания, что основывается на априорной возможности их одновременной истинности или ложности.

Таким образом, в процессе кластеризации выявляется характерное единство разнородных объектов в пределах целого и образуется определенное самостоятельное единство (кластер) однородных элементов – уровневых единиц (Джаукян 1999: 79), что становится основой и для моделирования многоуровневой иерархической системы языковых единиц.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Акопян А.В.* Булевы функции и их обобщения в языковых конструкциях // Вестник Государственного инженерного университета Армении. Моделирование, оптимизация, управление. Вып. 8, т. 1. Ер., 2005.
2. *Акопян А.В.* Классификация сложносочиненных предложений по конъюнктивным признакам // Лингвистические исследования. Сб. статей. Вып. 2. Ереван: Изд. ЕГУ, 2009. СС. 3–10.
3. *Акопян А.В.* ЕСЛИ и только ЕСЛИ. Ер.: Изд. ЕГУ, 2012.
4. *Андерсон Дж.А.* Дискретная математика и комбинаторика. М.: Изд. дом «Вильямс», 2003.
5. *Джаукян Г.Б.* Универсальная теория языка. Прологомены к субстанциональной лингвистике. М.: Институт языкознания РАН, 1999.
6. *Дюран Б., Оддел П.* Кластерный анализ. М.: Статистика, 1977.
7. *Звегинцев В.А.* Теоретическая и прикладная лингвистика. М.: Просвещение, 1968.
8. Классификация и кластер // Под ред. Дж. Вэн Райзин. М.: Мир, 1980.
9. *Падучева Е.В.* Высказывание и его соотносительность с действительностью (Референциальные аспекты семантики местоимений). М.: Наука, 1985.
10. Русская грамматика, в 2-х томах. М.: Наука, 1980.
11. *Ту Дж., Гонсалес Р.* Принципы распознавания образов. М.: Мир, 1978.
12. *Jonsonbaugh R.* Discrete mathematics. Pearson Prentice Hall, USA, NJ, 2005.

ON THE CLUSTERING OF SOME LANGUAGE STATEMENTS

A. Akopyan

Yerevan State University, Republic of Armenia

SUMMARY

The results that were obtained from the clustering of implicative, conjunctive and disjunctive statements are outlined. Clusterings were carried out on the basis of formal and content features.

Keywords: Statement, clustering, implication, conjunction, disjunction.

СИСТЕМА ГЛАГОЛЬНЫХ ВРЕМЕН В ПАМЯТНИКАХ XVII ВЕКА (ГРАММАТИЧЕСКОЕ И СТИЛИСТИЧЕСКОЕ ВАРЬИРОВАНИЕ)

А.С. Акопян

РАУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

Настоящая статья посвящена исследованию системы временных форм глагола на материале памятников XVII века. Изучение многожанровых памятников позволяет дать более широкую и полную картину языковой ситуации XVII века.

Ключевые слова: памятник XVII века, церковнославянский язык, аорист, имперфект, перфект.

Работа посвящена исследованию системы временных форм глагола на материале памятников XVII века. Она представляет интерес тем, что в ней ставится задача исследовать многожанровые памятники, – это позволит дать более широкую и полную картину языковой ситуации XVII века – одного из самых сложных и противоречивых периодов в истории развития русского языка: именно в эту эпоху многие языковые процессы достигли кульминации в своем развитии, языковая система подверглась коренным преобразованиям.

Третье южнославянское (юго-западнорусское) влияние, «демократизация литературы», изменения в общественном самосознании и многие другие процессы XVII века оказали большое влияние на язык.

Актуальность работы представляется в том, что наибольшим изменениям в морфологической структуре древнерусского, а затем старорусского языка подвергся именно глагол, в частности, временные формы глагола. Наибольшие изменения глагола приходятся именно на XVII век, и в связи с этим он нуждается в более подробном изучении.

Предметом исследования послужат следующие памятники XVII века: «Житие Улиании Осорьиной» («Житие Юлиании Лазаревской»), «Житие Протопопа Аввакума», «Повесть о Горе-Злочастии», «Повесть об Азовском осадном сидении донских казаков», «Повесть о бражнике», «Повесть о Шемякином суде»,

«Повесть о Ерше Ершовиче». Таким образом, перед нами – разножанровые памятники, и это дает возможность создать более широкую картину изменений языковой системы в XVII веке.

Процессы, происходившие в то время в языке, отразились и в литературе. XVII век характеризуется обилием новых литературных жанров, изменяется отношение к литературе. Она выходит из канонических рамок. К концу XVII века окончательно исчезает в литературном языке «пестрота грамматических и лексических форм» (Ларин 1975: 226). В центре произведения теперь не бог, а человек со своим богатым духовным миром.

В своей работе «Очерки по истории русского литературного языка XVII–XIX веков» В.В. Виноградов отмечает три основных процесса, которые имели место в истории русского литературного языка в XVII веке: 1) распад системы церковнославянского языка; 2) рост юго-западного и западноевропейского, преимущественно латинского и польского, влияния на русскую литературную речь; 3) расширение литературных функций живой русской речи и письменного делового языка (Виноградов 1982: 55). Прежние церковные догмы не только не принимаются, но и высмеиваются («Повесть о бражнике»). Литература вступает в совершенно иную стадию развития.

«Демократизация литературы» – сложное явление, под этим нужно понимать целый комплекс процессов. Отказ от церковных догм, рамок влечет за собой изменение в тематике произведений, в то же время происходит отказ от традиционного книжного языка, намечается процесс «демократизации» литературного языка.

Для изучения жанровых своеобразий памятников будут наблюдаться особенности отражения в них системы временных форм глаголов. Именно тогда стало изменяться само содержание понятия «литературный язык», изменился статус церковнославянского и разговорного языков.

В XVII веке намечается очень интересное отношение к глагольным формам прошедшего времени. Многие авторы, создающие произведения канонических жанров, продолжают следовать книжным традициям, желая поднять литературный статус своего произведения. В таких памятниках в основном используются аорист и имперфект. В произведениях «демократической сатиры» тот же аорист и имперфект использованы в целях высмеивания книжной традиции. В то же время во многих произведениях отсутствует какая-либо последовательность в использовании форм прошедшего времени.

Мы можем проследить изменение отношения к формам прошедшего времени, исходя из жанра памятника. Жанр диктует язык произведения и отношение к формам глагольного времени.

Например, «Повесть о Улянии Осорьиной» является каноническим произведением, автор строго следует традициям книжной письменности.

«В числе житий XVII века, отступающих от установившегося шаблона и стремящихся к заполнению изложения реальными биографическими фактами, наиболее значительное место принадлежит житию Юлинии Лазаревской, написанному в 20–30-ых годах XVII века ее сыном, муромским городовым дворянином из детей боярских Калистратом Осорьиным. Это не столько житие, сколько повесть, даже своего рода семейная хроника, вышедшая из-под пера светского автора...» (Гудзий 2002: 387).

И тем не менее в произведении перфект использован лишь один раз, и это не разрушенный, а исконный перфект со своей формой и семантикой, например:

*Соблазнилъся еси, еда о себѣ глаголеши; кто есмь азъ грешница,
да буду достойна сего нарицания (с. 102);*

аорист употреблен 118 раз, например:

*От нею же родися блаженная Уляния (с. 98)
или
И умре мати ея (с. 98);*

имперфект же, наиболее архаичная к тому моменту форма прошедшего времени глагола, вышедшая из активного употребления еще в эпоху Киевской Руси, встречается в тексте 158 раз, и главное – употреблены практически все формы парадигмы имперфекта. Такое большое количество употребления имперфекта говорит о строгом следовании автора книжно-письменным традициям, например:

Помногу чтѣише тетку свою и дщери ея, и молитвь и посту прилежаише (с. 98).

«Житие протопопа Аввакума» нетрадиционно представляет традиционный жанр жития (хотя бы уже потому, что автором данного жития (агиографического произведения – «жизнеописание святого») является сам Аввакум); тем более нетрадиционным является его язык.

В то время в результате никоновских реформ начинается правка богослу-

жебных книг по юго-западнорусскому образцу, меняется само богослужение в церкви по греческому (византийскому) образцу. Однако среди духовных лиц были люди, которые не смогли принять эти реформы и выступали за старую русскую веру и за чистоту церковнославянского языка от западного влияния. Эти люди образуют раскольничью среду.

«Протопоп Аввакум был самым ярким и самым влиятельным вождем старообрядческой оппозиции и наиболее талантливым и плодотворным писателем, выдвинутым расколом. Большое литературное дарование Аввакума и незаурядность его писательской манеры сделали его сочинения выдающимся явлением старой русской литературы» (Гудзий 1941: 344).

Происходит смешение книжной письменности и живого языка. Старый, разрушенный перфект встречается в памятнике всего 6 раз, например:

Добро сотворили есте и праведно (с. 373)

или

Чего, господине, опечалился еси? (с. 375);

а разрушенный перфект в памятнике употреблен 1251 раз. При этом прослеживается утрата перфектом не только грамматической формы, но и значения, и формирование на его основе универсальной формы прошедшего времени, например:

А в нашей России бысть знамение: солнце затмилось в 162 (1654) году (с. 353).
Аорист употреблен 67, например:

*Аз придох дьлом и ничто же обрътох, но токмо тщету. – I лицо,
единственное число (с. 352);*

имперфект – всего 14, например:

*И за молитвъ святыхъ отецъ отхождаху от нихъ бси... – III лицо,
множественное число (с. 367);*

и целых 4 раза встречаются разрушенные формы плюсквамперфекта, например:

*И моя головы искалъ, в иную пору, бивше меня, на коль,
было, посадилъ, да еще богъ сохранил (с. 373).*

Такое соотношение аориста и перфекта говорит о тенденции Аввакума к живому языку. Об этом же свидетельствует и употребление разрушенного плюсквамперфекта.

Вышеизложенное позволяет нам составить следующую таблицу, отражающую развитие форм прошедшего времени и отношение к ним, в зависимости от жанра памятника.

	аорист	имперфект	Перфект		Плюсквамперфект
			Традиционный	Разрушенный	
«Житие Улиянии Осорьбиной»	118	158	1	–	–
«Житие протопопа Аввакума»	67	14	5	1251	4

Таким образом мы проследили, что чем более отходит жанр от книжных традиций, тем меньше встречаются в нем книжные формы прошедшего времени и тем больше употребляется разрушенный перфект.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Виноградов В.В.* Очерки по истории русского литературного языка XVII–XIX вв. М.: Высшая школа, 1982.
2. *Гудзий Н.К.* История древней русской литературы: Учебник // Вступ. ст. и коммент. А.М.Ранчина. М.: Аспект Пресс, 2002.
3. *Ларин Б.А.* Лекции по истории русского литературного языка (X – сер. XVIII вв.). М.: Высшая школа, 1975.
4. Памятники литературы Древней Руси: XVII век. Книга первая. // Сост. и общая ред. Л. Дмитриева и Д. Лихачева. М.: Художественная литература, 1988. (Повесть об Улиянии Осорьбиной).
5. Памятники литературы Древней Руси: XVII век. Книга вторая. // Сост. и общая ред. Л. Дмитриева и Д. Лихачева. М.: Художественная литература, 1989. (Житие протопопа Аввакума).

**THE SYSTEM OF VERB TENSES IN THE RUSSIAN LITERARY
MONUMENTS OF THE XVIITH CENTURY (GRAMMATICAL AND
STYLISTIC VARIABILITY)**

A. Hakobyan

*Russian-Armenian (Slavonic) university
Yerevan, Republic of Armenia*

SUMMARY

The article discusses the tenses in the Russian literary monuments of the XVIIth century. The aim is the research of the works of various genres which will enable to outline a thorough description of the linguistic situation of the XVIIth century.

Keywords: Literary monument of the XVIIth century, Old Church Slavonic, aorist, imperfect, perfect tenses.

ЯЗЫКОВЫЕ АФФИРМАЦИИ В ПСИХОЛИНГВИСТИКЕ

Л.С. Арзуманян

*Школа иностранных языков «Макседан»,
г. Ереван, РА*

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена вопросам психолингвистического и когнитивного аспекта коммуникации. Рассматривается воздействие языковых фраз (в частности, аффирмаций) на человека. Поднимается вопрос новой развивающейся дисциплины – ноэтики, изучающей человеческое сознание, влияние энергии мыслей на жизнь. Анализируется соотношение психолингвистики и психологии, когнитивной психологии и лингвистики, психолингвистические основы личности.

Ключевые слова: ноэтика, психолингвистика, язык, речь, когнитивная лингвистика, аффирмации.

В современном обществе особый интерес вызывают те области наук, которые изучают и исследуют мир, общество, Вселенную и роль человека в совокупности нескольких научных дисциплин. Этим в определенной степени объясняется появление междисциплинарных научных исследований, развитие таких направлений в науке, как ноэтика, психолингвистика, когнитивная лингвистика, когнитивная психология, этнопсихолингвистика и т.д.

В повседневной жизни мы все чаще слышим утверждение о том, что нашим будущим становится то, о чем мы думаем сегодня, то есть наши мысли материализуются. О влиянии мыслей на глубинном, субатомном уровне, о направлении потока сознания должным образом, о его воздействии на физическую массу говорят нам открытия последних лет. Например, ноэтика (или ноэтическая динамика) – это развивающаяся дисциплина, изучающая человеческое сознание (сам термин «ноэтика» происходит от древнегреческого слова «nous», означающего «Мировой Разум»). «Ноэтика (от греч. *noetikos* – умственный, интеллектуальный) – область науки, занимающаяся изучением связи языка и мышления (см. Когнитивный); учение о мышлении, теория познания» (Вишняков 1999: 193).

Исследователи данного направления пытаются выявить на физическом, квантовом, уровне «поток речи», влияние энергии мысли через слово на человека и окружающую его среду. «Космическое сознание» – сплав человеческих мыслей, способный взаимодействовать с материальным миром, например, труды Линн МакТаггарт «Поле» и «Квантовая магия», Джона Кехо «Подсознание может все», Джозефа Мэрфи «Магическая сила разума». Последние исследования медитаций и молитв также подтверждают, что человеческое сознание – субстанция, выходящая за пределы тела. Речь, мысль человека – это высокоорганизованная энергия, которая может воздействовать на окружающий мир. «Направленная мысль» может влиять на что угодно – на рост растений, движение рыбок в аквариуме, химические реакции в организме, лечение болезней. Разум действует даже на образование кристаллических структур. Об этом свидетельствует и эксперимент, проведенный с водой. Идеальные симметрические кристаллы снежинок в воде образовывались тогда, когда человек думал о воде с любовью, строя предложения положительного характера. Значение данных предложений исключало негативные слова. Когда же структура предложения носила отрицательную характеристику, в которой была «информативная ненависть» – вода плесневела: негативные слова и мысли создавали искривленные, хаотические кристаллы в воде. Так, молитвенные группы, пение хором церковных песнопений – это «объединенная энергетическая сила», то есть существует «универсальное сознание», «мировой разум», «космическая энергия». Мысль и речь человека в данном аспекте рассматриваются в совокупности квантовой физики и на философском уровне, но язык – это и проявление психологической функции человека.

С точки зрения психолингвистики, язык существует в той мере, в какой существует внутренний мир говорящего и слушающего, пишущего и читающего. Поэтому психолингвистика не занимается изучением «мертвых» языков, таких как старославянский или греческий, где доступны лишь тексты, но не психические миры их создателей.

«Одно из основных положений психолингвистики как когнитивной дисциплины состоит в следующем: обработка языка связана с серией «вычислений» (computations), производимых над ментальными репрезентациями информации, поступающей от органов чувств (Дж.Фодор). Психолингвистика – попытка установить временные и структурные характеристики различных типов «вычислений» и репрезентаций, участвующих в языковой обработке [Dijkstra 1990:11]» (Демьяков 1996: 147). В последние годы распространение получила точка зре-

ния, согласно которой исследователи считают продуктивным рассматривать психолингвистику не как науку со своим предметом и методами, а как «особый ракурс», в котором изучаются язык, речь, коммуникация и познавательные процессы. «Предметом психолингвистики является соотношение личности со структурой и функциями речевой деятельности, с одной стороны, и языком как главной «образующей» образа мира человека, с другой» (Леонтьев 1999: 19).

Психолингвистика как научное направление, изучает речевую деятельность человека и язык как феномен психики, так как язык, естественно, является основным средством осуществления речевой и индивидуальной мыслительной деятельности. Данное направление рассматривает психологические и лингвистические аспекты речевой деятельности людей; социальные и психологические аспекты использования языка в процессах речевой коммуникации. Таким образом, психолингвистика – это наука о закономерностях возникновения и восприятия речевых высказываний. Исследуя процессы, связанные с речью, можно сказать, что психолингвистика по предмету исследования близка к лингвистике, а по методам исследования ближе к психологии.

Дело в том, что психолингвистика и традиционная психология не могли дать теоретическое осмысление и практическое решение целого ряда проблем, таких как, например, обучение языку (родному и иностранному), речевое воспитание дошкольников, речевое воздействие, восстановление речи после мозговых травм и т.д. Кроме того, по мнению ученых (А.А. Леонтьева, Р.М. Фрумкиной, А.А. Залевской), традиционные науки не описывали язык как психический феномен. Психолингвистика существует и развивается в тесной связи с психологией. «При этом психология занимается межличностным общением, одним из основных средств которого является язык» (Леонтьев 1999). Психолингвистика связана с традиционной лингвистикой, так как она занимается широким спектром проблем и вопросов, которые непосредственно касаются языка.

С лингвистикой и психологией связана также когнитивная психология, предполагающая изучение роли познавательных процессов в речевой деятельности, что привело к появлению и параллельному развитию когнитивной лингвистики. Отталкиваясь от языковой картины мира, когнитивная лингвистика занимается изучением языкового сознания.

Когнитивная лингвистика, основателями которой были такие ученые, как Н. Хомский, Дж. Лакофф, Ч. Филлмор и др., – дисциплина, позволяющая осознать языковые особенности человека и понять, как речь и высказывания влияют не только на поведенческие и коммуникативные стороны его жизни, но и на внут-

ренние психологические процессы и состояния. «Понимание речи – ключ к пониманию человека, а особенности синтаксического строения языка свидетельствуют о его намерениях, личностных особенностях и степени интегрированности его психических структур. Меняя характер высказываний, человек получает возможность усиливать свое влияние на других людей, а работая с аффирмациями (положительными словесными утверждениями), он начинает влиять на самого себя, свою эмоциональную динамику и мозговые процессы» (URL 6).

В психотерапевтической практике аффирмации находят большое применение. «Аффирмация (от лат. *affirmatio* – подтверждение) – краткая фраза, содержащая вербальную формулу, которая при многократном повторении закрепляет требуемый образ или установку в подсознании человека, способствуя улучшению его психоэмоционального фона и стимулируя положительные перемены в жизни» (URL 7).

Для лингвистов особый интерес вызывает структура аффирмаций (еще их называют «положительными речевыми установками»). Психологи рекомендуют при создании таких фраз придерживаться следующих правил:

1. Утверждение должно быть сформулировано как факт в настоящем времени, то есть глаголы должны использоваться в форме настоящего времени изъявительного или повелительного наклонения.
2. В структуре предложения должны содержаться только слова с позитивным значением, исключая отрицательные частицы, префиксы и словосочетания, содержащие негативные утверждения.
3. Аффирмация должна быть в форме простого предложения. В таких фразах рекомендуется избегать двусмысленности, то есть важна конкретность.
4. Информация в аффирмациях должна нести позитивные эмоции, радость и т.п.
5. Человек, работающий с аффирмацией, должен верить в то, что говорит, чтобы усилить силу воздействия и направить энергию мысли в нужное русло.

Таким образом, речь – это универсальная психологическая форма, которая не только хранит и передает информацию, но и воздействует на жизнь человека на различных уровнях. По С.Д. Кацнельсону, первая, речемыслительная или семантическая, стадия включает такие достаточно разнородные семантические процессы, как «квантование» элементов знания на «пропозиции и построение семантико-синтаксических структур». Этот уровень можно разграничить как изучение языка в философском аспекте. Вторую стадию С.Д. Канцельсон называет лексико-морфологической и связывает ее с отбором лексических единиц и

грамматических форм. Третья, фонологическая, стадия предполагает осуществление произносительных схем (Кацнельсон 1972). Первую ступень автор считает универсальной в силу универсальности структур человеческого мышления. Две другие ступени основываются на языковых данных, и мы можем разграничить этот уровень на лингвистическом и психологическом уровне, поэтому возникают дисциплины на стыке нескольких наук. Это объясняется тем, что развитие научной мысли в XXI веке характеризуется особым интересом к человеку, к его внутреннему миру, к его сознанию и подсознанию, потому появляются исследования, разрабатывающие теоретические и практические аспекты, которые должны раскрыть суть происходящих явлений, чтобы помочь человеку в достижении счастья. В последнее время ученые склоняются к тому, что качество мыслей влияет на мир, и даже наши мысли, облекаясь в словесную оболочку, могут программировать наше будущее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вишняков С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999.
2. Демьянков В.З. Психолингвистика // Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Под общей редакцией Е.С. Кубряковой. М.: Филологический факультет МГУ им. Ломоносова М.В., 1996. СС. 147–153.
3. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Л.: Наука, 1972.
4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: «Смысл», 1999.
5. Ключников С. Ноэтическая психология саморазвития. Как совершить скачок.
URL: <http://www.kluchnikov.ru/moi-statyi/psihologiya-xxi-veka/401-noeticheskaya-psixologiya-samorazvitiya-kak-sovershit-skachok.html?showall=1&limitstart=>
6. URL: <http://ru.Wikipedia.org>

LANGUAGE AFFIRMATION IN PSYCHOLINGUISTICS**L. Arzumanyan**

*The school of foreign languages «Macedan»
Republic of Armenia, Yerevan*

SUMMARY

This article is devoted to the questions of psycholinguistic and cognitive aspect of communication. The influence of language phrases (for example, affirmation) on the person is observed. The question of the new developing discipline, the noetics that studies the human consciousness, the influence of thoughts energy on life, is raised. The ratio of psycholinguistics and psychology, cognitive psychology and linguistics, psycholinguistic bases of the personality is analyzed.

Keywords: Noetics, psycholinguistics, language, speech, cognitive linguistics, affirmation.

СОЧЕТАНИЕ СИНХРОННОГО И ДИАХРОНИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В КОГНИТИВНОМ СЛОВООБРАЗОВАНИИ

В.Н. Арутюнян

ЕГУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

В данной работе обоснована точка зрения, согласно которой для понимания особенностей вербальной фиксации в русском языке когнитивных процессов большое значение имеет уровень словообразования. Представлены разные направления такого исследования. При этом отмечается, что наиболее интересные и показательные результаты дает сочетание синхронного и диахронического методов, а точнее – объяснение диахронических фактов с точки зрения синхронии. **Ключевые слова:** когнитивная лингвистика, словообразование, синхрония, диахрония.

Термин *когнитивизм* стал широко применяться с середины XXв. сразу в нескольких областях знания: в философии науки, в психологии, в лингвистике, в нейрофизиологии, в этике и т.д. В центре внимания когнитивной лингвистики стоят вопросы, связанные с объяснением зафиксированных в языке мыслительных особенностей человека, с тем, как мыслительные процессы, человеческий опыт проявляются в национальном языке.

В настоящее время в России когнитивной лингвистикой по разным направлениям занимается множество ученых, среди них Л.М. Борисенкова, В.З. Демьянков, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, А.Е. Кибрик, И.М. Кобозева, М.С. Косырева, Е.С. Кубрякова, Е.В. Рахилина, Т.А. Сидорова, И.А. Стернин и др.

Ю.Н. Караулов, например, еще в конце 80-х годов прошлого века отмечал, что знание, оставаясь объектом интереса разных дисциплин философского и психологического циклов, все в большей степени становится и лингвистическим объектом, именно в силу своего преимущественно вербального воплощения и существования, что свидетельствует о формировании, наряду с когнитивной психологией, и когнитивной лингвистики (см. Караулов 1989).

В «Кратком словаре когнитивных терминов» (под общей редакцией Е.С. Кубряковой) когнитивная лингвистика определяется как «лингвистическое направ-

ление, в центре внимания которого находится язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент – система знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и трансформировании информации» (Кубрякова 1996: 53).

В том же словаре есть статья «ментальный лексикон», где отмечается следующее: «В центре внимания когнитивных исследований лексикона находятся как вопросы о когнитивных функциях слова..., так и проблемы организации словаря, ибо на смену представлениям о лексиконе как о неупорядоченном наборе или даже простом списке слов конкретного языка пришли многочисленные теории относительно и формального, и семантического строения лексикона как принимающего заметное место в разработке и переработке языковых знаний» (Кубрякова 1996: 67).

На практике когнитивная лингвистика может быть сведена к двум основным областям – когнитивной семантике и когнитивной грамматике. Объектом внимания когнитивной семантики являются знания и представления носителей культуры о внеязыковой действительности, отраженные в единицах языка. Когнитивную семантику определяют как «сверхглубинную семантику», то есть как попытку освоения человеческим познанием некоторых общих понятийных категорий.

Когнитивная грамматика изучает грамматические концепции, грамматические особенности языковых моделей описания мира. В центре когнитивной грамматики лежат процессы порождения и понимания языковых сообщений, процессы категоризации и концептуализации мира и отражение их в языке (см. Кубрякова 1982). В свою очередь, когнитивная грамматика делится на разделы, соответствующие более узким, конкретным уровням анализа: словообразовательному, собственно морфологическому (по категориям), синтаксическому (словоосочетание, простое и сложное предложение, текст).

Наше исследование посвящено когнитивному анализу на словообразовательном уровне. В этой связи следует отметить, что с точки зрения словообразования (как и всех других уровней) изучение языка можно проводить в двух принципиально различных аспектах: синхронном и диахроническом (историческом). Особый интерес представляет рассмотрение диахронических фактов с точки зрения современного функционирования языка в плане отражения в нем национального миропонимания, развития познавательных процессов и сопутствующих им процессов номинации.

Осознание существующих в данном языке возможностей создания новых слов, то есть оформления по словообразовательным законам данного языка новых «смыслов», позволяет не только усвоить и выбрать при необходимости мо-

дели образования слов, но и становится средством проникновения в сущность языка, его представление «как орудия мышления и деятельности» (Дорошевский 1973: 208). Такой подход особенно характерен для современных направлений лингвистических исследований.

Когнитивная лингвистика в целом, и когнитивное словообразование, в частности, устанавливает отличительные черты анализируемого понятия по его вкладу в процесс номинации, называния новых фрагментов языковой картины мира носителями данного языка. На уровне словообразования – это процесс создания новых слов, производных единиц, становящихся наименованием реалий, познанных в ходе развития общества. Такая деятельность всегда основывается на соединении значения, подлежащего вербализации, с формой его выражения, и, согласно общеизвестному критерию Г.О. Винокура, «значение слов с производной основой всегда определимо посредством ссылки на значение соответствующей первичной основы, причем именно такое разъяснение значения производных основ «...» и составляет собственно лингвистическую задачу в изучении значений слов» (Винокур 1959: 42).

В ряде слов эта «внутренняя форма» (по А.А. Потембе) затухает и исчезает, слова выступают иногда как немотивированные, непродуцированные, а иногда теряют свое первоначальное значение. Во всех случаях мотивированность слова является одной из характерных черт номинации, и анализ языковых фактов с точки зрения их мотивированности (реконструкция мотивационной основы) позволяет правильно представить соответствующую языковую картину мира, сопоставить ее с другими языковыми картинами, выявить ее своеобразие.

Формирование представления об антропоцентричности языка, о преломлении реального мира в сознании субъекта и фиксации в его языке реалий в виде субъектно (и этнически) обоснованных наименований понятий, представлений, образов, концептов, моделей – одним словом, постоянное движение по формальной и содержательной нарастающей, заставило пересмотреть соотношения синхронического и диахронического факторов в лингвистике.

Исследователи начинают отдавать приоритет диахроническому фактору, поскольку выявляемые таким образом причинно обусловленные движущие силы объясняют многие явления, происходящие на синхронном уровне. Как справедливо отметил еще в конце 90-х годов прошлого века В.А. Плунгян, «для когнитивной теории диахронический аспект описания языка становится едва ли не более важным, чем синхронный аспект: во многом возвращаясь к принципам лингвистики XIX в., это направление провозглашает, что для объяснения языко-

вых явлений апелляция к происхождению этих фактов становится одним из основных исследовательских приемов» (Плунгян 1998: 355).

Сложность встречи на современном этапе синхронной и диахронической лингвистики оценил И.Г. Добродомов (2002) в статье «Еще раз об исторической памяти в языке». Он пишет: «Укрепившаяся в нашем языкознании традиция противопоставления по-сосюровски синхронии и диахронии носит ущербный характер: два этих подхода вместо взаимного дополнения оказались оторванными друг от друга, что обусловлено не столько принципиальными соображениями, сколько недостаточной осведомленностью синхронистов в истории языка и сосредоточенностью историков языка на динамике исторических процессов в далеком прошлом с редким доведением их до современности, а также невниманием к системному осмыслению современного состояния исторически изменившихся элементов языка и их взаимных отношений» (Добродомов 2002: 103).

Очевидно одно: в акте словообразования, когда бы он ни был совершен во временном плане, используется та или иная формальная операция создания вербального знака, поэтому характеристика класса производных слов всегда связана с интерпретацией самой использованной формальной операции, в плане определения соответствующего словообразовательного типа. Следовательно, «традиционные способы словообразования представляют собой фактически способы организации определенных номинативных полей, или пространств: одни значения покрываются областью словосложения, другие – областью префиксации или суффиксации и т.п.» (Кубрякова 1982: 23).

Продуктивность той или иной словообразовательной модели (словообразовательного типа) определяет характеристики системы словообразования данного языка. Но развитие каждого языка показывает, что на разных этапах продуктивными могут быть разные модели.

Поворот современных научных исследований в сторону познавательных, номинативных принципов лингвистического анализа неизбежно должен привести и к изменению подходов и задач при практическом представлении словообразовательных особенностей языка в плане создания национальной языковой картины мира.

С этой точки зрения, при когнитивном словообразовательном анализе, на наш взгляд, интересны реализации трех типов:

1) регулярно используемые в ходе создания национальной картины мира словообразовательные компоненты (пространственные префиксы, суффиксы субъективной оценки, степени проявления признака и т.д.);

2) очевидные с современной точки зрения словообразовательные компоненты отдельных слов, значимые для создания национальной картины мира (**удача, судьба, воспитание** и т.д.);

3) диахронические факты использования в свое время определенных словообразовательных компонентов, значимых с точки зрения понимания национальной языковой картины мира (**лучший, вежливый, ошеломить, нельзя, беспечный** и т.д.).

Последнее направление представляется нам наиболее интересным.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Винокур Г.О.* Заметки по русскому словообразованию // Избранные работы по русскому языку. М., 1959. СС. 419–442.
2. *Добродомов И.Г.* Еще раз об исторической памяти в языке // Вопросы языкознания, № 2. 2002. СС. 103–108.
3. *Дорошевский В.* Элементы лексикологии и семиотики. М., 1973.
4. *Караулов Ю.Н.* Язык и личность. М.: Наука, 1989.
5. *Кубрякова Е.С.* Ономаσιологические характеристики комплексных единиц словообразовательной системы. // Актуальные проблемы русского словообразования. Сборник научных статей. – Ташкент: Укитувчи, 1982. СС. 21–25.
6. *Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г.* Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Изд-во филол.фак-та МГУ, 1996.
7. *Плунгян В.А.* Проблемы грамматического значения в современных морфологических теориях // Семиотика и информатика, Вып. № 36. 1998. СС. 324–385.

COMBINATION OF SYNCHRONIC AND DIACHRONIC ANALYSIS IN COGNITIVE WORD-FORMATION

V. Harutyunyan

Yerevan State University, Republic of Armenia

SUMMARY

In this paper we proved a point of view that the level of word-formation is important for understanding the verbal fixation of cognitive processes in the Russian language. Various methods of such research are described. It is noted that the most interesting results are obtained when synchronic and diachronic methods, to be exact when the diachronic facts are explained in terms of synchrony.

Keywords: Cognitive linguistics, word-formation, synchronic and diachronic analysis.

НЕ МОГЛО ЛИ «СЛОВО О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ» БЫТЬ НАПИСАНО ПЕРЕВОДЧИКОМ «ПОВЕСТИ ОБ АКИРЕ», «ДЕВГЕНИЕВА ДЕЯНИЯ» И «СКАЗАНИЯ ОБ ИНДИЙСКОМ ЦАРСТВЕ»?

А.А. Бурыкин

ИЛИ РАН, г. Санкт-Петербург, РФ

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена обоснованию высказываемой автором гипотезы о том, что автором «Слова о полку Игоре» мог быть книжник-переводчик, переложивший на древнерусский язык «Повесть об Акире Премудром», «Девгениево Деяние» и «Сказание об Индийском царстве», находившихся в одном сборнике со «Словом» и датированных концом XII – началом XIII вв. Изучение лексики текстов, вошедших в Мусин-Пушкинский сборник, показывает большую степень общности их словарного состава и художественной картины мира, которая при этом заметно отличается от других текстов второй половины XII – начала XIII века.

Ключевые слова: древнерусская литература, древнерусский язык, переводные повести, картина мира, лексика.

Настоящая работа посвящена двум весьма значимым проблемам истории древнерусской литературы и вопросам языка древнерусских памятников XII века – проблеме авторства «Слова о полку Игоре» и, в определенной мере, проблеме аутентичности этого памятника для древнерусской литературы домонгольского периода. Что касается вопроса о подлинности «Слова» то для автора данной работы его не существует – это однозначно подлинный памятник XII века, что доказано двумя поколениями лингвистов (С.П. Обнорский, А.А. Зализняк). Кроме этого, художественная картина мира в «Слове» соответствует средневековой модели мира, характерной для произведений литературы и памятников изобразительного искусства, прежде всего, по признаку полноты и энциклопедичности изображения мира, чего в XVIII веке не мог бы воспроизвести ни один фальсификатор: истории эстетики как науки на тот момент не существова-

ло. Аргументы скептиков, сомневавшихся в подлинности «Слова» (актуальна ныне лишь позиция А.А. Зимина (1)) не выдерживают критики: доказано, что Краткая или Ефросиновская редакция «Задонщины» не предшествует появлению. Пространной редакции, на чем строил свою теорию А.А. Зимин, но, напротив, является индивидуальной переработкой Пространной редакции и выполнена книжником, знакомым со «Словом» и имевшим перед собой рукопись «Слова». Иные аргументы А.А. Зимина не выдерживают критики и основаны на игнорировании фактов истории славянской филологии (неизученности лексики славянских языков средневековья), текстологии (где устанавливаются и преувеличиваются мнимые сходства) и фактов истории русского языка. К чести ученых, подлинность «Слова о полку Игореве» никогда не бралась под сомнение ни в научной традиции восточнославянских народов (Украина, Белоруссия), ни в научной среде народов восточнохристианского культурного круга (Армения, Грузия). Более того, выглядят перспективными сравнения некоторых образов и клише «Слова» с текстами восточного эпоса и средневековыми воинскими литературными произведениями (2).

Проблема авторства «Слова о полку Игореве» имеет длительную историю. В течение длительного времени исследователи пытались приписать «Слово» кому-либо из лиц, персонально известных по документальным источникам. Б.А. Рыбаков, изучив стиль летописцев XII века, высказал предположение, что автором «Слова» был киевский тысяцкий Петр Бориславич (3), что меняет представления о занятиях автора, но по-прежнему увязывает его личность с теми, кто упоминается в исторических источниках.

Автор настоящей статьи попытался решить вопрос об авторстве «Слова», не прибегая к персонализации, но основываясь на фактах сходств и различий языка «Слова» и современных ему оригинальных и переводных произведений. Так, отмечалось, что словосочетание *лютый зверь* (название какого-то крупного хищника из семейства кошачьих, вероятнее всего барса), встречается в «Слове», в «Повести об Акире» и «Девгениевом деянии», однако словосочетание *зверь лютъ* (о крокодиле) имеется и в «Сказании об индийском царстве». Как известно, эти повести находились в одном сборнике со «Словом о полку Игореве», тем не менее, гипотеза о том, что «Слово» могло быть создано переводчиком данных повестей, ранее не высказывалась. Возможно, тут сыграла свою роль полемика о подлинности «Слова»: сходство языка этих повестей и языка «Слова» использовалось как аргумент в пользу неаутентичности последнего, для создания которого будто бы использовались элементы языка подлинных переводных памятни-

ков. Подобный скепсис ничем не мотивирован: мнимые фальсификаторы могли использовать для создания подделки те древние тексты, которые на тот момент были доступны в печатных изданиях, а палеографы конца XVIII – начала XIX вв. не оставили свидетельств об отличии листов со «Словом» от частей сборника, содержащих переводные повести, ни по бумаге, ни по почерку.

Для анализа проблемы не имеют доказательной силы такие слова, как *брат, братия, великий, видети, власть, вои, время, глаголати, глас, господин, един, живот, земля, златъ, золото, князь, мног, небо, нести, ночь, отец, очи, речи, святой, слава, слово, солнце, сын, человек, честь*. Они встречаются во всех или почти во всех древнерусских «княжеских повестях» XII века.

Особое внимание привлекают совпадения редко встречающихся слов:

1) Лексические раритеты «Слова» и повести об Акире: *бебер* (название ткани), *вверже, всплакатися, въстонати, глядати, изронити, подкнутися, рядить*.

2) Лексические раритеты «Слова» и «Девгениева деяния»: *вскормити, златокवानный, кмети, кожух, паволока, похытити, сабля, стрежаху*.

3) Лексические раритеты «Слова» и «Сказания об Индийском царстве»: *емлють, король, погаснути, свивати*.

Наряду с приведенными примерами отмечается довольно много совпадений в фоновой лексике, не привлекающей особого внимания лексикологов, но являющейся системообразующей для анализируемых текстов:

1) Совпадения лексики «Слова» и трех или двух памятников Мусин-Пушкинского сборника при отсутствии их в других текстах второй половины XII века: *Ведати, гнездо, гора, девица, мыслити, поведати, птицы, река, след, серебряныи, стар, творити, трава, чръленьи, ездити*.

2) Нераритетные совпадения лексики «Слова» и «Повести об Акире»: *беда, велми, веселие, вино, вода, волк, вступати, вежа, година, голова, дань, день, жесток, забыти, здрав, знаем, искусити, летети, лжа, метати, минути, мыслити, обед, одети, орел, печаль, плавати, побегоша, ползти, помянути, полетети, послушати, потечи, похоть, привести, проливати, ратаи, ратный, ржати, рог, рядити, сведати, стрела, утро, хула, черный, чюж*.

3) Нераритетные совпадения лексики «Слова» и «Девгениева деяния»: *бежати, битися, величие, вергнути, враны, вскочити, заднии, зверин, знаменье, издаличе, красный, крыло, летати, лисицы, милый, молния, обычей, поехти, пожрети, плакати, покрыти, похитити приклонити, пудити, песнь, рыкати, седло, седлати, сидети, скочити, сабля, сапоги, сваты, сокол, сон, струна, темно, тъма, успе, хитр, хотети, христиане, худ, часто, человеческий*.

4) Нераритетные совпадения лексики «Слова» и «Сказания об Индийском царстве»: *воскочити, гора, дуб, дети, емлют, искати, каменный, море, погаснути, столи, створити, устье*.

Наблюдения показывают, что произведения, вошедшие в Мусин-Пушкинский сборник, имеют ряд общих черт не только среди редких слов, но и в фоновом лексическом массиве. Наряду с лексикой, общей для воинских повестей второй половины XII века, в этих текстах имеется довольно много специфических лексем, как мы полагаем, характеризующих ментальный лексикон и художественную картину мира автора «Слова» и переводчика «Повести об Акире», «Девгениева Деяния» и «Сказания об Индийском царстве» – исходя из общности лексического состава текстов, можно думать, что они принадлежат одному и тому же лицу. В свете наблюдаемых соответствий лексики гипотеза о том, что «Слово» может принадлежать переводчику «Повести об Акире», «Девгениева Деяния» и «Сказания об Индийском царстве» выглядит вполне убедительной.

Анализ лексики «Слова» в сравнении с летописными повестями о походе Игоря Святославича на половцев 1185 года показывает минимальное количество сходств, среди которых преобладают широко распространенные лексемы – язык обеих повестей заметно отличается от языка текстов Мусин-Пушкинского сборника. На этом фоне интригующими выглядят совпадения лексики «Слова» и летописной «Повести об убиении Андрея Боголюбского»: *Вскладати, ветрило, глядати, дружина, златоверхий, мужьство, оксамит, наволока, плакатися, пригвоздити, поткнутися, сабля, узорочье* – возможно, Б.А. Рыбаков в своем исследовании недооценил сходство языка Кузьмища Киянина, автора названной повести, и языка «Слова о полку Игореве». Впрочем, обнаружение новых словарных параллелей к лексике «Слова», как представляется, закономерно при общности языковой основы памятников XII века и расширении круга текстов, привлекаемых к исследованию проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Зимин А.А.* Слово о полку Игореве. С-Пб.: «Дмитрий Буланин», 2006.
2. *Олядыкова Л.Б., Бурькин А.А.* «Слово о полку Игореве». Современные проблемы филологического изучения. Элиста, изд. Калм. гос. университета, 2012.
3. *Рыбаков Б.А.* Русские летописцы и автор «Слова о полку Игореве». М.: Наука, 1972.

COULDN'T «THE SONG OF IGOR'S CAMPAIGN» BE WRITTEN BY THE TRANSLATOR OF «THE STORY ON AKIR THE WISE», «THE ACTIONS OF DEUGENIUS» AND «THE LEGEND ON THE INDIAN KINGDOM»?

A. Burykin

*Institute of linguistic researches of the Russian Academy of Sciences,
St.-Petersburg, Russia*

SUMMARY

The article is devoted to the substantiation of a hypothesis stated by the author that the author of «THE SONG OF IGOR'S CAMPAIGN» was possibly the same person who translated «the Story on Akir the Wise», «The Actions of Deugenius» and «The Legend on the Indian Kingdom». The mentioned texts were found in the same manuscript with «The Song...»; all texts are dated back to the end of the XIIth – the beginning of the XIIIth century. Studying of lexicon of the texts of Musin-Pushkin's manuscript shows a big degree of similarity of their lexics, as well as in the worldview or in the art picture of the world which at the same time considerably differs from other texts of the second half of the XIIth – the beginning of the XIIIth century.

Keywords: Old Russian literature, Old Russian language, translated stories, worldview, lexicon.

ТЕКСТОВОСПРИЯТИЕ И ПОДТЕКСТ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

Г.А. Ваграмян, А.Г. Оганесян

*РАУ, Ереван, РА,
ГГПИ им. М. Налбандяна, г. Гюмри, РА*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются проблемы лингвистического текстосприятия и подтекста. Текст является продуктом речевой деятельности. Текстосприятие подразумевает познание глубинного скрытого смысла текста, т.е. подтекста.

Ключевые слова: текстосприятие, подтекст, импликация, пресуппозиция, фоновые знания.

В последние десятилетия текст стал объектом разноаспектного изучения. Текст изучается и находит интерпретации в лингвистических и литературоведческих учебных дисциплинах.

Лингвистика текста – одна из наиболее активно развивающихся отраслей современного языкознания.

Являясь сложным образованием, текст одновременно относится к языку и речи. В лингвистике текст испытал влияние учения о коммуникации и информатики. В этом отношении широко известна модель коммуникации и языковых функций Р. Якобсона (Якобсон 1989).

В 60–70-ые годы XX века особенность лингвистики текста состоит в том, что ее предметом становится не сочетание предложений (сложное синтаксическое целое), а целый текст. Текст признается средством коммуникации.

И.Р. Гальперин рассматривает следующие категории текста, а именно: информативность, членимость, когезия, континуум, автосемантия отрезков текста, ретроспекция и проспекция, модальность, интеграция и завершенность текста (Гальперин 1981).

Психолингвистика рассматривает текст как единицу коммуникации. Исходя из теории речевой деятельности, выдвинутой психологами школы Л.С. Выгот-

ского (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Т.А. Рябова), текст как речевое произведение представляет собой феномен культуры, требующий определенного восприятия, понимания и интерпретации.

Лингвистическое восприятие текста – довольно-таки сложный и трудоемкий процесс. Оно предполагает: 1) определение текста и 2) признаки текста: а) тематическое и композиционное единство всех его частей; б) наличие грамматической связи между частями; в) смысловую цельность; г) относительную законченность.

Связность текста (когезия) строится на основе лексико-грамматических возможностей языка. Целостность текста определяется ключевыми словами. Авторская позиция текста выражается через оценочные, т.е. экспрессивно-субъективные ключевые слова.

Лингвистическое текстовосприятие учитывает также функциональный анализ, который вскрывает соотношение значения языковых единиц и их смысла в тексте. Прагматический анализ текста лежит в основе теории дискурса. Дискурс – это текст, взятый в событийном аспекте, иначе это тексты в их связи с экстралингвистическими показателями. Текстовосприятие бывает двух уровней – уровня содержания и уровня смысла. Содержание почти всегда однозначно понимается читателем (слушающим). Смысл более индивидуален и менее предсказуем. Смысл характеризуется большей абстракцией (Лелис 2011). Чтобы воспринимать и в дальнейшем понять текст, читатель должен расшифровать кодовую систему, заложенную в тексте, расчленить элементы текста, а затем и взаимосвязать. Восприятие и понимание текста – стороны одного и того же явления, которые учитывают авторскую позицию, или авторскую модальность, выраженную в произведении. Однако в дальнейшем моделируется интерпретация текста. Существуют 4 уровня текстовосприятия: лингвистический, интерпретация, постижение смысла, осознание.

Центральным для процесса понимания текста является поиск смысла. Поиск смысла базируется на подтексте. Подтекст является категорией текста. Проблема подтекста и его изучение, а также изучение смежных явлений находится на стыке нескольких научных дисциплин: стилистики, психолингвистики, герменевтики, лексикологии, литературоведения. Подтекст получил лингвистическое описание в работах И.В. Арнольд, И.Р. Гальперина, В.А. Кухаренко, М.Н. Кожинной и других. Для понимания подтекста необходимо понять глубинный, то есть скрытый, смысл текста.

К подтексту как лингвистической проблеме обращались Г.О. Винокур, В.В. Виноградов, Б.А. Ларин, но до сих пор эта проблема остается открытой.

По мнению Е.И. Лелис, наиболее перспективной является концепция, восходящая к философскому учению М. Хайдеггера и герменевтическим трудам Х.Г. Гадамера и квалифицируемая как «онтологическое понимание смысла» (Лелис 2011: 8). Одним из средств создания подтекста являются разного рода импликации. И.В. Арнольд предлагает разграничивать подтекст и импликацию. Подтекст и импликация – это виды скрытого смысла. Подтекст соотносится со всем текстом, а импликация с отдельным эпизодом (Арнольд 1982). У многих авторов подтекст и импликация выступают как синонимы, их очень трудно разграничить. Импликация учитывает историческую эпоху, культуру, творческую и личную биографию писателя. К.А. Долинин подходит к дифференциации типов подтекста с точки зрения теории речевой деятельности. Он выделяет референциальный подтекст, относящийся к номинативному содержанию высказывания, а также коммуникативный подтекст, который входит в коммуникативное содержание высказывания и соотносится с самим актом коммуникации и ее участниками. Предпосылкой возникновения референциального подтекста являются пресуппозиции, которые позволяют вводить читателя в мир персонажей без предварительного объяснения. В основе коммуникативного подтекста лежат знания общих принципов и норм речевой коммуникации (Долинин 2010).

Пресуппозиция – это компонент смысла текста, который не выражен словесно, это предварительное знание, дающее возможность адекватно воспринимать текст. Такое предварительное знание принято также называть фоновыми знаниями. По мнению Н.С. Валгиной, фоновые знания – это знания реалий и культуры, которыми обладает пишущий (говорящий) и читающий (слушающий). Н.С. Валгина дает более широкое определение фоновых знаний, но уже именуя их пресуппозицией (Валгина 2003). Таким образом, наряду с подтекстом, рассматриваются и такие смежные явления, как импликация, фоновые знания, пресуппозиция. Р.И. Павиленис рассматривает пресуппозицию с лингвофилософских позиций. Он считает, что при восприятии текста возникает добавочное содержание на основе накопленных человеком сведений, сети пресуппозиционных отношений, «концептуальных систем», которые вмещают в себя опыт человека (Павиленис 1986). Пресуппозиция является условием восприятия подтекста.

Т.А. Сильман считает, что общая схема подтекста не что иное, как рассредоточенный повтор. Суть его заключается в дистанцированном столкновении двух исходных отрезков текста: ситуации-основы и ситуации-повтора, все звенья которых вступают в сложные взаимоотношения (Сильман 1969).

Впервые о подтексте как эстетическом явлении заговорили руководители

МХАТ К.С. Станиславский и В.И. Немирович-Данченко. Ставя чеховские пьесы, они осмыслили их поэтику, вникали в язык образов, искали за внешней простотой формы глубину и символическую значимость содержания.

А.П. Чехов – непревзойденный мастер подтекста. Д. Затонский отмечает: «...Конечно, до Чехова были и лермонтовская «Тамань», и некоторые страницы Стендаля, Флобера, Толстого, Достоевского. Однако подтекст не просто как отдельный прием, а, если угодно, как стиль ввел в литературу Чехов» (Затонский 1988: 119).

Способы выражения подтекста разнообразны: это многозначные слова, дейктические слова, частицы, восклицания, различного вида повторы, парцелляция, нарушение логической последовательности, паузы и т.п.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Импликация как прием построения текста и предмет филол. изучения // Вопросы языкознания, № 4. 1982. СС. 83–91.
2. Валгина Н.С. Теория текста. Учебное пособие. М.: Логос, 2003.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981.
4. Долинин К.А. Интерпретация текста. Французский язык. Учебное пособие. М.: КомКнига, 2010.
5. Затонский Д. Художественные ориентиры 20 века. М.: Сов. писатель, 1988.
6. Камчатнов А.М. Подтекст: термин и понятие // Филол. науки. М., 1988. СС. 40–45.
7. Кожина М.Н. Стилистика текста в аспекте коммуникативной теории языка // Стилистика текста в коммуникативном аспекте текста. Пермь: Изд-во Пермского гос. университета, 1987. СС. 53–58.
8. Кухаренко В.А. Интерпретация текста: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1988.
9. Лелис Е.И. Теория подтекста. Учебно-методическое пособие. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011.
10. Лурия А.Р. Язык и сознание. М., 1979.
11. Павленис Р.И. Понимание речи и философия языка (вместо предисловия) // Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов.: Сб. статей. Переводы. Вып. № 17. М.: Прогресс, 1986. СС. 380–388.
12. Сильман Т.И. Подтекст – это глубина текста // Вопросы литературы, №1. 1969. СС. 89–102.
13. Сильман Т.И. Подтекст как лингвистическое явление // Научн. доклады высшей школы. Фил. науки, №1. 1969. СС. 84–90.
14. Шабес В.Я. Событие и текст. М.: Высшая школа, 1981.
15. Якобсон Р. Избранные работы. М.: Прогресс, 1985.

TEXT-CONCEPTION AND INTERTEXT AS LINGUSTIC PROBLEMS

G. Vahramyan, A. Ohanesyan

*Russian-Armenian (Slavonic) university, Yerevan, Republic of Armenia
Gumri State Pedagogical Institute named after M. Nalbandyan, Gumri*

SUMMARY

The article deals with the problem of linguistic text-perception and subtext. The text is the product of speech activity. Text-perception involves deep knowledge of the hidden meaning of the text, or the subtext.

Keywords: Text-perception, subtext, implication, presupposition, background knowledge.

СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ СЕМАНТИКИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В ЭМИГРАНТСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ С. ДОВЛАТОВА

Д.Ю. Газарова

ЕГУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются основные синтаксические средства выражения категории определенности/неопределенности, их функции в эмигрантских произведениях С. Довлатова. Неопределенность явления эмиграции выражается, прежде всего, в неопределенно-личных предложениях, безличных и вопросительных инфинитивных предложениях.

Ключевые слова: определенность, неопределенность, неопределенно-личные предложения, безличные предложения, инфинитивные предложения.

В произведениях С. Довлатова встречаются самые разнообразные способы выражения категории определенности/неопределенности (О/НО): неопределенные и определительные местоимения, указательные местоимения, местоименное числительное *один*, односоставные конструкции. Однако рассказы С. Довлатова, посвященные описанию жизни в эмиграции, особенно изобилуют грамматико-семантическими проявлениями категории О/НО. И это, как нам кажется, абсолютно неслучайно. Само понятие «эмиграция» представляет для С. Довлатова нечто неопределенное и неясное, о чем он неоднократно отмечает:

На словах эмиграция казалась реальностью. На деле – сразу возникло множество проблем («Иностранка»).

Мы рассмотрим синтаксические средства выражения категории О/НО. В эмигрантских рассказах С. Довлатова чаще всего употребляются неопределенно-личные конструкции:

В душу не лезут. Здесь это не принято. Если разводятся с женой, идут к юристу. (А не к Толику – водку жрать). О болезнях рассказывают врачу. Сновидения излагают психоаналитику. Идею своего противника стараются убедить. А не бегут жаловаться в первый отдел... («Марш одиноких»).

Неопределенно-личные предложения по своему составу больше всего подходят для изображения эмигрантской жизни: описывается общая обстановка, положение вещей, жизненный уклад, а для этого совершенно необязательно упоминать субъекта действия.

Неопределенно-личные предложения подчеркивают нерелевантность указания исполнителя действия, и это, на наш взгляд, связано с общей атмосферой неопределенности, «господствующей» в эмиграции. Здесь важно не кто выполняет действие, а что за действие выполняется.

Бедняков постоянно штрафуют даже за то, что их собака оправилась в неположном месте («Иностранка»).

Чернокожих в Америке давно уже не линчуют. Теперь здесь все наоборот («Иностранка»).

И в этом перечислении намеренно «обезличенных» действий видно желание автора передать общую атмосферу. Однако эта ненужность в указании на лицо вовсе не приводит к обилию безличных предложений в произведениях С. Довлатова. В связи с этим нельзя не отметить тот факт (не раз рассматривавшийся лингвистами), что русский язык предпочитает демиактивный, пациентивный подход к описанию жизненных ситуаций: «Подобные предложения, субъект которых (в форме датива) представлен как не контролирующий происходящие события, в русском языке не только возможны, но и типичны; именно они в значительной степени определяют колорит подлинно русской речи» (Вежбицкая 1996: 59); русский язык предпочитает конструкции, где сообщается не о том, что делает субъект, а о том, что с ним происходит. Как справедливо отмечает Н. Арутюнова, «... неопределенность и безличность постоянно тяготеют друг к другу» (Арутюнова 1998: 821). Она приводит слова В. Кюхельбекера об этой склонности русского народа к безличности: «У нас все мечта и призрак, все мнится и кажется, и чудится, все только будто бы, как бы, нечто, что-то...» (там же: 817).

Однако в эмигрантских произведениях С. Довлатова безличные конструкции употребляются редко. Это связано с тем, что для довлатовского понимания явления эмиграции характерна неопределенность, но не безысходность, бездеятельность, свойственные безличным конструкциям. Поэтому, на наш взгляд, С. Довлатов так часто использует неопределенно-личные предложения и так мало безличные, в которых указывается на отсутствие субъекта, на необъяснимость каких-то событий. В эмигрантских же произведениях С. Довлатова субъект не отсутствует: он просто нерелевантен. Как отмечает Э. Осипова, в неопределенно-личных предложениях «деятель не имеет первостепенного значения для

сообщения факта действия, отходит на второй план и потому представлен в синтаксической структуре неопределенным» (Осипова 2009: 36).

Характерным признаком грамматической семантики безличных предложений исследователи обычно называют значения **стихийности, произвольности, бесконтрольности** вербализованных в предложениях действий или состояний (Казарина 2007: 168). Но эта стихийность и отсутствие контроля преобладают в «загадочной русской душе» и в русской действительности. В эмиграции же многое для русских (и не только русских) эмигрантов неопределенно, неясно, но отнюдь не стихийно, и именно наличием систематизированности жизни в эмиграции (пусть и не совсем ясной) и обусловлено, по нашему мнению, минимальное использование С. Довлатовым безличных предложений. Как отмечает Э. Осипова, «сущность категории безличности не в «устранении» или «отстранении» деятеля, а в выражении действия «без источника», происходящего «само по себе» (Осипова 2009: 87–88). В повестях же С. Довлатова действия не происходят сами по себе, их выполняют конкретные лица, но указание на них является излишним и ненужным в контексте общей неопределенности явления эмиграции.

Рассмотрев безличные конструкции в эмигрантских произведениях С. Довлатова, мы пришли к выводу о том, что автор предпочитает конструкции, выражающие два основных значения безличных предложений: неизбежность действия (конструкции с глаголом «приходиться») и желательность действия (конструкции с глаголом «хотеться»), но не его стихийность и бесконтрольность. Ср.:

*Речь шла об американском плавильном котле. О предках эмигрантах. О том, с каким упорством ей **пришлось** добиваться благосостояния («Филиал»).*

*Просто мне **хотелось**, чтобы Нью-Йорк выглядел как-то доступнее... («Марш одиноких»).*

В данных типах безличных конструкций субъект указан (формой датива), и это тоже неслучайно. С. Довлатов (сознательно или неосознанно) «выбирает» те безличные конструкции, в которых есть указание на субъект, т.е. вновь акцентируется действие, но оно не является обезличенным.

Особо надо отметить безличные предложения с инфинитивом и оценочными словами на -о. Данные предложения лингвисты классифицировали по-разному: их относили и к односоставным (Е. Галкина-Федорук, В. Бабайцева, П. Лекант, Н. Валгина), и к двусоставным (Г. Золотова, В. Казарина). Отметим, что подобных конструкций со значением долженствования, необходимости действия очень мало у С. Довлатова. Ср.:

*– Демократию **надо** внедрять любыми средствами. Вплоть до атомной*

бомбы!

Как известно, чтобы быть услышанным в Америке, **надо говорить тихо** («Иностранка»).

Здесь все по-другому. Здесь понятия «бизнесмен» и «мошенник» не совпадают. Говоря проще, здесь **надо работать** («Марш одиноких»).

Поскольку понятие «эмиграция» неопределенно, не всегда понятно, то, соответственно, нет ясности и относительно того, что необходимо сделать. А вот безличные конструкции, выражающие возможность, потенциальность действия, встречаются у С. Довлатова намного чаще. Как говорил сам автор в повести «Марш одиноких», «единственной целью моей эмиграции была свобода, а тот, кто любит свободу, рано или поздно будет достоин ее». А на свободе, как известно, ну или как предполагается по крайней мере, можно если не все, то многое. И именно поэтому так много в эмигрантских рассказах С. Довлатова конструкций со словом «можно»:

Можно послушать новости. Можно спуститься в бар. Можно узнать телефон старой приятельницы Регины Кошиц, обосновавшейся в Лос-Анджелесе («Филиал»).

Можно и воздержаться. Уйти с побитой физиономией. То есть – капитулировать... («Марш одиноких»)

Подобные конструкции у С. Довлатова направлены на ирреальность, и в этом смысле их тоже можно считать способом выражения категории О/НО. Ведь сам С. Довлатов писал: «Восемь эмигрантов из десяти мотивируют свой отъезд нравственными причинами. Мы выбрали – свободу. А получили – свободу выбора» («Марш одиноких»). Эта свобода выбора и обеспечила, на наш взгляд, столь частое употребление гипотетических безличных предложений. Автор указывает, что можно сделать, но нет уверенности в правильном выборе действия, а потому предлагается несколько решений.

Особый интерес вызывают инфинитивные предложения в произведениях С. Довлатова. Этот тип односоставных предложений не считается способом выражения категории О/НО, однако у С. Довлатова данные конструкции приобретают семантику неопределенности. В. Казарина дает четкое разграничение между инфинитивными и безличными предложениями: «Семантические различия между инфинитивными и безличными предложениями заключаются в том, что в инфинитивных предложениях предикатив репрезентирует потенциальное активное действие, для его осуществления субъекту необходимо приложить определенные усилия, актуализировать своё внимание на этом действии, в без-

личных же предложениях инфинитив называет действие пассивное, его реализация не зависит от волевых усилий субъекта действия. Характеризующей инфинитивные предложения является эмоциональная окрашенность, экспрессивность. Эмоциональная окрашенность инфинитивных предложений ограничивает их функционирование по сравнению с безличными предложениями той же модальности» (Казарина 2007: 208).

Выделяется два типа инфинитивных предложений с реальной модальностью: повествовательные и вопросительные (Казарина 2007: 212). В рассказах С. Довлатова чаще всего употребляются вопросительные инфинитивные предложения: ведь именно они могут выражать значение неуверенности.

Выражение сомнения, нерешительности, неуверенности в правильности осуществления действия, эксплицируемого инфинитивом, особенно отчетливо в тех случаях, когда говорящий обращает вопрос к себе и пытается сам разрешить проблему. Инфинитивные предложения, кодирующие названную функцию, являются едва ли не единственным средством вербализации сомнения, нерешительности в выборе правильного решения (Казарина 2007: 215). Ср.:

*А как **быть** с теми, чье мнение я не разделяю? Их-то куда? В тюрьму? На сто первый километр? Может, просто **заткнуть** им глотку? **Не печатать, не издавать, не экспонировать?**.. («Марш одиноких»)*

*Я спустился в холл. Сел в глубокое кресло напротив двери. Подумал – **не заказать** ли джина с томатом? («Филиал»)*

Таким образом, инфинитивные предложения, характеризующиеся разнообразием значений (долженствование, необходимость, побуждение, желательность, возможность), практически не представлены у С. Довлатова. В его эмигрантских повестях употребляются в основном вопросительные инфинитивные предложения, заключающие в себе значение неопределенности, неясности происходящего и как следствие – неуверенности в правильном выборе действия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1998.
2. Вежибицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996.
3. Казарина В.И. Современный русский синтаксис. Структурная организация простого предложения. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2007.
4. Осипова Э.Н. Русский синтаксис: односоставность предложения. Архангельск: Поморский университет, 2009.

SINTACTIC WAYS OF CREATION OF THE INDEFINITE MEANING IN S.DOVLATOV'S EMIGRANT WORKS

D. Gazarova

*Yerevan State University
Yerevan, Republic of Armenia*

SUMMARY

The article discusses the main syntactic ways of expression of the category definite/indefinite, their functions in S. Dovlatov's emigrant works. The phenomenon of emigration's uncertainty is expressed primarily in indefinite-personal sentences, impersonal and interrogative infinitive sentences.

Keywords: Definite, indefinite, indefinite-personal sentences, impersonal sentences, infinitive sentences.

СИСТЕМНЫЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ ТЕРМИНОВ ПСИХОЛОГИИ

Л.Р. Золян

ЕГУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

Терминологическая лексика как подсистема языка может быть рассмотрена с точки зрения всех лексико-семантических категорий, выделяемых в общелитературной лексике. В статье рассматриваются основные системные лексические отношения, в которые вступают термины различных областей знания.

Ключевые слова: терминология, терминосистема, термин, лексико-семантические связи, термины психологии.

Вне специальных текстов сохраняется и обеспечивается относительная свобода использования терминологических единиц в более доступном и понятном неспециалистам значении, что объясняется двойственной природой термина: с одной стороны, термин – это номинативный знак, входящий в систему естественного языка и содержащий в себе повседневные знания, которые основаны на опыте, полученном в результате повседневной коммуникации; с другой стороны, термин фиксирует и представляет результат научного познания, отражает опыт, полученный в рамках профессиональной коммуникации, то есть терминологическое содержание «наслаивается» на лексическое содержание единицы естественного языка, а в повседневной коммуникации, чаще всего, базируется на так называемом «ближайшем» или «бытовом» значении.

При таком подходе к сущности термина для его характеристики как единицы языка определенное значение приобретают и его лексико-семантические показатели как элемента системы.

Так, при анализе лингвистической терминологии отмечается факт асимметрии языкового знака, где избыточность означающего проявляется в дублетности терминов, а избыток означаемого в полисемии. Развитие таких характеристик элементов системы и их отношений друг с другом является типичным для поступательного развития мысли, которое приводит к созданию разных научных кон-

цепций, появлению новых научных парадигм. Процесс же рационализации терминосистем если и возможен, то представляется долгим и сложным.

Таким образом, двусторонняя сущность термина, как и любого языкового знака, определяется его лексическим значением и уточняется теми лексико-семантическими связями, которые определяют место каждого элемента в системе.

Любая система характеризуется как множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих определенную целостность, единство. Целостность и единство содержательной стороны терминологии как системы определяются наличием в составе значения каждого слова определенных семантических признаков и их взаимопроникновением.

Для их определения мы проанализировали некоторые лексико-семантические показатели терминов, вернее, только те из них, которые имеют прямое отношение к их содержательной, смысловой стороне. При рассмотрении общезыковой лексики с точки зрения лексико-семантических параметров выделяются следующие явления: полисемия, синонимия, антонимия, омонимия, паронимия. Терминологическая лексика как подсистема языка также может быть рассмотрена с этих позиций.

Большая степень включенности вербального потенциала гуманитарных наук, в целом, и терминов психологии, в частности, в общелитературную лексику предопределяет использование терминов этих отраслей знания не только в научном дискурсе, но и в повседневной коммуникации. Психология относится к числу тех наук (как медицина, политология, социология, история и т.д.), терминология которых в определенных ситуациях должна быть понятна и доступна не только специалистам и вербальный арсенал которых максимально (по сравнению с другими гуманитарными дисциплинами) «включен» в активный лексикон средних по уровню образования носителей языка. Таковыми являются слова *восприятие, версия, воображение, инстинкт, интеллект, невроз, стресс, темперамент, характер* и т.д.

Являясь результатом когнитивной деятельности специалиста и средством профессиональной коммуникации, термин полностью реализует свою функцию лишь при употреблении в соответствующем стилистически маркированном контексте, а в остальных случаях используется тот же языковой знак в своем лексическом значении.

Таким образом, особенности лексических значений слов, составляющих терминосистему психологии, определяются смежностью ее элементов с общелитературными словами и сложностью определения сугубо терминологических

значений, отличие которых от общеупотребительных может заключаться только в выборе некоторых семантических составляющих.

В рассматриваемой терминосистеме реализуются две основные разновидности омонимии в терминологии: омонимии термина и общелитературного слова (*стресс, толпа*) и междисциплинарной (межнаучной) омонимии, суть которой сводится к употреблению одного языкового знака в разных терминологических значениях в терминосистемах различных наук (*диспозиция, инертность, интерференция*). Вполне естественно, что психология, как сравнительно молодая наука, активно пополняя свой терминологический потенциал, использует терминологический арсенал других наук, при этом наполняя взятые термины новым содержанием. В то же время эти термины продолжают функционировать и в терминосистемах-донорах, что является основным источником междисциплинарной омонимии.

Очевидным является существование паронимии в языке науки, в частности в терминосистеме психологии. Эта лексико-семантическая категория может быть охарактеризована по всем тем структурным и семантическим параметрам, по которым характеризуются паронимы в общелитературной лексике. Семантическая конкретность термина как одна из основных его характеристик дает нам основание относить термины-паронимы к полным паронимам, т.е. однокорневым словам, относящимся к одному и тому же логико-понятийному ряду и выражающим разные значения. В структурном плане подавляющее большинство паронимичных терминов психологии представляет собой суффиксальную разновидность: *оперантное* (обусловливание) – *оперативное* (поле зрения); *раздражимость* – *раздражительность*; *индивидуальность* – *индивидуация* и др.

Специфические характеристики терминов, такие как семантическая конкретность, наличие дефиниции в большой степени предопределяют различия реализации аналогичных процессов в общелитературной и терминологической лексике. В ряду требований, предъявляемых к лексической единице, используемой в разных сферах, семантическая точность выступает как ведущее, определяющее требование. В лексической системе языка явление паронимии часто приводит к нарушению адекватного семантического восприятия и к смешению паронимичных слов в речи, что совершенно недопустимо в терминологической лексике.

Противопоставление научных понятий является естественным и закономерным явлением, заложенным в самом характере человеческого мышления, что и объясняет наличие в терминологии большого числа терминов-антонимов, яв-

ляющихся вербальным воплощением соответствующих научных понятий: *альтруизм – эгоизм; абулия – воля; аффилиация – отчужденность; воспоминание – парамнезия; рассеянность – внимание*. В силу этого антонимия в терминосистеме психологии представлена достаточно широко и может быть охарактеризована по всем тем структурным и семантическим показателям, по которым данная лексико-семантическая категория характеризуется в общелитературной лексике.

Другая лексико-семантическая категория – синонимия, вызывающая так много споров в теоретическом терминоведении, в терминосистеме психологии представлена весьма широко. При рассмотрении явления синонимии в терминосистеме психологии нами взято за основу положение о том, что абсолютные синонимы, или дублеты (видовое понятие), – это особая группа синонимов (родовое понятие). Синонимия представляется нам неизбежным следствием рациональной организации терминосистемы психологии. Наблюдается синонимия:

– заимствованных слов – слов общелитературного языка: *актуализация – припоминание*;

– заимствованных из разных языков слов: *ананказмы – обсессии*;

– синонимическое соответствие «слово – словосочетание», где наиболее частотной является синонимия словосочетания прилагательное + существительное: *брейнштурминг – мозговая атака*, а также – существительное в им. пад. + существительное в род. пад.: *избирательность восприятия – селективность восприятия*.

В синонимические отношения вступают также термины-эпонимы: *Ранишбурга эффект – Ранишбурга торможение*.

Наличие в терминосистеме психологии синонимичных слов и словосочетаний предопределено не только развитием и углублением процесса познания, но и специфическими функциональными особенностями самой науки.

Среди значимых для семантической характеристики терминосистемы психологии характеристик нами выделяется полисемия, основными причинами возникновения которой являются:

– расплывчатость существующих формулировок (*интеллект*);

– расширение или сужение значения терминов (*инертность, моторика*);

– создание терминов на основе метафорического или метонимического переноса (*абстракция, адаптация социальная*);

– различия конкретных смысловых оттенков или аспектов понятий (*авторитет, действие*).

Возможность наличия и развития полисемии в данной отрасли знания обу-

словлена тем, что в отличие от языка техники и точных наук язык гуманитарных наук менее формализован. Соответственно, отношение к таким нежелательным явлениям в терминосистемах в целом, как многозначность терминов, конечно же, в терминосистеме психологии менее категорично.

Таким образом, проведенный нами анализ терминов психологии показал, что они в совокупности образуют систему, элементы которой взаимосвязаны определенными отношениями и между собой, и с общеупотребительной лексикой, и все особенности терминосистемы психологии предопределены особым характером этой науки в ряду гуманитарных дисциплин.

THE MAIN SYSTEMATIC LEXICO-SEMANTIC RELATIONS OF PSYCHOLOGY TERMS

L. Zolyan

Yerevan State University, Republic of Armenia

SUMMARY

Terminological vocabulary as a sub-system of language can be examined from the viewpoint of all lexical-semantic categories singled out in the Russian language. The main systematic lexical relations, into which the terms of different spheres of knowledge enter, have been examined in this report.

Keywords: Terminology, terminological system, term, lexical-semantic categories, psychology terms.

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ИДИОМЫ В АСПЕКТЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПРАГМАТИКИ

И.Н. Кайгородова

АГУ, г. Астрахань, РФ

АННОТАЦИЯ

Активное проявление сознания человека обнаруживается в создании синтаксических идиом, которые служат воспроизведением коммуникации средствами языка, что составляет предмет прагмалингвистического исследования их коммуникативного содержания, так как общество функционирует и развивается лишь при условии социальной интеракции, социального взаимодействия между его членами, осуществляемого с помощью языка.

Ключевые слова: синтаксическая идиома, диалогическая речь, эмотивность, прагмалингвистика.

Предмет прагматического исследования составляет изучение коммуникативного содержания высказывания, что является актуальным для современного языкознания, т.к. общество функционирует и развивается лишь при условии социальной интеракции, социального взаимодействия между его членами, осуществляемого с помощью языка.

В русском языке можно выделить особый тип предложений, который образуют слова-предложения, заключающие в себе непосредственную эмоциональную оценку происшедшего или высказанного, эмоционально выражающие побуждение к действию или служащие средством экспрессивного выражения отношения говорящего к наблюдаемым явлениям. Конструкции этого типа также называют восклицательными предложениями. Они образуются из междометий или из слов, которые не только являются выражением эмоций или волеизъявлений, но лексически обозначают отношение говорящего к высказыванию или к создавшейся ситуации (Краткая русская грамматика 1989: 336–340; Меликян 2004).

На наш взгляд, всё многообразие междометных построений, реализующих в речи эмотивно-экспрессивные и регулятивно-прагматические функции, составляет область синтаксической идиоматики. Синтаксическая идиома – это устойчивый раздельнооформленный знак, структурно-семантическое единство кото-

рого формируется установлением асимметричных отношений между его формальной и содержательной структурами и достигается в результате изменений исходных синтаксических категорий предложения (редукции, преобразования): предикативности, модальности, коммуникативности и появления вторичных синтаксических связей, отношений и категорий (Кайгородова 1999: 7). Синтаксические идиомы принадлежат формально – к синтаксическому, а содержательному – к лексико-фразеологическому уровню языка (Кодухов 1967: 123–136).

Синтаксические идиомы образуют особый коммуникативный тип предложений, весьма неоднородный по своему коммуникативно-прагматическому потенциалу. В сфере синтаксической идиоматики выражение эмоций составляет доминирующую коммуникативную задачу. С помощью эмотивных синтаксических идиом координируется межличностное общение. Аффективное следует понимать как выражение отношения говорящего. Под аффективной речью понимаются привычные речения типа: *Ну, конечно! Чёрт возьми!* и т.п. Аффективная форма речи является проявлением внутреннего состояния говорящего и выражает его отношение к какой-нибудь ситуации. В устной диалогической речи стимулом является вопрос одного из собеседников, из которого исходит ответ второго собеседника. Например: *Гуревич посмотрел на Архипцева и презрительно спросил:*

– *И мы пойдем на выставку этого пижона?*

– *Боже нас сохрани!* – *в ужасе ответил Сергей.* – *Ни в коем случае! Стать свидетелями его позора? Это жестоко!* (В. Кунин. Хроника пикирующего бомбардировщика).

Подобные формы разговорной речи обладают богатейшими собственными языковыми средствами выражения эмоций, обусловленными непреднамеренностью, произвольностью общения. Мы говорим всегда зачем-нибудь, с какой-нибудь целью. Если целью является выражение наших чувств, то наша речь будет восклицательной.

Очевидно, что особое внимание в коммуникативной лингвистике уделяется исследованию языковой категории эмотивности, поскольку для лингвиста чувства приобретают значение только тогда, когда они выражены языковыми средствами. Эмотивность представляет собой языковое выражение эмоциональности. Например: *Вера Алексеевна успела шепнуть Фаине Ивановне:*

– *Однокурсница Шуркина. Они вместе занимаются. Она отличница из Казахстана. Ходила к нам в дом, они к сессии вместе готовятся.*

– *Ой, ради Бога! Я вас умоляю! Пачками будут липнуть, какой красавец!*

Ваша задача, Вера Алексеевна, с десяток годков его попридержат, рано не дать жениться (Л. Улицкая. Искренне Ваш Шурик).

Если в теории речевых актов используется собственно коммуникативная оппозиция участников ситуации «говорящий – слушающий», то в лингвистических исследованиях диалогической речи, сосредоточенных не на собеседниках, а на соотношении их высказываний, применяется оппозиция «стимул – реакция». При включении в свою речь эмотивной синтаксической идиомы субъект речи не может не принимать во внимание всех факторов ситуации общения: кому, когда и как он говорит, как будет воспринята его речь. Говорящий представляет себе адресата, которому отправляет речевое сообщение с целью воздействия на него определенными эмотивно-оценочными средствами языка, одновременно с нескольких сторон. Необходимо учитывать два вида речевой тактики: наступательную и оборонительную. Защитные реакции неотделимы от позиции адресата, они прямо из неё вытекают. Изучение защитных реакций обнаруживает различие в отношении прагматической ситуации к речевой деятельности и интересам говорящего и адресата. Основная масса тактических приёмов, применяемых адресатом, сводится к замене ожидаемого отклика на речевой стимул выдёргиванием «прагматической шпильки» (Н.Д. Арутюнова). Функцию такой «шпильки» выполняют эмотивные синтаксические идиомы. Их употребление связано с тактическими задачами, если адресат преследует оборонительную цель. Защита может осуществляться следующими речевыми тактиками:

1) указанием на неуместность или ненужность самого акта речи. Например:
– *А как ты будешь открывать и закрывать запертые двери квартиры и подъезда, когда нас с Тимом не будет дома?*

– *А окно? – спросил я.*

– *Ты с ума сошёл! У нас второй и достаточно высокий этаж* (В. Кунин. ИнтерКыся);

2) указанием на неуместность обращения или других языковых компонентов высказывания, например:

– *А я боле не буду хулиганить, маманя.*

– *Какая я тебе к бесу маманя. Я вот сейчас тебе такую «маманю» покажу!;*

3) указанием на несвоевременность или неуместность высказывания, реплики типа: *Нашёл время спрашивать!;*

4) отводом говорящего. Ср. реплики-реакции: Шурик оценил её человеколюбие, когда в разгар эпидемии гриппа – половина сотрудников болела, а вторая работала с удвоенной нагрузкой – он пришел к ней просить три дня за свой счет.

– Да вы с ума сошли! Я вас на сессию должна отпускать в самое горячее время, и вам ещё за свой счет! И речи быть не может! И так работать некому! (Л. Улицкая. Искренне Ваш Шурик).

В речевом общении каждое высказывание воспринимается не само по себе, а как реплика, «вмонтированная» в прагматический комплекс. Если высказывание признаётся, то адресат делает парирующий ход в форме диалогических шаблонов – эмотивных синтаксических идиом.

В коммуникативно-прагматической парадигме язык трактуется как такое социальное установление, которое даёт возможность членам соответствующего языкового сообщества вступать в контакт и достигать определённых целей в конкретных ситуациях речевого общения.

Одним из важных признаков диалогической речи, как известно, является принцип построения речи как цепи стимулов и реакций, т.е. каждое высказывание является некоторой акцией, вызывающей и обуславливающей реплику-реакцию.

Исследование синтаксических идиом с точки зрения их категориального содержания способствует более глубокому пониманию соотношения между системами мыслительных, когнитивных категорий и системами обобщённых грамматических значений. Синтаксические идиомы представляют неоднородный круг средств выражения личного отношения говорящего к тому, что он сообщает. Эти образования связаны с понятием субъективная модальность. Субъективно-модальные значения выражаются фразеологизированными предложениями (фразеосхемами, синтаксически связанными конструкциями) и междометными (модальными, вводными предложениями, нечленимыми) предложениями.

В различных языках имеется арсенал предложений, предназначенных для выражения чувств, реакций на высказывание собеседника. Например: – Мулаты, бухта, экспорт кофе, чарльстон... О чём говорить! (И. Ильф, Е. Петров. Золотой телёнок); У жены было бескровное лицо, и она сказала жалобно:

– Ты знаешь, она выходит замуж за Толмачова.

– Что ты говоришь! – Глебов как бы испугался, хотя на самом деле не испугался, но уж очень несчастен был вид Марины (Ю. Трифонов. Дом на набережной).

Основное прагматическое предназначение эмотивных синтаксических идиом состоит в выражении говорящим своего восприятия и оценки конкретных предметов, явлений или же отношений между объектами языкового отражения, а также в достижении прагматического эффекта. Регулярная востребованность эмотивных синтаксических идиом указывает на то, что на мыслительном уровне

активизируется когнитивная доминанта говорящего, ориентированная на эмоциональную оценку денотативной ситуации, за которой закреплены определённые языковые средства кодирования знания, а именно: эмотивные синтаксические идиомы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кайгородова И.Н.* Проблема синтаксической идиоматики (на материале русского языка): Монография. Астрахань: Изд. Астраханского гос. пед. ун-та, 1999.
2. *Кодухов В.И.* Синтаксическая фразеологизация // Проблемы фразеологии и задачи ее изучения в высшей и средней школе. Вологда: Северо-западное книжное изд-во, 1967. С. 123–136.
3. Краткая русская грамматика // Под ред. Н.Ю. Шведовой и В.В. Лопатина. М.: Русский язык, 1989.
4. *Меликян В.Ю.* Современный русский язык. Синтаксис нечленимого предложения: учеб. пособ. Ростов-н/Д: Изд-во РГПУ, 2004.

SNTAX IDIOMS IN TERMS OF LINGUISTIC PRAGMATICS

I. Kaigorodova

*Astrakhan State University, Faculty of Philology and Journalism,
Department of General Linguistics and rechevedeniya,
Astrakhan, Russia*

SUMMARY

The active manifestation of human consciousness is found in the creation of syntactic idioms that are reduplicating communication by means of language that is the subject of research the linguo-pragmatic go their communicative content, because the of company operates and develops only when the social interaction, social interaction among its members is carried out by means of language.

Keywords: Syntax idiom, dialogic speech, emotiveness, linguo-pragmatics.

СВЕРТЫВАНИЕ СЛОЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ КАК ТАКТИЧЕСКОЕ КОММУНИКАТИВНОЕ СРЕДСТВО В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

А.Д. Каксин

ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Хакасия, РФ

АННОТАЦИЯ

В статье представлены размышления о разнообразии коммуникативных стратегий современного публицистического дискурса (на примере русского языка). Рассматриваются два явления: свертывание сложной конструкции (в том числе – при производстве бегущей строки) и элиминация предшествующего текста (в журнальной публицистике). Оба явления трактуются как проявления оптимизации синтаксиса в публицистическом тексте. Сама эта оптимизация, по мысли автора статьи, проводится с целью привести содержание в соответствие с направленностью определенной аудитории, прагматическими установками и жанровой спецификой.

Ключевые слова: развитие дискурса, коммуникативные стратегии и тактики, публицистический стиль, синтаксис текста, русский язык.

Наличие разных коммуникативных «стратегий» и «тактик» – черта любого современного языка, в котором непрерывно развивается стилистическая система (Кривоносов 2002, Иссерс 2006).

Одним из стремлений является оптимизация. Вопрос об оптимизации, особенно – «сложного синтаксиса», связан со сложившейся стилистической дифференциацией в данном языке. Речь на том или ином живом языке звучит постоянно, естественные языки развиваются (естественным же образом), письмо лишь фиксирует речевые процессы и почти всегда при этом придает им нормативную форму. Стремление к оптимизации – яркая характеристика, в первую очередь, публицистических текстов.

Оптимизация проникает и на телевидение. Имеем в виду, прежде всего, так называемую бегущую строку, сопровождающую многие новостные программы. И даже каналы. Вот один яркий пример. И как раз он свидетельствует о том, что к этому процессу, свертыванию, следует подходить осторожно. Поскольку есть риск затушевать изначальный верный смысл.

30 марта 2014 года по бегущей строке канала РБК прошла следующая информация:

Урегулирование на Украине по плану США не соответствует действительности.

Сначала не совсем понятно: то ли на Украине не происходит урегулирование по принятому плану – по плану США, то ли совершается какое-то урегулирование, но не по плану США. Для того, чтобы правильно понять эту фразу, представляющую результат свертывания, надо знать предшествующий контекст. Только при таком знании становится понятным истинный смысл:

Предложено два плана урегулирования ситуации на Украине – России и США. Сообщение о том, что *на Украине началось урегулирование по плану США, не соответствует действительности.*

С такой же регулярностью свертывание происходит в текстах такого жанра, как отклики. И это оправданно и закономерно: если уже существует предыдущий текст, на который можно (или нужно) сослаться, его содержание необходимо передать очень кратко. (Впрочем, для таких случаев мы бы предложили и другой термин – элиминация).

В качестве примера такого рода откликов приведем письма, поступающие в редакцию журнала «Огонек» как собственные размышления авторов по материалам, ранее опубликованным в том же журнале. Особенность здесь одна, и она лежит на поверхности: тексты эти очень актуальны, злободневны; выбираются, как правило, темы горячие, широко обсуждаемые. Например, осенью 2010 года такими темами были борьба за сохранение Химкинского леса и отставка мэра Москвы Юрия Лужкова.

Итак, ранее в журнале была опубликована статья Дмитрия Сабова «Проверка на дороге», в которой было рассказано о нескольких скандальных случаях, связанных с борьбой за Химкинский лес. Активисты, выступающие против строительства автодороги, устроили пикет против одной французской фирмы, уже начавшей разворачивать строительные работы. Прошли митинги с требованиями либо обойти Химкинский лес, либо сделать платным проезд через него. Совершенно естественно, что это содержание, содержание статьи Д. Сабова, элиминируется в текстах, являющихся откликами на нее. Приведем начало всех трех ответных писем (и отдельные выдержки из них), отмечая курсивом те места, в которых содержится отсылка на содержание предшествующей статьи:

1. Не пугайте инвесторов. Сейчас вот *с этими скандалами* все иностранные инвесторы разбегутся, в иностранной прессе уже появляются негативные по от-

ношению к России статьи, связанные с тем, что политические спекуляции влияют на инвестиционный климат в нашей стране. Вместо того, чтобы уговаривать их вкладываться в российскую экономику, мы им *грозим чуть ли не революцией и в подтверждение этого сжигаем технику*. ... mirelex [так обозначен автор] (Огонек 2010, № 39: 23).

2. Нужны дороги. На самом деле *надо меньше слушать всяких Лимоновых и Чириковых*, они не понимают, что творят, ибо пиар для них превыше всего <...>. Пока, кстати, не стоит к нам очередь из иностранцев, готовых на 25 лет вкладываться в Россию. Поэтому над французами надо трястись, а *не мордовать их вслед за группой из 15 человек во главе с Женей Чириковой*. Пора бы понять, что надо строить, а *не болтать языком и выкрикивать лозунги*. sysimakki [так обозначен автор] (Огонек 2010, № 39: 23).

3. Вам шлагбаум. Что касается *фирмы под условным названием Veni, Vidi, Vinci*, скажу так: *у нас во Франции от ее деятельности далеко не в восторге, как и от всей системы платных дорог* <...>. Во французской прессе все больше говорят о положительном опыте дорожного строительства в Германии и в странах Бенилюкса, где платные дороги отсутствуют как класс. Хорошо хоть у нас добились, чтобы пункты *reage* не затрагивали ближние пригороды и подходы к аэропортам крупных городов. А у вас в Москве, *если судить по проекту «полянки для отъема денег» в Химкинском лесу, будут останавливать даже тех, кто спешит в аэропорт*. josefinadeboch [так обозначен автор] (Огонек 2010, № 39: 23).

Далее. На той же странице журнала «Огонек» помещены два коротких отклика на статью Павла Шеремета «Кепку долой» (об информационной войне против Юрия Лужкова). Они примечательны тем, что в них содержится, конечно, отсылка на предшествующую статью, но заметно больше именно комментирования. Приведем обе заметки полностью, курсивом выделим отсылочные места, а жирным курсивом – авторский комментарий.

1. Последняя жертва? ***Гм, почему-то сразу подумалось про предвыборную президентскую кампанию. А она вовсю уже идет***. Похоже, мэр просто жертва. ***Как бы эта история с ним ни закончилась, она будто бы грамотно разыграна: посудите сами, кто остается в выигрыше? Тот, кто занял нейтральную позицию, и тот, кто в результате выйдет самым «чистеньким»!*** cragsman [так обозначен автор] (Огонек 2010, № 39: 23).

2. Спектакль продолжается. Может, банально, но, похоже, население прикормлено. Свободу обменяли на кормушку. Всем жалко ее, кормушку, потерять. Свобода практически потеряна. А что будет? Неизвестность. Это пугает. Верти-

каль выстроена очень жестко. Московские СМИ не терпят инакомыслия. Не видно выхода. Печальный балаган. Грустно, хотя и интересно. Настоящий спектакль в реальном времени. anahoret52 [так обозначен автор] (Огонек 2010, № 39: 23).

Во втором ответном тексте, как видим, авторский домысел (комментарий) даже преобладает.

Таким образом, можно констатировать, что в современном русском языке в изобилии представлены самые разные способы и средства (или тактики) общей стратегии «опрошения» сложного, или «длинного», синтаксиса. Одно из направлений – это простое «обрубание» сложного предложения. Понятно, что при этом вторая (или последующая) часть «обрубленного» предложения начинается с союза, сочинительного или подчинительного (или союзного слова). Другой путь – использование возможностей, которые предоставляет сокращение (свертывание) и/или комментирование «чужих текстов». Наконец, существует возможность придания «вида предложения» отдельным словам (или словосочетаниям). Они разрывают связь между простыми предложениями, «не дают» построить сложную конструкцию. Ту же роль зачастую выполняют разного рода пропуски и умолчания. Обо всем этом мы писали в одной из наших предыдущих работ (Каксин 2012).

Итак, в контексте разговора о разнообразии коммуникативных стратегий современного публицистического дискурса, мы рассмотрели два тактических хода: свертывание сложной конструкции (на примере «бегущей строки») и элиминацию предшествующего текста (при формировании отклика на него). Оба явления трактуются нами как проявления стратегии оптимизации публицистического текста. Сама эта оптимизация, как мы полагаем, проводится с целью привести содержание в соответствие с направленностью определенной аудитории, прагматическими установками и жанровой спецификой.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Иссерс О.С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. 4-е изд. М.: УРСС, 2006.
2. *Каксин А.Д.* Об оптимизации «сложного синтаксиса» в текстах газетной публицистики // Коммуникативистика в современном мире: эффективность и оптимизация речевого взаимодействия в социуме: Материалы Третьей международной научной конференции (Барнаул, 24–29 апреля 2012г.) // Под ред. Н.В. Панченко, Т.В. Чернышовой, А.А. Чувакина. Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2012. СС. 225–228.
3. *Кривоносов А.Д.* PR-текст в системе публичных коммуникаций. С-Пб.: Петербургское Востоковедение, 2002.

FOLDING OF DIFFICULT DESIGNS AS TACTICAL COMMUNICATIVE MEANS IN RUSSIAN

A. Kaksin

Katanov Khakass State University, Abakan, Russia

SUMMARY

Reflections are presented in the article about a variety of communicative strategies of modern public discourse (on the example of Russian). Two phenomena are considered: folding of a difficult design (including – production of a running line) and elimination of the previous text (in magazine journalism). Both phenomena are treated as manifestation of optimization of syntax in the public text. This optimization, according to the author of article, is carried out with the purpose to bring the contents into accord with an orientation of a certain audience, pragmatic installations and genre specifics.

Keywords: Discourse development, communicative strategy and tactics, public style, syntax of the text, Russian.

ИННОВАЦИИ В ЛЕКСИКЕ

С.В. Кириченко

СПбГУ, г. Санкт-Петербург, РФ

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена инновационным процессам, наблюдаемым в современных СМИ, дается определение инновации. Внимание акцентируется на прагматическом аспекте современных инноваций.

Ключевые слова: инновация, окказионализм, языковое новаторство, прагматический аспект, заимствование, графодеривация.

Аксиомой является тот факт, что язык призван поддерживать стабильность массива знания, институтов общения. Однако язык как живой организм склонен и к обновлению, что обуславливается сменой поколений, трансформаций политической системы, идеологических доминант, государственного устройства, экономического уклада и т.п.

Такого рода трансформации влекут за собой значительные изменения в языке, прежде всего в его лексике. В последнее время стало необыкновенно частотна лексема **инновация** (англ. *innovation* – нововведение, новшество, новаторство), которая из сферы технологических разработок, коммерции, управления, экономики, политики, сферы услуг и т.п. перешла и в терминологическую сферу языка. Почему? Ведь в русистике достаточно устойчивы до недавнего времени были такие термины, как *неологизация*, *новообразования*, *окказионализация*, *языковое новаторство*.

Пожалуй, ответ кроется в прагматическом аспекте разного рода новшеств, языковых в том числе.

Так, например, в вышеперечисленных сферах термин *инновация* вытолкнул из употребления такие термины, как *нововведение*, *изменение*, *улучшение*, *новшество*, *изобретение* и т.п., так как в термин *инновация* включается еще и значение, связанное с дополнительной ценностью того или иного изобретения, *обусловленного возможностью его внедрения в определенной сфере*.

В рамках этого взгляда инновация не является инновацией до того момента, пока она успешно не внедрена.

Так и в терминологической системе языка: языковая инновация обусловлена прагматической целесообразностью, внедрением ее в определенных, четко обозначенных целях.

И. Шумпетер, австрийский экономист, говоря об экономических инновациях, заметил: «Инновация имеет место, когда кто-либо использует изобретение – или использует что-то уже существующее новым образом – для изменения образа жизни людей» (URL 5).

Пожалуй, данное замечание австрийского экономиста можно привлечь и при определении языковых инноваций, поскольку языковая сфера деятельности инноваций – это прежде всего СМИ и реклама. А СМИ и реклама при помощи языковых инноваций стремятся воздействовать на образ мышления носителей того или иного языка.

Любопытно, что инновационные явления в системе языка стали особенно актуальными именно в наше время.

Мы можем наблюдать невиданные ранее темпы обновления языка, прежде всего его словарного состава. Русский язык, как и многие другие мировые языки, переживает на современном этапе *инновационный бум*, обусловленный, возможно, новой идеологизацией этносоциума, утверждающей иные, чем прежде, формы социальных отношения, а также языковой игрой, которая зачастую мотивируется прагматической, т.е. воздействующей функцией инноваций.

Инновации проявляются на разных уровнях языка, но наиболее ярко инновационные процессы наблюдаются на лексическом уровне. Это прежде всего: а) *заимствования*; б) *окказионализмы с заимствованными морфемами, как в русской, так и в латинской транслитерации*; и в) *графодериваты*.

Современные инновации-заимствования имеют *антропоцентрическую направленность*. Это все, что связано с различными сферами жизни человека: **спортом** (*бек, инсайд, рефери, форвард, хавбек, бобслеист, ватерполист, сноубордист, бодибилдер, аквабайкер, плеймейкер, кроссмен, дриблер, панчер, данвер, скейтер, скейтбордист, лайнсмен, стоппер, виндсёрфингист, картингист, раллист, маутинбайкер, кэтчист*), **торговлей, финансами, экономикой, сферой обслуживания** (*сюрвейер, дистрибьютор, бой, бутлегер, дизайнер, грум, дилер, менеджер, демеджиз промоутер, риелтор, титестер, трейдер, хендлинг, хендлер, шопер, актуарий, супервайзер, ресейлер, бизнес-леди, офис-менеджер, топ-менеджер, сейл-менеджер, хэд-офис, оффшор, брокер*), **шоу-бизнесом, СМИ, организацией культурно-просветительской деятельности** (*нюсмейкер, имиджмейкер, имиджология, рерайтер, шоумен, диджей, бренд, ребрен-*

динг, визажист, продюсер, колумнист, стрингер, фрилансер, клипмейкер, джазмен, кастинг, экин, эксклюзив), **транспортом** (стивидор, суперкарго, таксобус, экотракт), **политикой** (спикер, спичрайтер, споуксмен, олдермен, шерп), **компьютерными технологиями и Интернетом** (спамер, хакер, модератор, провайдер, дигитайзер, плоттер, бит, байт) и мн. др.

Как справедливому замечанию А.Д. Васильева, «чтобы произошло заимствование, необходимо наличие определенного рода психологических предпосылок, настроя этносоциума, программирования его языкового сознания и восприятия» (Васильев 2003: 107), причем даже в том случае, когда в заимствовании нет острой необходимости, как, например, в речи комментаторов футбольных матчей, когда лексема *защитник* заменяется заимствованным *беком*, *судья* – *лайнсменом*, *полузащитник* – *хавбеком*, *центральный защитник* – *стоппером*.

Чрезвычайно интересны инновации с заимствованными морфемами, как в русской (например, *слухмейкер* (распространитель слухов в газетных рубриках), *Поттеромания*, *автолэнд*, *роботофобия*), так и в латинской транслитерации, которые с полным основанием можно отнести к окказиональным инновациям, как, например: *вечеGREENка* («Почувствуй вибрацию *вечеGREENки!*») – реклама пива «Tuborg – green»; *сыNOKIA* («– Какая модель телефона у ведущего премьер-лиги? – *СыNOKIA!*»); *Sчаумания* (реклама шампуня); «*Shitовая* реклама» (об использовании нецензурных выражений в наружной рекламе – щитах), где основы слов остаются фонетически неизменными, поэтому эффект восприятия окказионализма достигается только при чтении текста, но не на слух (ср.: *shit* – англ. ‘черт’ и *щит* – зд. ‘доска, стенд, на которых помещается, укрепляется что-л. для показа’); *сFOCUSироваться* («*CFOCUSируйся!*») – реклама Автомобиля Ford Focus), где на значение ‘физ. собирать, соединять лучи в фокусе’ накладывается название модели автомобиля; *Disney’s час*; *PR-центр*; ИскRENнее TV; *Pro-жизнь* (телепередача), *SOSульки*, *PR-компания*.

Под ранг окказиональных такого рода инновации попадают потому, что такой тип словообразования (соединение заимствованной морфемы и исконно русской) языку не известен.

Безусловно, при изучении заимствованных инноваций мы сталкиваемся с так называемой языковой избыточностью (появлением синонимичного неологизма). Исследование показало, что лексические инновации, восполняющие языковую недостаточность, составляют 75%, а неологизмы, являющиеся языковой избыточностью (синонимы) составляют 25%.

Таким образом, с одной стороны, можно говорить о своеобразной иннова-

ционной языковой картине мира, которая отражает новое в картине мира человека, так как неологизмы в языке свидетельствуют о появлении в реальной жизни новых понятий и предметов, а с другой стороны, о своеобразной моде на новообразования.

Еще одна языковая инновация, которая наблюдается в современном русском языке, была отмечена Т.В. Поповой (Попова 2009). Это употребление символа, семиотического знака – приметы, эмблемы, образа, который используется как «специфический фактор социокультурного кодирования информации» (Лосев 1995: 57).

Возможно, такого рода инновации связаны с необходимостью ускоренного восприятия и обработки мозгом огромных объемов информации. Решить данный вопрос помогают инновации, называемые лингвистами *графодериватами*, под которыми Т.В. Поповой понимаются лексические единицы с графически выделенным сегментом (цит. по: Лазарева 2011: 96).

Например: *100лица; джин\$ы; 7-Я (универсам «Семья»), \$пециены, Ч@Тное мнение.*

О.А. Лазарева дополнительные знаки, включенные в современные номинации, заменяющие собой букву, предложила называть **идеофиксом** (от греч. *idea* – понятие, идея, образ и от лат. *fixus* – прикрепленный). «Его роль – вербализовать то, что трудно передать словами: ассоциации, представления, ощущения» (Лазарева 2011: 96).

Например: *Зараб \$тай!* (название газеты в СПб); *Парикма \$ерская; ☼т-дыхаю.ru* (туристическая фирма); *☼рячие туры* (туристическая фирма); *Цен % пад* (объявление о скидках в магазине обуви); *«Готовить легко!☼!»* (рекламная акция на кухонную посуду); *«Если Интернет – значит @вангард – ☼ 057»* (рекламный слоган компании «Северо-Западный телеком»).

Идеофикс может заменять собой целое слово, как, например: *Я ✈ (= летаю) с Аэросвит; Я ♥ (=люблю) ТНТ* (российский федеральный телеканал), где рисунок, включенный в вербальный ряд, помогает мгновенно определить семантику слова.

Таким образом, инновационные процессы в лексике обуславливаются общекультурным фоном, благоприятным для успешного выполнения отдельными представителями общества задач в области языковой политики, которая реализуется современными СМИ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Васильев А.Д.* Слово в российском телеэфире. Очерки новейшего словоупотребления. М.: Флинта, 2003.
2. *Лазарева О.А.* Лингвометодические основы формирования компетенции декодирования символов в иностранной аудитории // Мир русского слова. 2011. СС. 94101.
3. *Лосев А.Ф.* Проблема символа и реалистическое искусство. М.: Искусство, 1995.
4. *Попова Т.В.* Графодеривация как отражение ментальности современного человека // Сб. материалов XII Международной научно-теоретической конференции «Язык и ментальность», посвященной 75-летию Казахского национального университета им. Аль-Фараби. Ахановские чтения, 14–15 мая 2009. Т. 2. Алма-Аты, 2009. СС. 106–110.
5. URL: <http://www.inventech.ru/lib/predpr/predpr0052>

INNOVATIONS IN LEXIS

S. Kiritchenko

Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia)

SUMMARY

The article is devoted to the innovation processes that can be observed in modern mass-media texts. The definition of the innovation is proposed. The author emphasizes the pragmatic aspect of modern innovations.

Keywords: Innovation, occasional word, language innovations, pragmatic aspect, loadword, graphoderivation.

КОНСТРУКЦИИ – СИНТАКСИЧЕСКИЕ ФОРМУЛЫ С КРАТКИМ ПРЕДИКАТИВНЫМ ПРИЛАГАТЕЛЬНОМ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

А.А. Котов

ПГУ, г. Петрозаводск, РФ,

АННОТАЦИЯ

Рассматривается соотношение полных и кратких прилагательных-предикатов в русском языке. На материале Национального корпуса русского языка анализируется фрагмент семантического противопоставления «постоянство – непостоянство признака».

Ключевые слова: полные и краткие прилагательные, предикативность, панхрония, синтаксические формулы.

Функционирование и соотношение в системе русского языка полных – кратких предикативных прилагательных исследуется давно. И хотя этот вопрос «собрал вокруг себя большую литературу, но по-прежнему остаётся открытым. Не прекращаются попытки найти достаточно определенные семантико-грамматические критерии употребления в предикате той или иной формы» (Золотова и др. 2004: 89–90). Помимо объективной сложности самого явления, в том числе по этой причине «отсутствует единая точка зрения... на проблему функциональной обусловленности выбора именных и местоименных форм» (Кулева 2009: 442). В одном из последних исследований по общей морфологии В.А. Плунгян замечает: «Сложность ситуации в современном русском языке связана с тем, что в предикативной позиции в большинстве случаев свободно употребляются и полные формы, но возникающее при этом тонкое семантическое противопоставление пока с трудом поддаётся описанию» (Плунгян 2011: 233). Одной из «традиционных» (так ее определяют авторы «Коммуникативной грамматики русского языка») для русской лингвистической мысли является теория темпоральной дифференциации выражаемого прилагательным предикативного признака. Она сформировалась в работах русских языковедов второй половине XIX века, активно развивалась видными учеными в XX веке (см. подробнее в Котов 2011). Согласно первой точке зрения, *предикативное полное прилагательное*

выражает признак постоянный, не ограниченный во времени, краткое – непостоянный, ограниченный во времени; согласно второй точке зрения, как краткое, так и полное прилагательное могут обозначать любой признак – постоянный или непостоянный (см. подробнее в обзоре Котов 2011).

В русской лингвистической литературе второй половине XX века сформировались следующие представления: 1) в русском языке наблюдается семантико-синтаксическое противопоставление полных и кратких прилагательных-предикатов на основе постоянства – непостоянства выражаемого ими предикативного признака; 2) это противопоставление необязательно и неустойчиво, распространяется не на весь класс имён прилагательных; 3) это противопоставление обусловлено несколькими внешними (по отношению к оппозиции форм) факторами. Приведём пронизательное замечание А.Н. Гвоздева: «В основном полные формы обозначают не ограниченное теми или иными условиями, постоянное, вневременное качество, краткие – с теми или иными ограничениями – временное качество или состояние <...>. В некоторых случаях различия по значению между полными и краткими формами оказываются малозаметными и неуловимыми» (Гвоздев 1962: 229).

Согласно мнению многих исследователей, семантические различия, связанные с темпоральной характеристикой (постоянством ~ непостоянством) называемого предикативным прилагательным признака, не всегда отчетливы, подвижны и неустойчивы. Чтобы представить себе полную картину семантических различий и нюансов, мы выделяем особый класс **формульных конструкций** с кратким прилагательным: паремии, философские и житейские сентенции, афоризмы (непреложные и прописные истины), формулировки научных законов и постулатов, предупреждающие и/или информационные микротексты. На них обращали внимание многие ученые, одной из первых была Е.С. Истрина, изучавшая Синодальный список I Новгородской летописи (см. Истрина 1919). З.К. Тарланов, формулируя общие функционально-грамматические характеристики пословицы, в частности пишет: «Синтаксическое значение пословицы исключает временную направленность, реализуется как всевременное» (Тарланов 1993: 186). Это положение перекликается с суждением Б.М. Гаспарова, который, рассматривая соотношение полных и кратких прилагательных-предикатов, приходит к такому выводу: «В частности, именно Sh [краткая форма – А.А.] обязательна во многих научных определениях, философских сентенциях, общежитейских суждениях, несмотря на то что такого рода выражения имеют панхронический характер, то есть утверждают признак, не ограниченный во времени: *Треугольники ABC и*

DEF подобны. Выражение *X* многозначно. *Жизнь прекрасна*» (Гаспаров 1996: 223). Чтобы продемонстрировать эти различия на конкретном языковом материале, приводим некоторые показательные примеры из Национального корпуса русского языка (НКРЯ). В их составе выделенные курсивом конструкции отличаются, во-первых, *панхронией*, во-вторых – *нереферентным употреблением* субъекта (подлежащего).

1) При охлаждении реакция протекает в обратном направлении, и окраска исчезает, так как *смесь кристаллогидрата и фенолфталеина бесцветна* (обобщенный. Хотите подготовиться к экзаменам получше? // «Химия и жизнь», 1965).

2) Ток возвратной молнии гораздо меньше, но всё равно *он чрезвычайно опасен*, способен вызвать взрыв или пожар (коллективный. Переписка с читателями // «Наука и жизнь», 2009).

3) *«У бабы волосы долги, а ум короток»* (Н.К. Гудзий. История древней русской литературы (XVI–XVII вв.) (1938).

4) *Сознание первично, материя вторична*, так, что ли? (И. Грекова. На испытаниях (1967).

5) *Соки очень полезны каждому человеку*, особенно больным, выздоравливающим и детям (Инструкция к электросоковыжималке (1981)).

6) Один театр уходит со сцены и уступает ее другому. *Жизнь коротка, а искусство вечно*. Не знаю, как мы здесь пройдем, не знаю. (Леонид Зорин. Казанские гастролы // «Новый Мир», 2008)

Панхрония проявляется в том, что все эти конструкции *не предполагают* парадигматического ряда грамматической категории времени, поскольку введение в их состав соответствующей связки (*был, будет*) нивелирует особую обобщенную семантику. Её формированию способствует и *нереферентное* употребление подлежащего: в подобных конструкциях невозможно указание на конкретную внеязыковую реалию, поскольку используемые в их составе существительные-подлежащие выступают как номинации целого класса объектов, реализуют наши представления о них. В этом отношении уместно привести еще одно высказывание З.К. Тарланова, распространяя его мысль на весь класс выделенных конструкций: «Выражая предельно общее суждение, относящееся к частным суждениям, связанным с конкретными жизненными ситуациями, как алгебраическое выражение к бесчисленному множеству конкретных арифметических выражений, пословица выступает в качестве некоего синтаксического символа...» (Тарланов 1993: 186). На основании сказанного мы можем охарактеризо-

вать эти конструкции как **синтаксические формулы**. В иных контекстах те же прилагательные (*бесцветный, опасный, короткий*) в составе предиката ведут себя иначе, выражают постоянство – непостоянство предикативного признака, как в следующих примерах из НКРЯ.

Бесцветен – бесцветный.

1) *Голос* говорившей *был сух и бесцветен*, словно осенний листок, упавший с ольхи (Дарья Донцова. Доллары царя Гороха (2004)).

2) Этот *крем бесцветный*, и его можно использовать для обуви любого цвета (Все для любимой... обуви! // «Даша», 2004)).

Опасен – опасный.

1) *Папа был болен, опасен* для окружающих, особенно для детей, – так объяснил доктор (И. Грекова. Фазан (1984)).

2) Полы на полметра ниже каменного фундамента, в комнатах круглый год сырость, одежда плесневеет, печи греют слабо, крыша течёт. *Объект опасный*. Мой предшественник за этот объект орден Красной Звезды заработал (Фридрих Горенштейн. Куча (1982) // «Октябрь», 1996).

Короток – короткий.

1) *Он был очень короток* – всего несколько фраз (Андрей Волос. Недвижимость (2000) // «Новый Мир», 2001).

2) У тех, у кого *промотер короткий*, получают в итоге меньше серотонина и больше страха! (Игорь Лалаянц. Детектор лжи на молекулярном уровне? Завтра, завтра... послезавтра! // «Знание – сила», 2003).

В отличие от приведенных ранее в этих примерах мы не наблюдаем панхронию. В предложениях с краткими прилагательными присутствуют глагольные связи, эксплицирующие категорию времени; в предложениях с полными прилагательными связи отсутствуют, но они могут быть введены без ущерба для семантики предложения. Например: *Этот крем был/будет бесцветный. Объект был/будет опасный. У тех, у кого промотер был короткий, получали меньше серотонина*. Таким образом, мы можем говорить о существовании в русском языке особого класса синтаксически формульных конструкций с кратким прилагательным-предикатом.

Работа выполнена при поддержке Программы стратегического развития (ПСР) ПетрГУ 2012–2016гг.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гвоздев А.Н.* Современный русский литературный язык. Ч. 1. Фонетика и морфология. 2-е изд. М., 1962.
2. *Гаспаров Б.М.* Функция и значение грамматической формы: употребление кратких и полных прилагательных в современном русском языке // *Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования.* М., 1996. СС. 167–181.
3. *Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2004.
4. *Истрина Е.С.* Употребление именных и местоименных имен прилагательных в Синодальном списке 1 Новгородской летописи // *Известия ОРЯС РАН за 1918 год. Т. XXIII, Кн. 1.* – Пг., 1919. СС. 34–53.
5. *Котов А.А.* Изучение предикативного прилагательного: неподведённые итоги // *Учёные записки Петрозаводского государственного университета. Серия: Общественные и гуманитарные науки. № 1 (114) февраль, 2011.* СС. 49–52.
6. *Кулева А.С.* К вопросу о происхождении усеченных прилагательных в соотношении с историей имени прилагательного // *Славянский мир в третьем тысячелетии. Россия и славянские народы во времени и пространстве.* М., 2009. СС. 442–449.
7. *Плунгян В.А.* Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира: учеб. пособие. М.: РГГУ, 2011.
8. *Тарланов З.К.* *Язык. Этнос. Время.* Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 1993.

SYNTACTIC FORMULAS WITH THE SHORT PREDICATIVE ADJECTIVE IN RUSSIAN

A. Kotov

Petrozavodsk state University, Petrozavodsk, Russian Federation.

SUMMARY

The ratio of full and short adjectives predicates in Russian is considered. Based on a modern language material the fragment of semantic opposition «constancy – inconstancy of a predicative sign» is analyzed.

Keywords: Full and short form of Russian adjectives, predicativity, constancy – inconstancy of a predicative sign, syntactic formulas.

НЕКОТОРЫЕ НАБЛЮДЕНИЯ НАД «ФЛОРОЙ» И «ФАУНОЙ» ПЕРСУАЗИВНОСТИ

С.П. Ламбарджян

ЕГУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

Исследование посвящено одной из актуальных проблем лингвокультурологии – языковой картине мира в преломлении через модусную категорию персуазивности. Анализируются фразеологические единицы – персуазивы, содержащие лексический компонент, относящийся к названиям из флоры и фауны.

Ключевые слова: антропоцентризм, персуазивность, лингвокультурология, языковая картина мира.

Лингвокультурология – одно из приоритетных и динамично развивающихся в рамках антропоцентрической научной парадигмы направлений (Маслова 2004).

Основная цель лингвокультурологии – выявление всех особенностей соотношения «язык – культура». В рамках данного соотношения активно изучается вопрос о языковых картинах мира (ЯКМ). Наиболее ярко особенности национальных картин представлены в стилистических ресурсах языка – основных культураносных единицах системы.

Цель предлагаемого вниманию исследования – освещение возможностей модусной (субъективной) категории персуазивности в структурировании определенного фрагмента русской языковой картины мира на основе стилистических средств – персуазивов, соотносящихся с флорой и фауной.

Под категорией персуазивности в современной лингвистике понимают модусную (субъективную) категорию, отражающую степень уверенности говорящего в достоверности информации (Белошাপкова 1989; Шмелева 1979 и мн. др.).

Основными средствами выражения значений из семантических областей уверенности и неуверенности являются вводно-модальные слова типа *конечно, может быть, наверно, видимо, кажется* и модальные частицы типа *вряд ли, едва ли, якобы, как бы...*

Но в русском языке есть большой пласт стилистических средств – персуазивов, и среди них – содержащие компоненты, относимые к флоре и фауне.

Флора и фауна в персуазивном преломлении

Когда речь идет о языковых картинах мира, исследователи в первую очередь обращаются к стилистическим ресурсам, сгусткам образных представлений о мире (естественно, с позиций обыденного сознания).

Обзор фразеологических единиц, паремий приводит к выводу, что флора и фауна в персуазивах эксплицитно представлены весьма бедно. Из представителей фауны здесь эксплицитно представлены *еж*, *коза*, *лошадь* (точнее, *лошадка*), *осел*, *курица*. Это выражения *ежу понятно/козе понятно, темная лошадка; упрямый, как осел; говорят, в Москве кур доят*. Они отражают разные персуазивные ситуации. *Ежу/козе понятно* реализует значение **субъективной уверенности**, когда для говорящего ситуация неочевидна, но он абсолютно уверен в том, что его представления однозначно соответствуют достоверному положению дел. Приведем примеры:

1. [*Агента национальной безопасности Алексея подставили, обвиняют в убийстве.*]

Алексей. *Так это же и ежу понятно, что меня подставили!*

Начальник. *Ежу понятно, а Ивану Ивановичу непонятно.*

(Т/с «Агент национальной безопасности»)

2. *Что она к нему привязалась (...), ничего же нельзя сделать. Это и ежу понятно.*

(Т. Устинова. Там, где нас нет)

Ежу/козе понятно являются персуазивами-синонимами. Они синонимичны по смысловой структуре выражениям *яснее ясного, ясно как день, ясно как дважды два, дитю/дураку понятно*. Все эти фразеологические единицы обладают мощным прагматическим зарядом: говорящий пытается навязать свое субъективное видение ситуации как достоверное знание. Иными словами, данное выражение семантизируется следующим образом: ‘Я абсолютно уверен в достоверности сообщаемого, и ты не сомневайся’.

Выражение *темная лошадка* синонимично фразеологическому сочетанию «*сомнительный тип*». Так говорят о человеке, не вызывающем доверия. Выражение *темная лошадка* интересно тем, что это один из редких случаев, когда *лошадь* охарактеризована отрицательно: история человечества свидетельствует о подчеркнуто положительном отношении к этому животному. Отметим, что здесь подчеркнута гендерная принадлежность. Иллокуция выражения *темная лошадка* – предостережение.

Персуазив *Говорят, в Москве кур доят* реализует персуазивный смысловой

комплекс ‘Этого не может быть, так как это невозможно ни при каких условиях’. Данное выражение строго охарактеризовано с точки зрения прагматики: это реакция адресата на информацию, которую (реакцию) можно конкретизировать так: ‘То, что ты говоришь, такой же абсурд, как доить кур’.

Выражение *упрямый, как осел* имеет следующее персуазивное прочтение: ‘Личность, абсолютно уверенная в достоверности своих представлений об оцениваемом явлении, переубедить невозможно’.

Итак, вышеприведенный анализ показывает, что в стилистических ресурсах – персуазивах фауна представлена весьма бедно: *еж, коза, лошадка, осел, курица*.

Еще беднее представлена **флора**. В русском языке, можно сказать, нет деревьев, растений, цветов, названия которых в качестве компонентов входят в стилистические средства – персуазивы. Можно выделить *ромашку*, так как она участвует в персуазивном процессе – **гадании**. Гадание – это всегда икс, неопределенность, предположительность... Диапазон предположительности здесь весьма узок, он простирается от одного полюса к другому: «любит – не любит», соотносится все это с *ромашкой*. Еще более опосредованно связан с персуазивностью *кофе*, правда, не как прямой представитель флоры, а как артефакт, напиток из плодов данного дерева. *Гадание на кофейной гуще* тоже являет собою сгусток неопределенности, гипотетичности, предположительности. Приведем примеры:

1. [Полковник Петренко выражает гнев из-за халатности коллег.]

Полковник Петренко, передразнивая. Может, так, а может, не так. Сидите тут и гадаете на кофейной гуще.

(Т/с «Опера. Хроники убойного отдела»)

2. *И жизнь артиста, как сказал поэт,*

Ей-ей, гаданье на кофейной гуще.

(А. Иванов. Из литературных пародий)

Гадать можно и на *бобах*.

Следовательно, к флоре персуазивности можно отнести *ромашку, кофе, бобы*.

Итак, и флора, и фауна персуазивности эксплицитно представлены в русском языке весьма бедно. Но если обратиться к такому выражению как *темный лес*, персуазивное прочтение которого можно представить как ‘нечто неопределенное, непонятное, сомнительное’, то можно утверждать, что в **родовом понятии лес**, который включает в свой семантический объем компоненты, указывающие на самые разные породы деревьев, трав, растений, цветов, животных, **флора**

и **фауна** опосредованно представлены если не во всем объеме, то весьма богато.

О том, что **лес** – это явление, ассоциирующееся с неуверенностью, сомнениями, свидетельствуют и начальные строки «Божественной комедии» Данте:

Земную жизнь пройдя до половины,
Я очутился в сумрачном лесу,
Утратив верный путь во тьме долины.

Во всех комментариях к тексту поэмы подчеркивается, что сумрачный лес – это символ колебаний, неуверенности, сомнений в Божественной организации бытия, а хищники, встречающиеся поэту в этом сумрачном лесу – это сомнения, неверие...

Еще больше подчеркивают персуазивный потенциал этих строк их реализации в ситауциях, когда человек находится в сомнениях, психически неустойчивых состояниях. Так, герой-интеллектуал, попав в трудные семейные передражки, весь в сомнениях, под влиянием алкоголя повторяет именно этот фрагмент из Данте. (Т/с «Семейный очаг»)

Следовательно, родовое понятие **лес** существенно расширяет рамки флоры и фауны персуазивности.

Представления о диапазоне персуазивной фауны существенно расширяются при обращении к имплицитным реализациям. Самым богато озвученным в этом плане является концепт «сомнение», который представлен рядом стилистических ресурсов, во многих из которых имплицитно присутствует компонент «представитель фауны». Рассмотрим некоторые из них. «Сомнения крадутся» – это может быть вор, убийца, **хищник**, то есть глагол *красться* задает эти семантические позиции, и одна из реализаций – **зверь**: «Зов предков слыша сквозь затихший гул, Пошел на зов – сомненья крались с тылу» (В. Высоцкий «Мой Гамлет»).

Сомнения терзают (как хищник жертву);
Сомнения грызут (грызун, крыса, хищник, грызущий кость);
Сомнения вползают (как змея);
Сомнения гложут (хищник, гложущий кость);
Сомнения раздирают (как хищник жертву);
Сомнение точит (как червь).

Отметим, что компонент *червь* может быть представлен и эксплицитно. Приведем пример: «Я ненавижу сплетни в виде **версий, червей сомнения, почестей иглу...**» (В. Высоцкий «Я не люблю»).

Представители фауны могут быть озвучены не имплицитно, а иносказательно. Приведем пример: «Вальзер (...) истинно благородный, достойный человек, в чем Корнелиус никогда не сомневался. **Ну, разве что в минуту слабости** (...)». **Постыдная гадина шевельнулась в душе и теперь, зашипела:** «Это он не тебя спасти хотел, а боялся, чтоб ты под пыткой его не выдал...» (Б. Акунин. Алтын-Толобас).

Постыдная гадина – сомнение (змея).

Как видим, имплицитно, благодаря ассоциациям, связанным с концептом «сомнение», фауна представлена богато. Это ползучие гады и хищники, тогда как эксплицитно представлены, в основном, домашние животные.

Подведем некоторые итоги. В русской языковой картине мира «персуазивная» флора и фауна представлены весьма разнообразно. **Фауна** как эксплицитно, так и имплицитно отражена богаче, чем флора, причем если эксплицитно представлены в преобладающем большинстве случаев домашние животные, то имплицитно представлены грызуны, хищники, ползучие, то есть животные, вызывающие в человеке чувство ужаса.

Флора представлена скорее ассоциативно, чем прямо, но родовое понятие **лес** «включает» в сферу персуазивности если не всю, то большую часть флоры (как, кстати, и дикой фауны). Выражение с компонентом «флора», «фауна» обладают мощным психоэмоциональным и прагматическим зарядом, и тщательное изучение их может заполнить определенные ячейки русской языковой картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белошапкина В.А.* Современный русский язык. Синтаксис. М.: Высшая школа, 1989.
2. *Маслова В.А.* Лингвокультурология. М.: Академия, 2004.
3. *Шмелева Т.В.* Смысл и формальная организация двухкомпонентных инфинитивных предложений в русском языке. АКД. М.: МГУ, 1979.

SOME OBSERVATIONS ON THE FLORA AND FAUNA OF PERSUASIVENESS

S. Lambarjyan

Yerevan State University, Republic of Armenia

SUMMARY

The research is focused on one of the actual problems of linguistics – language picture of the world the breaking through Modus Categories of persuasiveness. The idioms, namely persuasives, are being analyzed in terms of containing lexical components related to the names of flora and fauna.

Keywords: Anthropocentrism, persuasiveness, cultural linguistics, language picture of the world.

УНИСОННЫЕ И ДИССОНАНСНЫЕ ВОПРОСО-ОТВЕТНЫЕ ДИАЛОГИ

Н.И. Мартирян

ЕГУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены типы унисонных (кооперативных) и диссонансных (некооперативных) вопросо-ответных диалогов, взаимоотношения участников коммуникации в каждом типе диалога, речевая ситуация.

Ключевые слова: вопросо-ответный диалог, коммуникативное поведение, прагматика, социальный контекст.

Вопросо-ответный диалог, будучи классической формой речевого общения, наиболее часто используется мастерами художественного слова. Под диалогом художественного прозаического произведения «понимается коммуникативное взаимодействие, воссозданное средствами художественного произведения, рассматриваемое в динамике, с учётом не только языковых, но и экстралингвистических факторов, включающих в себя знания о мире, установки и цели адресата» (URL 5). Вопросо-ответный диалог в художественной прозе характеризуется динамичностью продвижения коммуникативного фокуса, сильными структурными и интенционными связями между репликами. Участвуя в диалоге, коммуниканты должны выполнять разнообразные речевые (или же неречевые) действия, заставляя друг друга определенным образом реагировать на них, удовлетворяя взаимные претензии. В полной мере диалог считается состоявшимся при наличии не менее двух участников, при наличии процесса обмена информацией и адекватном восприятии информации участниками диалога.

Содержание коммуникации, взаимоотношения ее участников, развертывание ситуации во времени и пространстве, способ осуществления коммуникации – все это находит отражение в отборе и употреблении единиц языка. Выбор говорящим тех или иных внутренне присущих языку альтернативных возможностей контекстуально обусловлен, и тем самым контекст ситуативно значим. Ситуативная обусловленность высказывания понимается как его зависимость от

лингвистического (речевого) контекста, в котором высказывание реализуется.

Как совершенно справедливо отмечает М.М. Бахтин, нужно всегда учитывать общий фон восприятия речи адресатом: насколько он осведомлен о ситуации общения, его общие и специальные знания, образование и эрудицию, каковы его взгляды и убеждения, симпатии и антипатии, так как все это приводит к активному ответному пониманию высказывания адресанта. При учете всего вышесказанного определяется как выбор композиционных приемов, так и выбор языковых средств (см. Бахтин 1986).

Процесс обмена вопросами и ответами в диалоге выглядит следующим образом. Адресант, который выстраивает иницилирующую реплику в форме вопроса, выражает тем самым свое коммуникативное намерение, которое соответствует его социальной и психологической роли. А адресат, выстраивая вторую, реактивную реплику, воспринимает суть сказанного и намерение собеседника и, в зависимости от ситуации и собственного намерения продолжить или прекратить диалог, определенным образом реагирует. В зависимости от совпадения или несовпадения прагматических установок это может быть как унисонное (кооперативное), так и диссонансное (некооперативное) взаимодействие с партнером. В любом высказывании обязательно присутствует оценка тех или иных фактов, событий, отображаемых в тексте через призму «Я» говорящего. С одной стороны, это позиция говорящего, опосредованная общепринятыми мнениями, представлениями, истинами, условиями общественной нормы. С другой стороны, это чисто личностная оценка говорящего, основанная на его собственном опыте, знании, представлениях об окружающем мире. Происходит сопоставление своей собственной точки зрения с общепринятой или же противопоставление ей.

В аспекте социального контекста по типу соотношения между репликами и успешности / неуспешности коммуникации вопросо-ответный диалог можно подразделить на два больших класса социального вербального контекста, в которых интерпретируются вопрос и ответ: коммуникативно состоявшиеся и коммуникативно не состоявшиеся.

Унисонные вопросо-ответные диалоги, которые являются коммуникативно состоявшимися, можно разделить на несколько подтипов, называя следующий набор комбинаций вслед за У. Ленертом (Ленерт 1988: 258–280): справочный вопрос/информативный ответ, любезный вопрос/любезный ответ, стратегический вопрос/стратегический ответ.

В диалоге с комплексом справочный вопрос/информативный ответ вопрос предназначен для получения информации, а ответ призван эту информацию пре-

доставить. Информативный ответ в свою очередь бывает достаточно-информативным, когда информация предоставляется в той мере, которую запрашивает вопрос; недостаточно-информативным, когда информация предоставляется в ограниченном количестве; избыточно-информативным, когда есть добавочная информация в ответе.

Диалог с комплексом любезный вопрос/любезный ответ представляет собой некую социальную условность, выполняя фатическую функцию. В таком диалоге оба собеседника четко придерживаются норм этикета. Как пишет С.В. Андреева, «ритуальность подобных вопросов заключается в том, что спрашивающий не ждет от вас рассказа о делах и здоровье. Вопрос задается для того, чтобы выразить дружеские чувства, соблюсти правила вежливости, когда молчать неловко, чтобы приветствия не казались слишком короткими» (Андреева 1998: 98).

Диалог с комплексом стратегический вопрос/ стратегический ответ представляет собой сложную форму социального взаимодействия. Вопрос в данном комплексе не столько передает информацию, сколько адресант стремится навязать адресату свою речевую стратегию и заставить его занять оборонительную позицию. А приемлемым является тот ответ, который признает стратегию вопроса и реагирует на нее еще более сильной стратегией, переходя из оборонительного положения в атакующее.

Диссонансные вопросо-ответные диалоги, которые являются коммуникативно не состоявшимися, тоже можно подразделить на несколько подтипов. Когда распадается связь между стимулом и реакцией, то «запрограммированность» диалога нарушается, последний не достигает своей цели и возникают так называемые «коммуникативные неудачи». «Коммуникативные неудачи выявляют несовпадение коммуникативных намерений отправителя информации и их интерпретации получателем информации. В результате возникает взаимное непонимание, даже если участники коммуникативного процесса принадлежат к одной лингвистической общности. Фактический отказ от участия в реализуемой в диалоге языковой игре вскрывает то ложный ассоциативный маршрут, то буквальное понимание, выражающееся в отсутствии нужных ассоциаций» (Костомаров, Бурвикова 2001: 49). Демонстрация нарушения закономерностей построения художественного диалога – обдуманное экспрессивное задание текста, которое автор использует для разных целей, как-то: неожиданный поворот сюжета, речевая характеристика участников диалога, создание комического или драматического эффекта, а также эффекта обманутого ожидания.

Так называемые «коммуникативные неудачи» тоже имеют свой стандарт-

ный набор комбинаций: любезный вопрос/информативный ответ, стратегический вопрос/информативный ответ, справочный вопрос/стратегический ответ, справочный вопрос/уклонение от ответа.

Диалог с комплексом любезный вопрос/информативный ответ представляет собой тип «коммуникативной неудачи», такое сочетание вопросов и ответов, когда реактивная реплика оказывается сильнее стимула.

Диалоги, когда на стратегический вопрос может быть дан информативный ответ, также можно отнести к «коммуникативным неудачам», так как нарушается равновесие между «вкладом» иницирующей и реактивной реплик в диалог: реактивная реплика и в данном комплексе оказывается сильнее.

Другой тип диалога-коммуникативной неудачи выражен комбинацией справочный вопрос/стратегический ответ:

Комбинация справочный вопрос/стратегический ответ может быть представлена и таким подтипом, когда вопрос собеседника игнорируется.

Итак, диалог является осмысленным, воспринимается обоими коммуникантами и достигает своей цели, если комбинации его вопросов и ответов являются стандартными. В случае же нестандартных комбинаций вопросов и ответов происходит коммуникативный сбой.

В случае «коммуникативной неудачи» вину можно возложить как на адресанта, так и на адресата, но подобное деление достаточно условно, «так как любой диалог представляет собой кооперативное взаимодействие (даже со знаком «-») и ответственность за неудачу должны нести все, участвующие в коммуникации» (Гудков 2003: 57).

Высказывание не только ситуативно мотивировано, но и стимулирует возникновение новой мотивации для последующих высказываний и действий (или прекращения общения). Каждый законченный речевой акт определенным образом изменяет структуру ситуации, ее семантику, взаимоотношения коммуникантов, их понимание условий и целей общения, темы общения, своих ролей. Считаю также нужным отметить, что в кооперативных диалогах происходит плавное течение и смена темы, тогда как в некооперативных диалогах тема резко обрывается.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреева С.В.* Трансформация вопросительных высказываний в речевом общении // Вопросы стилистики, Вып. № 27. Саратов: Изд-во. Саратовского гос. университета, 1998. СС. 94–110.
2. *Бахтин М.М.* Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. СС. 250–298.
3. *Гудков Д.Б.* Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: «Гнозис», 2003.
4. *Ленерт У.* Проблемы вопросно-ответного диалога // Новое в зарубежной лингвистике, Вып. № 23. Когнитивные аспекты языка. М.: Прогресс, 1988. СС. 258–280.
5. *Соколова В.Л.* Коммуникативная структура англоязычного художественного диалога: на материале англоязычной прозы и драмы XX века. АКД. М., 2008.
URL: <http://www.dissercat.com/content/kommunikativnaya-struktura-angloyazychnogo-khudozhestvennogo-dialoga-na-materiale-angloyazyc>

UNISON AND DISSONANT QUESTION-ANSWER DIALOGUES**N. Martiryan***Yerevan State University, Republic of Armenia***SUMMARY**

The article describes the types of unison (cooperative) and dissonant (noncooperative) question-answer dialogue, relationship communication participants in each type of dialogue, speech situation.

Keywords: Question-answer dialogue, communicative behavior, pragmatics, social context.

СКРЫТЫЕ СМЫСЛЫ И СПОСОБЫ ИХ ЭКСПЛИКАЦИИ

Л.Б. Матевосян

ЕГУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

Значение, которое имеет в виду говорящий, далеко не всегда совпадает с объективным смыслом высказывания. Одним из способов экспликации «значения говорящего», или скрытого смысла, является интонация. Эксплицируется то, что имплицитно содержится в высказывании. Имплицитность предполагает потенциальную эксплицитность.

Ключевые слова: высказывание, скрытый смысл, интонация

При общении мы пользуемся знаками языка. Языковой знак обладает определенным, ясно осознаваемым значением. Ученые по-разному понимают значение: 1) значение – обозначаемый предмет (так считают логики); 2) значение – образ или информация (точка зрения Л.О. Резникова); 3) значение – функция, роль знака (точка зрения И.С. Нарского); 4) значение – отношение (точка зрения Л.А. Абрамяна).

Наиболее верной нам представляется точка зрения Л.А. Абрамяна: значение – это отношение между элементами так называемой знаковой ситуации (см.: Абрамян 1965). «Знаковая ситуация есть совокупность реальных семиотических элементов: знака, предмета, субъекта, других знаков, других субъектов, – закономерно связанных между собой» (Гарпушкин 1972: 97). Значение проявляет себя только в таких ситуациях, в которых функционируют знаки. Значение – это такое свойство знака, которое позволяет знаку служить посредником между человеком и предметом обозначения. Значение позволяет знаку заменять собой предмет обозначения в актах коммуникативной и интеллектуальной деятельности человека. Знак воздействует на адресата потому, что он обладает значением.

Каждый знак имеет значение до известной степени общее для множества или большинства людей, которые вместе с тем являются истолкователями, интерпретаторами знака. Безусловно, условием существования языка и является общепонятность знаков. Однако не следует забывать о «многозначности» зна-

ков, возникающей в различных конситуациях общения. Таким образом, можно говорить лишь об относительном постоянстве значения знака: к тому же к конситуативной обусловленности значения знака «присовокупляется индивидуальное его истолкование» (Дридзе 1980: 44). Иначе говоря, многозначность знака является результатом не только множественной ситуативной закреплённости, но и его эмоционального переосмысления говорящим.

В процессе речевого акта говорящий воздействует на слушающего, побуждая его узнать свое намерение. Значение, которое имеет в виду говорящий, далеко не всегда совпадает с объективным смыслом предложения. «Не всегда можно судить по значению предложения о том, что хочет сказать говорящий своим высказыванием», – писал Дж. Серль (1975: 68). Обычно такие «значения говорящего» сиюминутны. Они, «впитывая» в себя конкретную коммуникативную ситуацию, рождаются и тут же погибают, не становясь достоянием всех носителей языка. Это одна сторона данного явления. С другой стороны, в процессе речевого общения мы наблюдаем, как те или иные «значения говорящего» (скрытые смыслы) повторяются и в силу этого закрепляются за данным высказыванием, которое используется уже не одним, а всеми членами языкового коллектива.

Сравним два внешне одинаковых высказывания, различающихся по смыслу: **Что вы (ты) делаете (-ишь)?!** – 1) как «вопрос-проявление интереса» и 2) как «констатация неодобрения» (= *Я не одобряю Ваших (твоих) действий*). В первом случае предложение выступает в прямом значении – в значении вопроса о смысле действий адресата. Во втором случае мы имеем прагматическую интерпретацию (значение, которое имеет в виду говорящий) высказывания (см.: Демьянков 1981: 370).

Задача прагматики, как отмечает Н.Д. Арутюнова, – «... вывести те общие закономерности, которые действуют в беспокойной безбрежности субъективных смыслов, и установить степень их конвенциализованности» (Арутюнова 1981: 357).

Модус является смысловым организующим стержнем высказывания, движущей силой диктума. На службе у модуса – интонация.

Интонационная характеристика – это грамматическая и смысловая характеристика предложения. Ср.: **Большая беда! Очень хорошо поступаете! Прекрасно!** в буквальном значении и сказанные с возмущением или иронически. Например, в «Повести о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» Н.В. Гоголя:

- *Так я же вам объявляю, – произнес Иван Иванович, – что я вас знать не хочу!*
- **Большая беда!** *ей-богу, не заплачу от этого!* – отвечал Иван Иванович.

Лгал, лгал, ей-богу, лгал! ему очень было досадно это.

– Нога моя не будет у вас в доме.

– Эге-ге! – сказал Иван Никифорович, с досады не зная сам, что делать, и, против обыкновения, встав на ноги. – Эй, баба, хлопче! – При сем показалась из-за дверей та самая тощая баба и небольшого роста мальчик, запутанный в длинный и широкий сюртук. – Возьмите Иван Ивановича за руки да выведите его за двери!

– Как! Дворянина? – закричал с чувством достоинства и негодования Иван Иванович. – Осмелитесь только! подступите! Я вас уничтожу с глупым вашим паном! Ворон не найдет места вашего! (Иван Иванович говорил необыкновенно сильно, когда душа его была потрясена) <...>.

Наконец Иван Иванович взял шапку свою.

– Очень хорошо поступаете вы, Иван Никифорович! прекрасно! Я это припомню вам.

Эмоциональное переосмысление высказываний **Большая беда!** (= Не беда.), **Очень хорошо поступаете вы!** (= Плохо поступаете.), **Прекрасно!** (= Отвратительно! Ах, как плохо!) привело к такому разрыву значений, что родилось антонимичное значение. Иначе говоря, мы наблюдаем явление энантиосемии, или антифразиса. Конвенционализация же их экспрессивно-иронического употребления дает основание говорить о **стационарной энантиосемии**. Таких примеров можно привести много, например: **Много ты понимаешь!** (= Ничего ты не понимаешь), **От тебя дождешься!** (= Не дождешься (от тебя ничего)) – живая русская речь пестрит ими. Ср.:

– Я к родственникам: они мне открытку прислали, чтоб я зашла.

– К каким родственникам?

– К дяде Лёше.

– Кто такой?

– Ну, профессор. Он ещё маме какой-то брат троюродный, что ли... Да я тебе рассказывала. Я ещё у них неделю жила, когда в Москву приехала.

– Да, что-то припоминаю... Ну... А потом куда?

– Потом в Третьяковскую галерею.

– Учю я тебя, учю – толку ни грамма. Ведь в этой Третьяковке одни командировочные или гости столицы...

– Я же туда картины иду смотреть, а не людей.

- *А я вот в научный зал Ленинской библиотеки пропуск достала.*
– *Зачем?*
– *Представляешь, какой там контингент: академики, доктора, философы...*
– *Ну и что? Будешь смотреть, как они читают?*
– ***Много ты понимаешь! Там еще курилка есть...***
(Из к/ф «Москва слезам не верит»)

Или:

- Я тебе помогу.
– ***От тебя дождешься!***

Интонация позволяет эксплицировать любое скрытое значение («значение говорящего»). **Экплицируется то, что имплицитно содержится в высказывании. Имплицитность предполагает потенциальную эксплицитность. Имплицитность как лингвистическое явление существует постольку, поскольку существует эксплицитность, то есть имеется оппозиция имплицитность – эксплицитность** (заметим – нет системы из одного знака). Неэкплицируемая информация (или значение), на наш взгляд, внутренний мотив, но не имплицитный смысл.

Заметим, что внутренний мотив и имплицитный смысл относятся к сущностям различного порядка: первый – психологического, второй – языкового. Соглашаясь с авторами «Язык и сознание: парадоксальная рациональность», в частности с А.И. Стеценко, что «... вопрос о действительном онтологическом статусе языковых явлений не может быть решен путем апелляции к ментальности, вообще к сущностям психологического (или любого другого неязыкового) порядка, так как это есть путь бесконечной редукции языка к явлениям другого уровня, а также выход за рамки лингвистической предметной области, который не обеспечивает создание междисциплинарных, системных моделей языка» (Стеценко 1993: 27), мы, однако, не исключаем возможности рассмотрения существования имплицитности как в языке (или речевой деятельности), так и в форме той или иной «структуры сознания», «когнитивной структуры». Однако это – объект самостоятельного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамян Л.А.* Значение как категория семиотики // Вопросы философии, № 1. М., 1965.
2. *Арутюнова Н.Д.* Фактор адресата // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. Т. 40, № 4. М., 1981. СС. 356–367.
3. *Гарпушкин В.Е.* Некоторые методологические вопросы определения значения «значения» // Проблемы методологии философского исследования: Ученые записки Горьковского государственного университета. Вып. 131. Горький, 1972. СС. 90–98.
4. *Демьянков В.З.* Прагматические основы интерпретации высказывания // Известия АН СССР. Серия литературы и языка, т. 40, № 4. М., 1981. СС. 368–377.
5. *Дридзе Т.М.* Язык и социальная психология. М.: Высшая школа, 1980.
6. *Стеценко А.П.* О специфике психологического и лингвистического подходов к проблеме языкового сознания // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М.: Институт языкознания РАН, 1993. СС. 22–34.
7. *Searle J.R.* Indirect speech acts // Syntax and Semantics. – New-York–San-Francisco–London, 1975. V. 3. PP. 59–106.

HIDDEN MEANINGS AND METHODS OF EXPLICATION**L. Matevosyan***Yerevan State University, Yerevan, Republic of Armenia***SUMMARY**

The value implied by the speaker does not always correspond to the objective meaning of the utterance. «The value implied by speaker», or hidden meaning, is realized through intonation.

Keywords: Utterance, hidden meanings, intonation.

ПРИЧИНЫ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ДЕВЕРБАТИВОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

А.В. Меликсетян

РАУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

Настоящая статья посвящена причинам распространения и широкого использования имён действия (девербатов) в современном русском языке. Приведены примеры заимствований имён действия с суффиксом *-инг* (на материале словарей).

Ключевые слова: отглагольные существительные, суффикс *-инг*, семантика девербатов.

Скрытые грамматические признаки, проявляющиеся в трансформационных возможностях и в сочетаемости лингвистических единиц, послужили основой для идеи «скрытой грамматики» моделирования универсального «внутреннего каркаса» языка в работах А.А. Потебни, Л.В. Щербы, Б. Ли Уорфа, С.Д. Кацнельсона, А. Вежбицкой. В русле этих исследований особый интерес для анализа представляют словообразовательные транспозиты, поскольку, по мысли Е.С. Кубряковой, при синтаксическом словообразовании семантическая структура производного слова содержит скрытые семы, обусловленные влиянием синтаксической и лексической сочетаемости мотиватора (Кубрякова 2002). Именно такими свойствами обладает отглагольное существительное со значением действия – как синкретичное образование, сочетающее в своей структуре признаки двух наиболее ярко противопоставленных частей речи.

Генетическая «глагольность» девербатов подчёркивалась исследователями разных языков. Теоретик трансформационной грамматики П. Сьюрен отмечал аспектуальные различия имён действия в английском языке: «словосочетанием *the theft of the jewellery* ‘кража драгоценностей’ обозначается отдельное событие..., в то время как *the thieving of the jewellery* ‘хищение драгоценностей’ – это многократный вид» (URL 10).

В последние годы наблюдается активное проникновение английских слов в лексику русского языка. Среди заимствований можно обнаружить немало слов, в

состав которых входит суффикс *-инг*. Последний нашёл отражение в «Русской грамматике» (Русская грамматика 1980: 170), где приведены следующие образования с процессуальным значением на *-инг*:

крекинг (техн.) – от *крекировать* – вид переработки нефти
тренинг
форсинг (спорт.).

Интересно отметить, что вышеназванная суффиксальная морфема не зарегистрирована в «Словаре морфем русского языка» (А.И. Кузнецова, Т.Ф. Ефремова). На наш взгляд, основанием для выделения иноязычного суффикса *-инг* в качестве суффиксальной морфемы может служить наличие в языке имён действия **крекинг** и **тренинг**, имеющих глагольную мотивацию: соответственно **крекировать** и **тренировать**.

В «Словообразовательном словаре русского языка» в разделе «Одиночные слова» (непроизводные слова, не имеющие производных и не вошедшие в гнездовую часть словаря) (Тихонов 1990: 870) находим:

дриблинг
спарринг
форсинг.

В словнике того же «Словаря» зарегистрировано существительное **клиринг**, являющееся производящим для прилагательного **клиринговый**.

Имя действия **спарринг** зарегистрировано в словаре-справочнике «Новое в русской лексике» за 1984 год (Словарные материалы-84 1989) в следующем сочетании: спарринг-партнёрство, спарринг-партнёрства, ср.: «Тренировки спортсменов, проводимые в форме соревнований с партнёрами»: *Спарринг-партнёрство применяется не только на ринге, но и в воде* (URL 11).

Подобное употребление является результатом сложения слова *спарринг* (Словарь иностранных слов 1955) в значении ‘в боксе – вольный тренировочный бой с целью всесторонней подготовки к соревнованию’ со словом ‘партнёрство’.

Встречается также окказиональное употребление в сочетании:

<спарринг-помощник, а, м.>. *Чаев стал для меня, я бы сказал, спарринг-помощником* (URL 12).

Здесь наблюдается контаминация: *спарринг-партнёр* (*партнёр для тренировки*) + *помощник*.

Одной из основных причин того, что образования на *-инг* не имеют соответствующего мотивирующего глагола в русском языке, на наш взгляд, является тот факт, что описываемая суффиксальная морфема проникла в русский язык из

английского. Английский суффикс *-ing* образует так называемый герундий – вид отглагольных существительных: to read – reading – читать – чтение.

Причём форма герундия омонимична форме причастия I-го английского языка, при помощи которого образуются времена Continuous, означающие длительность, продолжительность действия во времени:

He is reading. – Он читает. (сейчас) [причастие]

Reading is useful. – Чтение полезно. [герундий]

По вышеуказанной же причине заимствованные образования на *-инг* в русском языке сами становятся производящими основами: клиринг – англ. clearing – клиринговый; демпинг/дампинг (экон.) – англ. dumping – демпинговый; **митинг** – англ. meeting – это слово является производящим для целого ряда слов самых различных частей речи:

митинг

митинговщина

митинговый

по-митинговому

митинговать

митингование

радиомитинг (Тихонов 1990: 612).

Вероятно, наличие производных в последнем случае – следствие раннего заимствования слова митинг (URL 13).

Любопытно проследить развитие образований с корнем **тест**. Существительное **тест** зарегистрировано в словнике вышеупомянутого раздела «Одиночные слова». В последнее время частотны слова **тестирование**, **тестировать**. В «Словарных материалах-78» (Словарные материалы-78 1981) находим существительное **тестинг** в значении «мероприятие, связанное с выдачей тестов по какой-либо теме и получением ответов на них». В том же выпуске:

прессинг, -а, м. *Настойчивое стремление оказать воздействие на кого-либо.*

Приведём ещё несколько примеров, нашедших отражение в прессе, в устной речи:

фризинг/антифризинг (полит.), лифтинг (косметич.), пилинг (косметич.), айсинг (спорт.), бодибилдинг (спорт.), шейпинг (спорт.), роуминг (ИТ).

Следует отметить, что для большинства приведённых выше существительных можно привести соответствующие синонимы – имена действия, которые:

1) либо являются лексическими единицами, зарегистрированными в словарях: фризинг – замораживание; лизинг – аренда, наём; пилинг – лупление (ко-

жи); лифтинг – подтяжка (кожи); айсинг – подброс (шайбы); шейпинг – придание формы (телу); ориентинг – ориентирование, ориентировка, ориентация;

2) либо же синоним может быть образован окказионально или в составе открытого словообразовательного ряда:

бодибилдинг – «*телостроение*».

В «Толковом словаре иноязычных слов» Л.П. Крысина (Крысин 1998) уже зарегистрированы некоторые из вышеприведённых имён действия, в том числе **бодибилдинг** и **шейпинг** со своими производными **бодибилдинговый** и **шейпинговый**.

Не исключено, что в будущем в языке будет употребителен один из синонимов ряда (все члены пары), однако с той или иной стилистической окраской. Очевидно, что проникновение вышеуказанных слов на *-инг* в русский язык способствует обогащению лексического состава языка, тем более если учесть, что они могут послужить основой для возникновения целых словообразовательных гнезд, о чём свидетельствуют приведённые выше примеры.

Не будем забывать и о том, что заимствования – следствие стремления носителей языка соответствовать «духу времени» и «языковому вкусу эпохи» (Костомаров 1994).

ЛИТЕРАТУРА

1. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Рус. яз., 1998.
2. Кубрякова Е.С. Когнитивная лингвистика и проблемы композиционной семантики в сфере словообразования // Известия АН.: сер. литературы и языка, т. 61, № 1. 2002. СС. 13–24.
3. Кузнецова А.И., Ефремова Т.Ф. Словарь морфем русского языка. М.: Рус. яз., 1986.
4. Новое в русской лексике. Словарные материалы-78 // Под ред. Котеловой Н.З. М.: Рус. яз., 1981.
5. Новое в русской лексике. Словарные материалы-84 // Под ред. Котеловой Н.З. М.: Рус. яз., 1989.
6. Пчелинцева Е.Э. Семантический признак кратности в русских отглагольных именах действия // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Вып. № 146, 2012. СС. 63–70.
7. Русская грамматика. В 2-х томах // Под ред. Н.Ю. Шведовой. Т. 1. М.: Наука, 1980.
8. Словарь иностранных слов // Под ред. И.В. Лёхина и Н.В. Петрова, изд. 5-ое. стереотипное. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1955.
9. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. В 2-х томах. Т. II, изд. 2-е, стереотипное. М.: Рус. яз., 1990.

10. URL. <http://cyberleninka.ru/article/n/semanticheskiy-priznak-kratnosti-v-russkih-otglagolnyh-imenah-deystviya>
Seuren Pieter A.M. Introduction // *Semantic Syntax*. Oxford, 1974.
11. URL. <http://www.cycloSPORT.ru/glava-3>
Третья глава из книги Владимира Сальникова «Нелёгкая вода»
12. URL. <http://www.cycloSPORT.ru/glava-3?page=0,1>
Опубликовано cycloSPORT в Пт., 01.14.2011 – 09:33
13. URL. <http://search.ruscorpора.ru/ngram.xml?mode=main&t1=%B3&start=1800&end=2013&smoothing=3>
Глава 3; Опубликовано cycloSPORT в Пт., 01.14.2011 – 09:33

THE REASONS FOR WIDE APPLICATION OF DEVERBATIVES IN MODERN RUSSIAN

A. Meliksetyan

*Russian-Armenian (Slavonic) university
Yerevan, Republic of Armenia*

SUMMARY

The article deals with the reasons for wide application of deverbatives (nomen actionis) in modern Russian are considered. Some cases of borrowed *-ing* form.

Keywords: Semantics of action nouns, *-ing* suffix.

О РУССКОМ ЯЗЫКЕ В АРМЕНИИ

А.Г. Саркисян

РАУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

В статье исследуется функционирование русского языка как языка культурно-цивилизационного поля и подходы к методике его преподавания в армяноязычной школе. Особое внимание уделено проблемам орфографии.

Ключевые слова: функционирование русского языка, национальные меньшинства, русисты в Армении.

Государственным и официальным языком в Армении является литературный армянский язык, вторым по распространенности является русский, на котором говорят как армяне-билингвы и этнические русские, так и представители 11 зарегистрированных национальных меньшинств: езиды, ассирийцы, украинцы, поляки, греки, белорусы, грузины, немцы, курды, евреи. Самой большой национальной общиной в Армении является езидская, за ней следует русская. Отметим в скобках, что во всех общинах действуют воскресные школы, на телевидении и радио ежедневно ведутся передачи на 9 языках, в том числе на русском, езидском, ассирийском и др., издаются три влиятельные русскоязычные газеты: «Голос Армении», «Новое время», «Республика Армения».

Языком межнационального общения в СССР являлся русский. Многие армяне получали образование на русском языке, поэтому до сих пор для определенного числа армян старше 40 лет этот язык остается языком культурно-цивилизационного поля.

В Советской моноэтнической Армении еще до принятия «Закона Республики Армения о языке» (17.04.1993) армянский язык беспрепятственно функционировал во всех сферах общения. Имеющее место параллельное функционирование русского языка не создавало дискомфорта. По данным переписи 2001 года, армяне в Республике Армения составляют 97% населения, а по данным социологического опроса, проведенного в 2002 году, на вопрос о знании русского языка ответило положительно (да) 94, 88% опрошенных (Григорян, Даниелян 2006).

1. Русский язык и в постсоветский период в образовательной среде Армении не оказался отодвинутым на обочину магистрального направления изучения языков. По данным сайта Министерства образования и науки РА, он преподается 942 русистами в 200-х (URL 8) ереванских государственных младших и основных школах в качестве первого обязательного иностранного языка (3 часа в неделю). Заметим, что остальные иностранные языки объединены в рубрику «по выбору», и в большинстве случаев – это английский язык. После провозглашения независимости в Армении закрылись школы с русским языком обучения, однако во многих сохранились классы для детей, родитель/-и которого – неармяне. Ученики получают образование на русском языке, а в некоторых – и по российским учебникам. Существуют также частные школы, несколько высших учебных заведений с русским языком обучения: ГОУ ВПО Российско-Армянский (Славянский) университет (РАУ), 5 филиалов государственных вузов и 4 филиала негосударственных (URL 8).

Следует отметить, что в 2012 году русский язык вошел в список ЕГЭ «иностранные языки», наряду с английским, немецким, французским, испанским, итальянским, персидским, что несколько подняло его рейтинг в ряду «выпускных» предметов. На факультетах государственных вузов (кроме 7 русских филфаков) учебный предмет «Русский язык» изучается от 2-х до 4-х часов в неделю, занимая в числе языковых предметов второе место после армянского.

Развитие внешнеэкономических отношений, культурных, военных и деловых контактов приводило и приводит к взаимодействию армянского и русского языков. Армяне появились на Руси по приглашению галицкого князя Федора (Теодора) Дмитриевича еще в далеком XI веке (грамота об этом датируется 1062 годом) (Айвазян 2003: 24–80) и продолжают пребывать в России по сей день, образуя в ней одну из 5 крупнейших национальных диаспор.

Раз мы, по доброй армянской традиции, вспомнили о «первичности» всего армянского, заметим в скобках, что в XX веке мэтрами почти всех направлений в русистике были советские ученые армянской национальности.

Хочу остановиться на одном из главных вопросов методики преподавания русского языка. В конце XX века лингвисты начали уделять много внимания коммуникативной лингвистике, оставив почти без внимания письменную речь. Первое десятилетие XXI века ознаменовалось ее бурным всплеском: забытая когда-то традиция написания писем возродилась уже в виде e-mail, а чуть позже начинающееся интенсивное общение посредством sms стало оттеснять говорение по телефону и привело (особенно в молодежной среде) к появлению текстов с новой ор-

фографией и даже так называемого олбанского языка, которые используются при написании комментариев к текстам в блогах, чатах и веб-форумах с фонетически верным, но нарочито неправильным написанием слов.

Соглашаясь с мнением гостей программы канала РТР 1 «Воскресный вечер с Владимиром Соловьевым», что элита – это люди, которые **грамотно пишут**, боюсь, что все меньше будет представителей этой элиты у нас в Армении. И вот почему.

2. Мы находимся далеко от России, где делается русистика. И здесь, в Армении, должны сами для себя решить один из важных вопросов современной русистики, а именно: как обучать русской орфографии, чем же руководствоваться: «Правилами русской орфографии и пунктуации» 1956 года (Чешко 1957: 176.) (далее – «*Правила*») или написанием слов согласно словарям, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 июня 2009 г. № 195 «Об утверждении списка грамматик, словарей и справочников, содержащих нормы современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации» (см. Приложение 1 в конце статьи). Ведь перифразируя русскую присказку, можно сказать, что «мягкий знак, он и в Армении мягкий знак».

3. По объему новый *Орфографический словарь русского языка* /1288 страниц/ (далее – ОСРЯ) (Букчина, Сазонова, Чельцова 2008: 1288) намного больше классического *Орфографического словаря русского языка* под редакцией С.Г. Бархударова, С.И. Ожегова и А.Б. Шапиро /480 страниц/ (далее – ОСРЯст) (Бархударова 1978: 480), ибо после некоторых вокабул следует презентация грамматических форм слова, «в которых чаще всего встречаются ошибки» (ОСРЯ 2008: 5). Здесь авторов можно «упрекнуть» в излишней экономности. По этому поводу (излишней экономности – А.С.) удачно заметил свыше 30-и лет назад член-корр. РАН, крупнейший советский и российский лингвист армянского происхождения Рубен Александрович Будагов в статье «Культурно-историческое значение «Словаря иноязычных выражений и слов»»: «Уж если говорить прямо – любое выражение заслуживает пояснения. Откуда оно возникло? Кто впервые его употребил? Какова сфера его распространения?» (Будагов 1971: 263).

4. В Год русского языка (2007г.) появились «*Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник*» (далее – *Полный академический справочник*) (Валгина, Еськова, Иванова, Кузьмина и др. 2007: 480), представляющие собой, по мнению авторов, новую редакцию действующих «*Правил*». Но ни «*Правила*», являющиеся действующим сводом законов правописа-

ния, ни «*Полный академический справочник*» не работают сегодня в полную силу из-за разного рода экстралингвистических причин.

Представляется, что в Армении мы должны основываться на «*Правилах*», утвержденных в 1956г. АН СССР, Минвузом СССР и Минпросом РСФСР, кстати, никем не отмененных, ведь на них более полувека базировались школьные и вузовские учебники, методические разработки и разнообразные уточнения и дополнения их формулировок в справочниках, учебниках и пособиях.

Естественно, что за время существования «*Правил*» обнаружился ряд пропусков и неточностей. К сожалению, до последнего времени российскими специалистами по русской орфографии в них не были внесены «легитимные» изменения. А таковые, казалось бы, должны были появиться после принятия Федерального закона о русском языке как государственном в Российской Федерации (1 июня 2005 года, № 53 – ФЗ). Страдали и страдают школьники, абитуриенты, все русскоговорящие. А упомянутый выше приказ министра Минобрнауки № 195 (2009г.) всего лишь утвердил список словарей, которые содержат в себе нормы современного русского языка, хотя основываются они в большинстве своем все на тех же «*Правилах*».

Но пока в Москве разберутся с этим вопросом, армянские русисты должны дать ответ здесь. И ответить на него возможно *лишь после их обсуждения всем сообществом русистов*. Думается, что на заседаниях Армянской ассоциации русистов и Армянской ассоциации учителей русского языка и литературы следует заслушать и принять решения по следующим вопросам:

1. По каким правилам обучать школьников и абитуриентов русской орфографии? Следует ли переучивать школьников и абитуриентов?

Ведь еще Петр I дал время читающему сообществу, чтобы оно привыкло к новой графике и новому правописанию: с 1711 по 1735 г., то есть целых 24 года, русские гражданские книги набирались различно – то одним, то другим составом азбуки.

Три подпункта пункта II известного «Декрета о введении новой орфографии», подписанного 10 октября 1918 года заместителем Народного комиссара просвещения М. Покровским, гласили: «1. Реформа правописания вводится постепенно, начиная с младшей группы 1-й ступени единой школы. 2. При проведении реформы не допускается принудительное переучивание тех, кто уже освоил правила прежнего правописания. 3. Для всех учащихся и вновь поступающих остаются в силе лишь те требования правописания, которые являются общими для прежнего и для нового правописания, и ошибками считаются лишь

нарушения этих правил» (URL 9).

2. Как оценивать орфограммы пишущих: исходя из требований «Правил» или приказа № 195 от 8 июня 2009г. Министерства образования и науки Российской Федерации?

а) Если это общешкольный либо вступительный (например, в РАУ) диктант, представляется, что экзаменационная комиссия может принять решение о том, считать ли данную орфограмму, так или иначе написанную, за ошибку либо нет.

б) Учитель/преподаватель будет самостоятельно принимать решение и оценивать письменную работу, однако это будет субъективный подход, и, дабы избежать подобного подхода, русистам Армении следует как можно скорее разобратся с этой важнейшей проблемой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айвазян К.В. О дате поселения армян на Руси по данным средневековых армянских и русских авторов // В кн.: Армения и Русь /XI–XVI вв./ Ер.: Зангак–97, 2003. СС. 24–80.
2. Будагов Р.А. Культурно-историческое значение «Словаря иноязычных выражений и слов» // В кн.: История слов в истории общества. М.: Просвещение, 1971. С. 263.
3. Григорян Э.А., Даниелян М.Г. Русский язык в Республике Армения: Общественные функции. М.: ИЦ Азбуковник: Словари.ру, 2006.
4. ОСРЯст – Орфографический словарь русского языка: 106000 слов // АН СССР, Ин-т рус. яз. // Под ред. Бархударова С.Г. и др. 15-е изд. М.: Рус.яз., 1978.
5. ОСРЯ – Орфографический словарь русского языка. Букчина Б.З., Сазонова И.К., Чельцова Л.К. М.: «АСТ-ПРЕСС», 2008.
6. Правила русской орфографии и пунктуации // Ред. Чешко Л.А. 2-е изд. М.: Гос. уч.-пед. изд-во Минпроса РСФСР, 1957.
7. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник. Авторы: Валгина Н.С., Еськова Н.А., Иванова О.Е., Кузьмина С.М., Лопатин В.В., Чельцова Л.К. // Отв. ред. Лопатин В.В. М.: Эксмо, 2007.
8. URL: <http://www.edu.am/index.php?menu1=321&arch=0>
9. URL:http://historydoc.edu.ru/catalog.asp?cat_ob_no=&ob_no=17051

Приложение 1

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 июня 2009 г. № 195 «Об утверждении списка грамматик, словарей и справочников, содержащих нормы современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации». Опубликовано 21 августа 2009г. Вступает в силу: 1 сентября 2009г.

Утвердить прилагаемый список грамматик, словарей и справочников, содержащих нормы современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации.

1. Орфографический словарь русского языка. Букчина Б.З., Сазонова И.К., Чельцова Л.К. М.: «АСТ-ПРЕСС», 2008. 1288с.

2. Грамматический словарь русского языка: Словоизменение. Зализняк А.А. М.: «АСТ-ПРЕСС», 2008. 794с.

3. Словарь ударений русского языка. Резниченко И.Л. – М.: «АСТ-ПРЕСС», 2008. 943с.

4. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий. Телия В.Н. М.: «АСТ-ПРЕСС», 2008. 782с.

ON THE RUSSIAN LANGUAGE IN ARMENIA

A. Sarkisyan

*Russian-Armenian (Slavonic) university
Yerevan, Republic of Armenia*

SUMMARY

The article deals with the functioning of Russian as the language of cultural-civilizational sphere and the tendencies of its teaching in the schools where Armenian is the language of the educational process. The problems of orthography has undergone special consideration.

Keywords: Functioning of the Russian language, national minorities, philologists in the Republic of Armenia.

МЕТАФОРА ДЕТСТВА В КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ ВОЕННОЙ ПРОЗЫ А. ПЛАТОНОВА¹

И.А. Спиридонова

ПГУ, г. Петрозаводск, РФ

АННОТАЦИЯ

В период Великой Отечественной войны тема детства присутствует в творчестве А. Платонова от первого («Дед-солдат», 1941) до последнего произведения («Возвращение», 1946). Важную роль в решении образа военного детства и коммуникативной стратегии автора играет метафора. При этом метафора является конструирующей, порождающей моделью художественного текста. Анализ концептуальных метафор в военных рассказах показал, что тема «святого детства» аккумулирует в себе трагический, героический и утопический планы.

Ключевые слова: метафора, поэтика, художественная коммуникация, военная проза А.П. Платонова.

Образный язык художественной литературы всегда шифр, который требует дешифровки не только в пространстве иноязычной культуры, но и в рамках национальной языковой, образной и историко-культурной традиции. Важную роль в образной модели в литературе играют тропы. Последнее время интерес к изучению тропов в произведениях русского писателя-философа XX века А.П. Платонова заметно вырос – работы Н.А. Кожевниковой (Кожевникова 2000), М.Ю. Дмитривской (Дмитровская 2000), М.А. Михеева (Михеев 2003) и др. Предметом данного исследования стала метафора детства в коммуникативной стратегии его военной прозы.

В период Великой Отечественной войны тема детства присутствует в творчестве Платонова от первого («Дед-солдат», 1941) до последнего произведения («Возвращение», 1946). Важную роль в ее раскрытии играет портрет, который в

¹ Работа выполнена при поддержке Программы стратегического развития ПетрГУ в рамках реализации комплекса мероприятий по развитию научно-исследовательской деятельности на 2012–2016гг.

такой функциональной значимости практически не встречается в предшествующем творчестве писателя. Ядром образного решения военного детства у Платонова стала метафора: она является конструирующей, порождающей моделью художественного текста и выполняет мировоззренческую функцию.

Детская тема в военных рассказах Платонова аккумулирует трагическое, героическое и утопическое содержание. О Великой Отечественной войне читаем в дневнике писателя: «В нашей войне знаменательно то, что... даже ребенок, еще не осмысливший мир, обречен на подвиг, на честь и величие» (Платонов 2000: 280). Ключевую характеристику детства находим в рассказе «Маленький солдат», где оно определено как «святое детство». Платонов описывает сон мальчика, которого война сделала сиротой и солдатом: «Сережа Лабков всхрапывал во сне, как взрослый, поживший человек, и лицо его, отошедшее теперь от горести и воспоминаний, стало спокойным и невинно счастливым, являя образ *святого детства, откуда увела его война* (курсив здесь и далее мой. – И.А.)» (Платонов 2010: 182). Перед нами концептуальная метафора сложного семасиологического содержания. Выделим ее основные семантические «узлы». Детство здесь получает глубинную характеристику пространственного объекта (*откуда увела* – *из детства* как из дома). Антропоморфная метафора (*война увела*), где война выступает как *лже-водительница* ребенка в пространстве жизни, в свою очередь подключается к традиционному уподоблению «жизнь–путь».

Детство – пора человеческой жизни, неразрывно связанная с домом, родительской опекой. Выход в путь-дорогу – следующий этап, к которому человек должен быть физически, психологически, духовно и нравственно подготовлен. Однако война насильственно изменяет естественный порядок, разрушает традицию (дом) народной жизни и уводит ребенка из ее сакрального пространства. Трагические смыслы у Платонова предельно сконцентрированы и обретают образно-эмоциональную ясность.

В рассказе «Броня» есть эпизод, где мать хоронит погибшее дитя: «Из-под одеяла забелело, почти засветилось лицо ребенка, украшенное вокруг локонами младенчества. Мы склонились к этому столь странному, сияющему лицу ребенка и увидели, что глаза его тоже смотрят на нас, но взор его равнодушен; он был мертв, и лицо его светилось от нежности обескровленной кожи» (Платонов 2010: 60). Описание лица-лика ребенка, безвинного мученика войны, пронизано трагической иронией. Открытые жизни глаза мертвого ребенка – знак противоестественности случившегося. С другой стороны, это редкое в платоновском мире *детское* лицо ребенка, сохраненного в своем чистом младенчестве ... смертью

(сходное описание находим в «Чевенгуре», когда умирает ребенок нищенки).

В рассказе «Петрушка (Страх солдата)» дан образ ребенка-смерти. В освобожденной от фашистов деревне солдат наблюдает погорельцев, среди которых его внимание привлекает мальчик Петрушка. Он всеми командовал, на его «спокойном, морщинистом и словно бы уже уставшем от житейской заботы» лице выделялись глаза, которые «глядели на белый свет сумрачно и недовольно, как будто они повсюду один непорядок видели и осуждали человечество», «говорил он не по своим летам, а как старик, но не было в его речи стариковской доброй души». Впечатление повествователя оформляется в образ-метафору: Петрушка *«сморил меня своим злым разумом, и другие люди тоже сморились от него»* (Платонов 2010: 371), где дважды повторяется глагол «сморил», корневой смысл которого «мор» (смерть). Исходный образ ребенка-старика приобретает в финале качественно иное содержание: ребенок-смерть. Платоновская метафора строится не только как сокращенное сравнение, но и как сокращенное противопоставление, ведь «без обращения к отрицаемой таксономии метафора не может получить адекватной интерпретации» (Арутюнова 1990: 18). Это самый беспощадный и самый безысходный среди детских образов Платонова. Однако Петрушка из «Страха солдата» с его опустошенной душой и злым разумом – ребенок, невольно несущий в себе убийственный опыт войны, – стоит особняком не только в ряду детских персонажей других произведений Платонова, но и в данном рассказе. В финале произведения дана другая образная характеристика детей войны: *«Уснувшие дети (Петрушки среди них нет – И.С.) бормотали и вскрикивали от ужаса, а иные вскакивали с места и, поплавав, снова ложились, часто дыша своими маленькими оробевшими сердцами»*. Метонимическая метафора *«маленькие оробевшие сердца»* показывает военное детство в пограничном состоянии «жизни/не-жизни», и все-таки – по эту ее сторону (*часто дыша*). Множественное число в данном образном решении темы детства столь же значимо, как в случае с Петрушкой – персональная образная характеристика.

В рассказе «Маленький солдат» дана судьба ребенка, имеющего трагически полное знание войны: он знает боль утраты близких и сам несет смерть врагу. Два семантических поля рассказа: ребенок как жертва войны и маленький человек, который сознательно жертвует детством, ибо открывает для себя священный смысл Отечественной войны. Образ совращенного войной ребенка рождается в эпизоде, когда майор Бахичев рассказывает, как мальчик *«совратил»* ординарца отца на убийство немецкого часового. Портретная характеристика героя подтверждает, насколько он прилажен к войне: «бывалый боец». Однако смысловой центр описания

– глаза ребенка, которые являются *«живой поверхностью его сердца»* (Платонов 2010: 178). Сердце мальчика, уже научившееся ненавидеть, не разучилось любить. Собственно, Сережа и солдатом становится потому, что «близко принимал к сердцу войну и дело отца и уже начал понимать по-настоящему, для чего нужна война». Из трагической для детства ситуации мальчик находит героический выход: он вступает во взрослую жизнь солдата – защитника родины.

Концептуальный образ-метафору военного детства находим и в финале рассказа «Пустодушие»: *«Эта слабая ветвь (ребенок – И.С.) должна вытерпеть и преодолеть и ветер, и волны, и камень; она единственное живое, а все остальное – мертвое и когда-нибудь ее обильные разросшиеся листья наполнят шумом пустой воздух мира, и буря в них станет песней»*. Образ ребенка – *«слабой ветви»*, судьба которой расти в *«мертвом»* пространстве войны, семантически связан с метафорическим выражением *«святое детство, откуда увела его война»*. В ходе его развертывания смыслы накапливаются не на трагическом (*слабая ветвь*), а на героическом (*ветвь жизни*) полюсе.

Метафорический образ *ребенка-веточки*, будущего «древа жизни», позволяет символически прочесть и другие образы, возникающие в этой картине, тем более что они имеют ассоциативные связи с предшествующим творчеством писателя – образом *ветра* («Сокровенный человек», «Мусорный ветер»), *воды* («Чевенгур», «Ювенильное море»), *камня* («Котлован»). В данном художественном контексте это знаки исторической трагедии – мира, ставшего войной. Обращает на себя внимание, что в метафорической картине жизни, которую открывает у Платонова образ ребенка-веточки, представлены два не только временных, но и художественно-философских плана: трагически осмысленное настоящее (пустая, мертвая зона войны) и мифо-утопически развернутое будущее (могучее древо жизни, в кроне которого звучит песня). Причем героическое должествование по преобразению истории возложено на ребенка: *«эта слабая ветвь должна вытерпеть и преодолеть...»*. «Чудо» преобразования войны в мир связано у Платонова исключительно с детством. Война – изобретение взрослых. Детям по их «святому естеству» необходим для жизни мир.

Сюжетную реализацию концептуальной метафоры *ребенок – слабая, но единственно живая ветвь на опаленном войной древе народной жизни*, находим в рассказе «Возвращение». Мальчик Петрушка в нем сохраняет семью от разрушительных последствий войны. По обидному отцовскому определению, он – «отросток» («Вот вырос у нас отросток»), по сюжету – этой «слабой веточкой» спасено семейное древо жизни Ивановых.

В образном решении темы военного детства у Платонова ключевую роль играет метафора, которая позволила писателю донести до читателя и трагическую истину, и героическую правду Великой Отечественной войны, и надежду на осуществление идеального будущего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. М.: Наука, 1990. СС. 5–32.
2. Дмитриевская М.А. Образная параллель «человек–дерево» у А. Платонова // Творчество Андрея Платонова: исследования и материалы. Кн. 2. С-Пб.: Наука, 2000. СС. 25–40.
3. Кожевникова Н.А. Тропы в прозе А. Платонова / Н.А Кожевникова // «Страна философов» Андрея Платонова: проблемы творчества, Вып. 4. М.: Наследие, 2000. СС. 369– 377.
4. Михеев М.Ю. В мир Платонова через его язык: предположения, факты, истолкования, догадки / М.Ю. Михеев. М.: Изд-во МГУ, 2003.
5. Платонов А.П. Записные книжки: Материалы к биографии. М.: Наследие, 2000.
6. Платонов А.П. Смерти нет! Рассказы и публицистика 1941–1945 годов. М.: Время, 2010.

METAPHOR OF CHILDHOOD IN COMMUNICATIVE STRATEGY OF WAR-PROSE BY A. PLATONOV

I.Spiridonova

Petrozavodsk State University, Russia

SUMMARY

The topic of childhood can be found in Platonov's works written during the Great Patriotic War from the first («The Grandfather-soldier», 1941) to the last work («Return», 1946). In his stories the metaphor plays a big role in the creation of the image of war-childhood and communicative strategy. Metaphor is the constructive model of the author's artistic text. The analysis of the conceptual metaphor in war-stories showed that the topic of «holy childhood» is revealed in them with interaction of tragic, heroic and utopian plans.

Keywords: Metaphor, poetics, the artistic communication, war-prose by A. Platonov.

СТЕРЕОТИП «ЗНАМЕНИТОСТЬ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РУССКИХ

А.А. Степанова, Д.В. Маховиков

ИЯз РАН, г. Москва, РФ

АННОТАЦИЯ

Данное исследование посвящено проблеме ономастической стереотипизации, а именно стереотипу «Знаменитость». Работа выполнена в русле психолингвистики с использованием данных «Русского ассоциативного словаря». Сделана попытка выявить содержание и структуру стереотипного образа в языковом сознании современных носителей русского языка.

Ключевые слова: имена собственные, ассоциативное поле, стереотип, Русский ассоциативный словарь.

Наше исследование выполнено по материалам «Русского ассоциативного словаря», который задуман как модель языкового сознания русских. Методом сплошной выборки мы получили ассоциативные поля, стимулом в которых были имена собственные, фамилии знаменитых людей. Интересно, что список получился весьма ограниченным. В него вошли всего 25 фамилий: *Бах, Беляев, Бисмарк, Брежнев, Гагарин, Гете, Гоголь, Гончаров, Горбачев, Достоевский, Ельцин, Каспаров, Ленин, Лермонтов, Наполеон, Никулин, Пушкин, Разин, Сократ, Сталин, Толстой, Хрущев, Чайковский, Чехов, Эйнштейн*. Большей частью представлены соотечественники и преимущественно классики литературы и политические деятели.

Смеем предположить, что анализируя ассоциативное поле, можно сделать выводы о содержании образа конкретного знаменитого человека в языковом сознании и значимости его для русских.

Исследуя ассоциативные поля, составляющие образы знаменитых людей, мы пришли к выводу, что они крайне стереотипны. Содержание каждого удовлетворяет следующей классификации:

- 1) профессиональная деятельность (вид деятельности, продукты деятельности);
- 2) имя знаменитой личности;

- 3) имена, с которыми ассоциируется данная личность;
- 4) особенности внешности или атрибуты;
- 5) эмоциональная оценка;
- 6) реакции на форму слова.

Полученную классификацию, на наш взгляд, можно характеризовать как структуру социального стереотипа «Знаменитость». Под социальным стереотипом, как известно, понимают упрощенный, схематизированный, эмоционально окрашенный и чрезвычайно устойчивый образ какой-либо социальной группы или общности, с легкостью распространяемый на всех ее представителей (Агеев 1986).

Классификация построена по убыванию значимости аспекта в ассоциативном поле. Таким образом, характеристики профессиональной деятельности присутствуют всегда, частотность и разнообразие таких реакций всегда самые высокие. Для русского каждая из личностей, прежде всего, поэт, писатель, музыкант, правитель, ученый и т.д.

Указание имени тоже частотно. Причем наблюдается большое разнообразие форм имени. Большой список составляют реакции, обозначающие людей, которые ассоциируются у испытуемых с предложенным словом-стимулом, но такие реакции чаще всего единичны.

Оценочные реакции также присутствуют в каждом ассоциативном поле, но они единичны, хотя многообразны. Таким образом, стереотипный образ знаменитости складывается как из знаний, так и из эмоциональной оценки носителя языка, что, как отмечала Н.В. Васильева, является характеристикой социального стереотипа, природа которого складывается из двух компонентов: знания и отношения, причем знание, как правило, является упрощенным, а отношение эмоциональным (Васильева 2009: 93).

Реакции на словоформу возникают не на все стимулы. Они могут быть как единичными, так и вполне частотными. Наибольшее число таких реакций на фамилии *Бах*, *Гоголь*, *Гончаров*, *Толстой*.

В качестве примера рассмотрим ассоциативное поле, полученное на стимул «Пушкин», и отметим стереотипические особенности его содержания, согласно нашей классификации. Всего было получено 102 реакции на этот стимул, 48 различных реакций, 35 одиночных, которые мы не представили в данных тезисах ради экономии места, и два отказа.

Реакции	Частота
поэт	26
Лермонтов	11
стихи	5
гений	4
А.С.	3
Александр	3
писатель	3
/	2
Александр Сергеевич	2
бакенбарды	2
великий	2
книга	2
Онегин	2

Проиллюстрируем классификацию, лежащую в основе, как нам кажется, стереотипического образа знаменитого человека в языковом сознании русских, примерами из ассоциативного поля, полученного на стимул «Пушкин»:

1) профессиональная деятельность (вид деятельности, продукты деятельности) – *поэт, стихи, писатель, книга*; из единичных реакций – *стихотворец*;

2) имя знаменитой личности – *Александр Сергеевич, А.С.*

3) имена, к которыми ассоциируется данная личность – *Лермонтов, Онегин*; из единичных реакций – *Ахматова, Годунов, Евтушенко* и др.

4) особенности внешности или атрибуты – *бакенбарды*; из единичных реакций – *кучерявый, глаза*;

5) эмоциональная оценка – *великий, гений*; из единичных реакций – *терпеть не могу, веселый, живой* и др.

6) реакции на форму слова – из единичных реакций – *пушка*.

Мы видим, что каждый пункт классификации раскрыт примерами из «Русского ассоциативного словаря». То же самое мы наблюдаем и на примерах других ассоциативных полей, полученных на стимулы-имена знаменитостей.

Исследование выполнено при поддержке грантов Президента РФ № НШ-366.1.2012.6 и МК-3661.2013.6, а также гранта РГНФ № 12-04-12059в

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов // Вопросы психологии, № 1. 1986. СС. 5–6.
2. Васильева Н.В. Ономастические стереотипы // Стереотипы в языке, коммуникации и культуре: Сб. статей // Сост. и отв. ред. Л.Л. Федорова. М.: РГГУ, 2009. СС. 93–100.
3. Русский ассоциативный словарь. В 2-х томах. // Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. Т. I. От стимула к реакции: Ок. 7000 стимулов. М.: АСТ-Астрель, 2002; Т. II. От стимула к реакции: Более 100 000 реакций. М.: АСТ-Астрель, 2002.

**THE STEREOTYPE OF «CELEBRITY» IN RUSSIAN
LINGUISTIC CONSCIOUSNESS****A. Stepanova, D. Makhovikov***The Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences
Moscow, Russia***SUMMARY**

This research is about the problem of onomastic stereotyping, namely the stereotype of «Celebrity». The work is executed in line with psycholinguistics, using Russian associative data dictionary. This is an attempt to identify the content and the structure of the stereotypical image in the linguistic consciousness of modern Russian speakers.

Keywords: Personal names, associative field, stereotype, Russian associative dictionary.

ПРОБЛЕМЫ КЛАССИФИКАЦИИ ЛЕКСИКИ ПО СФЕРЕ РАСПРОСТРАНЕНИЯ

Г.В. Токарев

ТГПУ им. Л.Н. Толстого, г. Тула, РФ

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются основные типы слов с точки зрения сферы распространения: профессиональные слова, диалектизмы, жаргонизмы, аргю.

Ключевые слова: лексика, термины, профессионализмы, номенклатура, диалектизмы, жаргонизмы, аргю.

По сфере распространения лексика делится на общеупотребительную и ограниченного употребления. Общеупотребительная лексика имеет широкое распространение, понятна всем категориям говорящих на языке. Лексика ограниченного употребления используется отдельными социумами лингвокультурной общности.

По указанному параметру выделяют следующие группы слов.

1. Специальная лексика – слова, употребляемые людьми, связанными определенным родом занятий. Специальная лексика также неоднородна. В зависимости от функций и особенностей семантики здесь различают:

а) *термины* – специальные слова, называющие научные понятия и отражающие понятийную (так как они являются единицами классификации) и языковую (так как они возникают не стихийно, а целенаправленно) системность.

Для терминов характерны следующие признаки:

- точность;
- стремление к однозначности;
- наличие дефиниции;
- парадигматичность (способность реализовывать свое значение без контекста);
- воспроизводимость;
- системность (термины системны дважды: как языковые единицы, построенные по одним и тем же словообразовательным моделям, и как составляющие той или иной понятийной системы. Так, названия языковых единиц имеют в

своём составе формант *-ем-: фонема, графема, лексема, морфема*. Термин *флексия* входит в классификацию «Типология морфемы» и занимает в ней место в соответствии с дефиницией: служебная, словоизменительная);

- отсутствие в значении прагматического компонента;
- конвенциональность.

Среди терминов больше составных наименований, что обусловлено классификационностью терминов;

б) *номенклатура* – специальные слова, непосредственно этикетирующие (называющие) предметы и научные понятия. Для номенклатурных единиц характерны следующие признаки:

- условность;
- непосредственная связь с реальией, а потом уже, посредством неё, с понятийным объемом этой реальности.

В зависимости от целей и сферы распространения номенклатурные единицы разделяются на следующие виды:

- 1) коммерческие: «**Орион**», «**Омега**», «**Айва**» и др.;
- 2) технические: **А – 41х120 – III – 5/2** (эта номенклатура расшифровывается так: аккордеон, 41 кнопка в мелодии, 120 – в басу, трехголосный, 5 регистров в мелодии, 2 – в басу);
- 3) научные: они омонимичны терминам, но, в отличие от них, номенклатурные единицы только называют ряды понятий.

Наиболее распространена коммерческая номенклатура, формируемая на базе онимов. При создании номенклатуры такого типа следует учитывать ассоциативный компонент. Приведём несколько нелепых использований коммерческих номенклатур: стиральная машина «Анна Каренина», пылесос «Юрий Гагарин», конфета «Радий»;

в) профессионализмы – это специальные неофициальные (или полуофициальные) слова. Среди факультативных признаков профессионализмов следует назвать: ненормативность, ограниченность употребления, стилевую и стилистическую маркированность, отсутствие свойства парадигматичности, научной дефиниции. Например, компьютер **завис**; язычок **захлебывается** ‘гармон., дефект голосовой планки’ и др.;

г) условные языки ремесленников/торговцев. Они целенаправленно создавались для обособления, конспирирования группы людей.

Приведём пример так называемого масовского, т.е. «нашего» (мас = я) языка. Из разговора двух купцов Одоевского уезда:

– *Мас выклил бутром у бутыре часованских на торгованский и стряхнул зетки за лысая сары.*

– *Кулико стряхнул-то?*

– *Нисона масовскому прикулается ельннадцать хрущев.*

– *А мас встрял в эльпень часованских, пахашка масу тюрюхнула термень керить, а мас с муру стрял керить термень и зетку прокерил.*

В переводе это означает.

– *Я вышел в 4 часа на торг и купил ржи за дешевые деньги.*

– *Много купил-то?*

– *Ничего, мне придется 15 рублей.*

– *А я встал в 5 часов, жена мне сказала чай пить, я сдуру стал пить чай и рожь пропил* (Глаголева 1993: 148).

2. Диалектная лексика, то есть распространенная на определенной территории. Различают следующие виды диалектизмов:

1) *фонетические*: отличаются от узуальных слов звуками: *лямоцки* – ‘ля-мочки’, *нясу* ‘несу’;

2) *словообразовательные*: отличаются от узуальных слов морфемами: *гуска* ‘гусыня’, *сбок* ‘сбоку’;

3) *морфологические*: отличаются от узуальных слов особенностями формообразования: *у мене, видел своим глазам, говорил с умным людям*;

4) *лексические*:

а) *собственно-лексические*: совпадают с литературными словами по значению, но отличаются звучанием: *баской* – ‘красивый’ (сев.-укр.), *голицы, шубенки* ‘варежки’ (сев.), *векша* ‘белка’ (сев.), *зубарь* ‘спорщик’ (сев.-укр.);

б) *лексико-семантические*: совпадают с литературными словами в написании и произношении, но отличаются значением:

виски

курс.
‘волосы на всей голове’

о.-язык.
‘часть черепа’,

бодрый

рязан.
‘нарядный, красиво
убранный’

о.-язык.
‘полный сил,
здоровья’

в) *этнографические*: слова, называющие уникальные предметы. Для этих слов нет синонимов в литературном языке: *понева* (ряз.) ‘юбка из пестрой домотканой ткани’, *шушпан* (ряз.) ‘верхняя одежда из белой домотканой шерстяной материи’.

Важность диалектизмов для языка подчёркивает Л. Вайсгербер: «Диалект – это языковое открытие родины ... независимая ценность диалектов состоит в том, что они дают гармонию внешнего и внутреннего мира, что они действительны и в сравнении с литературным языком. Диалекты уходят, но пустоты заполняются не литературным языком, а жаргоном».

3. *Жаргонизмы* (от франц. *gargot* – ‘замкнутый’) – это слова, возникающие в результате языковой игры, общественной забавы, подчиненные принципам эмоциональной экспрессии. К наиболее распространенным ранее относился дворянский светский жаргон, а сейчас – молодежный жаргон (*туз, крутой, нешуточный, дяденька, упакованный, прикинутый* ‘богатый мужчина’).

Чертами молодежного жаргона являются:

- 1) критическое отношение ко всему;
- 2) метафоричность.

Жаргонизмы, которые использует молодёжь, образуются как на базе собственных языковых ресурсов (*пчелы, тетки* – ‘девушки’), так и на базе иноязычных заимствований: *герла*.

Жаргонизмы тяготеют к полисемии и деривации:

дринк – **дринкач, дринк-команда, дринчат, дринкать, выдринкать, дринканутый.**

Ништяк – 1) все в порядке;
2) это не важно;
3) неплохо;
4) великолепно;
5) пожалуйста;
6) ладно.

Наиболее развитыми семантическими полями молодежного жаргона являются: внешность, одежда, жилище, досуг.

4. *Арго* (блат, блатная музыка, феня и т.п.) – лексика деклассированных элементов. Существует множество версий возникновения арго. Все они связаны с возникновением антагонистических классов, появлением денежного капитала. Точное время возникновения арго установить невозможно. Арго стихийно. Ар-

готизмы выполняют конспиративную функцию. Для арго так же, как и для жаргонов, свойственна опознавательная функция (Люди есть? – опознавательный клич при входе в камеру в ГУЛАГе). Арго выполняет также номинативную функцию: арготизмы именуют специфические реалии. Для примера приведём обозначения воров: *бабочник* ‘ворует деньги из кошелька’, *клюквенник* ‘церковный вор’, *барс* ‘вор кавказской национальности’, *гробоконатель* ‘кладбищенский вор’, *скрипач* ‘вор из женских сумок’, *скорняк* ‘вор меховой одежды’.

Для всех названных групп лексики характерна мировоззренческая функция. Так, арго раскрывает своеобразную идеологию, основанную на враждебности к идеалам общественной морали. Философия арго надклассова: не выражает ни интересы высших, ни интересы низших классов. В арго нет полутонов, тонких переходов. Эмоции связаны с двумя оценками: положительной и отрицательной, что косвенно свидетельствует о духовной бедности языкового субъекта. В арготической картине мира люди разделены на две категории: супермены и неполноценные. Эта философия сродни фашистской, что проявляется в эталонах арго, внутренние формы которых восходят к фашистским персоналиям: *крутой Адик*, *крутой Гена*, *святой мученик*.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Глаголева О.Е.* Русская провинциальная старина. Очерки культуры и быта Тульской губернии 18 – первой половины 19 вв. Тула: ИРИ «Ритм», 1993.

CLASSIFICATION PROBLEMS OF VOCABULARY BY DOMAINS OF EXTENSION

G.V. Tokarev

Leo Tolstoy Tula State Pedagogical University

SUMMARY

The article discusses the main types of words in terms of incidence: professional word, dialect, slang, argot.

Keywords: Vocabulary, terms, professionalism, nomenclature, dialect, jargon, slang.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ДРУЖЕСКОЙ ПЕРЕПИСКИ

О.П. Фесенко

ОЭИ, г. Омск, РФ

АННОТАЦИЯ

В статье автор рассматривает основные проблемы эпистолярного дискурса, которые необходимо учитывать при описании языковой личности. Первая проблема – письменная форма эпистолярия. Вторая – зависимость от адресата.

Ключевые слова: языковая личность, эпистолярный дискурс, дружеское письмо.

Изучение языковой личности в последнее время занимает в лингвистике значительное место. Сегодня разработаны подходы к изучению языковой личности (далее – ЯЛ), ее классификации и типологии, описана структура ЯЛ, разведены узкая и широкая трактовки в описании самого феномена, есть примеры анализа воплощения/реализации языковых личностей. Однако много вопросов остается нерешенными. Например, при изучении языковой личности на материале эпистолярия (что становится чрезвычайно актуальным в последние годы) исследователи сталкиваются с рядом сложностей, объяснить которые теория языковой личности пока не может. Обратимся к рассмотрению некоторых таких проблем.

Дружеская переписка очень продуктивна как материал для исследования разных языковых личностей. Письмо, имея дискурсивную природу, представляет собой речевое произведение, созданное и функционирующее с учетом определенной национально-временной эпистолярной традиции, имеющее письменную форму и реализующееся во всем многообразии его когнитивно-коммуникативных функций (определение наше – *О.Ф.*). Однако не только эти особенности дружеского эпистолярия делают его богатейшим материалом для изучения ЯЛ. Самое главное – это то, что эпистолярный дискурс – не результат, а процесс речевого взаимодействия. Его формальная сторона (сам текст письма) создается в процессе дискурсивного развертывания. Следовательно эпистоляр-

ный дискурс предоставляет значительную часть экстралингвистической информации, так необходимой для полного анализа языковой личности (о чем говорил еще Ю.Н. Караулов). Кроме того, эпистолярный дискурс, если его рассматривать через призму понятия «дискурс», создается в процессе общения и отражает на языковом уровне контакт и межличностные отношения между автором и адресатом, что является важным условием для выявления особенностей языковой личности.

При такой трактовке дружеских писем создается впечатление, что именно эпистолярный дискурс – это тот источник, который позволяет чрезвычайно продуктивно исследовать особенности языковых личностей прошлых эпох, не оставивших ученым, в силу уровня технического прогресса, примеров живой звучащей речи. В некоторой степени это действительно так. Однако (и это **первая проблема**) письменная речь не обладает спонтанностью (тем важным свойством, которое позволяет в полной мере проявиться особенностям каждой конкретной языковой личности). Спонтанность не дает носителю языка искусственно создавать свой языковой портрет как образ желаемый, а не реальный. И в этом состоит первая сложность анализа ЯЛ. В оправдание письменной формы эпистолярного дискурса скажем, что, с одной стороны, при составлении письменного текста носитель языка, бесспорно, имеет возможность многократно осмыслить структуру используемых синтаксических конструкций, продумать порядок слов, тщательно подобрать их и т.д. С другой стороны, даже создавая черновики и тщательно подбирая структуру и словесное наполнение текста, автор использует свои субъективные коммуникативные установки и опирается на собственные знания о языке и сформированные речевые навыки, использует свой словарный запас, хотя (и мы это признаем) все названные составляющие эпистолярной коммуникации как письменной формы могут в некоторой степени определяться отсутствием спонтанности. Для того, чтобы преодолеть обозначенную нами проблему при исследовании эпистолярных текстов в рассматриваемом нами аспекте, необходимо подключать в качестве дополнительного материала черновики писем. Их анализ позволит детально определить, какие из языковых средств становятся более значимыми для описания ЯЛ создателя эпистолярного дискурса. Сразу отметим, что, к сожалению, не все черновики сохранились до нашего времени (особенно если это касается XVIII – XIX столетий), поэтому не всегда исследователь может получить полную картину эпистолярной коммуникации.

Вторая проблема исследования языковой личности связана со спецификой самих дружеских писем. Создатель текста дружеского эпистолярного дискурса всегда в той или иной степени зависит от адресата. На ткань (структуру, содержание, язык)

письма влияет степень знакомства автора и адресата и особенности личности последнего. Это свойство эпистолярия принято называть диалогизацией – явлением, связанным с тем, что письмо создается автором с учетом его взаимоотношений с адресатом, влияющим на процесс и результат эпистолярной коммуникации; текст письма строится автором и адресатом совместно, замысел содержания принадлежит им обоим. В лингвистике под диалогизацией понимается «маркированность диалогичности в письменной речи, отражающая ее двуначалие (адресат – адресант), представленное системой синтаксических адресантных средств («Я-сфера») и системой синтаксических адресатных средств («ты-сфера»), репрезентирующих факт личностно-ориентированного общения» (Белунова 2000: 14). Адресат письма – известный, конкретный, определенный человек. Это обозначено в начальных и текстовых обращениях. И характер изложения, по сути дела, зависит от адресата, степени его образованности, осведомленности и от особенностей его взаимоотношений с автором письма. Об этом свидетельствуют все эпистолярные тексты.

Все названное выше несколько осложняет анализ языковой личности создателя письма. На первый взгляд, вообще может показаться, что автор эпистолярия теряется в переписке, поскольку он вынужден приспосабливаться к особенностям своих адресатов. В сущности, сколько в переписке адресатов, столько существует вариантов репрезентации языковой личности адресанта. Как из всего этого многообразия вычленишь особенности языковой личности последнего, пока остается неясным. Однако, как нам кажется, не все так безнадежно. Многообразие реализаций языковой личности адресанта может свидетельствовать о ее колоссальном коммуникативном потенциале и включать в свою структуру те черты, которые характерны для адресанта; они обнаруживаются и проявляются в переписке с разными адресатами одинаково.

Итак, при общих положительных и продуктивных особенностях дружеского эпистолярия как материала для анализа языковой личности, осуществлять подобные исследования необходимо с учетом двух важных аспектов. Во-первых, опираясь на черновые варианты писем, что обеспечивает максимальную объективность исследования. Во-вторых, для выделения компонентов ЯЛ адресанта потребуется анализ максимально полного его эпистолярного наследия, адресованного широкому кругу адресатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белунова Н.И.* Текст дружеского письма творческой интеллигенции конца XIX – первой четверти XX века как объект лингвистического исследования (коммуникативный аспект): дис. ... д-ра филол. наук / Н.И. Белунова – С-Пб., 2000.

PECULIARITIES OF STUDYING LANGUAGE PERSONALITY OF A FRIENDLY CORRESPONDENCE

O. Fesenko

Omsk Economic Institute, Russia

SUMMARY

In the article the author considers the main problems of the epistolary discourse that must be considered when describing linguistic identity. The first problem is the written form of epistolary. The dependency of the recipient is another key issue.

Keywords: Linguistic personality, epistolary discourse, friendly letter.

О НЕКОТОРЫХ ФОРМАХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОСТИ В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

О.А. Фролова

ЮФУ, г. Ростов-на-Дону, РФ.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются виды иноязычных слов в языке Интернета. Подчеркивается активное использование заимствования в Интернет-коммуникации.

Ключевые слова: Интернет, Интернет-коммуникация, лексическое заимствование, графическое заимствование

Заимствование иностранных слов – один из самых динамичных способов развития современного языка. Одним из путей активного распространения иноязычной лексики в настоящее время является глобальная сеть Интернет. На сегодняшний день Интернет – это самый значительный источник информации. Среди его достоинств можно выделить быстроту, оперативность и доступность связи между пользователями на дальних и близких расстояниях, что позволяет использовать Интернет не только как средство познания, но и как средство коммуникации. Для общения через Интернет существует огромное количество различных программ, чаты, форумы, социальные сети и блоги. Интернет еще и потому с такой видимой легкостью вторгся в ритуалы человеческого общения, познания и игры, что с ним вернулась утерянная было «живая» стихия не отредактированной спонтанной речи (URL 1). Виртуальные личности могут общаться друг с другом посредством письменных текстов, создаваемых в условиях режима реального времени и подверженных влиянию спонтанной разговорной речи. До появления Интернета спонтанная речь проявлялась прежде всего в устной форме, а при общении через Интернет разговорная устная речь неизбежно должна быть зафиксирована в письменной форме.

Новая форма коммуникации потребовала появления новых языковых средств. Некоторые инновации, привнесённые в язык Интернетом, прочно входят в нашу речь. Существенный пласт Интернет-лексики составляют иноязычные заимствования. Через глобальную сеть в устную речь прорывалось огром-

ное количество английских слов. Использование англицизмов в Интернет-общении сегодня стало не просто данью моде, все чаще носители русского языка просто не могут выразить мысль иначе, чем с помощью заимствований. Формы функционирования заимствованной лексики в Интернет-коммуникации довольно разнообразны.

1. Лексические заимствования:

бан (от англ. ban) – запрет на доступ к сайту;

геймер (от англ. gamer) – человек, увлекающийся компьютерными играми;

логин (от англ. login) – 1) идентификатор, используемый для входа в систему, 2) регистрационное имя;

смайлик (от англ. smile – улыбка) – значки, составленные из знаков препинания, букв и цифр, обозначающие различные эмоции;

флудить (от англ. to flood – затоплять) – порождать бессмысленные сообщения, текст которого не несет смысловой нагрузки;

юзер (от англ. user) – пользователь Интернета.

2. Графические заимствования:

1) Самый распространенный способ функционирования иноязычной лексики – передача иноязычных слов графическими средствами русского языка:

– *Эвринайт ин май дримс ай си ю ай фил юююююююююю оmg*, какжы я плакала (пользователь [bash kirka](http://miss-tramell.livejournal.com/431697.html), 29 октября 2013, <http://miss-tramell.livejournal.com/431697.html>);

– *Уан бров – уан лаф* (пользователь [pumbakiller](http://kisoklassniki.livejournal.com/329737.html), 2 июля 2013, <http://kisoklassniki.livejournal.com/329737.html>);

– абсолютно все из *бьютифул лайф стайл :)))* (пользователь Незнаюнезнаю Маша, 16 июля 2013, <http://vk.com>).

2) Также довольно часто встречаются «иноязычные вкрапления» – заимствование из иностранного языка отдельного слова или целой фразы:

– *Fat & stupid* (пользователь [vital373](http://kisoklassniki.livejournal.com/329532.html), 25 июня 2013, <http://kisoklassniki.livejournal.com/329532.html>);

– *А где же Spirit of Endurance?* (пользователь [dewynter](http://everyday-i-show.livejournal.com/220445.html), 31 октября 2013, <http://everyday-i-show.livejournal.com/220445.html>);

– *Решил прокатиться на трамвае. Not bad.* (пользователь [I'm texty](https://twitter.com/prperm), 31 октября 2013, <https://twitter.com/prperm>).

3) Другой вариант – полная латинская транслитерация русского слова:

– *oi da ladno, ne tak vse ploho u menya bylo s bleskom v glazah* (пользователь Мария, 30 августа 2013, <http://vk.com>);

– *Pozdravlyayu vsex s prazdnikom XELLOUYUH! A kak VU ego otmehaete?* (пользователь luz&sveta, 31 октября 2012, <http://mail.ru>);

– *doroju vsemi vami!!* (пользователь [Blood Sasuke](http://merinda.beon.ru), 8 марта 2011, <http://merinda.beon.ru>).

Таким образом, функционирование иноязычности в Интернет-пространстве в полной мере подтверждает мнение лингвистов о таком признаке Интернета, как *мозаичность* (Литневская 2011: 112).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Войскунский А.Е.* Развитие речевого общения как результат применения Интернета // Социальные и психологические последствия применения информационных технологий (Материалы международной интернет-конференции, 20.03–14.05.2001, информационно-образовательный портал www.auditorium.ru).
URL: http://www.auditorium.ru/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&id_thesis=60
2. *Литневская Е.И.* Письменные формы русской разговорной речи (К постановке проблемы). М., 2011.

ON SOME TYPES OF FOREIGN LANGUAGE WORDS FUNCTIONING IN THE INTERNET COMMUNICATION

O. Frolova

*Department of the Russian Language for Foreigners,
Southern Federal University. Rostov-on-Don (Russia).*

SUMMARY

In the article the types of the functioning of foreign language words in the language of the Internet are dealt with. The active use of borrowings in the Internet communication is stressed.

Keywords: The Internet, the Internet communication, borrowing, lexical borrowing, graphic borrowing.

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ И
НОВЕЙШИЕ ТЕХНОЛОГИИ В
ОБУЧЕНИИ**

ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЯЗЫКА И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В РЕЧИ СТУДЕНТОВ

Н.Г. Авакян

РАУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

Фразеологические обороты, отбираемые на уроках русского языка, должны быть широко употребительны в речи и в то же время представлять определенную новизну для студентов. С этой целью следует использовать упражнения, которые помогли бы студентам изучить значение новых для них оборотов. А для более успешного их запоминания целесообразно применять приемы, которые по своему существу носят грамматический, речевой, логический характер и способствуют усвоению устойчивых оборотов, запоминанию их структуры.

Ключевые слова: фразеологические обороты, фразеологические сочетания, крылатые слова и выражения, состав фразеологизмов.

Фразеология русского языка является наиболее трудной для усвоения иностранными учащимися. Для разработки грамотной системы обучения фразеологическим единицам необходим их тщательный анализ в методическом аспекте.

Фразеология как самостоятельная лингвистическая дисциплина возникла недавно, в 50-х гг. прошлого столетия. Её развитие связано с работами крупнейшего языковеда В.В. Виноградова (Виноградов 1972), который определил задачи изучения фразеологических единиц, установил основные их типы и тем самым заложил основы фразеологии.

В научной литературе определение фразеологизма обычно опирается на три признака:

- семантическую целостность;
- устойчивость лексического состава;
- воспроизводимость в речи.

Большие возможности стилистического использования фразеологических средств языка в разных функциональных стилях, разнообразие функций фразеологических сочетаний, идиом, пословиц, поговорок, крылатых слов и выражений различной стилистической окраски в художественной, научно-популярной и

публицистической литературе делают фразеологизмы сильнейшим выразительным средством языка.

Свидетельством яркости, красочности языка является его фразеология.

Фразеологические обороты по степени семантической слитности можно разделить на фразеологические сращения – лексически неделимые словосочетания, значение которых не определяется значением входящих в них отдельных слов (например: *точить лясы, бить баклуши*); фразеологические единства, выступающие как устойчивые сочетания слов метафорического характера (например: *бить ключом, первый блин комом*); фразеологические сочетания, имеющие аналитическое значение и состоящие из слов со свободным и с фразеологически связанным значениями (например: *насупить брови, трескучий мороз*); фразеологические выражения, представляющие собой воспроизводимые устойчивые сочетания слов с нефразеологизованным значением.

«Фразеологическими выражениями следует называть такие устойчивые в своем составе и употреблении фразеологические обороты, которые не только не являются семантическими членами, но и состоят целиком из слов со свободными значениями» (Шанский 1969: 84). К ним относятся пословицы, поговорки, крылатые слова и выражения писателей, поэтов, ставшие общеизвестными. Например: *Что написано пером, не вырубишь топором; Лучшие поздно, чем никогда; Не в службу, а в дружбу; Взятся за гуж, не говор, что не дюж; А Васька слушает, да ест (К.); Служить бы рад – прислуживаться тошно (Гр.); Рожденные ползать – летать не может (М. Г.).*

Многие фразеологические обороты вошли в литературный язык из речи людей различных профессий. Например: *без сучка, без задоринки; разделить под орех* – из речи столяров; *играть первую скрипку; попасть в тон* – из речи музыкантов; *стреляная ворона; стреляный воробей* – из речи охотников.

Большинство фразеологических оборотов стилистически окрашено.

С точки зрения стилистики, фразеологические обороты современного русского литературного языка можно разделить на три разряда:

- межстилевая фразеология;
- разговорная фразеология;
- книжная фразеология.

Межстилевые фразеологические обороты употребляются во всех стилях речи и имеют нулевую стилистическую окраску: *от всего сердца, во всяком случае, время от времени* и т.п.

Фразеологизмы разговорного характера употребляются во всех стилях речи

и имеют сниженную экспрессивно-стилистическую окраску: *...Вы точно в ухо даете зрителю, ни с того ни с сего, не подготовив его.* (Ч.)

Разговорная фразеология стилистически весьма выразительна и содержит в себе разнообразные оценочные оттенки (иронический, пренебрежительный, шуточный и т.д.).

Примерами разговорной фразеологии могут служить сочетания: *глядеть в оба, едва ноги носят, как в воду кануть, шиворот-навыворот, чужими руками жар загребать, хлопать глазами, обвести вокруг пальца, рукой подать, без году неделя, ждать не дожидаться, заварить кашу, дело в шляпе, ветер в голове, набить руку.*

Фразеологизмы книжного характера употребляются в основном в книжной речи: *...книги, которые я собирался послать Вам из Москвы, волею судеб привез с собою в Ялту и уже отсюда посылаю Вам; <...> наш театр может не беспокоиться и поживать на лаврах по крайней мере до будущего сезона.* (Ч.)

К книжной фразеологии относятся устаревшие фразеологизмы: *посадили меня раба божьего в корзинку-плетушку и повезли на паре.* (Ч.)

В речи фразеологизмы выполняют различные стилистические функции: делают речь образно-выразительной, облегчают смысловой подбор слов в речи, в ряде случаев обеспечивают её терминологическую точность.

Во фразеологии русского языка имеются большие синонимические возможности, что служит основой для стилистического её использования:

1. Фразеологические обороты синонимичны отдельным словам, например: дремать – *клевать носом*, обидеться – *надуть губы*, поджечь – *пустить красного петуха* и т.д. Чаще всего синонимичны фразеологические обороты и наречия, причем в некоторых случаях фразеологизмам присущ книжный характер (ср.: вечно – *во веки веков*, открыто – *с поднятым забралом*), в других – разговорно-просторечный (ср.: быстро – *во все лопатки*, громко – *благим матом*).

2. Фразеологические обороты образуют между собой ряд стилистических синонимов, различающихся между собой оттенками значения. Так фразеологизмы (*работать засучив рукава – в поте лица – не покладая рук*, с общим значением «усердно») различаются тем, что *засучив рукава* передает значение интенсивности в работе, *в поте лица* связывается со значением «зарабатывать (на жизнь) с трудом», а *не покладая рук* – со значением «без устали, прилежно, воодушевленно».

3. Фразеологические обороты образуют между собой ряд стилистических синонимов (ср.: книжное *приказать долго жить*) и просторечное *ноги протянуть* (с общим значением «умереть»).

Фразеологические обороты используются во всех речевых стилях, но в раз-

личной функции: в научной и официально-деловой речи употребляются общелитературные, межстилевые устойчивые обороты, выступающие в номинативной функции; в художественной литературе, публицистических произведениях, в разговорной речи часто выдвигается экспрессивно-стилистическая сторона фразеологизмов книжного и разговорно-бытового характера с их большими выразительными возможностями.

Фразеологические словосочетания группируются по грамматическому, структурно-семантическому и тематическому признаку. Объединение фразеологизмов в группы облегчает прикрепление их к определенным программным темам.

Очень проста и удобна в методическом отношении группировка фразеологизмов в зависимости от наличия в них той или иной части речи: имени существительного: *голова на плечах, до конца дней, потом и кровью, душой и телом, честь честью, как зеницу ока, без памяти, в чужом пиру похмелье, до потери сознания, язык без костей, в поте лица, от зари до зари, без гроша в кармане*; глагола: *браться за ум, взять себя в руки, жить своим умом, гнуть свою линию, брать быка за рога, валять дурака, набивать себе цену, перемывать косточки, рвать и метать, тянуть канитель, хвататься за соломинку*; прилагательного: *переливать из пустого в порожнее, золоте руки, крокодиловы слезы, незваный гость, музейная редкость, первый встречный, медвежья услуга, бедовая голова, заклятый враг, волчий паспорт*; числительного: *на седьмом небе, как дважды два, семи пядей во лбу, на все сто, семь пятниц на неделе, в два счета, с пятого на десятое, семь раз отмерь – один раз отрежь, в тридевятом царстве*; местоимения: *ни то ни сё, быть по сему, кто кого, ну его (её, их), чтоб им пусто было, не по себе, то-то и оно, себе на уме, один за всех, все за одного*; наречия: *испокон веков, сгореть дотла, пуще прежнего, с ходу, из рук вон (плохо), на руку нечист, вокруг да около, с часу на час, сражаться насмерть, тут как тут, не нынче – завтра, стоять фертom*; междометия: *ах да ох, ни тпру ни ну, увы и ах! на ура!*

Обороты, отбираемые на уроках русского языка, должны быть широко употребительны в речи и в то же время представлять определенную новизну для студентов. С этой целью нужны упражнения, которые помогли бы студентам изучить значение новых для них оборотов. А для более успешного их запоминания целесообразно использовать такие приемы, которые по своему существу носят грамматический и речевой характер и способствуют усвоению устойчивых оборотов, запоминанию их структуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Виноградов В.В.* Русский язык. Грамматическое учение о слове. М., 1972.
2. *Шанский Н.М.* Фразеология русского языка. М., 1969.

LEXICOLOGICAL AND PHRASEOLOGICAL MEANS OF LANGUAGE, THEIR USE IN THE SPEECH OF STUDENTS

N. Avakyan

*Russian-Armenian (Slavonic) university
Yerevan, Republic of Armenia*

SUMMARY

Phraseological units screened for teaching Russian should be widely and commonly used in speech; at the same time they are to contain a certain novelty for students. For this purpose, you should use those exercises that would help the students learn the meaning of new collocations more successfully. To boost the process of memorization it is preferable to use techniques that contain grammar, speech, logical components and contribute to the absorption of meaning and memorization of structure of phraseological units.

Keywords: Phraseological units, phraseological combinations, set phrases, structure of phraseological units.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РЕЧЕТВОРЧЕСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-РУСИСТОВ

С.В. Адамова

*АГПУ им. Х. Абовяна,
г. Ереван, РА*

АННОТАЦИЯ

Благоприятное воздействие на личность обучаемого, на его мыслительную, нравственную, коммуникативную и профессиональную культуру, владение речью и дальнейшее совершенствование речевого мастерства – залог профессионального успеха будущего педагога-русиста.

Ключевые слова: коммуникативная культура, речевое мастерство, профессиональная подготовка.

С возрастанием требований к профессиональной подготовке учителя вопросы владения русской речью, улучшения ее профессиональных качеств приобретают особое значение.

Развитие речи – самая сложная и объемная часть методики преподавания русского языка. Студенты должны знать, что представляет собой речь как вид деятельности, как происходит процесс порождения и восприятия речи. Необходимо выявлять трудности, возникающие при овладении речью учащимися, а также создавать условия и средства воздействия на процесс формирования и совершенствования речевых умений и навыков обучаемых – будущих специалистов-русистов.

В процессе совершенствования речи выступают две взаимосвязанные подсистемы: языковое образование и речевое развитие, которые и составляют фундамент для овладения речевыми умениями, т.е. развитие речевой деятельности происходит параллельно с изучением языка. Обучение живому слову – одна из важнейших задач обучения речи. Следует приобщать учащихся к искусству слова, помогать им понять и прочувствовать эстетическую ценность русского слова, пробудить интерес к отдельно взятому слову, а именно: знать состав слова, его происхождение, произношение, значение, правильное написание (Савостьянов

2001). Формирование и совершенствование активных речевых умений требует определенных упражнений, условий их выполнения, т.е. создания специальных речевых ситуаций с конкретным адресатом, обстоятельствами, рождающих желание вступить в речевое общение, узнать о чем-то, поделиться с кем-то своими переживаниями, мыслями, научить кого-то чему-то и пр. Поэтому необходимо научить учащихся умению выражать собственные мысли с введением в речь слов и выражений, обогащающих их высказывания выразительностью и эмоциональностью, т.е. совершенствовать и интонационные умения студентов. Для решения этой задачи педагогу необходимо хорошо понимать сущность данного лингвистического явления. И здесь уместно вспомнить высказывание о языке Н.М. Карамзина: «Да будет же честь и слава нашему языку, который в самородном богатстве своем, почти без всякого чуждого примеса, течет как гордая, величественная река – шумит, гремит – и вдруг, если надобно, смягчается, журчит нежным ручейком и сладостно вливается в душу, образуя все меры, какие заключаются только в падении и возвышении человеческого голоса». Следовательно, чтобы научить учащихся правильному интонированию, чтобы решить эту сложную задачу, необходимо понять сущность интонации, ее роль в оформлении высказываний. С точки зрения обучения речи, ее совершенствования, неопределимое значение имеют частицы, которыми так богат русский язык. Отметим, что по данным исследователей, русский язык входит в число трех частицеобильных языков: древнегреческий, немецкий, русский (Сиротинина 1994: 115). И если студенты-словесники не смогут понять и овладеть значениями частиц русского языка, то их коммуникативная компетенция будет недостаточно развита. Для наглядного примера нами взяты две вопросительные частицы *разве* и *неужели*, вводимые в реплики диалога. Наиболее общим значением этих частиц является выражение такого вопроса о явлениях реальной действительности, в котором содержится уже какая-то эмоциональная оценка выясняемого, а именно: удивление, сомнение, неуверенность в чем-то или в ком-то, досада, сожаление по поводу чего-то и т.д., например: *Разве ты не знаешь о случившемся?* Или: *Неужели вы догадались?* (удивление); *Разве ты сможешь это сделать?* Или: *Неужели ты это сможешь сделать?* (сомнение); *Разве так поступают?* Или: *Неужели я опоздала?* (досада, сожаление); *Неужели я не права?* Или: *Разве я не права?* (неуверенность).

Внимание студентов следует обратить на то, что частица *разве* при наличии слов *можно*, *возможно* и при различных формах глагола *мочь* имеет значение категорического отрицания, при этом необходимо профессионально использо-

вать нужную интонацию, например: *Разве я могу поспеть за тобой?* Или: *Разве возможно это?* Частицы *разве*, *неужели* могут оформить высказывание самостоятельно, образуя предложение, например: *Иди, тебя уже ждут. – Разве?* Или: *Он от испуга стал заикаться. – Неужели?* Эти частицы имеют также значение риторического вопроса, который не требует ответа, например: *Неужели я уже свободно владею русским языком?* Или: *Разве есть на свете язык лучше родного?* Рассматриваемые частицы активны в репликах диалога. В студенческой аудитории введение реплик в диалог с помощью частиц возможно при создании определенной ситуации, которая должна обеспечить ход естественного разговора, создать у обучающихся внутреннее побуждение к речи. Прежде чем начать диалог, учащиеся должны представить себе, например, кто они, какова их цель, какие отношения между говорящими, т.е. их надо подвести к тому, чтобы они смогли «войти в роль» и вести разговор от имени тех лиц, кого будут представлять. Кроме того, необходимо научить учащихся проявлять повышенное внимание к смысловой стороне речи, поскольку в единстве процесса говорения и процесса понимания и складывается коммуникация, развивается речетворчество. Понимание речи собеседника, умение правильно передавать свои мысли, а отсюда и умение правильно вводить реплики в разговор, придавая тем самым речи выразительность, эмоциональность, – вот та цель, которая должна стоять перед учащимися и которой они должны достичь, естественно, благодаря грамотно организованной методической работе.

Для активизации речевых умений студентов, для преодоления чувства «боязни» говорить необходимо использовать интерактивные методы обучения, т.е. проводить занятия – беседы, дискуссии, споры и т.д. Целенаправленная работа по совершенствованию речи будущих русистов дает возможность решить еще одну не менее важную задачу обучения – развить у студентов «чувство языка», а именно, потребность и способность выбирать наиболее точные и эффективные языковые формы для выражения мысли, т.е. это могут быть не только реплики, вводимые в разговор, но и логическое ударение, и правильная интонация, и паузы в речи, которые также играют значительную роль в процессе передачи мысли.

Таким образом, правильная, яркая, эмоциональная, содержательная речь – залог достижения и взаимопонимания, и успешного общения с окружающими, и, наконец, залог профессионального успеха будущего и реально действующего педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Савостьянов А.И. Техника речи в профессиональной подготовке учителя. М., 2001.
2. Сиротинина О.Б. Современная разговорная речь и ее особенности. М., 1994.

PERFECTION OF CREATIVITY OF SPEECH THE FUTURE TEACHERS OF RUSSIAN LANGUAGE

S. Adamova

*Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan,
Yerevan, Republic of Armenia*

SUMMARY

Favorable influence on the student's personality, his or her, moral, communicative and professional culture, fluent speech and further development of speech skills are the base for the professional success of the future teacher of Russian language.

Keywords: Communicative culture, speech skill, professional training.

ФОРМИРОВАНИЕ РУССКОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕСПЕЦИАЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТА

Т.А. Бабаян, М.М. Испирян

АГПУ им. Х. Абовяна, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются вопросы формирования русскоязычной коммуникативной компетенции студентов неспециальных вузов на основе использования материалов сети Интернет.

Ключевые слова: профессиональная коммуникативная компетенция, Интернет-ресурсы.

Изменения в самом характере современного образования, его ориентированность на творческую инициативу личности, самостоятельность и конкурентоспособность будущих специалистов на рынке труда выдвигают новые требования к целям, содержанию и методам обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) студентов-армян.

В рамках компетентного подхода результат подготовки выпускника вуза может быть определён как профессиональная компетенция, представляющая собой набор требований к образовательной подготовке студента с учётом специфических особенностей его профессиональной деятельности. Владение выпускником вуза знаниями и умениями, соответствующими избранной специальности, выступает как профессиональная компетентность, т.е. способность выполнять конкретную профессиональную деятельность.

Рассматривая компетентность в качестве запланированного (желаемого) результата, сторонники СВЕ-подхода (competency-based education) предлагают её описание в виде набора ряда ключевых компетенций. При этом компетенции являются целевыми установками, позволяющими уточнить и конкретизировать частные задачи подготовки специалиста (Петровская 1989, Хуторской 2001).

В составе компетенций, которыми должны овладеть в процессе обучения студенты, принято выделять следующие: когнитивная (готовность и способность

самостоятельно приобретать новые знания и умения); социально-информационная (способность получения знаний на основе использования информационных технологий); специальная компетенция (непосредственно связанная со специальными профессиональными знаниями); коммуникативная компетенция (владение родным и иностранными языками в сфере профессионального и социально-бытового общения).

При этом заметно возрастает роль русского языка, владение которым открывает доступ к материалам сети Интернет, что особенно важно с точки зрения обучения специалиста на протяжении всей его жизни. Соответственно русскоязычная коммуникативная компетенция становится при этом исключительно важной составляющей профессиональной подготовки студентов, во многом предопределяя их успех в овладении другими компетенциями, необходимыми для достижения профессионального успеха и полноценного интеллектуального развития личности.

Общая цель обучения русскому языку студентов-армян имеет комплексный характер: она включает в себя коммуникативную, образовательную и воспитательную цели. Коммуникативная цель является ведущей, она реализуется путем формирования у студентов необходимой коммуникативной компетенции, т.е. языковых знаний, речевых навыков и умений в различных видах речевой деятельности: в чтении, аудировании, говорении и письме.

Компетентностный подход к обучению РКИ студентов-армян в неспециальных группах вуза обеспечивает формирование лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций обучающихся в современных условиях, предполагает широкое и целесообразное применение современных образовательных технологий в учебном процессе.

Реализация компетентностного подхода в обучении РКИ позволяет превратить обучаемого из пассивного элемента образовательной системы в активного участника образовательного процесса, когда совершенствование коммуникативной компетенции происходит в тесной связи с формированием личностного мировоззрения, постижением накопленного человечеством опыта с помощью традиционных источников информации и новых технологий.

В новых условиях обучения важнейшей задачей преподавателя становится постановка перед студентами учебных задач, по ходу решения которых они учатся находить информацию, критически анализировать её, творчески преобразовывать и делать на её основе самостоятельные выводы. При этом преподаватель выступает в роли помощника, консультанта и организатора учебного процесса. Такой подход не

только позволяет сообщить необходимый объем знаний и сформировать соответствующие коммуникативные умения, но и обучить студентов умению самостоятельно мыслить и приобретать необходимые знания. Именно от преподавателя, прежде всего, зависит повышение уровня учебной мотивации студентов. Необходимо сформировать у студентов внутреннюю потребность работать над повышением собственного уровня профессиональной подготовки.

В настоящее время всё более возрастает востребованность специалистов со знанием русского языка на рынке труда, еще одним дополнительным стимулом является возможность доступа к русскоязычной научной и художественной литературе, а также тот факт, что владение русским языком необходимо для работы с материалами Интернета и других СМИ. Регулярное использование на занятиях материалов из Интернета способствует повышению мотивации студентов, позволяя им осознавать реальную возможность применения полученных на занятиях знаний в конкретных жизненных ситуациях. Современный специалист должен постоянно работать над совершенствованием своих профессиональных знаний, в этом плане трудно переоценить роль и значение русского языка. Все это влечет за собой изменение требований к уровню владения изучаемым языком, определяя необходимость новых подходов к отбору содержания и способам организации и предъявления учебного материала и видам работы с ним.

В этом плане большие потенциальные возможности заключает в себе метод проектов, позволяющий не только эффективно организовать обучение студентов на материалах Интернета, но и сделать учебный процесс интересным для обучающихся. Широкое применение информационных технологий в образовательном процессе стало сегодня велением времени. Как известно, современное поколение молодых людей предпочитает воспринимать информацию с экрана монитора, на смену книжной культуре приходит культура экранная. И с этим необходимо считаться. Вот почему привлечение современных информационных технологий в учебный процесс расширяет возможности преподавателя, повышая эффективность учебного процесса и его привлекательность для студентов.

Дидактические возможности применения мультимедийных средств в обучении определяются важнейшими функциями Интернета – информационной и коммуникативной. При этом важно учитывать тот факт, что информация на сайтах может быть представлена как в виде текстов, так и визуально, аудиально и аудиовизуально.

Обучение студентов РКИ на основе применения Интернет-технологий требует разработки специальной дидактической системы, отвечающей требованиям личностно-ориентированного подхода к образованию. Работа над материалами

Интернета создаёт предпосылки для выработки критического и творческого мышления на основе работы над проблемными текстами, предполагающими личную оценку информации и высказывание собственного мнения, сравнения противоположных точек зрения, поиска решения проблемы и обоснования его целесообразности.

Выбор содержания обучения прежде всего определяется профессиональными и личностными интересами обучающихся, а также индивидуальным уровнем языковой подготовки студентов. Как свидетельствует наш опыт работы в специальных группах на факультете начального и специального образования АГПУ им. Х.Абовяна, работу над материалами Интернета можно начать со знакомства студентов со справочно-информационным порталом ГРАМОТА.РУ (gramota.ru). Этот сайт позволяет при необходимости посмотреть толкование незнакомых слов, познакомиться с синонимами и антонимами к ним, с их употреблением в составе словосочетаний, а также уточнить место ударения в слове. На сайте Переводчик Google (<http://translate.google.ru/>) можно перевести отдельные слова и предложения с русского языка на армянский и с армянского на русский, а также послушать, как они произносятся.

Следующим этапом работы может стать поиск и комментирование афоризмов на заданную тему, например, афоризмы о счастье, о дружбе, о человеке, о смысле жизни и др. Выбор той или иной темы определяется возрастными и личностными интересами учащихся. Можно также дать задание на подборку афоризмов конкретного автора, например, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова или Франсуа де Ларошфуко. На уроке студенты читают найденные ими афоризмы и высказывают собственное мнение по поводу их содержания.

Большой интерес у студентов вызывает работа над поиском в Интернете и последующим комментированием притч. Студенты получают задание: найти в Интернете притчи, выбрать одну или две наиболее понравившихся, пересказать их содержание и объяснить, чем понравилась та или иная притча. Чему она учит? О чём заставляет задуматься?

Использование материалов сети Интернет на занятиях РКИ на неспециальных факультетах вуза позволяет успешно решать различные учебные задачи: обучать поиску необходимой информации в сети Интернет, критически анализировать её, высказывать собственное мнение по поводу прочитанного или услышанного, участвовать в обсуждении, корректно отстаивать и аргументировать собственное мнение, принимать участие в дискуссии с соблюдением норм речевого этикета, расширять словарный запас студентов, активизировать в речи раз-

личные грамматические и речевые конструкции, проводить структурно-семантический анализ и стилистический анализ текста. В общем виде задачи, которые могут быть реализованы на занятиях с использованием материалов сети Интернет в неязыковом вузе могут быть сформулированы следующим образом:

формирование и совершенствование коммуникативной компетенции студентов в различных видах речевой деятельности в разных сферах и ситуациях общения;

развитие лингвистической, социокультурной и лингвокультурологической компетенций;

обучение студентов самостоятельной исследовательской работе на русском языке с использованием Интернет-технологий, расширение профессиональных знаний за счёт специально организованной работы с учётом их будущей специальности;

повышение учебной мотивации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во МГУ, 1989.
2. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. С-Пб.: Питер, 2001.

EVOLVING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE RUSSIAN LANGUAGE AT NON-SPECIALIZED FACULTIES THROUGH WEB RESOURCES

T. Babayan, M. Ispiryan

*Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University
Yerevan (Republic of Armenia)*

SUMMARY

The article aims to cover some issues on developing students' communicative competence in the Russian language at non-specialized Faculties through the resources available on-line.

Keyword: Professional communicative competence, web resources.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЕБ-ДИЗАЙНА ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

А.Д. Гарцов

РУДН, г. Москва, РФ

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается одно из инновационных лингводидактических свойств веб-страницы, основной формы представления обучающего материала в электронном языковом образовании, педагогический дизайн электронных средств обучения.

Ключевые слова: Электронная лингводидактика, педагогический дизайн электронных средств обучения.

Становление языкового электронного образования, динамично развиваясь, обогащается новыми дидактическими свойствами и инновационными методическими решениями в новом формате представления обучающего материала.

Вектор современной научно-методической деятельности повернулся в сторону изучения методических свойств веб-страницы (мультимедиа, интерактив, гиперсвязь, педагогический веб-дизайн электронных средств обучения) и формирования у педагогов межпредметной компетенции.

Электронное обучение по своей природе является междисциплинарным явлением в силу пересечения электронных, цифровых и телекоммуникационных дисциплин, как формы организации обучения, с содержательной: в ней пересекаются такие дисциплины, как психология личности в электронной среде, когнитивная психология, электронная педагогика, электронная лингводидактика, электронная лексикография.

В настоящей статье мы проанализируем один из важных аспектов информационных дисциплин, который в структурно-содержательной организации веб-страницы является ключевым, – педагогический дизайн электронных средств обучения.

Активное использование электронных, цифровых и телекоммуникационных технологий во всех сферах кардинальным образом повлияло на изменение стиля

жизни, работы, обучения, научной и коммерческой деятельности человека. Появление дисплейной формы подачи информации обусловило зарождение экранной культуры, стали вырабатываться стандарты представления мультимедийных, интерактивных информационных потоков. С появлением мировой сети Интернета и переходом к цветным мультимедийным дисплеям требования к оформлению информационного материала стали возрастать. Появились дизайн-студии, веб-дизайнеры, которые на профессиональной основе, с учётом имеющегося опыта, инструментария и возможностей компьютеров, серверных технологий и сетей, стали предлагать новые оформительские и проектные решения для сайтов, порталов, административных, коммерческих, электронных образовательных ресурсов.

Развитие электронного образования обусловило появление электронных средств обучения (ЭСО) в сети, с использованием разнообразных электронных устройств. С изменением информационно-образовательной среды обучения начали формироваться электронные дисциплины: электронная педагогика, электронная лингводидактика. В русле новых дисциплин стали зарождаться новые научно-методические аспекты, одним из которых явился педагогический веб-дизайн электронных средств обучения.

Педагогический веб-дизайн, как и лингвистический, является отраслевым и имеет свои специфические особенности, характерные только для сферы деятельности, которую он обслуживает. До того как мы начнём рассматривать историю педагогического веб-дизайна и технологий, раскроем определение данной области.

Рассматриваемый термин пришёл к нам из английского языка. “Instructional Design” образован от двух слов: Instruction и Design. В буквальном значении Instruction означает ряд мероприятий, способствующих обучению. Слово “Design” обозначает *творческую деятельность*, целью которой является определение формальных качеств *промышленных изделий*. Эти качества включают и внешние черты изделия, но главным образом те структурные и функциональные взаимосвязи, которые превращают изделие в единое целое как с точки зрения *потребителя*, так и с точки зрения *изготовителя*. Дизайн стремится охватить все аспекты *окружающей человека среды*, которая обусловлена промышленным производством.

Чтобы получить уникальный продукт процесса дизайна, мы используем знания, наблюдение и творческие способности. Цель педагогического дизайна заключается в планировании и создании ситуаций, которые расширяют возможности обучения для отдельных учащихся. Это означает, что обучение нужно планировать так, чтобы оно было эффективно и систематически спроектировано.

Существует несколько слов и словосочетаний со словом “Instruction” (рус. – обучение). Наиболее распространенные – “Instructional Science” (рус. – педагогическая наука), “Instructional Technology” (рус. – образовательные технологии), “Instructional Design” (рус. – педагогический дизайн). Педагогическая наука обеспечивает теоретическое обоснование построения процесса обучения. Образовательные технологии – это прикладной аспект педагогической науки, в основе которого лежит педагогический дизайн.

Понятие «педагогический дизайн» пришло к нам и адаптировано из иностранной литературы несколько лет назад, в настоящее время всё чаще появляется на страницах российских образовательных изданий.

В работах зарубежных педагогов и психологов уделяется большое внимание педагогическому дизайну. Многие зарубежные авторы дают свои, различные определения педагогического дизайна. Некоторые из них приведены ниже:

– педагогический дизайн обозначает использование систематического процесса для понимания проблем обучения, осознания, что нужно сделать для решения этих проблем, и затем осуществление этого решения.

– педагогический дизайн – это наука создания подробного описания условий разработки, оценки и реализации ситуаций, способствующих обучению.

– педагогический дизайн – это целостный процесс анализа потребностей и целей обучения и разработка системы способов передачи знаний для удовлетворения этих потребностей.

В сети Интернет среди зарубежных источников встречается несколько определений, рассматривающих данное понятие в различных ракурсах. В частности, интерес представляют трактовки педагогического дизайна, заимствованные (в адаптированном варианте) из «Учебного и педагогического дизайна» Лаборатории прикладных исследований Университета штата Пенсильвания, США. Приведем некоторые из них.

Педагогический дизайн как дисциплина представляет собой отрасль знаний, в рамках которой проводятся исследования и разрабатывается теория о педагогических стратегиях, в том числе о процессе их разработки и реализации.

Педагогический дизайн представляет собой науку о создании детальных спецификаций для разработки, реализации, оценки и сохранения ситуаций, которые обеспечивают процесс изучения как крупных, так и малых предметных блоков всех уровней сложности.

В России до недавнего времени педагогическому веб-дизайну уделялось не так много внимания. Есть лишь работы небольшого количества исследователей,

среди которых можно выделить труды К.Г. Кречетникова, А.Ю. Уварова, И.Г. Алексанрова, Ю.Б. Соловьева и др.

Педагогический веб-дизайн электронных средств обучения реализуется в формате веб-страницы. Являясь центральным звеном глобальной информационной системы, веб-страница стала объектом изучения многих научных областей. Основными универсальными свойствами веб-страницы являются мультимедийность, интерактивность, гипертекстовость. Надо сказать, что последнее качество абсолютно новаторское, если мультимедия и интерактив дискретно реализовались в предшествующих информационно-образовательных технологиях, то гиперсвязь стала возможной только в формате веб-технологий.

Ключевая функция педагогического веб-дизайна – представлять и организовывать пользовательский интерфейс, то есть осуществлять интерактивное взаимодействие между контентом и пользователем. Вид интерфейса создает первое впечатление пользователя к предлагаемому ресурсу, формирует желание глубже ознакомиться с контентом ресурса или проигнорировать его, ввиду неблагоприятного первичного впечатления. Именно поэтому особое внимание необходимо уделять методическому и дидактическому проектированию веб-страницы ЭСО, эффективно используя основные элементы веб-дизайна: сочетание цветов, выбор фона, шрифта, линий, теней, таблиц, соотношение элементов композиции, пропорции, использованных графических объектов и персонажей, их взаиморасположение и плотность, формальную сочетаемость и многое другое.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Атабекова А.А.* Лингвистический дизайн web-страниц. М.: РУДН, 2003.
2. *Гарцов А.Д.* Электронная лингводидактика // Инноватика языкового образования. Монография: Издательство Lamber Academic Publishing, Германия, г. Саарбрюке, 2010.
3. *McArdle J.J., Hamagami F., Elias M.F., Robbins M.A.* Structural modeling of mixed longitudinal and cross-sectional data\ *Experimental Aging Research*, 1991, 17 (1), 29–52.
URL: <http://www.gsu.edu/~wwwitr/features/leaders/richey.html>.

DIDACTIC SPECIFICS OF PEDAGOGICAL WEB-DESIGN OF ELECTRONIC TUTORIALS

A. Gartsov

RUDN, Moscow, Russia

SUMMARY

The article discusses one of the innovative linguo-didactic properties of the web page, the main form of representation of a training material in electronic language education, and the pedagogical design of electronic tutorials.

Keywords: Electronic didactics, pedagogical design of electronic tutorials.

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ РКИ В ВУЗАХ АРМЕНИИ

В.А. Григорян

РАУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

Перед вузовскими преподавателями РКИ нашей республики стоит основная цель – подготовка высококвалифицированных специалистов, умеющих грамотно пользоваться научной и научно-популярной литературой по профилю избранной специальности, а также разбираться во все возрастающем потоке научной информации, основной объем которой в РА реализуется на русском языке. Эта цель определяет необходимость дальнейшего развития мотивации учения через предметы общеобразовательного цикла, в том числе и РКИ.

Ключевые слова: мотивация обучения, русский язык как иностранный, профессиональная направленность уроков русского языка, виды мотивов.

Исследования психологов и педагогов ставят эффективность обучения в прямую зависимость от мотивации учения. «Среди основных задач, стоящих в настоящее время перед каждым педагогом, нет другой более важной и в то же время более сложной, чем задача формирования у учащихся положительной и устойчивой мотивации, которая побуждала бы к упорной, систематической учебной работе» (Маркова 1993: 40).

Без мотивации учения деятельность учащихся в учебно-воспитательном процессе не будет иметь успеха. Задача формирования мотивации учения является общей для всех учебных заведений. А в аспекте профессионализации учебного процесса она имеет свою специфику.

Перед вузовскими преподавателями РКИ нашей республики стоит основная цель – подготовка высококвалифицированных специалистов, умеющих грамотно пользоваться научной и научно-популярной литературой по профилю избранной специальности, а также разбираться во все возрастающем потоке научной информации, основной объем которой в РА реализуется на русском языке. Эта цель определяет необходимость дальнейшего развития мотивации учения через предметы общеобразовательного цикла, а также формирование профессиональ-

ной мотивации через специальные предметы.

Профессиональная мотивация начинает влиять на мотивацию изучения общеобразовательных предметов. В настоящее время обучение РКИ достаточно мотивировано желанием студентов овладеть специальностью, поскольку основная научная и учебно-методическая (учебники, пособия, методические руководства, сборники и пр.) литература все еще не переведена на армянский язык и продолжает функционировать на русском.

В данном случае под мотивацией обучения русскому языку как иностранному мы понимаем «целостность, структурированность мотивов учения» (Werner 1988: 96). В качестве основных компонентов учебной мотивации, выделенных немецким психологом Х. Вернером, мы выбираем следующие мотивы, которые считаем актуальными в процессе обучения РКИ на современном этапе, исходя из особенностей современного общества и вытекающих отсюда потребностей учащихся вузов нашей республики:

- познавательный мотив (приобретение знаний и навыков посредством русского языка);
- мотив переживания, связанный с привлекательностью учебного материала, его разнообразием и занимательностью;
- материальный мотив (обучение РКИ как предпосылка обеспечения реального доступа к научной информации на русском языке в будущем);
- мотив значения (приобретение и/или поддержание высокого социального уровня среди будущих коллег за счет знания иностранных языков, в том числе и русского языка).

Отметим, что внутренняя мотивация обучения русскому языку должна преобладать над другими мотивами, что как раз и обеспечивает успешную учебную деятельность.

По данным ряда исследователей, снижение интереса к иностранному языку намечается еще в школе (Рогова, Никитенко 1982; Пассов 1983 и др.). Проведенное Н.Е. Кузовлевой социологическое исследование среди учащихся школ, в котором участвовало 4318 человек, также подтверждает этот факт (Кузовлева 1994).

Нас интересуют причины снижения мотивации изучения РКИ в вузах нашей республики. На наш взгляд, в этом аспекте факторами, влияющими на снижение мотивационного процесса, которые, в первую очередь, непосредственно зависят от преподавателя, являются:

- неправильный отбор и расположение учебного материала, вызывающий перегрузку или недогрузку учащегося и не вызывающий познавательного и

профессионального интереса;

– невладение преподавателем современными методами обучения (интерактивными, ТСО, нетрадиционными и т.п.) и их оптимальным эффективным сочетанием в учебном процессе;

– невладение преподавателем мультимедийными средствами обучения, интерактивными досками и пр.;

– отсутствие навыков преподавателя переместить центр активности на учащихся;

– отсутствие навыков личностно-ориентированного подхода к учащимся;

– отсутствие профессиональной направленности занятий по русскому языку.

В этом на сегодняшний день нам видятся основные причины снижения мотивации, которые зависят от преподавателя-русиста. Причины же снижения мотивации, зависящие от учащегося, остаются неизменны и традиционны на все времена:

– низкий уровень знаний,

– неоформленность мотивов учебной деятельности и прежде всего приемов самостоятельного приобретения знаний и др.

На уровень интереса к учебному предмету у учащихся влияет положение той или иной науки в обществе, ее престижность. В этом аспекте преподавателю-русисту, в первую очередь, необходимо создать на уроках РКИ положительный образ страны изучаемого языка. Очень большую роль играет также разработанность методики преподавания учебного предмета в свете современных требований учебного процесса и состояние учебников и учебных пособий, отражающих реалии современной действительности.

Мотивационная готовность учащихся является одним из важнейших аспектов проблемы самостоятельной работы, что очень важно для изучения иностранного языка, поскольку обучение иностранным языкам в современной системе подготовки будущих специалистов настоятельно требует работы над специальными текстами, причем удельный вес самостоятельной работы здесь очень велик.

Одним из факторов, влияющих на формирование внутренней мотивации обучения РКИ, является содержание учебного материала. Хотя сразу же следует оговорить, что содержание, структура, методы преподавания учебного материала являются необходимыми, но не единственными и недостаточными условиями мотивации (Елфимова 1995).

Выделим ряд условий, при которых, на наш взгляд, содержание учебного материала вызывает устойчивые положительные мотивы у учащихся:

– содержание учебного материала должно соответствовать новой социальной позиции;

– содержание учебного материала должно быть доступным, исходить из имеющихся у учащихся знаний и опираться на них, а также на их жизненный опыт;

– содержание каждой темы должно быть мотивировано ссылками на практическую значимость в будущей профессиональной деятельности, ориентировано на дальние цели, а не только на интересы и цели, близкие учащимся в текущий момент;

– учебный материал должен быть интересным, информативно богатым и связанным с будущей специальностью.

Поскольку именно новая социальная ситуация является основным фактором, влияющим на изменение мотивов учащегося, то, по нашему мнению, перед преподавателями-русистами стоит задача формирования профессионального мотива уже с 1 курса обучения, дальнейшего развития познавательных мотивов, то есть внутренней мотивации изучения РКИ.

Мы уже упоминали о влиянии содержания учебного материала на формирование внутренней мотивации учения и считаем, что для формирования внутренней мотивации обучения РКИ необходимо приблизить содержание учебного материала к специальности, наполнить его профессиональным содержанием. В нем должно в рамках конкретных спецтекстов говориться о пути профессионального роста, о специфике выбранной профессии, о ее значении для общества; учебный материал должен быть насыщен интересной, современной (и никак не устаревшей) и актуальной на сегодняшний день информацией. Даже названия спецтекстов должны нести информацию о специальности, нацелить учащихся на свою будущую профессию. Информационно бедный материал не обладает мотивационным эффектом, не вызывает положительных, устойчивых мотивов и нередко имеет обратный эффект.

Начинать введение профессионального содержания нужно с общеобразовательных тем, постепенно увеличивая число лексических единиц, несущих профессиональное значение. Несмотря на общий сдвиг структуры мотивации учения в сторону внешних, утилитарных мотивов, степень ее, согласно экспериментальным данным, полученным нами в ходе учебного процесса, повышается при профессиональной ориентации занятий по русскому языку.

Таким образом, на уроках русского языка в вузах целенаправленная работа с текстами по специальности, формирование навыков самостоятельной работы со словарем, регулярное обсуждение прочитанной дома специальной литературы в значительной степени способствуют успешному поддержанию устойчивого интереса к изучению русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Елфимова Н.В.* Пути исследования мотивации в когнитивной психологии: сравнительный анализ // Вопросы психологии, № 5, 1995. СС. 164–168.
2. *Кузовлева И.Е.* Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе, № 2, 1994. СС. 18–22.
3. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1993.
4. *Пассов Е.И.* Теоретические основы обучения иноязычному говорению. Воронеж, 1983.
5. *Рогова Г.В., Никитенко З.Н.* О некоторых причинах сниженности интереса к предмету иностранный язык у школьников // Иностранные языки в школе, № 2, 1982. СС. 13–15.
6. *Werner H.* Kemmotive bei Schulern // Psychlogische Beitrage. Heft 23. Berlin, 1988.

**ON SOME ISSUES OF MOTIVATION OF LEARNING RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATIONAL
INSTITUTIONS OF REPUBLIC THE OF ARMENIA**

V. Grigoryan

*Russian-Armenian (Slavonic) university
Yerevan, Republic of Armenia*

SUMMARY

The main aim of the lecturers of Russian as a foreign language of the Republic of Armenia is the preparation of highly qualified specialists who will be able to correctly use the scientific and scientific-popular literature on the chosen specialty and to deal with the increasing flow of scientific information, most of which is in Russian in the Republic of Armenia. This aim determines the need of further development of learning motivation through general subjects, including Russian as a Foreign Language.

Keywords: Learning motivation, Russian as a foreign language, professional orientation of Russian language lessons, types of motives.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИКИ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА НА ИНТЕГРИРОВАННОМ УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

М.Р. Григорян

*АГПУ им. Х. Абовяна,
г. Ереван, РА*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются возможности и преимущества интегрированного урока русского языка и литературы. На примере одного урока демонстрируются подходы и приемы изучения литературного произведения с закреплением грамматической темы по синтаксису простого предложения.

Ключевые слова: интегрированный урок, лингвистический анализ, метафорическое значение.

Изменения, произошедшие в школьном образовании и обществе, а также в статусе русского языка в РА, диктуют необходимость поиска новых форм и подходов в учебном процессе, его оптимизации. В повышении качества знаний учащихся и их интеллектуальном развитии межпредметная интеграция играет важную роль. На интегрированном уроке они получают знания, не ограниченные рамками одного предмета, а взаимодополняющие, логически связанные в единую картину человеческого научного познания и культуры. Достоинствами таких уроков является также содержательная емкость, информативность, что крайне важно в условиях дефицита учебного времени. Взаимопроникновение интегрируемых дисциплин (русского языка и литературы) возможно на всех этапах урока. На продвинутом этапе изучения языка в ходе интегрированных уроков актуализируются личностно-деятельностные (А.Н. Леонтьев) и социокультурные (Е.П. Пассов) подходы. С учетом принципа коммуникации как основного методического принципа, мы рассматриваем текст (в том числе и высказывание) не только как основную единицу, используемую в общении, но и как основную единицу обучения общению. Она представляет взаимосвязь фонетики, лексики, морфологии и синтаксиса. Овладение средствами языка (фонетическими, лексическими, грамматическими) не должно быть формальным, а должно быть направлено на практическое использование в речевой деятельности

(аудирование, чтение, говорение, письмо) как способе реализации общения. При этом оно мотивировано: будь то выражение отношения к предмету речи или собеседнику, запрос информации, реакция на сообщение, установление контакта и т.п. Интегрированный урок русского языка и литературы создает именно такие предпосылки, а художественный текст, как универсальный феномен, становится исходной точкой и конечной целью в процессе обучения. Его анализ не самоцель, а средство эстетического и интеллектуального развития, создающее необходимую мотивацию. По определению М.М. Бахтина, текст – это «первичная данность» всех гуманитарных дисциплин и «вообще всего гуманитарно-филологического мышления <...>. Где нет текста, там нет и объекта для исследования и мышления» (Бахтин 1997: 306). Филологический анализ художественного текста предполагает изучение его языковых единиц, категорий и структуры для истолкования его смыслов. При этом актуализируются и синтезируются лингвистические и литературные знания. Таким образом, происходит интеграция лингвистики, стилистики, поэтики и других дисциплин. Как верно заметил М.М. Бахтин, «литература не просто использование языка, а его художественное познание... образ языка» (Бахтин 1997: 287).

Художественный текст, в первую очередь, форма коммуникации: «автор–читатель». Читатель должен воспринять интенции автора и быть готовым, проявляя творческую активность, расшифровать, истолковать послание писателя, поэта.

Рассмотрим возможности интегрированного урока, когда при анализе литературного произведения возрастает мотивация учебно-познавательной деятельности. На уроках решается ряд задач, связанных с систематизацией и закреплением знаний по синтаксису, совершенствованием орфографической и пунктуационной зоркости, дальнейшим обогащением лексического запаса, умением строить аргументированное высказывание, связный ответ по проблеме, усвоением теоретико-литературных понятий, обучением анализу и интерпретации литературного произведения и, наконец, воспитанием духовно-нравственных качеств у учащихся.

В восьмом классе школьники знакомятся со стихотворением М.Ю. Лермонтова «На севере диком...», а по программе русского языка предусмотрено изучения синтаксиса простого предложения (основные представления по теме к этому времени уже сформированы). В начале занятия учащиеся вспоминают пройденные годом раньше стихотворения «Парус», «Утес», «Тучи». Учитель в своем слове напоминает основные мотивы лермонтовской лирики: мятежность лирического героя, тему одиночества и изгнанничества; раскрывает лирико-философский смысл этих произведений.

Стихотворение «На севере диком...» относится к пейзажной лирике, если понимать текст в прямом значении, но, как и уже известные учащимся «Парус», «Утес», «Тучи», по своему глубинному содержанию оно лирико-философское. Пейзаж, будучи развернутой метафорой, отображает отношения между людьми, поэтому уместно повторить и закрепить понятия *эпитет*, *олицетворение*, *метафора*. При повторном чтении следует обратить внимание учащихся на метафорическое построение текста, на соотношение в нем прямых – «пейзажных» и переносных – «человеческих» значений. Учащиеся описывают сосну и пальму, где они растут и как. Говорят ли они обычно о деревьях, что они *спят*, *дремлют* или *им снится что-то*, что они *грустны*, *одинокы*. Можно вспомнить также и стихотворение «Утес». И поскольку эти чувства и действия свойственны людям, а не деревьям, утесу, то ученики делают вывод о двойном значении текста: прямом и метафорическом. Природа враждебна: север – дикий, холод, снег, голая вершина, сосна замерзает. Ее убивает враждебное окружение, одиночество, отсутствие тепла, дружеского участия, доброго отношения. Ученики без труда отметят главную тему произведения – тему одиночества. Учитель предлагает им обсудить сон сосны. В первой строфе реальная картина, а во второй – онейрическая: сон сосны, точнее ее мечта о далеком теплом крае и прекрасной пальме. Лексема *сон* может иметь и значение «мечта». Армянское слово *էրիզ* переводится и как *сон*, и как *мечта*. Замерзающей, страдающей сосне казалось, что пальма должна быть весела и счастлива. Но пальма, которая снится ей, не только недосыгаема, но и несчастна в своем жарком краю (стоит на горячем утесе).

Учащиеся делают вывод: чтобы лирический герой был счастлив, нужно не благополучие, а избавление от одиночества. Не плохие условия (холод, снег) беда лермонтовского героя, а душевный холод и непонимание. Лирический герой мечтает об общении, душевном тепле, понимании, страдает от невозможности соединения, приобщения (так же как и в стихотворениях «Утес», «Листок»). При последующем чтении целесообразно обратить внимание на звуковую организацию стиха: повторение согласных *с*, *т*, *н* и гласных *е*, *и*, *а*. Обычно учащиеся с удовольствием выполняют такое задание. Такая работа научит слушать музыку стиха, музыку русской речи, правильно говорить, ставить ударение и выразительно читать и содействует закреплению навыков правописания. Лингвистический комментарий (в школе – словарная работа) целесообразно проводить предварительно (хотя бы частично), но в случае с поэтическим текстом это нарушило бы целостность восприятия, поэтому его лучше проводить после первого прочтения. Таким образом, он может быть синхронным, вместе со вторым, третьим по-

вторным чтением. Н.М. Шанский называл это чтением «под лингвистическим микроскопом», в ходе которого снимаются коммуникативные помехи: выявляются «непонятные и трудные места текста, наиболее горячие его коммуникативные точки, его индивидуальные особенности как художественного единства» (Шанский 1983: 55). Учащимся необходимо дать толкование слов, особенно тех, которые содержат метафорический и глубокий смысл: *риза*, *горючий*, *пустыня*. *Пустыня* – 1) плоская равнина без растительности с сухим климатом, часто покрыта песками; 2) безлюдное, необитаемое, бескрайнее пространство; открытое, противопоставленное городу, цивилизованному миру. Имеет амбивалентный смысл, так как противопоставлена созданному человеком миру зла, лжи, порока. *Дикий* (край) – 1) далекие, безлюдные места с суровым климатом; 2) *перен.* враждебная, суровая, неблагоприятная обстановка, окружение. *Горючий* – 1) способный гореть, поддерживать пламя (горючие материалы). 2) *устар.* раскаленный, горячий. 3) *прилаг., народно-поэтич.* вызванный горем, полный горя.

Учащиеся повторяют понятие *устаревшие слова*. *Рица* – 1) торжественная одежда священника, 2) одеяние, покрывало, 3) *устаревш.* платье. Учитель сообщает, что употреблялся фразеологический оборот *разодрать ризы* – порвать на себе одежду, что значило впасть в крайнее отчаяние, горе, сильно горевать.

Использование Лермонтовым этого слова подсказывает читателю, что сосна сильно горевала, была в отчаянии из-за своей недостижимой мечты. Но пальма на своем раскаленном «горючем», не только от солнца, но и от горьких горючих слез, утесе тоже несчастна. Так, Лермонтов, используя слово в прямом и переносном значении, создает поэтический образ. Вопросы и задания помогают учащимся сформировать представление об идейном содержании. *Опишите настроение и чувства сосны. О чем она мечтает? Опишите пальму. Счастлива ли она? Что нужно им для счастья? Найдите в стихотворениях наиболее часто встречающиеся слова и образы. Охарактеризуйте героя лирики.* Учитель подводит учащихся к пониманию темы одиночества и объясняет причины ее появления в поэзии Лермонтова. Дома учащиеся выполняют письменное задание: *охарактеризовать лирического героя Лермонтова.* Далее на уроке выполняются лексико-грамматические задания и упражнения, связанные с синтаксисом простого предложения.

– *Поставьте существительные в нужном падеже, со словосочетаниями составьте предложения:* написать (стихотворение); мысли (поэт); выразить (слова); чувство (печаль, одиночество); передать (чувства); мечтать о (подруга, общение); выразить (настроение).

– *Образуйте прилагательные от данных слов, употребите их в словосочетаниях и предложениях: пустыня, север, солнце, одиноко, пальма, сосна. Выделите суффиксы прилагательных.*

– *Подберите антонимы к словам: восход, горючий, далекий, пустыня, веселый, дикий, прекрасный, вершина.*

– *Составьте предложения, в которых данные слова были бы обстоятельствами места: город, пустыня, вершина, утес, сосна, пальма.*

– *Найдите в стихотворении второстепенные члены предложения, которые отвечают на вопросы где? как? какой? Какими членами предложения они являются?*

– *Подберите определения к словам человек, настроение, песок, край.*

– *Определите тип предложения по высказыванию. Что ищет он в стране далекой? Что кинул он в краю родном? Порой в ущелии шакал кричал и плакал, как дитя. Однажды русский генерал из гор к Тифлису проезжал. Снегом сыпучим покрыта она. Но остался влажный след в морщине старого утеса. И странник прижался у корня чинары высокой. Утром в путь она умчалась рано. Дубовый листок оторвался от ветки родимой. Белеет парус одинокий в тумане моря голубом. И тихонько плачет он в пустыне. Засох и увял он от холода, зноя и горя. Кто же вас гонит? А он, мятежный, просит бури, как будто в бурях есть покой! Ты много видал – да к чему мне твои небылицы? На ветвях зеленых качаются райские птицы. – Сделайте синтаксический разбор повествовательных предложений. Определите, из каких стихотворений эти предложения.*

Учитель называет те предложения, которые учащиеся не знают. Стихотворение «Листок» он предлагает прочитать дома самостоятельно и сообщает, что поэму «Мцыри» они прочитают в будущем году.

– В упражнении приводится отрывок из статьи Наира Заряна «Мое слово о Лермонтове» (Зарян 1978: 140–141). *Что пишет Н. Зарян о значении поэзии Лермонтова? Найдите предложения с однородными членами. Сделайте синтаксический разбор выделенных предложений.*

Возможности интегративного подхода не ограничены, но в каждом отдельном случае уроки следует выстраивать с учетом содержания учебного материала.

Концепция интеграции в настоящее время очень актуальна внутри гуманитарного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Язык в художественной литературе // Собр. соч. в 7-и томах. Т.5. М.: «Русские словари», 1997. СС. 287–297.
2. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка. М.: Русский язык, 2000.
3. Зарян Н. Мое слово о Лермонтове // Армянские писатели о русской литературе. Ер.: Изд-во АН Арм ССР, 1978. СС. 140–141.
4. Шанский Н.М. Лингвистический анализ и лингвистическое комментирование художественного текста // Русский язык в школе, № 3 1983. СС. 18–25.

STUDY OF M. LERMONTOV'S LYRICS DURING AN INTEGRATED LESSON OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE**M. Grigoryan***ASPU after Kh. Abovyan**Department of Russian Language, Yerevan, Republic of Armenia***SUMMARY**

The article considers the possibilities and advantages of an integrated lesson of Russian language and literature. The approaches and methods of studying literary composition and fixing the grammatical topic of simple sentence syntax are demonstrated with the example of a lesson.

Keywords: Integrated lesson, linguistic analysis, metaphorical

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕСТРУКТИВНЫХ ГЛАГОЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В МЕТОДИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Е.А. Гулян

*Паракарская основная школа
с. Паракар, РА*

АННОТАЦИЯ

Одной из ярких лексических особенностей русского языка является наличие глагольных слов деструктивной семантики со значением разрушения, уничтожения, преобразующего действия на объект (*застрелить, молоть, колоть, дробить, взорвать* и т.д.). Ввиду того, что семантика данных глаголов негативна, в учебном процессе не уделяется достаточного внимания обучению данным лексическим единицам. Однако они составляют довольно большую группу, и большинство из них входит в состав часто употребляемых в русской речи фразеологизмов. Исходя из этого мы решили провести лингвистический анализ деструктивных глаголов русского языка в аспекте включения их в лексический минимум школьных программ по русскому языку и разработки специальной системы упражнений по обучению данным глагольным лексическим единицам.

Ключевые слова: деструктивные глаголы, глаголы разрушения, глаголы уничтожения, негативная семантика, лексический минимум, методический аспект.

Одной из ярких лексических особенностей русского языка является наличие глагольных слов деструктивной семантики со значением разрушения, уничтожения, преобразующего действия на объект (*астрелить, молоть, колоть, дробить, взорвать* и т.д.). Ввиду того, что семантика данных глаголов негативна, в учебном процессе не уделяется достаточного внимания обучению данным лексическим единицам. Однако они составляют довольно большую группу, и большинство из них входит в состав часто употребляемых в русской речи фразеологизмов. Исходя из этого, мы решили провести лингвистический анализ деструктивных глаголов русского языка в аспекте включения их в лексический минимум школьных программ по русскому языку и разработки специальной системы уп-

ражнений по обучению данным глагольным лексическим единицам.

Проведенный анализ позволил обратить внимание, прежде всего, на использование большого количества глаголов с общим значением **разрушительного действия** (*грызть, дырявить, бить*), глаголов **уничтожения** (*зарезать, губить, пепелить*), повреждения (*ранить, царапать, ковырять*) и пр. Все они составляют одну семантическую группу **глаголов деструктивной семантики**.

Деструктивные глаголы – это переходные предельные глаголы со значением физического действия, направленного на объект, в результате которого объект изменяется, нарушается его структурная целостность на макро- или микроуровне и он не может выполнять ранее присущих ему функций.

«По данным толковых словарей и Обратного словаря русского языка в современном русском языке насчитывается около четырехсот деструктивных глаголов» (Фаткуллина 1997). Наличие в языке большого количества подобных глагольных лексических единиц можно объяснить тем фактом, что они описывают очень важную область существования людей и природы, а действия природных сил и человека имеют, главным образом, преобразующий характер. Большую часть деструктивных глаголов составляют приставочные образования. В ядро изучаемой лексико-семантической группы входят глаголы, называющие распространенные способы разрушительного воздействия: *бить, бомбить, колоть, крушить, рубить, колотить, толочь, топить* и др. В большинстве своем они являются производными и служат для образования других деструктивных глаголов.

Семантическим центром ЛСГ деструктивных глаголов является глагол **разрушить**, который входит в семантические определения многих глаголов в качестве идентификатора. Он лексически воплощает семантическую тему группы «разрушить», свойственную значениям всех членов этой группы.

Посредством сплошной выборки из «Большого толкового словаря русских глаголов» (Бабенко 2007) и «Толкового словаря русского языка» (Ожегов 1999) были выделены переходные глаголы, семантемы которых включают в качестве основных или производных семемы с данной архисемой.

Анализ выделенных единиц показал, что признак «*деструктивное воздействие*» может быть реализован в трёх основных аспектах:

– **повреждение:**

а) поверхностного слоя, без проникновения в более глубокие слои: *царапать, сколупнуть*;

б) с проникновением на небольшую глубину: *выщербить, ободрать, ранить, расковырять, расцарапать, надколоть, надло-*

мить, надпилить, надрубить, надсечь, надъесть, поранить, подранить, подрубить и др.;

в) с проникновением на большую глубину:

пробить, прободать, пробуравить, прогрызть, продрать, продырявить, прожечь, проколоть, проломать, пронзить, пропороть, прорвать, прорезать, прорубить, прострелить и др.;

г) с отделением части объекта:

ампутировать, остричь, отбить, отгрызть, отколоть, отпилить, оторвать, отрезать, отрубить, оттяпать, отхватить, отшибить, отщепать, отъесть и др.;

– **разрушение**, то есть нарушение целостности объекта посредством воздействия на его макроструктуру:

взломать, вредить, вспороть, деформировать, ломать, рвать, рушить, изувечить, изуродовать, искалечить, исковеркать, испортить, оттоптать, разбить, развалить, разгромить, разгрызть, разодрать, разорвать, располосовать, рассечь, увечить и др.

– **уничтожение**, то есть прекращение существования объекта, например:

аннулировать, вешать, вздёрнуть, искоренить, испарить, истребить, казнить, кончить, перебить, перевести, перегубить, переколотить, переколоть, перемолоть, расстрелять, растоптать, сгубить, сжечь, убить, удавить, удушить, умертвить, уничтожить и др.

Глаголы деструктивного воздействия (особенно бесприставочные) часто являются многозначными. Поэтому во многих случаях трудно провести чёткую границу между повреждением и разрушением, между разрушением и уничтожением. Например: *сломать дом – сломать шею – сломать телефон; резать бумагу – резать коров – резать руки о стекло*. В этом ракурсе правомерным представляется мнение Т.А. Потапенко о том, что деструктивные глаголы обозначают такое воздействие на объект, в результате которого «нарушается структурная целостность объекта на макро- или микроуровне, и он не может выполнять ранее присущих ему функций» (Потапенко 1983: 50).

Глаголы **разрушения** вместе с глаголами **уничтожения** (*губить, жечь, расстреливать*) и глаголами **повреждения** (*ранить, царапать, ковырять*) выявляют одну семантическую область – разрушающее воздействие на предмет. Каждая из этих групп относительно самостоятельна, хотя границы между ними зыбки и условны. В основе различий этих групп, вероятно, лежит логико-понятийная категория меры. Если объект совершенно разрушен – это его уничтожение. Если он разрушен частично и его можно восстановить – это поврежде-

ние. Глаголы разрушения могут называть действие разной степени, сближаясь то с глаголами повреждения, то с глаголами уничтожения. Различает эти группы и признак одушевленности/неодушевленности объекта. Глаголы разрушения (разрушительного воздействия) обозначают воздействие только на неодушевленный объект (предмет), глаголы уничтожения и повреждения – на одушевленный и на неодушевленный объект.

По мнению Т.А. Потапенко, в ядро ЛСГ глаголов разрушения входят единицы, называющие распространённые способы разрушительного воздействия. В большинстве своём они семантически и морфологически непроеизводны и служат основой для образования других глаголов разрушения. Т.А. Потапенко включает в ядро только такие глаголы, у которых значение разрушительного воздействия на объект выделено толковыми словарями в качестве самостоятельного: *бить, бомбардировать, бомбить, гноить, громить, грызть, давить, долбить, драть, дырывать, есть (разъедать), коверкать, колотить, колоть, кром-сать, крушить, ломать, молоть, плавить (расплавлять), разбирать, разваливать, размыывать, разносить, разрушать, расщеплять, рвать, резать, рубить, рушить, сечь, таранить, терзать, топить, точить* (Потапенко 1983: 51). Семантической основой ЛСГ глаголов разрушения является понятие «разрушения», которое охватывает разделение целостного объекта на крупные или мелкие части, проделывание в нём отверстий, полное изменение микроструктуры:

- разрушение при помощи нанесения удара (*бить, ударить, хлестать*);
- разрушение при помощи давления (*давить, топтать, щипать*);
- разрушение при помощи рывка, резкого движения (*драть, рвать, терзать*);
- разрушение при помощи трения (*тереть, скоблить*);
- разрушение при помощи огня (*жечь, палить*);
- разрушение под воздействием гнилостных микроорганизмов и вследствие физико-химических процессов (*гнить, тухнуть*);
- разрушение при помощи острых, режущих инструментов (*резать, рубить*);
- разрушение при помощи зубов (*грызть, кусать*);
- тотальное уничтожение определенным способом (*ковырять, колупать*);
- повреждение определенным способом (*ковырять, колупать*);
- деление на части (*ломать, крушить*);
- измельчение объекта (*молоть, толочь*);
- уничтожение объекта (*истребить, уничтожить*);
- лишение жизни объекта (*убить, уничтожить*);
- повреждение объекта (*портить, треснуть*);

– ранение объекта (*калечить, увечить*).

Таким образом, проведенный анализ семантической области, указывающей на разрушительное воздействие на предмет, и выявление групп и подгрупп данного семантического поля поможет грамотно разработать систему введения этих глагольных слов в лексический минимум учащихся, а также будет способствовать логически правильному распределению учебного материала в ракурсе составления лексических и лексико-грамматических упражнений по выработке навыков использования деструктивных глаголов в речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь русских глаголов. // Под редакцией профессора Л.Г. Бабенко. М.: Изд-во «АСТ-ПРЕСС», 2007.
2. *Потапенко Т.А.* Лексико-семантическая характеристика глаголов с общим значением разрушительного воздействия на объект. // Филологические науки, № 2. М.: Высшая школа, 1983. СС. 50–56.
3. Толковый словарь русского языка. // Под ред. С.И. Ожегова. М.: Изд-во «Азбуковник», 1999.
4. *Фаткуллина Ф.Г.* Способы репрезентации деструктивной семантики в современном русском языке // Актуальные проблемы филологии: Материалы конференции. Уфа, 1997. СС. 67–68.

LEXICAL AND SEMANTIC CHARACTERISTIC OF DESTRUCTIVE VERBS OF RUSSIAN LANGUAGE IN THE METHODOLOGICAL ASPECT

Y. Ghulyan

Paraqar primary school
Republic of Armenia, v. Paraqar

SUMMARY

One of the distinctive lexical features of the Russian language is the existence of verbal words of destructive semantics with the meaning of destruction (execution, fight, battle, pus, wound, ragged, to shoot, to grind, to chop, to crush, to blow, etc). Considering the fact that the notion of the following verbs is negative, we do not focus on the study of the units during the training process. However, they make up a rather large set most of which are not part of frequently used Russian phraseologies. Hence we decided to make a linguistic analysis of Russian destructive verbs in terms of their inclusion in the lexical minimum of school programs of the Russian language and elaboration of a special system exercises for training the following verbal-lexical units.

Keywords: Destructive verbs, negative semantic, lexical minimum, methodological aspect.

УЧЕБНО-ДЕЛОВАЯ СИТУАЦИЯ (CASE-STUDY) В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Г.А. Джанджапанян

*АГПУ им. Х. Абовяна,
г. Ереван, РА*

АННОТАЦИЯ

Наряду с традиционными формами учебной деятельности все большее значение и вес приобретают такие формы аудиторной и внеаудиторной работы, которые с первых дней учебы вводят обучаемого в привлекательный, манящий, но такой непростой и подчас непредсказуемый мир профессионального общения. Речь идет об упражнениях, ситуативных заданиях, ролевых играх, методе case-study, профессиональных тренингах и др., т.е. организационных формах учебного процесса, имитирующих или моделирующих элементы и ситуации реальной профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: компетенция, педагогическая парадигма, case-study, творческая личность.

Опираясь на понятие «компетенция» как готовность и способность обучаемого использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способности деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач, методисты, преподаватели должны предложить студентам нового поколения принципиально иные модели изучения общеобразовательных и специальных дисциплин. Меняется вся педагогическая парадигма: возрастает роль активных форм работы; создаются условия, при которых студент становится самостоятельно мыслящей, творческой личностью, способной применять полученные знания в меняющихся условиях, в реальной деятельности, а обучающий, адекватно организуя учебный процесс, берет на себя роль консультанта.

Наряду с традиционными формами учебной деятельности все большее значение и вес приобретают такие формы аудиторной и внеаудиторной работы, которые с первых дней учебы вводят обучаемого в привлекательный, манящий, но такой непростой и подчас непредсказуемый мир профессионального общения. Речь идет об упражнениях, ситуативных заданиях, ролевых играх, методе case-

study, профессиональных тренингах и др., т.е. организационных формах учебного процесса, имитирующих или моделирующих элементы и ситуации реальной профессиональной коммуникации (Федорова и др. 2010). По Н.В. Лобастовой (Лобастова 2009), метод использования учебной деловой ситуации (case-study) является современным подходом к овладению иноязычной речью в заданных условиях, в основе которого лежит коллективная работа. Данный вид работы, как правило, используется на продвинутом этапе обучения иностранному языку, так как он провоцирует продуктивную речь и предполагает наличие определенных предшествующих знаний студента, как в плане русского языка, так и в плане его будущей профессии.

Учебная деловая ситуация (case-study) разрабатывается на основе реально существующих деловых проблем и предполагает активное вовлечение студентов в процесс их решения. Студенты пользуются языковыми и коммуникативными навыками, приобретенными ими во время работы над определенной темой, на основе которой строится учебная деловая ситуация.

На этапе представления деловой ситуации необходимо удостовериться, что студенты хорошо понимают ситуацию, ее проблему и те задачи, которые перед ними поставлены. На данном этапе преподаватель может оказать студентам языковую поддержку в плане обеспечения их дополнительным лексическим материалом и грамматическими структурами, которые могут быть ими успешно использованы в работе при обсуждении проблемы. Во время обсуждения необходимо постоянно побуждать студентов использовать активную лексику по данной теме.

При работе с учебной деловой ситуацией необходимо сосредоточиться на коммуникации, на скорости речи, а не на ошибках, допускаемых студентами. Ошибки студентов записываются и обсуждаются в конце работы над ситуацией. При этом полезно проанализировать не только лексические или грамматические погрешности в речи студентов, но и отметить наиболее удачные ответы.

Учебные деловые ситуации обычно предлагаются студентам на завершающем этапе работы с темой. С одной стороны, они являются проверкой усвоения лексического материала и умения грамматически правильно оформлять свою речь. С другой стороны, студенты, принимающие участие в учебной деловой ситуации, показывают, насколько полно они освоили изучаемый материал по специальности и насколько глубоко они понимают проблему как будущие специалисты.

Преподаватель подбирает учебные деловые ситуации с учетом специализации студентов, их профессиональной и языковой подготовки. Его цель – содействовать процессу коммуникации, поддерживать интерес студентов к обсуждае-

мой проблеме, дать им возможность почувствовать себя уверенно и комфортно, высказывая свои суждения на русском языке.

В результате имеет место продуктивная динамика, интенсификация учебного процесса, повышаются требования к интеллектуальным и адаптивным возможностям обучаемого: в какой степени он может проявить себя как креативная личность, осознающая необходимость постоянного самосовершенствования и в изучаемом языке, и в избранной профессии.

Для формирования речевых автоматизмов в учебном процессе могут иметь решающее значение различные речевые ситуации. Но дело в том, что просто моделирование и обыгрывание на занятиях различных ситуаций само по себе не приводит к формированию речевых навыков, автоматизмов и тем более к их развитию. Ситуация становится речевой в том только случае, когда включает в себя логически ясные, однозначно воспринимаемые через многообразие языковых средств грамматические значения. Задача обучения заключается в том, чтобы в сознании учащихся (студентов) сформировать стойкие, стабильные речевые, коммуникативные навыки и умения, ведущие к развитию у них «чувства языка», освобождению от диктата формального заучивания материала.

Задача обучения РКИ заключается, в частности, в том, чтобы не декларативно, а реально, на самом деле, обеспечить эффективные учебные условия для возможно раннего, быстрого и устойчивого формирования речевых автоматизмов одновременно с вводом в содержание и ход урока языкового материала. Это довольно сложная задача, скорее – проблема, но разрешить ее представляется возможным при соблюдении определенных учебных условий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лобастова Н.В. Роль учебной деловой ситуации в формировании коммуникативной языковой компетенции студентов // V Всероссийская научно-практическая конференция «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения». Новосибирск, 2009. СС. 132–136.
2. Федорова Е.А., Нестерова Е.Н., Безмертная Е.Р. Практикум ситуативных заданий как модель обучения студентов-иностранцев языку специальности (экономический профиль) // Русский язык за рубежом. – 2010, № 1. СС. 21–32.

CASE-STUDY IN DEVELOPMENT OF STUDENTS' SPEAKING SKILLS

G. Tshantshapanyan

*Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan
Yerevan, Republic of Armenia*

SUMMARY

Alongside with the application of traditional forms of teaching activities, more and more importance is being given to the forms of in-class and off-class activities which at once involve students in attractive but still complicated and unpredictable situations that we usually come across in professional communication. This is highly related to exercises, situation-based tasks, role playing, case-study method, professional training and other kinds of activities. In other words, those are the forms of learning process which are based on imitation of elements and situations in authentic professional communication.

Keywords: Competence, pedagogical paradigm, case-study, creative personality.

РУССКИЕ ПАРЕМИИ В УЧЕБНОМ СЛОВАРЕ ДЛЯ ИНОФОНОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Е.И. Зиновьева

СПбГУ, г. Санкт-Петербург, РФ

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается ряд проблем лингвистического описания паремий, актуальных для лексикографического представления русских пословиц и поговорок в учебном словаре для иностранцев. Выделяются общие и различающиеся параметры паремиографического описания единиц в словарях, ориентированных на носителя языка и на инофона.

Ключевые слова: паремия, учебная лексикография, адресат, паремиография, пословица, поговорка.

Исследованию паремий, их лексикографическому описанию в настоящее время уделяется очень большое внимание (см., например, Савенкова 2002; Котова 2003; Мокиенко, Вальтер 2006; Ермолаева, Зайнульдинов, Мокиенко 2007; Иванов, Мокиенко 2007; Мокиенко, Никитина 2008; Селиверстова 2009 и др.).

Активно разрабатываются концепции и учебных словарей русских паремий (например, Дауд Ахмед Мизхир 2013, Никитина 2013 и др.).

В своей статье «Проблемы славянской паремиологии (лингвистические аспекты)», В.М. Мокиенко выделил ряд проблем лингвистического исследования паремий, существенных для их лексикографического представления (Мокиенко 2010). Данные проблемы были рассмотрены им применительно к словарям, ориентированным на носителя языка.

Представленные в работе положения заставили автора данной статьи задуматься об актуальности поднятых В.М. Мокиенко вопросов применительно к учебной лексикографии, точнее паремиографии. Остановимся подробнее на поставленных вопросах с учетом адресата-инофона учебного паремиологического словаря.

1. Недостаточность лингвистического комментария в словарной статье па-

ремиологического словаря (Мокиенко 2010: 181–182).

В.М. Мокиенко в словаре, ориентированном на русского читателя, справедливо подразумевает, прежде всего, неполноту или отсутствие историко-этимологического анализа паремий. Для адресата – не носителя языка, лингвистический комментарий, на наш взгляд, должен быть расширен: он должен дополнительно включать сведения о лексическом значении отдельных слов (в первую очередь, устаревших и малоупотребительных), лингвострановедческий комментарий отдельных слов-реалий, входящих в состав паремий, грамматическую характеристику отдельных слов, стилистические пометы. Очень важным представляется показ системных парадигматических связей заголовочных единиц словарных статей, прежде всего, это касается синонимичных паремий.

Кроме того, словарная статья учебного словаря, по возможности, должна содержать лингвокультурологический комментарий, указание на то, какая «установка культуры» вербализована описываемой единицей, какой «код культуры» задействован в каждом отдельном случае. Таким образом, встает вопрос о соотношении историко-этимологического и лингвокультурологического комментариев. Представляется, что лингвокультурологический комментарий должен включать историко-этимологическую составляющую.

2. Точная паспортизация паремий – указание на время вхождения в язык и ареал употребления единицы (Мокиенко 2010: 169).

Следует согласиться с В.М. Мокиенко, что для адресата-носителя языка и специалиста, пользующегося словарем, такая информация просто бесценна. Для иностранного же читателя, видимо, существенен не столько момент появления единицы в русском языке, сколько отношение паремии к современному русскому языку – ее частотность или малоупотребительность в современной русской речи и текстах художественной литературы и периодики, устаревший или устаревающий характер. Что касается ареала распространения паремии, то в учебный словарь, видимо, не следует включать диалектные единицы.

3. Терминологическое разведение «поговорок» и «поговорок» (Мокиенко 2010: 171–173).

Эта проблема, поставленная в статье В.М. Мокиенко, представляется наиболее сложной. Применительно к целям обучения иностранцев русскому языку следует отметить, что, с одной стороны, такое терминологическое разведение нерелевантно с точки зрения навыков практического овладения языком. С другой стороны, большинство европейских языков, по справедливому замечанию В.М. Мокиенко, различают подобные термины, что существенно для решения

теоретических проблем при межъязыковом сопоставлении, подбора межъязыковых параллелей, а в учебном словаре для указания соответствий в родном языке учащегося.

4. Отражение функционирования паремии в современном литературном языке, рекламных текстах, интернет-источниках (Мокиенко 2010: 173–175).

Иллюстративный материал учебного словаря ограничен. Учебный словарь должен быть самодостаточным, чтобы при чтении его словарных статей не приходилось прибегать к помощи других словарей. Кроме того, рекламные тексты, как и газетные заголовки, часто содержат трансформированные паремии. Такие трансформы похожи на бабочек-однодневок, их жизнь коротка. Возникает вопрос, стоит ли отражать их в иллюстративном материале словаря, если до момента выхода словаря они успеют устареть?

5. Вариантность пословиц и проблема отражения антипословиц (Мокиенко 2010: 175–176).

Эта проблема очень актуальна для учебного словаря. Следует ли показывать в заголовке все возможные варианты пословицы и всегда ли можно четко провести границу между вариантностью и синонимией?

Что касается антипословиц, то здесь есть один очень существенный для представления в учебном словаре момент: у иностранного адресата должно быть четкое понимание ценностной для национального менталитета составляющей пословицы, представленной в заголовке словарной статьи. Приведение антипословицы без комментариев может создать впечатление разрушения системы базовых ценностей, заложенных в традиционных русских пословицах. Между тем, как нам кажется, это не так. Антипословицы – это проявление свойственной русскому человеку самоиронии, попытка приспособиться к новым условиям жизни, ерничество. Носителю русского языка специально объяснять ничего не надо, можно рассчитывать на общую национальную когнитивную базу.

6. Когнитивный подход (Мокиенко 2010: 176–178). Это также очень актуальная проблема для учебного словаря паремий. Представляется, что в словарной статье учебного словаря, рассчитанного на инофона, необходима отдельная зона, где объясняется ситуация, условия, при которых можно употребить ту или иную паремию, приводятся ограничения на ее использование. Эта зона не должна дублировать зону толкования единицы. Она может быть представлена в виде фрейма, сценария, гештальта или комбинацией данных форм представления знаний.

7. Проблема паремиологического минимума (Мокиенко 2010: 178–180). Эта проблема важна при определении состава единиц, которые войдут в учебный

словарь. Из состава описываемых в учебном словаре единиц, с одной стороны, следует исключить неупотребительные в настоящее время паремии. С другой стороны, иностранный читатель – адресат словаря может встретить эти единицы в русской классической литературе. Думается, что необходимо предварительное проведение анкетирования носителей русского языка для выявления представленности паремий в их языковом сознании, отнесенности их к активному или пассивному словарному запасу и в целом известности паремий опрашиваемым. Следует отбирать респондентов разного возраста и пола, имеющих как гуманитарное, так и техническое образование, представителей различных профессий, проживающих как в крупных городах, так и на периферии. Их количество должно быть репрезентативным.

Таким образом, поставленные В.М. Мокиенко проблемы являются очень актуальными, будят исследовательскую мысль и ждут своего решения применительно к учебному паремиологическому словарю.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мизхир Д.А. Фразеологизмы с компонентом глаза и возможности их представления в учебном фразеологическом словаре // Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 12. Ч. 2. 2013. СС. 56–60.
2. Ермолаева Ю.А., Зайнулдинов А.А., Мокиенко В.М. Словарь русских пословиц. М., 2007.
3. Иванов Е.Е., Мокиенко В.М. Русско-белорусский паремиологический словарь. Могилев, 2007.
4. Котова М.Ю. Очерки по славянской паремиологии. С-Пб., 2003.
5. Мокиенко В.М. Проблемы славянской паремиологии (лингвистические аспекты) // Славянская фразеология и паремиология в XXI веке. Сборник научных статей. Минск, 2010. СС. 167–188.
6. Мокиенко В.М., Вальтер Х. Прикольный словарь (антипословицы и антиафоризмы). С-Пб., 2006.
7. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. М., 2008.
8. Никитина Т.Г. Проблемы лексикографической интерпретации новых русских паремий // Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 12. Ч. 1. 2013. СС. 158–160.
9. Савенкова Л.Б. Русские паремии как функционирующая система: автореф. дисс. ... доктора филол. наук. – Ростов-н/Д., 2002.
10. Селиверстова Е.И. Пространство русской пословицы: постоянство и изменчивость. С-Пб., 2009.

RUSSIAN PAROEMIA IN A LEARNER'S DICTIONARY FOR FOREIGN LANGUAGE SPEAKERS: THEORETICAL PROBLEMS AND LEXICOGRAPHICAL PRACTICE

E. Zinovieva

St. Petersburg State University, Russia

SUMMARY

This article discusses a number of issues regarding the linguistic description of paroemias relevant to the lexicographic representation of Russian proverbs and sayings in a learner's dictionary for foreigners. Common and different parameters of paroemiographical descriptions of units in dictionaries are highlighted targeted at native speakers and foreign language speakers.

Keywords: Paroemia, educational lexicography, addressee, paroemiography, proverbs, sayings.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПОЛИТИКО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ-ПОЛИТОЛОГОВ

А.А. Икиликян

РАУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

В настоящее время в Республике Армения основным методическим направлением вузовского обучения русскому языку является профессионально-ориентированное.

Одной из основных задач при профессионально-ориентированном обучении русскому языку на основе материалов СМИ будущих специалистов-политологов является обучение политико-публицистической лексике и политико-публицистической терминологии. Основную идеологическую нагрузку берет на себя именно эта группа слов, которая, согласно нашим экспериментальным данным, является также наиболее трудно усваиваемой. Поэтому в предлагаемой системе обучения очень большое значение приобретает лексический аспект занятий.

Ключевые слова: студенты-политологи, лексический аспект занятий, методическое направление, лексико-грамматические упражнения.

В настоящее время в РА основным методическим направлением вузовского обучения русскому языку является профессионально-ориентированное.

Одной из основных задач при профессионально ориентированном обучении русскому языку на основе материалов СМИ будущих специалистов-политологов является обучение политико-публицистической лексике и политико-публицистической терминологии. Основную идеологическую нагрузку берет на себя именно эта группа слов, которая, согласно нашим экспериментальным данным, является также наиболее трудно усваиваемой. Поэтому в предлагаемой системе обучения очень большое значение приобретает лексический аспект занятий, основной целью которого является «доведение владения словом (дозой слов) до уровня навыка» (Пассов 1977: 212).

Исходя из данных, полученных в ходе анализа лексики языка СМИ, мы со-

ставили лексические упражнения по выработке навыков владения лексическими единицами в речи. Отметим, что лексические упражнения рассматриваются нами преимущественно как предтекстовые. При лексическом аспекте занятий особую важность приобретает «автоматизация слова», которая характеризуется как «процесс усвоения слова в речи и для речи» (Пассов 1977: 139). А соответствующий уровень автоматизма может быть достигнут лишь в результате многократного повторения той или иной языковой единицы в упражнениях (как языковых, так и речевых).

Дальнейшее закрепление новых слов осуществляется при прохождении опорного материала – текста – основы для тренировки языкового материала, а также при выполнении послетекстовых языковых и речевых упражнений.

Основная цель при выполнении послетекстовых лексико-грамматических упражнений – закрепление, обобщение, а также активизация пройденного материала; последний вводится на синтаксической основе через речевые образцы. Это обеспечивает комплексность в подаче материала, его коммуникативность, а также обеспечивает приобретение учащимися прочного лексического навыка, который Е.И. Пассов характеризует как «синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы в речи» (там же).

В ходе учебного процесса было отмечено, что усвоение многосложных слов (более 4–5 слогов), встречающихся в большом количестве в языке СМИ, вызывает определенные затруднения у учащихся. Выполнение приводимых ниже упражнений, согласно нашим наблюдениям, облегчает восприятие подобных слов.

Особый интерес вызывает у студентов решение специально составленных (в ракурсе лексического аспекта занятий) учебных кроссвордов. Это эффективно помогает проконтролировать усвоение нужной семантики слов, а также способствует запоминанию и закреплению лексических единиц. В данном случае развиваются также определенные орфографические навыки студентов. Следует отметить, что кроссворды целесообразно предлагать студентам только при завершении какой-либо определенной темы на уже обученном языковом материале в виде контроля.

После работы над усвоением отдельных лексических единиц следует перейти к работе над усвоением словосочетаний, используя лексический подход к изучению грамматики, который связан с выделением в изучаемом материале «собственно грамматического, то есть распространенного на значительный объ-

ем словаря и укладываемого в рамки правил, и такого, который необходимо усваивать как словоформы» (Активизация учебной деятельности 1986: 5). Более того, как отмечает Е.И. Пассов, переключение внимания учащихся на грамматическую сторону речи выявит, насколько учащийся владеет лексической стороной. Однако автор совершенно справедливо предупреждает, что здесь лучше не использовать новых комбинаций материала, так как это усложнит усвоение грамматической структуры (Пассов 1977: 144).

При составлении упражнений на данном этапе мы учитывали основные типологические особенности публицистического стиля речи.

Как отмечает Б.А. Лапидус, «лексика распадается на два больших разряда: слова (словосочетания), которые нужно только запомнить с тем, чтобы при необходимости воспроизвести их, и слова (словосочетания), усвоение которых предполагает также овладение какими-то специфическими трудностями их употребления» (Лапидус 1986: 22). В данном случае при обучении студентов языку средств массовой информации трудности для усвоения представляют типологические несоответствия грамматических конструкций в русском и армянском языках: интерферирующее влияние родного языка оказывается весьма сильным.

Таким образом, при составлении упражнений на уровне словосочетаний мы учитывали результаты сопоставительно-типологического анализа языка средств массовой информации.

Тренировочные упражнения на уровне словосочетаний должны вбирать в себя все основные грамматические конструкции, характерные для публицистического стиля речи.

Полезно также предлагать студентам такой вид работы, как составление предложения с указанными словами или словосочетаниями. Подобные задания обеспечивают поэтапное формирование умственных действий, то есть необходимое для приобретения прочного навыка прохождения всех новых лексических единиц через речь. Отметим, что при составлении упражнений нами учитывалось мнение И.Р. Гальперина о том, что частота употребления, автоматизация восприятия, периодичность, вероятность оказываются понятиями взаимообусловленными (Гальперин 1974: 21).

Далее следует проводить работу над переводом публицистических текстов с армянского языка на русский. Предполагается, что к этому этапу студенты должны иметь большой запас продуктивной и рецептивной лексики, а также владеть основными умениями и навыками в области публицистической речи.

Перевод с армянского языка на русский во многом способствует не только активизации языкового материала, но и самого языкового мышления студентов.

Работа со студентами над переводом с русского языка на армянский является эффективным средством контроля, позволяющим выявить правильность семантизации лексики, а также понимания текста в целом. Перевод (как с русского языка на армянский, так и с армянского на русский), как форма работы, согласно нашим наблюдениям, вызывает большой интерес учащихся, а также способствует закреплению и обобщению пройденного материала.

Согласно данным, полученным за несколько лет, разработанные и используемые лексические и лексико-грамматические упражнения способствуют стабильному усвоению слов, а также приобретению навыка использования данных слов в речи. Такой вывод делается нами на основе сравнения показателей усвоения и результатов в экспериментальных группах, где студенты изучали публицистические тексты и систематически выполняли тренировочные упражнения, с результатами, полученными в контрольных группах, где изучались те же тексты, но без специальной подготовки студентов.

Таким образом, нами разработана научно обоснованная и практически рационально апробированная система лексических и лексико-грамматических упражнений по обучению языку средств массовой информации. Предлагаемые упражнения составлены на основе данных проведенного анализа газетной лексики.

Основу упражнений-тестов составляет набор парадигматических, синтагматических и денотативных признаков слова, исходя из того положения, что «значение языковых единиц может рассматриваться в трех аспектах: парадигматическом (отношение этих единиц с другими в парадигматических рядах и семантических группировках), синтагматическом (связь этих единиц с другими в речи) и денотативном (их отношение к обозначаемым ими элементам в действительности) (Гак 1976: 73–92). Таким образом, при составлении данных лексико-грамматических заданий учитывалась группа дифференциальных признаков лексических единиц. Предлагаемые задания составлены с учетом морфологических, синтаксических и стилистических особенностей слов, а также их сопоставительно-типологических характеристик. Эффективность предложенной системы упражнений проверялась нами в течение трех лет (2008–2010гг.) в опытно-экспериментальном обучении студентов-политологов Российско-Армянского (Славянского) университета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гак В.Г. К диалектике семантических отношений в языке // Принципы и методы семантических исследований. М.: Наука, 1976. СС. 73–92.
2. Гальперин И.Р. Информативность единиц языка. М.: Высшая школа, 1974.
3. Активизация учебной деятельности: межвузовский сборник. // Отв. ред. Г.А. Китайгородская. Куйбышев: КГУ, 1986.
4. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. М.: Высшая школа, 1986.
5. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1977.

**PECULIARITIES OF TEACHING POLITICAL-LITERARY VOCABULARY
TO THE STUDENTS OF POLITICAL SCIENCE****A. Ikilikyan**

*Russian-Armenian (Slavonic) university
Yerevan, Republic of Armenia*

SUMMARY

At present, in the Republic of Armenia the main methodical direction of learning Russian is professionally-oriented. One of the main tasks of the professionally-oriented advanced Russian language learning based on the MEDIA of the future expert of political scientists is teaching political-literary vocabulary and politico-literary terminology. The main ideological strain takes over this group of words, which, according to our experimental data, is also the most difficult to digest. Therefore, in the proposed system of training it is very important to study the lexical aspect.

Keywords: Students-political scientists, lexical aspect, methodical direction, lexico-grammar exercises.

К ВОПРОСУ ОБ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.Ш. Казданян

РАУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме информационных технологий в системе высшего образования. Рассматриваются позитивные и негативные аспекты современных информационных технологий. Раскрываются психологические феномены, связанные с освоением студентом новых информационных технологий, а также такие понятия, как «компьютерная тревожность», «компьютерный стресс», «интернет-зависимость».

Ключевые слова: информационные технологии, «компьютерная тревожность», «интернет-зависимость», «компьютерный стресс».

В XXI веке прогресс общества зиждется на развитии компьютерных технологий, которые проникли буквально во все отрасли деятельности человека и обеспечили распространение потоков информации, создав глобальное информационное пространство. Сегодня как в России, так и в Армении идет формирование новой системы высшего образования, ориентированной на интеграцию в мировое образовательное пространство, которая предполагает значительные изменения в теории и практике как учебного, так и воспитательного процесса, а также содержания технологий обучения с учетом модернизации технических возможностей, способствующих интеграции студента в информационное пространство. Следовательно, компьютеризация, компьютерные технологии стали необходимой составляющей высшего образования, в частности, процесса образования в вузе, что, безусловно, повышает его результативность.

В связи с этим очевидны актуальность изучения психологических и социальных сторон взаимодействия студента, преподавателя и компьютера и поиск эффективных способов применения информационных технологий в вузе.

Компьютеризация высшего образования позволяет студентам и преподавателям осуществлять выход в Интернет из различных мест и в любое время, развивает единое информационное пространство образовательных индустрий, эф-

фективно использует управляемые информационные образовательные ресурсы. Однако применение компьютеров в высшем образовании имеет не только позитивные, но и негативные аспекты. Например, у лиц, имеющих навыки работы с компьютером, выделяются не только настойчивое стремление к цели, готовность самостоятельно принимать решения и творчески работать, но и интровертированность, сухость в общении, предрасположенность к спорам, неответственность, эгоцентризм (Сигов и др. 2001).

Именно поэтому Интернет стал междисциплинарным объектом изучения и объединил усилия исследователей. Безусловно, проявление открытости, дружелюбия, раскрепощенности в Интернете гораздо больше, нежели в реальной жизни, но применение компьютеров приводит к новым проблемам, а именно:

- компьютер «одухотворяется»;
- возникает необходимость в «общении» с компьютером;
- появляется компьютерная тревожность и др. (Васильева и др. 2002).

Что касается компьютерной тревожности, то она – одна из негативных сторон информатизации. И несмотря на то, что в наше время нет четкого определения данного понятия и признанных способов ее профилактики, можно сказать, что под нею подразумевается страх, появляющийся во время работы на компьютере либо при размышлении о ней. Так, у студентов компьютерная тревожность появляется часто как реакция на страх получить низкую отметку, казаться глуповатым по сравнению с другими. Преподаватели также зачастую сталкиваются с проблемами при освоении навыков, необходимых им для работы на компьютере, соответственно, у них может появиться опасение, что либо компьютеры, либо коллеги, которые лучше владеют компьютером, могут занять их места. (Одной из важных причин тревожности также считается понимание ими того, что студенты владеют компьютером лучше, нежели они сами!). «Компьютерный стресс» – один из видов компьютерной тревожности, важным стрессогенным фактором которого при работе на компьютере считается потеря контроля над деятельностью. Энергичность, предприимчивость, инициативность, вера в свои силы, эмоциональная устойчивость и оптимистический настрой – вот основа устойчивости к стрессу! (Бабаева и др. 1998; Васильева и др. 2002).

Интернет-зависимость, в свою очередь, можно рассматривать как увлечение, а уход в мир Интернета – своеобразное «испытание» для развития личности, которое может способствовать новому, наиболее значительному, «появлению» в реальном мире. В качестве позитивного фактора в использовании информационных технологий в процессе обучения рассматривают возможности

самостоятельного обучения при открытом доступе к широким информационным ресурсам и наличии обратной связи. Бесспорно, с помощью компьютера можно очутиться в той или иной среде, требующей креативного подхода, а также можно будет ознакомиться с различными точками зрения на ту или иную проблему и самостоятельно формировать ту или иную позицию, следовательно, применение Интернета может способствовать замене авторитарного стиля обучения на демократический. Не переоценивая возможностей информационных технологий и учитывая, что компьютер только в определенной степени моделирует межличностное общение преподавателя и студента, суть которого наставничество, совместная работа и поддержка, можно заметить, что модернизация образовательных программ на основе применения информационных технологий с учетом индивидуального стиля обучения диктует выделение следующих подходов к обучению.

– Поверхностный подход: студент старается уменьшить учебную нагрузку, исключить неудачи в процессе обучения, запоминать автоматически материал, не понимая его содержание, то есть вы зубрить.

– Углубленный подход: студент старается понять материал, прочитать большое количество литературы по изучаемому вопросу.

– Подход, нацеленный на результат: студент старается отдать предпочтение получению высоких баллов и повысить свою самооценку.

– Подход, нацеленный на обучение в течение всей жизни: студент стремится приобрести все новые и новые знания, приспособиться к происходящим изменениям в мире.

Как отмечают С.А. Зайцева и В.В. Иванов, по результатам исследования, проведенного С. Маки, при поверхностном подходе исследуемые менее уверены в себе, обеспокоены обезличиванием самого процесса обучения, поскольку тогда может исчезнуть прямой контакт как с преподавателем, так и с однокурсниками; студенты, нацеленные на углубленное обучение, работают на компьютере с удовольствием, применяют компьютерные приложения, у них незначительная компьютерная тревожность, так как они считают, что компьютеры экономят время, позволяют им учиться более эффективно, расширяют доступ к информации; предрасположенные к обучению в течение всей жизни полагают, что компьютеры предоставляют им колоссальную информацию; лица, ориентированные на достижения, хотя и согласны, что компьютеры экономят время и делают работу более эффективной, так как увеличивается доступ к информации, однако обеспокоены тем, что применение информационных технологий увеличивает объем

учебного материала. Что касается ответов на вопрос о способах овладения компьютерной грамотностью, то они также разделились в зависимости от стилей обучения: предрасположенные к углубленному обучению и к обучению в течение всей жизни предпочитают учиться самостоятельно с применением руководств онлайн-курсов; поверхностно обучающиеся предпочитают обучение компьютерной грамотности у преподавателей или однокурсников (URL 3).

По результатам нашего исследования (нами было проведено исследование, в котором принимали участие студенты РАУ, ЕЭЮУ), 85% исследуемых считают, что компьютеры позволяют им экономить время, эффективно учиться, поскольку расширяют доступ к информации, и поэтому у них незначительна компьютерная тревожность; 10% исследуемых нацелены на результат; 3% – нацелены на обучение в течение всей жизни; 2% – менее уверены в себе, так как преимущество отдают зубрежке.

Прогнозы на перспективу показывают, что уже в недалеком будущем 40–50% учебного времени не только в вузах, но и в школах при соответствующих условиях будет приходиться на долю дистанционного обучения (Полат 1997; Полат и др. 1999).

Таким образом, информационные технологии в системе высшего образования, направленные на активное обучение, повысят мотивацию студентов и качество образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаева Ю.Д., Войсунский А.Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. Т. 19, № 1, 1998. СС. 89–100.
2. Васильева И.А., Осипова Е.М., Петрова Н.Н. Психологические аспекты применения информационных технологий // Вопросы психологии, № 3, 2002.
3. Зайцева С.А., Иванов В.В. Психологические аспекты использования современных информационных технологий.
URL: <http://sgpu2004.narod.ru/infotek/infotek2.htm>
4. Полат Е.С. Новые педагогические технологии: Пособие для учителей. М., 1997.
5. Полат Е.С., Петров А.Е. Дистанционное обучение: каким ему быть? // Педагогика, № 7, 1999. СС. 29–34.
6. Сигов А.С., Мордвинов В.А. Мобильные информационные технологии в учебном процессе школы и вуза. // Магистр, № 5–6, 2001.

THE ISSUE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN THE FIELD OF HIGHER EDUCATION

S. Kazdanyan

*Russian-Armenian (Slavonic) university
Yerevan, Republic of Armenia*

SUMMARY

The article is devoted to the problem of information technology in higher education. The article describes the positive and negative aspects of modern information technologies in terms of psychology. The article reveals psychological phenomena associated with the development of new information technologies in the university, as well as concepts such as «fear of the computer», «Internet addiction».

Keywords: Information technology, higher education, «fear of the computer», «Internet addiction».

ОСВОЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ

Н.В. Макшанцева

*НГЛУ им. Н.А. Добролюбова,
г. Нижний Новгород, РФ*

АННОТАЦИЯ

В статье предлагается методика обучения студентов-инофонов русскому языку на основе концептуального подхода. В качестве примера рассматривается специфический русский концепт «рябина». Автором разработана методика описания языкового явления как концепта, что имеет важное значение для современной лингводидактики.

Ключевые слова: концептуальный подход, концепт, методика обучения РКИ, внутренняя форма слова, этноспецифичность.

В настоящее время поиск новых способов обучения русскому языку, в том числе студентов-инофонов, связан с такими направлениями, как когнитивное, культурологическое, функционально-семантическое и т.д.

Уточнение области применения культурологической парадигмы знаний в современной методической науке привело к оформлению новых подходов, в частности концептуального, манифестирующего концепт как дидактическую единицу обучения.

Концепт не имеет точной и общепринятой дефиниции. Нами отмечены необходимые и достаточные признаки концепта как единицы обучения, обеспечивающие осознание студентами сущности, структуры, формы их представления в языке. Важнейшими признаками концепта являются:

- ментальность;
- этноспецифичность;
- квант структурированного знания; многокомпонентность в единстве ценностного, образного, символического и понятийного компонентов;
- переживаемость;
- способность интенсифицировать духовную жизнь;
- ориентированность на план выражения – включенность имени концепта в

парадигматические и синтагматические связи, сложившиеся в лексической системе языка;

- номинативная плотность;
- ассоциативная аура.

Модель речемыслительной деятельности обучаемых по освоению концептов содержит совокупность следующих компонентов:

1. Понятийное значение.

Стержнем концептуальной системы является понятие (фактуальная информация). Понятийный компонент концепта определяется по словарям значением. Так, например, рябина – «дерево или кустарник семейства розовых с гладкой серой корой с пористыми листьями и ярко-красными ягодами» (Черных 1999: 124).

2. Внутренняя форма слова как «зерно первосмысла» (В. Колесов).

Внутренняя форма номинативной единицы отражает специфику восприятия и понимания того или иного явления. Важно, что признак, положенный в основу названия, указывает на то, что стало для языкового сознания существенным. Внутренняя форма отражает, с одной стороны, результаты исходных этапов восприятия явлений, с другой стороны – систему стереотипных представлений, сложившихся в обществе. Ассоциации и коннотации, создаваемые внутренней формой, обладают большим национальным культурным своеобразием, чем денотат слова. Внутренняя форма слова рябина – «рябрь» – крапчатая или мелкая пестрина, либо шероховатость, дающая оттенок цвета (Даль 2002: 544).

3. Ассоциативный эксперимент, представляющий предмет концептуального описания в ассоциативно-вербальной сети.

Актуальный признак концепта предопределяется глубинным ассоциативным потенциалом. Волны ассоциативных резонансов представляют новые возможности осмысления концепта. (Рябина – красная девушка, красота, тоска, одиночество, Россия, Русь и т.д.).

4. Символический компонент, представляющий предмет в качестве знака национальной культуры, имеющий признак духовности.

Символический компонент концепта представляет рябину в качестве знака национальной культуры, имеющего признак духовности, признак отождествлен-

ности ее с Родиной. Концепт «рябина» соотносится в поэтической интерпретации с такими понятиями, как любовь, надежда, тоска, русская судьба и др.

С цветением рябины в сознании человека связана пора встреч, любви, счастья, а с увяданием – пора расставания, тоски, прощания, грусти, одиночества. За горечь ягод рябину нередко воспринимают как символ «горькой судьбы»: «мне и доньне хочется грызть жаркой рябины горькую кисть». И отсюда у М. Цветаевой «Рябина – Судьбина Горькая», и тут же – «Судьбина Русская».

Системность символического значения определяется функционированием общеупотребительных слов в качестве оценочных метафор.

5. Осознание специфики ценностно-оценочного компонента концепта.

Под оценкой понимается мнение о ценности предмета, о соответствии или несоответствии его качеств каким-либо ценностным критериям (хорошо/плохо, красиво/некрасиво и т.д.).

Место оценочного компонента в структуре слов различно. Он может входить в денотативный компонент значения: целительное средство, приворотное зелье, удивительный чай, украшение (Яшин 1999).

Эмоционально-оценочное значение может быть результатом эксплицирующей и наводящей функции текста без оценочного слова.

Марина Цветаева, истосковавшись по родине, сколько ни уверяла себя и других, будто ее уже ничего не может очаровать, восхитить, что ей «все равно и все едино», признавалась:

*Всяк дом мне чужд, всяк храм мне пуст,
И всё – равно, и всё – едино.
Но если по дороге – куст
Встает, особенно – рябина...*

В восприятии носителей русской культуры рябина – диво дивное, чудо чудное; «Красной кистью рябина зажглась» (М. Цветаева); «рябины вдальеке... Будто пламенный закат» (А. Прокофьев). Даже в критических ситуациях, когда «никнет гроздь рябины желто-красной», и «тленной» воспринимается жизнь – они для А. Ахматовой прекрасны.

Исследование оценочного поля «рябины» показало активность колоративов как стилистического средства выражения оценочного отношения к объекту концептуального описания.

Высокой активностью обладает образ красного цвета в значении «красивый». В целом на оценочном уровне концепта доминируют положительные коннотации.

Ценностная сторона предмета выражена в его значимости для концептосферы русской национальной культуры.

Реализация предложенной методики ориентирована на активизацию когнитивных способностей обучаемых и, тем самым, на эффективное освоение семантического пространства русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Черных П.Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка. В 2-х томах, Т. 2. М.: Русский язык, 1999.
2. *Яшин А.* «Угощаю рябиной» // Яшин А. Земляки: повести, рассказы. Из дневника писателя. М., 1999.
3. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. В 2-х томах; Т. 2. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002.

FAMILIARIZATION OF THE RUSSIAN SEMANTIC SPACE BY FOREIGN STUDENTS

N. Makshantseva

*Linguistics University of Nizhny Novgorod
Nizhny Novgorod, Russia*

SUMMARY

The article researches the Russian language teaching methodology on the basis of the concept approach. The peculiar Russian concept RIABINA (mountain ash) is taken as an example. The author has elaborated the methodology of concept description of language phenomena, which is of much significance for the contemporary linguistic didactics.

Keywords: Concept approach, concept, Russian language teaching methodology, inner form of the word, ethnic specificity.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

К.Х. Мкртчян

РАУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

Существующая методика обучения языку строилась на системно-структурной парадигме, которая определила свои императивы в вузовских программах и учебниках. Формирование новой парадигмы в лингвистике предполагает новый подход к обучению языку – лингвоконцептологический.

Ключевые слова: лингводидактика, эмоция, ассоциация, контекст, лексика, фразеология.

Существующая методика обучения языку строилась на системно-структурной парадигме, которая определила свои императивы в вузовских программах и учебниках. Формирование новой парадигмы в лингвистике постепенно изменяет подходы в области лингводидактики: прежде всего, требует нового содержания филологических знаний на разных ступенях обучения, а также нового материала, который подвергается анализу на уроках русского языка. Отсюда возникает необходимость ввести новые подходы к обучению языку, одним из которых может считаться лингвоконцептологический.

С помощью языка мы познаем мир, входим в культуру, регулируем поведение студента, который через язык осуществляется как личность, что предполагает выдвигание лингвистических дисциплин на первое место в вузах. Это значит, что изучение языка, различные формы работы с языком должны составлять основу не только филологического, но и всякого гуманитарного образования вообще. Но и на других факультетах посредством языка формируется терминологическая база науки, язык играет доминирующую роль в становлении понятийной базы всех учебных дисциплин. С этих позиций всякое педагогическое образование может расцениваться как гуманитарное.

Сегодня преподаватель имеет дело с аудиторией, для которой русский язык является неродным. Можно констатировать, что полноценных билингвов стано-

вится все меньше и меньше. Сегодняшние студенты в основном монолингвальны. Нормально владея родным языком (армянским), они значительно хуже знают русский. Для того, чтобы язык стал средством выражения личности, чтобы эта личность свободно владела тем или иным языком (в данном случае – русским), ей надо накопить в своем сознании эмоциональное, ассоциативное, контекстное содержание каждого слова, каждой фразы.

Каким же образом преподавание русского языка может быть эффективным, как можно повысить словарный запас студента, что может послужить опорой в методике преподавания? Как может студент накопить в своем сознании эмоциональное, ассоциативное, контекстное содержание слов?

За помощью мы обратились к поэзии. Ведь стихи – это та форма текста, которая стремится сохранить свое единство. Стих требует точности слов и их последовательности. Если мы знаем наизусть какое-то стихотворение, то достаточно произнести любое из значимых слов этого стихотворения, и мы воспроизведем весь текст. Словам стихотворения передается эмоциональный фон, вызванные этим текстом ассоциации. Под эмоциональным содержанием (слова, фразы, синтаксической конструкции и т.п.) понимается связь «речь – эмоции». Это автоматическая связь лексических, фразеологических, синтаксических и прочих единиц языка с эмоциями, т.е. «эмоциональная окрашенность» слова, фразы и т.д. Присутствие этого эмоционального содержания делает знание языка «беспереводным»: смысл языковой единицы представлен для носителя языка как непосредственное обозначение опыта или переживания. Возникающие эмоции способны передаваться этими словами, а сами слова способны вызывать эти эмоции. При возникновении эмоций соответствующие слова и фразы «сами всплывают» в сознании (Топешко 2005).

Под ассоциативным содержанием понимается связь «слово – слово». Эти связи («ассоциативные поля») устанавливаются между словами и/или другими языковыми единицами и порождаются не логикой, не здравым смыслом, а возникают исключительно какими-то неизвестными путями. С одной стороны, они формируются индивидуально, с другой стороны, задаются социальным, культурным опытом ребенка (культурной парадигмой). Но если при звуке некоторого слова у человека не возникает цепочки своих собственных словесно-образных ассоциаций, то своим и родным это слово для человека, скорее всего, не является. Соответственно, если таких слов в языке большинство, такой язык не будет восприниматься как родной. Для естественного формирования ассоциативного содержания языка и слов необходимо, чтобы вся повседневная активность сопровождалась этим язы-

ком, тогда ассоциативные связи формируются естественным путем. Искусственное формирование ассоциативных связей возможно, но интенсивным оно становится только в случае применения специальных упражнений.

Под контекстным содержанием понимается связь «употребляемое слово (словосочетание) – языковой контекст». Контекстным содержанием определяется то, как язык применяется, каких контекстов требует. В преподавании иностранного языка этот раздел именуется *usage* и считается самым сложным. Со стороны собственно лингвистики сюда относятся связи, диктуемые самим языком, так называемая комбинаторика или сочетаемость слов и фраз. Дело в том, что даже если слова – синонимы, они не всегда взаимозаменяемы, словосочетания могут быть как свободными, так и сформированными традицией. Например, снег «идет» или «падает». А дождь только «идет». Молоко «убегает». «Бурлить» может только вода, если этот глагол употребляется не в переносном смысле. Солнце «всходит» и «заходит». Ветер «дует». Погода может быть «ненастной» или «хмурой». При кажущейся свободе в выборе слов, мы на самом деле ограничиваемся выбором из того набора, который сформирован для данного контекста традицией словоупотребления, и в разных языках эти традиции часто не совпадают, потому что это метафорическое употребление слов, и естественным оно выглядит только для носителя, для которого данный язык является родным (Маслова 2010).

Эмоции и ассоциации переносятся на слова именно за счет неизменности той конструкции, которая составлена из этих слов, потому что каждая конкретная конструкция предполагает автоматическую связь лексических, фразеологических, синтаксических и прочих единиц языка с эмоциями. И в дальнейшем то или иное слово (или фраза) из запомнившейся конструкции вызывает определенные ассоциации. Так, если студент знаком с лирикой Лермонтова, если он знает наизусть, например, такой фрагмент из поэмы «Мцыри», как:

*Ты хочешь знать, что делал я
На воле? Жил – и жизнь моя
Без этих трех блаженных дней
Была б печальней и мрачней
Бессильной старости твоей...*

Знание поэтических текстов позволяет студентам еще и усваивать грамматику. Запоминая целые устойчивые фрагменты текста, они учатся и нормам про-

изношения, и правильному использованию тех или иных грамматических форм. Опыт работы с армяноязычными студентами показывает, что главной ошибкой, которую они допускают, является неправильное согласование (определяемого и определяющего) слов.

Запомнив, например, такую строчку: «Легкой жизни я просил у Бога», они будут знать, что имеющее грамматическую категорию женского рода слово «жизнь» согласуется с прилагательным, имеющим окончание женского рода. И, соответственно, при склонении существительного, будет меняться и форма (падеж), и число (единственное-множественное) прилагательного. То же относится и к согласованию с глаголами в прошедшем времени: «Девушка пела в церковном хоре», но «И глохли звонари, достигнув совершенства».

*Лес, точно терем расписной,
Лиловый, золотой, багряный,
Веселой, пестрою стеной
Стоит над светлою поляной...* (Бунин 1986).

Стихотворная строка указывает на возможность переносного употребления слова, способствующего созданию художественного образа.

Лексические и фразеологические сочетания – это лингвистический контекст, который должен быть освоен носителем языка. Нужно освоить культурный контекст (традиции употребления языка). Важно знать, каковы принятые, привычные способы выражения эмоций, состояний, какие слова уместны в ситуациях, а какие нет.

*Вода недвижимее стекла.
И в глубине ее светло.
И только щука, как стрела,
Пронзает водное стекло...* (Рубцов 1976).

*И верится, народ Тиграна,
Что, бурю вновь преодолев,
Звездой ты выйдешь из тумана,
Для новых подвигов созрев...* (Брюсов 1987).

*Стояли утесы, оскалась,
И мрачно смотрели нам вслед.
Далёко за нами остались
И праздник, и песни, и свет...* (Николаевская 2013).

Формирование эмоционального, ассоциативного и контекстного содержания языка происходит на стыке между собственно языком и психической деятельностью ребенка, активностью его личности. Именно такой процесс – соединение языкового потока, текста и личностного реагирования – воспроизводится, когда воспринимается стихотворение.

Поэтический текст организован на всех языковых уровнях – от фонетического до синтаксического – и неязыковых, например мифологического. В силу этого всё, что в нем содержится, он транслирует слушателю.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брюсов В.Я. Сочинения в 2-х томах. Т. 1. М.: «Художественная литература», 1987.
2. Бунин И.А. Поэзия и проза. М.: «Просвещение», 1986.
3. Лермонтов М.Ю. Собр. соч. в 4-х томах; Т. 1. М., «Художественная литература», 1983.
4. Маслова В.А. Лингвоконцептология: анализ поэтического текста // УО «ВГУ им. П.М. Машерова». Витебск, 2010.
5. Николаевская Е.М. Стихотворения. Тайна старых фотографий. М.: Бослен, 2013.
6. Рубцов Н.М. Подорожники. М.: «Молодая гвардия», 1976.
7. Топешико И.Н. Как поэтическая речь влияет на формирование родного языка. Новосибирск, 2005.

TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF SPEECH OF STUDENTS IN HUMANITIES

К. Mkrtchyan

Russian-Armenian (Slavonic) university Yerevan, Republic of Armenia

SUMMARY

The existing methodology of language learning was based on the system-structural paradigm, which has determined its imperatives in university programs and manuals. The formation of the new paradigms in linguistics suggests a new approach to language learning, from the point of linguoconceptology.

Keywords: Linguodidactics, emotion, association, context, lexis, phraseology.

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ

К.А. Оганесян

ЕГУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматриваются актуальные вопросы обучения русскому языку в условиях сложившейся в Армении языковой ситуации и применения различных методов и инновационных технологий в преподавании иностранного языка в вузах Армении.

Ключевые слова: преподавание русского языка, билингвизм, методы обучения, инновационные технологии.

В настоящее время основные направления языковой политики Армении обусловлены очевидным воздействием факторов, связанных с вхождением страны в мировое сообщество, различными интеграционными процессами развития в сферах науки, культуры, экономики.

Анализ результатов обучения нескольким иностранным языкам в вузах Армении показал, что наивысший результат уровня владения обнаруживается при изучении хронологически первого иностранного языка и таким языком, исходя из многих причин, становится русский язык.

Полагаем, что нет необходимости подробно аргументировать и доказывать, почему именно русский язык должен стать базовым. Достаточно упомянуть о том, что в настоящее время основное население Армении является субординативными билингвами, владеющими русским языком на уровне разговорной речи, просматривающими русскоязычные телепередачи, прослушивающими русскоязычные радиопередачи, осуществляющими мультимедийные и личностные контакты с россиянами, а также с русскоязычными гражданами СНГ и при этом не испытывающими особых затруднений.

Все вышесказанное непосредственным образом отражается на разрабатываемых модернизированных методиках обучения иностранным языкам. На способы и методы обучения языкам влияет и существенный фактор стремительного

развития наукоемких технологий, что ведет к возрастанию роли информации и знания на всех уровнях и во всех сферах общественного развития. И здесь вновь четко вырисовывается необходимость владения не только родным, но и иностранными языками.

Однако, к сожалению, в Армении в организации работы современной высшей школы в аспекте обучения иностранным языкам в целом продолжает доминировать авторитарный подход к обучению, который не способствует в должной мере формированию и активизации умственной деятельности. Существующие традиционные методические подходы к обучению ИЯ недостаточно развивают навыки самостоятельной креативной познавательной деятельности.

Что касается процессов вузовского обучения РКИ в Армении, то здесь очевидно, что важную роль в них начинают играть инновационные технологии, а именно: различные обучающие, специально разработанные *компьютерные программы* и *Интернет*, позволяющие интенсифицировать и интеллектуализировать учебный процесс. Технологизация учебного процесса заметно отражается как на возрастающей позитивной мотивации, так и на качестве знаний студентов. Подтверждением сказанного служат итоговые работы выпускников, которые готовят презентации рефератов, курсовых работ и т.п. на русском языке с использованием компьютерных технологий, которые нередко сопровождаются анимациями, графиками, музыкой и т.п. Структура и сценарий презентационной работы, как правило, заранее определяются преподавателем-русистом, для того чтобы студенты смогли грамотно продемонстрировать умения и навыки, накопленные на занятиях РКИ.

Таким образом, инновационные технологии в обучении русскому языку включают в первую очередь интеграционные процессы, развитие межпредметных связей, перестройку самостоятельной работы учащихся, использование компьютерных технологий, отбор и структурирование содержания обучающих курсов.

Мультимедийные технологии дают возможность эффективного использования на уроках русского языка *метода проектов*. Вот как охарактеризовал данный нестандартный метод Е.С. Полат: «Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность ис-

следовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути» (Полат 1989: 7).

Отметим, что метод проектов позволяет в короткие сроки сформировать сознательно мотивационное отношение к изучаемому материалу, помогает сформировать критическое мышление у обучаемых. Таким образом, язык становится одновременно и целью и средством обучения. Метод проектов помогает обучающимся не только овладеть всеми четырьмя видами речевой деятельности, но посредством языковой ситуации на фоне проблемы в социокультурной сфере обнаружить причины возникших ситуаций и дать возможность решить их.

Проблемное преподнесение языкового материала способствует активизации мышления студентов. Уровни проблемности могут быть соотнесены с этапами решения задачи или стадиями мыслительного процесса. И.А. Зимняя считает, что уровень проблемности зависит от активности обучаемого в решении и поиске проблемы, а «наивысшая ... степень проблемности присуща учебной ситуации, в которой человек:

- сам формулирует проблему (задачу);
- сам находит ее решение;
- решает;
- самоконтролирует правильность этого решения» (Зимняя 1994: 12).

Можно выделить этапы в зависимости от степени сложности решаемой проблемы. «Полагаем, что первым из них может быть уровень создания проблемной ситуации на известном предмете высказывания известными ему средствами (т.е. языковыми единицами) для выявления, актуализации новых неизвестных способов формирования и формулирования мысли. Вторым может быть уровень, при котором ученику известны отработанные заранее способы формирования и формулирования мысли посредством известных языковых средств для выражения неизвестного, нового смыслового содержания, мысли, предмета высказывания. На этом уровне проблемная ситуация может предполагать и нахождение более сложных способов формирования и формулирования мысли на более сложных уровнях речевого иноязычного высказывания. На третьем уровне этой иерархии может осуществляться решение собственных, предметных, мыслительных задач, заданных проблемной ситуацией и осознаваемых учеником в качестве собственных лично-значимых проблем» (Зимняя 1994: 14).

Для студентов использование мультимедийных технологий является своеобразным способом расширения своих профессиональных знаний, поскольку их использование обеспечивает более полную и точную информацию об изучаемых

явлениях и объектах. Это повышает качество обучения, позволяет удовлетворять и развивать познавательные интересы студентов, повышает наглядность обучения, позволяя использовать тяжело доступный материал или тот, который нельзя использовать без компьютера. Работа студентов становится более плодотворной и интенсивной, что позволяет повысить темп изучения учебного материала и успешно увеличить объем самостоятельной работы на занятиях и после них.

Как показывает практика, мультимедийные программы наилучшим образом соответствуют структуре современного учебного процесса. Они максимально приближают процесс обучения русскому языку к реальным условиям, наиболее полно удовлетворяют дидактическим требованиям. В этих программах используются методические приемы, позволяющие эффективно производить ознакомление, тренировку и контроль.

В настоящее время в ЕГУ идет активная работа по созданию мультимедийных обучающих программ по профессионально-ориентированному обучению русскому языку, которые имеют огромные преимущества перед традиционными методами обучения. Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в различных комбинациях; помогают создать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия; способствуют реализации индивидуального подхода и интенсификации самостоятельной работы студента.

Разрабатываемые современные мультимедийные учебные программы представляют собой эффективное средство оптимизации условий умственного труда при вузовском обучении РКИ. Они носят в основном диалоговый характер для развития самостоятельности студентов и разрабатываются в аспекте последующей самореализации студентов и развития их познавательных способностей и гармоничной индивидуальности личности.

Формы работы с компьютерными обучающими программами на занятиях по русскому языку предусматривают обязательное включение изучения специальной лексики и специальной терминологии в рамках профессионально-ориентированного обучения, отработку правильного произношения, обучение монологической и диалогической научной речи. На занятиях предполагается решать целый ряд дидактических задач, используя интернет-ресурсы, постоянно пополнять словарный запас студентов и формировать соответствующие умения и навыки, создавая при этом устойчивую позитивную мотивацию для изучения РКИ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Зимняя И.А.* Проблемность в обучении неродному языку // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе. Межвузовский сб. научных трудов. Пермь: ПГТУ, 1994. СС. 10–17.
2. *Лихачев Д.С.* Я вспоминаю. М.: Прогресс, 1991.
3. *Леонтьев А.А.* Язык не должен быть «чужим» // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. М.: ММА им. И.М. Сеченова – Институт языкознания РАН, 1996. СС. 41–46.
4. *Полат Е.С.* Теоретические основы составления и использования системы средств обучения иностранному языку для средней общеобразовательной школы. Автореф. докт. диссерт. М., 1988.

APPLICATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE TEACHING OF RUSSIAN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC OF ARMENIA

K. Hovhannisyan

Yerevan State University, Republic of Armenia

SUMMARY

In this article the actual questions of Russian language teaching in the current language situation in Armenia and the use of different methods and innovative technologies in the teaching of foreign languages in higher educational institutions of Armenia are considered.

Keywords: Teaching to Russian language, bilingualism, teaching methods, innovative technologies.

К ВОПРОСУ О СОВМЕЩЕНИИ ТРАДИЦИОННЫХ И НОВАТОРСКИХ МЕТОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Т.А. Оганисян

РАУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

Статья затрагивает вопросы современного преподавания вообще и преподавания языка, в частности, акцентируя некоторые возможные методы и способы повышения продуктивности обучения путем установления этически новых, неиерархических взаимоотношений между преподавателем и студентом, учитывая его мотивации, интересы и запросы, а также используя современные средства обучения.

Ключевые слова: когнитивные задачи обучения, электронные источники информации, мотивация, языковая компетенция, позиционирование профессиональных знаний через язык.

Внедрение новейших технологий в нашу жизнь в большой мере, и это естественно, сказалось на формировании и образовании молодого поколения, особенно студенчества, которое, по определению, находится на положении будущего интеллектуального сегмента нашего общества.

Однако здесь все очень непросто, так как само понятие студенческой молодежи есть совершенно неоднородная, с точки зрения воспитания, эрудиции, жизненных целей и способов их достижения, масса молодых людей. Попадая на студенческую скамью, они преследуют совершенно разные цели. Если это интеллектуально достаточно зрелые молодые люди или те, у которых примерно одинаковые и совершенно прозрачные намерения, то их интеллектуальный уровень оставляет желать лучшего. И те, и другие идут по своему жизненному пути через высшее образование, однако ждут от него абсолютно разных результатов.

Таким образом, перед преподавателем встает довольно трудная проблема приведения таких разных студентов, собравшихся в одной группе или в одной аудитории, к некоему среднему восприятию того, чему их обучает преподаватель. Однако, по нашему глубокому убеждению, такой подход не правомерен и не справедлив по отношению к той молодежи, которая пришла с целью действи-

тельно получить знания, адекватные понятию высшего образования. И в этом аспекте от преподавателя требуется истинный профессионализм и мастерство для того, чтобы удовлетворить когнитивные потребности интеллектуальной части аудитории и не задеть человеческого достоинства остальных, которых, что не исключено, тоже можно обратить в жаждущую знаний аудиторию, если найти и определить их интересы и мотивацию.

Что касается решения данных задач в сфере обучения языку, то эта область не обойдена новейшими процессами изменений в образе жизни, в потребностях, психологии, профессиональном ориентировании нашей молодежи. Язык, являясь средством общения и самовыражения, в такой своей функции должен быть на высоте в формах своего употребления и коммуникативной содержательности. Как нам кажется, именно следующий постулат должен лечь в основу всего процесса преподавания: «Человек с высшим образованием не имеет права в профессиональной сфере быть косноязычным». Если мы найдем веские аргументы и убедим обучающихся в необходимости стремиться к профессиональному позиционированию своих знаний во всех, в том числе языковых, его проявлениях, может быть, сможем откорректировать те процессы, которые происходят ныне в языке нашей молодежи – косноязычие, бессодержательность и убогость речи, злоупотребление иноязычной лексикой, как правило, понаслышке, поверхностно, а не влестствие хорошего знания языка-источника.

Причинами названных процессов, на наш взгляд, служат несколько факторов: а) нежелание трудными путями идти к образованности и образованию, стремление достичь неких поверхностных знаний, следуя примерам или отдавая дань моде; б) переход к сегодня уже не новым способам заочного общения через социальные сети, когда, не видя собеседника, легче можно обменяться той информацией, которую не всегда комфортно, да и не всегда умеют передавать при очном общении и не стыдиться своей неграмотности; в) возможность передать информацию минимальными языковыми средствами, не утруждая себя поиском подходящих для ситуации слов и выражений или последовательно сохраняя стилистику в форме и содержании передаваемых сведений.

Последний фактор является источником больших опасностей собственно для языка, причем неважно, родного или неродного (иностранного). Наблюдения лингвистов, психологов показывают (Войскунский 2001: 91), что язык вербальный, который веками служил и служит человеку средством коммуникации, в наше время в виртуальном общении стремится снова к первозданным невербальным формам, правда, на технологически новом, высоком уровне, но далеко

не в пользу повышения уровня владения языком как системой вербальных знаков. Как говорят психологи, сегодня молодые люди пытаются передать информацию как средство самовыражения и самоутверждения через социальные сети путем размещения визуального, а не вербального материала. В них формируется так называемое «клиповое» мышление, что отнюдь не добавляет оптимизма в объективную оценку их языковой компетенции.

Такая ситуация требует именно от нас, преподавателей языка, определенного разрешения, ставит перед нами главный вопрос: что делать? Перечислим несколько способствующих, с нашей точки зрения, сознательному подходу учащихся к процессу обучения. Отметим, что это ни в коей мере не должно происходить через устаревшие стереотипные корреляции можно/нельзя или правильно/неправильно, так как они меньше всего помогут преподавателю работать в аудитории с нынешним поколением студентов, выросших уже на новых, более демократичных представлениях о взаимоотношениях разных поколений.

Первое, что считаем в сложившейся ситуации наиболее важным, – это педагогическая и профессиональная компетенция преподавателя. Сегодняшнее студенчество худо-бедно, но достаточно проинформировано в различных областях знаний. И если преподаватель тушуетя при ответах на довольно провокационные в плане проверки информированности преподавателя вопросы студентов (известно, что они любят задавать такого порядка вопросы), то об отношении к нему аудитории трудно сказать что-то положительное, а такая ситуация влечет за собой и соответствующее несерьезное отношение к предмету. Преподаватель должен постоянно соответствовать современным требованиям подготовки, профессиональной компетентности и информированности как с точки зрения знания своего предмета, так и в плане эрудиции, а также такта для установления уважительных, взаимно доброжелательных отношений с аудиторией.

Что касается самой аудитории, то она, естественно, разношерстна и индивидуальна, и не только внутри одной группы, но даже в зависимости от специальности и факультета. Объединяет же, в общем, нашу учащуюся молодежь определенная жизненная цель, то есть мотивация, которая служит основной причиной их прихода в вуз. Таким образом, именно мотивация есть тот фундамент, на котором строится процесс обучения. Как это соотносится с преподаванием языка?

Все вышеизложенное требует от преподавателя языка поиска новых методических приемов и средств для того, чтобы превратить свой урок в интересно и с пользой проведенные 80 или 90 минут.

1. Не ставить перед студентами задачи, способствующие их обучению, в ка-

тегоричной форме. Например, предоставить им возможность самостоятельного поиска информации по теме, позволить им скопировать или сфотографировать подготовленную преподавателем подборку текстов общенаучной тематики или по специальности при помощи персональных электронных средств (лэптопов, планшетов или же мобильных телефонов);

2. Использовать наряду с тетрадями имеющиеся у студентов электронные приспособления (планшеты) для записи и выполнения заданий в аудитории;

3. Использовать в аудитории электронные словари при проведении в аудитории письменного или устного перевода (поиск и установление наиболее соответствующего контексту эквивалента или словоупотребления);

4. Использовать в аудитории электронные словари для проведения словарных работ по толкованию, употреблению слов и правилам введения их в словосочетание;

5. Использовать в аудитории электронные источники для поиска и прослушивания сообщений и внесения дополнений к ним на тему по специальности или культурологического плана, с целью формирования в учащихся навыков межкультурного языкового общения;

6. Планировать, совместно подготовить и проводить свободные дискуссии или письменные эссе на интересующие аудиторию темы с цитированием электронных источников и ресурсов;

7. Использовать преподавателем электронные средства для наглядности в процессе обучения.

Таким образом, применение в процессе проведения занятий по языку перечисленных методов и средств позволит решить ряд задач, стоящих как перед студентами, так и перед преподавателями, а именно:

а) поддержать интерес и внимание студентов на протяжении всего занятия, чередуя разные типы работ;

б) проработать вместе с аудиторией намного больший объём учебного материала, чем при работе с тетрадью и ручкой;

в) провести воспитательно-этические беседы, позволяющие не только корректировать жизненные позиции молодого человека во всех их проявлениях, но и развивать его способности в устном высказывании, повышать культуру речи, развивать его стремление точнее выразить свою мысль, подкрепляя ее какими-либо цитатами или выдержками, почерпнутыми из той же глобальной сети на специальных сайтах, в специальных справочных материалах;

г) создать для учащихся более широкое поле реализации современного

принципа коммуникативных методов обучения «от парадигмы знания к парадигме мышления» (Пассов 1985: 26).

Решение перечисленных задач в преподавании языка видится как результат работы в аудитории с новейшими электронными средствами информации и является источником экономии времени, давая возможность преподавателю увеличить количество и улучшить качественно весь объем преподаваемого языкового материала.

Считаем необходимым еще раз отметить важнейший фактор успешной работы в аудитории, а именно – безусловную техническую и профессиональную подготовленность преподавателя (Титова 2011: 118) к требованиям нового поколения учащихся и его умение дифференцированно и тактично контактировать с ними, подчеркивая, что контакт и взаимопонимание между преподавателем и обучающимся есть немаловажный элемент современного учебного процесса вообще и преподавания языка, в частности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Войскунский А.Е.* Актуальные проблемы зависимости от Интернета // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 1. СС. 90–100.
2. *Пассов Е.В.* Коммуникативный метод обучения иностранному языку. М., 1985.
3. *Титова С.В.* Информационно-коммуникационная компетенция педагогов и новые образовательные стандарты высшей школы // Вестник Московского университета: Сер.19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. № 3, 2011. СС. 118–131.

ON CORRELATIONS OF NEW AND TRADITIONAL METHODS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

T. Hovhannisyan

*Russian-Armenian (Slavonic) university
Yerevan, Republic of Armenia*

SUMMARY

The article raises issues of contemporary teaching in general and language teaching, particularly mentioning some possible methods and ways of increasing the productivity of education by establishing new ethical, non-hierarchical interrelations between teacher and the student, considering his or her motivations, interests and needs, as well as using contemporary electronic tools for teaching.

Keywords: Cognitive learning objectives, electronic sources of information, motivation, language competence, positioning of professional knowledge through language.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИКИ ТЕХНОЛОГИЙ WEB 2.0

Л.В. Петросян

РАУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена некоторым аспектам педагогической концепции технологии Web 2.0 в образовании. Рассматриваются такие понятия «социальной конструкционистской педагогики», как конструктивизм, конструкционизм, социальный конструктивизм, тип поведения личности.

Ключевые слова: технологии Web 2.0, социальная конструкционистская педагогика, конструктивизм.

В последнее десятилетие преподаватели все чаще прибегают к помощи технологий Web 2.0 в образовательном процессе. Надо заметить, что данные технологии представляют собой развитие и углубление уже существующих концепций в сфере информационных технологий, что делает возможным собирать свои собственные приложения из совершенно чужих компонентов. В результате происходит процесс обогащения текущей версии используемой в определенных целях программы за счет вовлечения новых пользователей и добавления нового содержания. Таким образом, технологии Web 2.0 способствуют превращению артефактов в необходимые в образовании сервисы. Естественно, что в такой ситуации пользователи программ выступают и в качестве активных тестеров, которые способствуют совершенствованию используемых приложений.

Безусловно, при наличии многообразия программ, все большую популярность приобретают программы, находящиеся в свободном доступе (Free Software). Ранние проявления этой тенденции можно видеть в таком известном всем проекте, как Wikipedia, а также в проектах KDE-Edu, Iversity, Eduboard, Quizlet, Moodle и многих других. Все вышеназванные учебные платформы предназначены для обеспечения администраторов, преподавателей и учащихся комплексной системой для создания виртуальной среды обучения.

Особого внимания заслуживает тот факт, что данные учебные платформы

руководствуются идеей «социальной конструкционистской педагогики» (“social constructionist pedagogy”). Основные термины данной педагогики: конструктивизм, конструкционизм, социальный конструктивизм, а также тип поведения личности. С конструктивистской точки зрения, любой человек, вовлеченный в образовательную среду, является активным строителем новых знаний, которые закрепляются за определенными знаками в том случае, если могут быть успешно использованы на практике. Активность предполагает и то, что человек овладевает знаниями не путем пассивной передачи информации, а путем их интерпретации, а следовательно, мы можем чему-либо научиться, только находясь в активной роли деятеля. Следующее понятие данной педагогики – конструкционизм – означает, что любой вид обучения становится особенно эффективным при построении новой модели для других. Например, мы можем прочесть какое-либо изложение новых теорий или идей, и если и не забыть о прочитанном, то не до конца понять содержание. Но если мы попытаемся объяснить или обсудить данные положения или сделать презентацию, которая объяснила бы какие-то понятия, то мы не только сами лучше поймем прочитанное, но и лучше сможем донести их до других, поскольку разрабатываемые нами данные были интегрированы в наши собственные идеи. Таким образом, обучаясь, вы обучаете других.

Надо отметить, что в любой образовательной среде большое внимание уделяется социальному аспекту, так как отдельные группы, общими усилиями создавая определенную субкультуру совместных артефактов, строят и знание друг о друге. Любой человек, погруженный в данную субкультуру, учится быть ее частью на различных уровнях. Так, в любой образовательной среде не только «формы» или приложения программных средств указывают на способ применения данной программы, но и сами артефакты (тексты, задания, материалы к урокам, данные работ в группах), созданные в рамках всей группы, помогают сформировать представление о том, как каждый человек ведет себя в данной группе, насколько он активен, самостоятелен и может брать на себя инициативу. Именно поэтому следующее важное понятие данной педагогики связано с типом поведения личности в обучающей среде, поскольку он способствует не только сближению людей в образовательном сообществе, но и является очень мощным стимулом обучения, а также содействует более глубокому анализу и пересмотру существующих точек зрения на образовательный процесс.

Рассмотрение этих вопросов может помочь сосредоточить внимание преподавателя на том, что будет лучше способствовать достижению конечной цели обучения с точки зрения учащегося, а не с позиции того материала, который, по

мнению преподавателя, студенты должны знать. В этом смысле мы, конечно же, имеем в виду именно студентоцентрический подход к обучению. Более того, только так и может быть достигнут принцип кооперации, о котором было сказано вначале, поскольку каждый участник курса может быть учителем и учеником одновременно. Задача «учителя» превратиться в «источник знаний», взять на себя роль модели, влияющей на правила игры и задающей образец образовательной среды. При этом преподаватель активно включается в личные образовательные потребности каждого студента и моделирует учебную деятельность таким образом, чтобы в итоге она привела каждого студента к намеченной конечной образовательной цели. В такой образовательной модели, как несложно убедиться, роль преподавателя невозможно переоценить, поскольку, по существу, находясь за кулисами, он проделывает колоссальную работу, направляющую студента к конечной цели обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. URL: <http://eduboard.com/> – Eduboard
2. URL: <https://iversity.org/> – Iversity
3. URL: <https://edu.kde.org/> – The KDE Education Project
4. URL: <https://moodle.org/> – Moodle – Open-source learning platform
5. URL: <http://quizlet.com/> – Quizlet

ON SOME ASPECTS OF PEDAGOGY OF WEB 2.0 TECHNOLOGIES

L. Petrosyan

*Russian-Armenian (Slavonic) university
Yerevan, Republic of Armenia*

SUMMARY

This paper will examine the some questions of Web 2.0 technologies in education. The focus will be on the constructionist pedagogy of Web 2.0.

Keywords: Web 2.0 technologies, social constructionist pedagogy, constructivism.

РАССМОТРЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА РУССКОГО И АРМЯНСКОГО ЯЗЫКОВ

И.Р. Саркисян

*АГПУ им. Х. Абовяна,
г. Ереван, РА*

АННОТАЦИЯ

Сопоставительная типология дает возможность построения эффективной модели обучения русскому языку с профессиональной направленностью в аспекте межкультурной коммуникации. Методическая система в данном случае строится таким образом, что студенты в процессе обучения получают не только профессиональные знания, приобретая навыки сопоставительного (или контрастивного) анализа (билингвального или трилингвального) языкового материала. Весь учебный процесс, базирующийся на «внешнем» сопоставлении языкового материала, строится в рамках кросскультурного подхода. Сопоставительный метод, основывающийся на последовательном и сознательном сопоставлении системных элементов изучаемого языка с родным, может стать базой всего учебного процесса.

Ключевые слова: языковая личность, кросскультурный подход, сопоставительная типология, контрастивный анализ, модель обучения.

Сопоставительная типология дает возможность построения эффективной модели обучения русскому языку с профессиональной направленностью в аспекте межкультурной коммуникации. Методическая система в данном случае строится таким образом, что студенты в процессе обучения получают не только профессиональные знания, приобретая навыки сопоставительного (или контрастивного) анализа (билингвального или трилингвального) языкового материала. Весь учебный процесс, базирующийся на «внешнем» сопоставлении языкового материала, строится в рамках кросскультурного подхода, при котором реально обеспечивается взаимопроникновение языковых миров и культур, предполагая при этом толерантность этнических менталитетов и их языковых систем.

При сравнении языковых систем родного (армянского) и изучаемого (русского) языков обеспечивается осмысление ценностей народа изучаемого ИЯ, осуществляется попытка проникновения в образ мышления, познание особенностей национальной психологии, структуры повседневного общения, поскольку язык и мышление тесно связаны друг с другом. Как справедливо отмечает С.Г. Тер-Минасова, «между языком и объективной действительностью стоит мышление человека. Мышление, в свою очередь, оперирует не самим предметом реальности, а понятием, которое абстрагировано от этого конкретного предмета. Модель объективной действительности, окружающей человека, представлена в трех формах: реальная картина мира, культурная (понятийная) картина мира, языковая картина мира» (Тер-Минасова 2000: 40–41). Здесь можно по-новому взглянуть на страноведческий компонент в сфере преподавания русского языка на филологических факультетах, основанный именно на определенных фактах сопоставительно-типологического или контрастивного анализа языкового материала. При этом обеспечивается стабильный профессиональный мотивационный уровень учебного процесса, базирующийся на познавательном интересе, развивается профессиональное мышление учащихся, формулируются навыки научного поиска, сопоставительно-типологического и контрастивного анализа языкового материала, что, в конечном итоге, приводит к профессиональному развитию учащихся в аспекте кросскультурного подхода, обеспечивающего формирование новой, «второй» языковой личности.

С 90-ых годов XX века в научной литературе появилось много исследований, посвященных проблеме языковой личности. По мнению Ю.Н. Караулова, языковая личность, прежде всего, предстает как *homo loquens* вообще, а сама способность пользоваться языком – как родовое свойство человека (вида *homo sapiens*). Структура и содержание языковой личности при таком рассмотрении оказываются безразличными к национальным особенностям языка, которым эта личность пользуется (Караулов 1987: 29). Однако на современном этапе приходится признать, что овладение новым языком возможно только с постижением новой картины мира.

В большинстве случаев в научной литературе языковая личность рассматривается в аспекте *антропоцентризма*, который определяет новый этап развития современной науки в целом. Идеи антропоцентризма эффективно реализуются при обучении второму (иностранному) языку, то есть при формировании «второй» языковой личности. При указанном подходе предполагается обязательный учет национальных особенностей родного языка в сопоставлении с изу-

чаемым, что на современном этапе представляется нам весьма актуальным.

С позиций антропоцентризма в лингвистике, а также в методике преподавания иностранных языков (в том числе и РКИ), основное внимание уделяется не собственно языковой системе, а языковой личности, человеку, который становится центром языковой действительности. Антропоцентризм современного языкознания и методики преподавания языков открывает возможность приблизиться к такому описанию языка, которое восстанавливает единство языка с его носителем.

Ключ к пониманию многих языковых проблем, которые не могут быть объяснены традиционной грамматикой, лежит в исследовании языка с позиции его носителя – человека, жизнедеятельность и культурный ареал которого неразрывно связаны с языком. При этом усвоенный язык, будучи достоянием отдельной личности, индивидуален (Верещагин, Костомаров 1980: 7).

В соответствии с принципом антропоцентризма знания о мире организуются не только реальностью бытия, но и языком и через него познающим мир человеком. Человек осознается как вершина эволюции, он становится создателем осмысленного бытия. При этом принцип антропоцентризма решает и проблему усвоения, понимания и осознания языка носителем иного языкового сознания, иной культурной среды.

Не вызывает сомнений, что языковая личность, у которой русский язык является вторым, существенно отличается от языковой личности, у которой русский язык является первым, исходным. Возникает вопрос о формировании «второй» языковой личности при изучении РКИ. Представляется, что уместно говорить о формировании иной языковой системы, для того чтобы обслуживать иноязычную личность в иной, неродной для него, языковой среде. Таким образом, языковая личность всегда одна, она находится в состоянии постоянного развития, а иностранные языки человек выучивает после освоения своего родного языка через соотнесение изучаемого языка с теми универсальными языковыми правилами, которые реализованы на основе грамматики родного языка.

При изучении второго языка складывается только вторая языковая система, которая является инструментом в коммуникативной деятельности на новом языке для языковой личности, которую обозначают термином «инофон». Инофон в коммуникативных целях переходит с родной языковой системы на другую, приобретенную. Поэтому при обучении второму (иностранному) языку в аспекте антропоцентрического кросскультурного подхода необходимо учитывать данные сопоставительно-типологического анализа родного и изучаемого языков.

Оценивая через призму русского языка явления, вскрытые лингвистическим сопоставлением, можно обнаружить то *общее*, что есть в сравниваемых языках (русский, армянский), и то *отличительное*, что присуще русскому языку. А отличительное – значит новое, чуждое не только знаниям, но и умению, чуждое языковым навыкам учащегося, требующее специального внимания, специально организованной системы семантизации, раскрытия логики и закономерностей языкового явления, выявления функционирования его в речи, выработки его употребления, доведенного продуманной системой упражнений до автоматизма.

Таким образом, результаты сопоставительного лингвистического анализа, прежде всего, обуславливают *отбор учебного материала*. Далее лингвистический анализ также должен быть использован как один из факторов, определяющих *последовательность* введения всего учебного материала по языку.

Как показывают многочисленные исследования, проведенные в плане сравнительного изучения языков, родного (армянского) и изучаемого (русского), типичные ошибки студентов очень ярко и точно отражают (и являются следствием) расхождения в структуре обоих языков (фонетической, грамматической и лексической), а также расхождения в реализации этой структуры в речевой цепочке.

Учет особенностей структуры русского и армянского языков дает достаточно объективные научные данные для *предвидения, прогнозирования и решения* тех методических проблем, которые возникают в процессе формирования новой языковой личности. Особенно хочется отметить, что при сопоставительном анализе языков в аспекте методики их преподавания, на наш взгляд, необходимо учитывать справедливое мнение С.Д. Кацнельсона, высказанное еще в 1965 году, о том, что сравнивать между собой языки следует прежде всего не по изолированным признакам, а по отдельным микросистемам, по отдельным фрагментам структуры языка (Кацнельсон 1965: 75).

Сопоставительный метод, основывающийся на последовательном и сознательном сопоставлении системных элементов изучаемого языка с родным, может стать базой всего учебного процесса. Это значит, что в основу методики, построенной на последовательном сопоставлении системных фактов языка, должна лечь серьезная теоретическая работа, позволяющая создать соответствующие учебники и дающая методистам возможность получить материал, на котором можно наиболее эффективно применить данный метод в учебном процессе и в кратчайшие сроки добиться формирования «второй» языковой личности.

Таким образом, лингвистическое обоснование методики преподавания русского языка в национальной (армянской) аудитории на филологических факуль-

тетах должно вытекать как из изучения и описания самого языка, так и из сопоставления русского языка с системой и нормой родного языка учащихся. В данном случае мы не исключаем возможности трилингвального (русский, армянский, английский) анализа языкового материала. При этом целесообразно опираться на данные таких отраслей языкознания, как нормативная и функциональная грамматика русского языка, лингвостатистика, сопоставительная типология русского и родного языков. Лингвистика, обращаясь к вопросам, связанным с методикой преподавания иностранного языка, изучает язык не только с точки зрения познания его внутренних законов, но и с точки зрения процесса овладения иноязычной речью и отбора языкового материала, необходимого для осуществления этого процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
2. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987.
3. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Лингвострановедческая теория слова. М., 1980.
4. *Кацнельсон С.Д.* Основные задачи лингвистической типологии // Лингвистическая типология и восточные языки. М., 1965. СС. 71–77.

REVIEW OF THE PROBLEM OF FORMATION OF A MULTICULTURAL IDENTITY THROUGH THE PARADIGM OF COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND ARMENIAN LANGUAGES

I. Sargsyan

*Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan,
Yerevan, Republic of Armenia*

SUMMARY

Comparative typology enables to build an effective model of learning Russian language with professional orientation in terms of intercultural communication. In this case the methodical system is constructed in such way that the students in the learning process receive not only professional knowledge, acquiring skills of comparative (or contrastive) analysis (bilingual or trilingual) of language material. The educational process, based on the «external» comparison of linguistic material, is being built in cross-cultural approach. Comparative method, based on a logical and conscious comparison of system elements of studied languages, can become the basis of the whole educational process.

Keywords: Linguistic identity, cross-cultural approach, comparative typology, contrastive analysis, model of training.

ТЕКСТЫ НОВЕЙШЕЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ОРИЕНТИР В ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ

В.Д. Черняк

*РГПУ им. А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург, РФ*

АННОТАЦИЯ

В статье отмечается, что изменения, наблюдаемые во всех сферах функционирования русского языка, требуют обязательного отклика и в практике преподавания. Тексты новейшей беллетристики позволяют на живом речевом материале рассмотреть активные процессы в русском языке, разнообразные случаи языковой рефлексии.

Ключевые слова: активные процессы в языке, беллетристика, речевая культура.

Беллетристика XXI века, по определению остро реагирующая на меняющиеся социокультурные доминанты, позволяет выявить изменения в общественном сознании, определить «ключевые слова эпохи» и установить их соотношение на аксиологической шкале. В художественных текстах последних двух десятилетий, отражающих существенные изменения в языковом существовании и речевом поведении нашего современника, создается выразительный речевой портрет современной языковой личности.

Обращение к прозе последних лет убеждает в том, что она демонстрирует как взлёты, образцы прекрасной художественной речи, так и весьма посредственные тексты.

Общей чертой, объединяющей произведения разного уровня, созданные в русле разных художественных направлений, является стремление их авторов погрузить читателя в стихию живой речи. Этим объясняется то, что в современных текстах широко представлены образы «нарушителей норм»: это и носители просторечия, и молодежь с ее жаргонизированной речью, и «новые русские», и чиновники с их актуальным постсоветским новоязом. «Моментальные снимки» современной речи, зафиксированные в беллетристике, не только достойны внимания лингвистов, но и представляют прекрасный материал для преподавателей

русского языка. По нашему мнению, современная проза должна занять достойное место в практике преподавания, поскольку формировать современную языковую личность невозможно только на материале произведений столетней давности, даже образцовых. Необходимо активно внедрять в практику преподавания русского языка тексты новейшей литературы.

В современной беллетристике представлены многочисленные оценки языковой нормы, суждения об эталонной речи, разнообразные, часто субъективные характеристики речевых нарушений и коммуникативных неудач. Языковой рефлексии авторов подвергаются употребление заимствований, жаргонизация и огрубление речи, использование «старого» и «нового» новояза, трансформация фразеологизмов и другие актуальные процессы. Палитра оценок речевого поведения представляет зоны расшатывания нормы (варианты орфоэпических и акцентологических норм, трудные случаи образования форм имен существительных, склонение числительных, избыточные или дефектные глагольные парадигмы, сложные случаи управления и согласования и др.), активные словообразовательные процессы.

Фиксация типичных случаев нарушения нормы представляет явления, находящиеся в фокусе общественного внимания, а текстовые коммуникативные стратегии (подчеркнутый повтор, коррекция, самокоррекция, ироническая имитация или передразнивание и т.п.) используются как экономные и выразительные приемы речевой характеристики:

– А я тебя с ребятами на пляже видел, – сказал морячок, они чокнулись и выпили свои стаканы до дна, и от горечи холодного молодого вина перехватило горло, – стильные ребята. С Москвы?

– Из Москвы, – ответил он. – А ты? (А. Кабаков. Всё поправимо. Хроника частной жизни).

В метаязыковых комментариях, содержащихся в современных текстах, воплощаются разные типы языковой личности, языкового сознания, речевой культуры. Эксплицированные в тексте авторские замечания по поводу использования тех или иных языковых единиц могут служить выразительными иллюстрациями к рекомендациям культурноречевого характера. В текстах беллетристики часто фиксируются ошибки в использовании тех или иных языковых единиц, что, как правило, является значимой для автора чертой речевого портрета:

– Вавилов! Ты где там застрял?!

– Да здесь я!

– Меня Ерохин послал узнать, выехали на вызов или нет! Какая-то дамочка

истерическая в пятый раз звóнит!

– *Не истерическая, а истеричная, – поправил за шапчиком Максим Вавилов, у которого мама в школе преподавала русский язык и литературу. – И не звóнит, а звонít!* (Т. Устинова. Отель последней надежды).

В приведенном примере представлена типичная для массовой литературы апелляция к авторитетному мнению. Роль защитников языковых норм часто отводится «маме-учительнице», «подруге-филологу» и другим компетентным в области русского языка персонажам, в чьи уста вкладываются суждения об эталонной речи.

Для характеристики языкового сознания современника, его способности адекватно воспринимать тексты разных стилей и жанров, осуществляя необходимую обработку информации, авторы активно используют специальную лексику, представленную в лексиконе усредненной языковой личности, те базовые лингвистические термины, которые «знают и помнят», активно употребляют, используя в качестве интерпретационного инструмента, и адекватно воспринимают рядовые носители языка. Лингвистический термин, погруженный в обыденную языковую среду, является сигналом интеллектуального напряжения, «призывом к рефлексии», способом более точной экспликации мыслей и эмоций говорящего. Языковая рефлексия, воплощенная в художественном тексте, позволяет определить тенденции языкового развития, сложные отношения в триаде *норма–узус–культура речи*.

Все увеличивающийся процент агномимичной лексики в лексиконе молодежи воздвигает барьеры при понимании разных типов текстов, в том числе и текстов современной литературы, делает затрудненным культурный диалог представителей разных поколений, заметно ухудшает качество образования, что также находит отражение в современных текстах. Агномимичность языковых единиц особенно часто вызывает коммуникативные отклики «*Не понял*», «*А что это такое?*» и т.п. (отметим, что выразительный перечень подобных сигналов агномимичности дает «Русский ассоциативный словарь»):

– *Завтра все приедут, – сказала Тина.*

– *Шарады разыгрывать? – улыбнулась Рената.*

А здорово было бы, если бы шарады. Что это такое, между прочим? Я слово сто раз слышала, а что значит, не знаю.

– *Кажется, это такие загадки, которые надо показывать, как театральные сцены, – сказала Рената. – Но я тоже только приблизительно знаю, никогда в шарады не играла* (А. Берсенева. Рената Флори).

Современная беллетристика служит также прекрасным материалом для ра-

боты над прецедентными феноменами, активно используемыми в различных типах текстов. Основным источником широко используемых в речи и воплощенных в современной беллетристике цитат – это тот обязательный литературный минимум, который осваивается в школе. Распознавание элементов этого минимума является необходимым условием для успешного диалога автора и читателя, а лакуны в интертекстуальном тезаурусе ведут к неизбежным коммуникативным неудачам. Маркеры интертекстуальности, мотивация коммуникативных неудач могут быть представлены в виде прямого (обычно иронического) указания на источник в сносках, в словах персонажей или авторской речи, в заглавиях, эпиграфах и других компонентах текста.

– Тина, с этим шитьем на коленях вы напоминаете маленькую княгиню в Лысых Горах.

Агния Львовна окинула снисходительным взглядом Тину, которая шила себе святочный костюм, сидя в круглом креслице у окна.

– В каких горах? – удивленно переспросила Тина. – Почему в лысых?

– Есть такой роман «Война и мир», – невозмутимо объяснила Агния Львовна. – Вам, возможно, приходилось слышать.

– Д-да... – покраснев, пробормотала Тина. – Только я его довольно давно читала.

– В школе, вероятно. А когда вы учились, уже были такие сборники, где все романы Толстого изложены на двух страницах?

– Ещё не было.

... Она [Тина] воспринимала любые слова и соответственно составленные из них предложения так, как будто читала толковый словарь – до нее доходил только прямой смысл сказанного (А. Берсенева. Рената Флори).

Таким образом, многообразие ситуаций, вызывающих оценки речи, разноаспектность языковых и речевых «сюжетов», по-разному воспринимаемых коммуникантами, делают тексты современной беллетристики чрезвычайно ценным, но, к сожалению, пока мало используемым в учебном процессе материалом. Во многих современных учебниках по культуре речи все описываемые языковые и речевые явления, языковая норма и ее вариантность иллюстрируются примерами из русской классики XIX века, нередко воспринимаемыми молодежью как тексты по истории языка. Между тем материал, извлекаемый из современной прозы, может служить выразительным, актуальным для учащихся и хорошо запоминающимся материалом для пособий по культуре речи.

TEXTS OF RECENT LITERATURE AS A LANDMARK IN THE FORMATION OF SPEECH CULTURE

V. Chernyak

Herzen State Pedagogical University of Russia, St.Petersburg

SUMMARY

The article notes that the changes observed in all spheres of functioning of the Russian language require a response in teaching practice. The texts of the contemporary fiction allow to use the material of modern speech for studying active processes in the Russian language, the contexts of language reflection.

Keywords: Active processes in language, fiction, speech culture.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА В КОМБИНАЦИИ С УЧЕБНЫМ ПЕРЕВОДОМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

А.А. Шамцян

АГПУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

В статье связывается использование кейс-метода и учебного перевода. Специфика заключается в реализации поэтапного исследования кейса посредством интралингвистического перевода, изучения комментариев к тексту и, как заключительный этап, обратного перевода кейса. Использование метода исследования ситуации в образовательной программе обучения иностранному языку способствует формированию аналитических и практических навыков у студентов, а это, в свою очередь, ведет к поддержанию стабильной мотивации на занятиях.

Ключевые слова: метод Case-study, интралингвистический перевод, подбор синонимов, исследование ситуации.

Использование метода исследования ситуации в образовательной программе обучения иностранному языку способствует формированию аналитических и практических навыков у студентов, а это, в свою очередь, ведет к поддержанию стабильной мотивации на занятиях. Аналитические навыки позволяют классифицировать данные, дифференцировать информацию, обобщать разрозненные сведения. Практические навыки ориентированы на применение, актуализацию определенного комплекса знаний.

Учебные ситуации, кейсы, предлагаемые преподавателем, могут быть разной степени сложности:

- прозрачные (пониженный уровень сложности по сравнению с реальной ситуацией);
- плотные (соответствующие реальной картине, но разноплановые).

Обучение методом исследования ситуации является интерактивным. Благодаря этому метод становится все более популярным и востребованным. Студенты относятся к нему позитивно, поскольку видят в нем возможность проявить

собственную инициативу, высказать свою точку зрения, самоутвердиться. Исследование ситуации чрезвычайно важно, так как благодаря применению полученных ранее теоретических знаний в учебной ситуации осуществляется процесс профессионализации обучающихся. Это способствует формированию у студентов интереса и позитивной заинтересованности в учебе.

Метод кейса отражает также позицию преподавателя, выявляя его видение мира, позволяя студентам мыслить иными, непривычными категориями, проявлять свой творческий потенциал. В результате учебный процесс превращается в активную дискуссию, где обратная связь становится совсем прозрачной, формируя более прогрессивный образ мышления инструкторов/преподавателей, поддерживая стабильную мотивацию педагогической деятельности.

При использовании метода исследования ситуации (кейса) в комбинации с учебным переводом ранняя профессионализация студентов проходит намного эффективнее. Дополнительным плюсом к этому служит и то, что рассматриваемый метод тренирует качества, необходимые человеку в его успешной деятельности в современных условиях (URL 1).

Метод Case-study имеет определенные преимущества в плане тренировки умения действовать вместе с другими участниками, работать в команде. При анализе ситуации студенты должны найти оптимальный выход, подходящее решение. Но найти – это лишь половина пути! Нужно доказать, что этот выход – наиболее оптимальный. В плане воспитательной ценности метод исследования ситуации имеет преимущества, к которым можно отнести:

- способность находить и принимать оптимальные решения (сопоставление и оценка достоинств и недостатков различных ситуаций, выявление тенденции развития ситуации);
- системное мышление (всестороннее осмысление и изучение ситуации);
- самостоятельность и инициативность (индивидуальная осмысленная и целенаправленная деятельность в условиях неопределенности);
- готовность к переменам, гибкость (выработка приемов и техник для арсенала поведенческих ресурсов);
- коммерческая и деловая ориентация (постоянный поиск практического, удобного во всех отношениях выхода);
- умение работать с информацией (классификация, группировка, анализ и представление информации);
- упорство и целеустремленность (аргументирование и отстаивание своей точки зрения);

- коммуникативные способности (высказывание своей точки зрения, умение слушать собеседника, понимать его);
- конструктивность (поиск путей разрешения проблемы в исследуемой ситуации);
- сдержанность и тактичность (коллективное взаимодействие, умение критиковать чужую позицию, не унижая достоинства личности).

Каким образом процесс перевода связан с методом исследования ситуации? Этот вопрос требует подробного рассмотрения, так как в вузах РА кейс предлагается на изучаемом языке (в подавляющем большинстве случаев), рассматривается, анализируется, затем переводится. Причем переводится не сразу, особенно если кейс плотный, насыщенный терминами, идиоматическими оборотами, сложными многозначными словами и выражениями. Конечно, при исследовании легкого, прозрачного кейса вполне возможно сразу найти прямое соответствие и перевести его. Но если кейс достаточно трудный и плотный, то предстоит работа в несколько стадий. Перед переводом на родной (или другой иностранный) язык целесообразно осуществить интралингвистический перевод, оценить его эквивалентность тексту оригинала и лишь после этого перевести на родной язык. Эта процедура сама по себе может представлять познавательную ценность, выявить подлинные языковые знания студентов, их способность быстро ориентироваться в условиях иностранной языковой среды, объяснять одни понятия другими из собственного арсенала знаний изучаемого языка.

В некоторых трудных случаях перевода требуется наличие несколько упрощенного варианта, более понятного и доступного для дальнейшего анализа. Таким вариантом может явиться интралингвистический (внутриязыковой) перевод.

Но независимо от того, вводится ли в процесс перевода эта промежуточная структура, данный подход основан на применении правил на уровне поверхностных структур языка. Предлагаемая нами учебная программа предусматривает более сложную процедуру восприятия, понимания, перевода, включающую четыре стадии:

1. анализ, в ходе которого сообщение на целевом иностранном (русском) языке рассматривается в плане грамматических трансформаций с учетом грамматических отношений и значений слов и словосочетаний;
2. интралингвистический перевод, в ходе которого подвергнутый анализу материал переносится из текста оригинала в эквивалентный по значению, но выраженный синонимичными понятиями текст того же языка;
3. перевод текста, в ходе которого «перенесенный» текст переводится на

родной (или другой иностранный);

4. обратный перевод (на изучаемый).

Ю. Найда считает, что перевод специального текста (а также кейса, в нашем случае) в один этап недостаточно адекватен. Двух-, трехэтапная модель перевода точнее отражает языковые навыки переводящего, анализирующего исходный текст с помощью подбора синонимичных конструкций, преобразовывая грамматические структуры. Студент создает свой вариант текста после многократного чтения, его подробного анализа и пошагового разбора, преобразования его грамматических структур, после поиска и выбора эквивалентных синонимичных слов и фраз, пересказа исходного текста. Процесс перевода кейса сам по себе носит обучающий характер для студента и помогает преподавателю выявить действительные знания студента, его сильные и слабые стороны. «Однако сведение перевода к грамматическим трансформациям чрезмерно упрощает реальную картину, поскольку в переводе находят применение и методы лексико-синтаксического перефразирования, и семантические модификации, обусловленные ситуативно-прагматическими факторами» (Nida 1969: 22).

Одним из этапов работы является анализ прочитанного материала, разъяснение незнакомых или непонятных фраз. Затем аудитория делится на подгруппы по три студента в каждой и выполняет перевод: сначала письменно-устный, затем письменно-письменный. Причем работа организуется таким образом, что двое выполняют упражнение по переводу, а третий следит за процессом и записывает свои замечания, допущенные ошибки и неточности. По окончании работы (10–12 минут) «наблюдатель» каждой из групп высказывается и оценивает работу двух остальных студентов. Естественно, на занятиях студенты меняются ролями.

Дома студентам предлагается выполнить упражнения на перевод предложений с русского на армянский (или английский – для англоязычных студентов), но уже с учетом грамматических расхождений, которые разъясняются на занятии.

Дальнейшее формирование речевых умений происходит на следующих занятиях, когда студенты продолжают выполнять упражнения на повторение законченных в смысловом отношении фраз из текста исследуемого кейса. Затем вводятся упражнения на усвоение наиболее частотных межъязыковых соответствий, на проведение смыслового анализа текста и выделение смысловых осевых пунктов. Этому способствуют обратный перевод, перевод с повторениями, перевод и пересказ текстов с подсказками соответствий, трансформации с последующим переводом, микрореферирование. Варианты комбинирования могут быть самыми различными.

В конце занятий (средний уровень) проводится первое упражнение самого высокого уровня сложности – перевод-диктант (отрывок берется из исследуемого кейса). Он заключается в быстром переключении с одного языка на другой (Code-switching) и соблюдении временных рамок написания текста на требуемом языке. На этом этапе студенты возвращаются к упражнениям начального этапа, однако не ко всем, а только к переводу и пересказу. Параллельно идут упражнения на точную фиксацию имен собственных, цифр, дат, географических названий, перевод-диктант, генерирование диалога – деловой беседы с соблюдением ритма, темпа, интонации.

На данном этапе происходит формирование отдельных речевых навыков и умений, активизируется работа памяти, создается определенный эмоциональный настрой для перехода к более сложной и активной учебной деятельности.

На каждом занятии данного этапа выполняются такие упражнения, как перевод-пересказ, абзацно-фразовый перевод, которые развивают и совершенствуют память, подготавливают студентов к самостоятельному конструированию мыслей на целевом языке (русском). Заканчивается занятие ролевой игрой с целевым назначением: обучение тематической лексике и тренировке навыка переключения с одного языка на другой.

После каждого этапа обычно проводится обобщение результатов, которые сравниваются с начальными данными, что позволяет оценить проделанную работу с возможно более объективных позиций.

Главным критерием оценки качества полученных знаний у студентов мы считаем показатели глубины понимания специального текста или кейса (чтение-перевод-пересказ), конструирование своего текста на специальную тему (монолог) и умение участвовать в дискуссии по профилю выбранной специальности (диалог, метод Case-study).

ЛИТЕРАТУРА

1. URL: <http://www.vshu.ru/ru/about/about/>

Текст обработанный. Долгоруков А.М. «Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения».

2. *Nida E.A., Taber C.* The theory and practice of translation. Leiden, 1969.

**PRACTICAL USE OF THE CASE-METHOD
IN COMBINATION WITH EDUCATIONAL TRANSLATION
IN THE RAF LEARNING PROCESS**

A. Shamtsyan

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan

SUMMARY

The article associates the use of case-method and the training of translation. Specificity is the implementation of a phased research of the case study by intralinguistic translation, study and comments to the text, and, as the final stage, the reverse translation of case. Using the method of investigation of the situation in the educational program of learning a foreign language contributes to the formation of analytic and practical skills among the students, and this in turn leads to the maintenance of a stable motivation during the lesson.

Keywords: Case-study method, intralinguistic translation, selection of synonyms, the study of situation.

**СРАВНИТЕЛЬНО-
СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ
ТИПОЛОГИЯ И ВОПРОСЫ ТЕОРИИ
И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА**

ШТРИХИ К ЛИНГВИСТИЧЕСКОМУ «ПОРТРЕТУ» ЧАСТИЦЫ ДАЖЕ И ЕЕ АРМЯНСКИХ ЭКВИВАЛЕНТОВ

К.С. Акопян

РАУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

В статье тезисно изложены результаты исследования, посвященного семантико-прагматическому анализу логико-модальных частиц (русской частицы *даже* и эквивалентных ей армянских лексем *նույնիսկ, անգամ, մինչև անգամ, մինչև իսկ*)¹. Рассмотрены их коммуникативные, функционально-грамматические, формально-синтаксические и семантико-прагматические характеристики.

Ключевые слова: логико-модальные частицы, сфера действия, валентная структура, актанты.

В настоящей статье, небольшом фрагменте исследования, посвященного семантико-прагматическому анализу логико-модальных частиц, рассматриваются русская частица *даже* и соответствующие ей эквивалентные армянские лексемы *նույնիսկ, անգամ*², *մինչև անգամ, մինչև իսկ* – экспликаторы коммуникативно-ориентированной семантики «усилительности /крайности/неожиданности». В эпоху современной антропоцентрической лингвистики, когда особенно актуальным становится изучение прагматического аспекта функционирования языковой системы, к исследованию частиц – универсальных выразителей семантико-прагматического блока значений – обратились многие ученые (см. работы Вежбицка 1968; Крейдлин 1975; Торопова 1980; Николаева 1985; Путеводитель 1993; Богуславский 1996; Дискурсивные слова 1998, 2003 и др.). Но даже при таком активном и весьма плодотворном изучении этих «мелких» слов, долгое время оставшихся на периферии исследовательских интересов, целый ряд их

¹ Акопян К.С. Штрихи к лингвистическому портрету частицы *даже* и ее армянских эквивалентов // Филология (коллективная монография). К. 1. Ер.: Изд-во РАУ, 2015.

² В армянском языке существует также омоним данной лексемы – наречие *անգամ* ('раз'): *ամեն անգամ* – 'каждый раз', 'всякий раз'; *անցյալ անգամ* – 'в прошлый раз'; *մի անգամ* – 'один раз'; 'однажды'...

категориальных свойств все еще недостаточно изучен, тем более в сопоставительном аспекте.

Семантико-прагматический и сравнительный анализы русской и эквивалентных ей армянских логико-модальных частиц показывают, что с точки зрения межъязыковых семантических соответствий логико-модальные частицы, будучи недескриптивными лексемами характеризуются – по крайней мере, насколько мы можем судить на основании нашего материала – теми же признаками, что и «нормальные» дескриптивные лексемы. В нашем случае уникальной русской частице *даже*³ соответствует несколько армянских лексем: *նույնիսկ*, *սնկամ*, *սհնչել սնկամ*, *սհնչել իսկ* и даже просто *սհնչել* и *իսկ*, среди которых наиболее близкой – и семантико-синтаксически, и функционально-прагматически, и с точки зрения частотности употребления – является частица *նույնիսկ*.

Функционально-грамматические характеристики

Анализируемые лексемы при актуализации в тексте или в высказывании реализуют – в зависимости от синтаксической позиции и от типа коррелируемого с ней члена пропозиции – либо свою первичную функцию логико-модальной частицы, либо (а иногда и одновременно) вторичную союзную функцию, становясь частицами-союзами, выражающими разные виды присоединительных отношений, но обычно не переходя в статус союзных аналогов (как, например, лексема *только* – *սիսկի թե*).

Функционально-коммуникативные характеристики

Исследуемые частицы характеризуются способностью вызывать акцентное выделение связанных с ними слов, вследствие чего они были названы в лингвистической литературе акцентирующими (Николаева 1982). Именно акцентирующая функция частиц – свойство выделять определенный компонент с целью сосредоточить внимание на том, что он обозначает – указывает и на другую характерную их особенность: они обладают также ремовыделительной функцией. При

³ В разговорной речи с идентичной коммуникативной функцией и часто в тождественных синтаксических условиях может употребляться просторечное слово *аж*, проникшее в литературный язык из народных говоров и отличающееся от *даже* стилистической и экспрессивно-эмоциональной маркированностью: *А мужики мои аж скачут от ударничества...* (А.П. Платонов – НКРЯ). *Тут что делается, кума, аж последняя теория замирает в груди!..* (там же).

этом в армянском языке с идентичной коммуникативной нагрузкой функционирует вспомогательный глагол, который, в отличие от позиционно свободной частицы, характеризуется обычно фиксированной постпозицией относительно ремы и является более сильным, чем частица, ремовыделителем. В случае их функционального расхождения ремовыделительная функция остается за вспомогательным глаголом, а частица выделяет контрастную тему.

Формально-синтаксические характеристики

С точки зрения частеречной принадлежности коррелируемых с ними слов сфера действия логико-модальных частиц *даже/նույնիսկ* (и др.) очень широка: синтаксически они могут присоединяться ко всем знаменательным частям речи.

Изучение *даже* в аспекте ее позиционного расположения по отношению к сфере действия характеризует ее как частицу, предшествующую ядерному элементу в линейном развертывании высказывания. В то же время в разговорной речи возможна инверсия частицы – употребление *даже* правее элементов, входящих в ее сферу действия.

Для армянских частиц *նույնիսկ* и *սնկաւ* эта право- или левосторонняя прикрепленность лексемы к ядерному элементу, по-видимому, непринципиальна, поскольку в высказывании в качестве ремовыделителя функционирует также вспомогательный глагол. Составные же частицы *սինչև սնկաւ* и *սինչև իսկ* функционируют обычно в препозиции к ядерному элементу, поскольку первым компонентом частицы является лексема *սինչև*, этимологически являющаяся предлогом со значением ‘до’ (ср. с семантическим множителем ‘вплоть до’ в значении частицы *даже*, заложенным в семантико-прагматическом толковании). Что касается армянских лексем *իսկ* и *սինչև*, то они функционируют со значением ‘даже’ строго в определенной позиции: *սինչև* в препозиции, а *իսկ* – в постпозиции к ядерному элементу.

Семантико-прагматические характеристики

Рассмотренные нами в обоих языках логико-модальные частицы обладают трехвалентной семантической структурой с одинаковыми семантическими ролями, выполняемыми их актантами: Q – ядерный элемент, R – противочлен и/или ассоциированное множество, P – признак, на основании которого происходит выделение ядерного элемента. Отношения, которые устанавливают данные частицы между противочленом и ядерным словом, тождественны: выделяя

и противопоставляя ядро противочлену, они не исключают, а включают его в противочлен, сигнализируя его особую позицию в ассоциированном множестве. В прагматический блок толкования этих частиц входят такие компоненты, как скалярная импликатура – указание на «крайность» в ряду однородных элементов и семантический множитель «неожиданность». Кроме того, анализируемые частицы характеризуются и другими прагматическими компонентами: с их помощью говорящий передает такие модусные значения, как удивление, оценку, соотношение с нормой (они отражают несоответствие норме), характеристику субъекта пропозиции.

Таким образом, комплексный подход – применение семантико-прагматического и сопоставительного анализов – позволил нам гораздо полнее обозначить все те гетерогенные признаки, которые характеризуют такой специфический языковой феномен, как логико-модальная частица, незаслуженно оказавшийся в одной из наиболее периферийных зон грамматики, даже по сравнению с другими служебными частями речи, – этот своеобразный предложенческий «вирус», который, вклиниваясь в структуру высказывания, «заражает» его – создает вокруг него особый семантико-прагматический мир.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А.Н., Плунгян В.А., Рахилина Е.В. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. М.: Помовский и партнеры, 1993.
2. Богуславский И.М. Сфера действия лексических единиц. М.: Школа «Языки славянской культуры», 1996.
3. Вежбицка А. Наброски к русско-семантическому словарю // Научно-техническая информация. Сер. 2 «Информационные процессы и системы». № 12. – М.: ВИНТИ, 1968. СС. 23–28.
4. Дискурсивные слова русского языка: опыт контекстно-семантического описания / Под редакцией К. Киселевой и Д. Пайара. М.: Метатекст, 1998.
5. Дискурсивные слова русского языка: контекстное варьирование и семантическое единство / Составители К. Киселева, Д. Пайар. М.: «Азбуковник», 2003.
6. Крейдлин Г.Е. Лексема *даже* // Семиотика и информатика. Вып. 6. М.: ВИНТИ, 1975. СС. 102–114.
7. Николаева 1982 – Т.М. Николаева. Семантика акцентного выделения. М.: Наука, 1982.
8. Николаева 1985 – Т.М. Николаева. Функции частиц в высказывании. М.: Наука, 1985.
9. URL: <http://ruscorpora.ru/>
НКРЯ – Национальный корпус русского языка.
10. Торопова Н.А. Семантика и функции логических частиц (на материале немецкого языка). Саратов: Изд-во СГУ, 1980.

SOME TOUCHES TO THE LINGUISTIC «PORTRAIT» OF THE RUSSIAN PARTICLE *ДАЖЕ* [«EVEN»] AND ITS ARMENIAN EQUIVALENTS

K. Hakobyan

*Russian-Armenian (Slavonic) university
Yerevan, Republic of Armenia*

SUMMARY

The results of the semantic and pragmatic analysis of the logical-modal particles (the Russian particle *даже* [even] and its Armenian equivalents) are described in the article. The four paragraphs of the article represent the following features of the particles in question: communicative, functional and grammatical, formal-syntactic, semantic and pragmatic.

Keywords: Logical-modal particles, scope, valence structure, actants.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ ГЛАГОЛА В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ В АСПЕКТЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЗОНЫ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Ван Хайчжэнь

*АГПУ им. Х. Абовяна,
г. Ереван, РА*

АННОТАЦИЯ

Проведение сопоставительно-типологических исследований грамматических категорий русского и китайского языков представляется совершенно необходимым для определения зоны интерференции, прогнозирования и предотвращения ошибок. Контрастивные данные, полученные в ходе исследования, должны быть учтены при прогнозировании и предотвращении ошибок, составлении упражнений, а также при распределении учебного материала.

Ключевые слова: сопоставительные исследования, контрастивные данные, русский язык, китайский язык, грамматические категории глагола.

Китайский язык, как язык аналитического строя, и русский язык, как язык синтетического строя, отличаются друг от друга формально-структурными характеристиками, которые предопределяют типологически значимые различия, представляющие собой одну из главных причин интерференции при обучении русскому языку китайских учащихся. В этом аспекте проведение сопоставительно-типологических исследований представляется совершенно необходимым для определения зоны интерференции, прогнозирования и предотвращения ошибок. Китайские ученые в настоящее время чаще обращаются к вопросам языковых различий в области лексической семантики (Ли Сяндун 2003: 30–34; Лю Мицин 1990; Сюй Гаоюй 1997 и др.). Грамматический аспект сопоставительных исследований не получил должного освещения в научно-методической литературе.

В данной статье мы обратились к сопоставительному исследованию грамматических глагольных категорий вида и времени в русском и китайском языках.

В современном русском языке начальной (словарной) формой глагола счи-

тается **инфинитив**, иначе называемый неопределенной формой (по старой терминологии – неопределенным наклонением) глагола. В числе различных грамматических категорий, которые выделяются в системе глагола как особой части речи и представляют контрастивную ценность, необходимо назвать **кате́горию вида** и **кате́горию времени**. Эти две грамматические категории в различных языках имеют далеко не одинаковое развитие и самый разнообразный морфологический состав. В то же время они тесно связаны между собой, так как видовые морфологические показатели одновременно служат и временными показателями, а в семантическом отношении видовые значения тесно наслаиваются на временные.

Категории вида и времени, как и любые другие грамматические категории, представляющие собой крупный лексико-грамматический разряд слов, объединенных как общими *семантическими*, так и *морфолого-синтаксическими* признаками, следует рассматривать как две соотнесенные друг с другом типологические величины.

В русском языке категория вида хорошо развита и пронизывает всю глагольную систему. Все русские глаголы могут быть подразделены на две группы: глаголы совершенного вида (СВ) и глаголы несовершенного вида (НСВ). Противопоставление этих групп идет по нескольким линиям: сочетаемость с различными лексемами; различия в морфемной структуре; различия в субституционных возможностях; различия в наборе словоформы в лексеме; различия в семантическом содержании.

Таким образом, множественностью своих ипостасей вид принципиально не отличается от таких грамматических категорий, как, например, род или число существительных. Наиболее простыми и универсальными являются третья и четвертая характеристики. Именно они практически и используются для определения видовой принадлежности глагольной лексемы.

Под собственным содержанием видового противопоставления понимают абстрактное представление либо о «целостном» действии, либо о действии, которое достигло своего «внутреннего предела». Причем именно таким образом характеризуются глаголы совершенного вида. Глаголы несовершенного вида лишены собственной положительной содержательной характеристики.

Традиционно принято считать видовыми парами глаголы совершенного вида и образованные от них путем *имперфективации* глаголы несовершенного вида: *записать* – *записывать*, *перечитать* – *перечитывать* и т.д. Таким образом, типологической особенностью русского языка, отличающей его от китайского в

системе глагола, является наличие соотносительных пар глаголов (от глагольной лексической единицы можно образовать пару путем **перфективации** или **имперфективации**), которые образуют соотносительные ряды форм при тождестве их лексического значения.

Таким образом, получается, что одной глагольной лексической единице китайского языка соответствуют две глагольные лексические единицы русского языка. Ср.: 读 *Duto* – читать/прочитать; 写 *Xieto* – писать/написать; 想 *Xiang* – думать/подумать и т.д. Это обуславливает зону интерференции, ставя китайских учащихся перед выбором глагольной лексической единицы из видовой пары. Более того, методическую сложность при обучении составляет также особая система морфологических средств для выражения русских глагольных видовых значений:

- суффиксы **-ыв, -ив, -ав, -ов**, прибавляемые к основе СВ: согреть – согреть, наказать – наказывать, закрыть – закрывать;

- суффикс **-ну**, прибавляемый к основе НСВ: моргать – моргнуть, кричать – крикнуть;

- префиксы **с-, на-, за-, с-, по-, от-** и др., прибавляемые к основе НСВ: писать – написать, читать – прочитать, думать – подумать, есть – съесть, прятать – запрятать, слепнуть – ослепнуть;

- чередование гласных корня: решать – решить, воображать – вообразить;

- изменение места ударения при том же фонетическом составе слова: насыпать – насыпать, нарезать – нарезать;

- кроме однокоренных видовых пар глаголов, имеется ограниченное число пар, образуемых от разных основ: *брать – взять, говорить – сказать, класть – положить*.

Категория вида тесно переплетается с категорией времени. Эти две категории следует рассматривать во взаимосвязи и взаимозависимости. Наличие видовых пар в системе русского глагола обусловило структурную ограниченность временных форм в русском языке: *настоящее время, прошедшее совершенное время, прошедшее несовершенное время, будущее совершенное время, будущее несовершенное время*.

Отсутствие категории вида в китайском языке привело к развитию многочисленных временных форм. В отличие от русских глагольных форм, каждая их которых обладает своими морфологическими признаками и характеристиками и образует два ряда соотносительных видовых пар, глаголы в китайском языке такие пары не образуют, а семантика вида реализуется за счет развитой системы

временных форм.

В типологическом плане интересную картину являет собой образование временных форм глагола в китайском языке: смысловой глагол с помощью **вспомогательных глаголов** указывает на то, что действие не достигло/или достигло своего предела, завершилось в рамках данного предела (например, с помощью вспомогательных глаголов 了 *Le* и 完 *Wan*: Читал книгу – 读了书 *Duleshu*; Прочитал книгу – 读完书 *Duwanshu*).

В образовании временных форм глаголов русского и китайского языков обнаруживаются типологические несоответствия, обусловленные, в первую очередь, отсутствием такого количества и разнообразия вспомогательных глаголов в русском языке, наличием препозитивных и постпозитивных вспомогательных глаголов в китайском языке, а также необходимостью выразить различные временные оттенки в данных языках.

Вспомогательные глаголы китайского языка и их отсутствие в русском представляют большую контрастивную ценность. Далее, в китайском языке временные формы образуются с помощью вспомогательных глаголов, используемых со смысловыми глаголами в постпозиции. Причем для каждого лица и числа используется один и тот же вспомогательный глагол, то есть вспомогательные глаголы не изменяются по лицам и числам: *Wodushu* 我读书。 – Я читаю книгу; *Ni du shu* 你读书。 – Ты читаешь книгу; *Ta du shu* 他/她读书。 – Он/она читает книгу; *Women du shu* 我们读书。 – Мы читаем книгу; *Ni men du shu* 你们读书。 – Вы читаете книгу; *Tamen du shu* 他们/她们读书。 – Они читают книгу.

Здесь следует отметить другую типологическую особенность: глагол настоящего времени в китайском языке не изменяется по лицам.

В китайском языке существует три вида вспомогательных глаголов: вспомогательные глаголы настоящего времени **Zai** 在, вспомогательные глаголы прошедшего времени **Le** 了 *Guo* 过 и вспомогательные глаголы будущего времени **Yao** 将要 *Jiangyao* 会 *Hui*. Эти три вида вспомогательных глаголов используются при образовании соответствующих временных форм.

Вспомогательные глаголы прошедшего времени в сочетании со смысловым глаголом образуют варианты прошедшего времени для всех временных форм (*Le* 了 *Guo*). Вариант прошедшего времени имеет и временная форма будущего времени, образованная за счет соответствующих вспомогательных глаголов: **Yao** 将要 *Jiangyao* 会 *Hui*. Фактически, в вариантах временных форм смысло-

вой глагол остается неизменным.

Контрастивную ценность имеют также вопросительные и отрицательные глагольные конструкции. В русском языке вопросительные предложения могут быть оформлены за счет интонации, что графически выражается с помощью соответствующего пунктуационного знака в конце предложения (?). Ср.: *Он купил новую машину.* – *Он купил новую машину?* Отрицательная форма глагола образуется за счет прибавления к смысловому глаголу отрицательной частицы **не**: *Он не купил новую машину.*

В китайском языке вопросительные предложения также оформляются за счет интонации, что графически подтверждается с помощью специального вопросительного знака, размещаемого над тем словом, которое должно быть специально вопросительно интонировано. Ср.: *Nichizaofanle?* Ты завтракал? В китайском языке вопросительные предложения образуется также с помощью вспомогательного вопросительного слова 吗 **Ma**. *Nichizaofanlema?* Отрицание осуществляется с помощью прибавления отрицательного слова **Mei** 没 или **Bu** 不 Ср.: *Womeichizaofan.* Я не завтракал.

Выявленные типологические различия составляют зону интерференции. Контрастивные данные, полученные в ходе исследования, должны быть учтены при прогнозировании и предотвращении ошибок, составлении упражнений, а также при распределении учебного материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ли Сяндун. Языковые различия и их отражение в лексической семантике китайского и русского языков // Вопросы филологии. М., 2003, № 2 (14). СС. 30–34.
2. Лю Мицин. О различии лексической семантики английского и китайского языков. Сборник статей. Шанхай, 1990.
3. Сюй Гаоюй. Сопоставительные исследования лексики русского и китайского языков. Ханчжоу, 1997.

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE GRAMMATICAL CATEGORIES
OF THE VERB IN RUSSIAN AND CHINESE IN TERMS
OF DETERMINING THE ZONE OF INTERFERENCE**

W. Haizhen

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan

SUMMARY

Conducting comparative-typological studies of grammatical categories of Russian and Chinese languages is absolutely essential to determine the interference zone, predict and prevent mistakes. Contrastive data from the study should be taken into account when predicting and preventing errors, drawing exercises, as well as in the distribution of educational material.

Keywords: Comparative studies, contrastive data, Russian, Chinese, grammatical categories of the verb.

К ВОПРОСУ О РОЛИ ФОНОСЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА ОРИГИНАЛА ПРИ РЕШЕНИИ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Н.А. Диланян

РАУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается необходимость предпереводческого фоносемантического анализа текста оригинала, в частности, при переводе таких произведений, звуковая символика которых имеет концептуальный характер. На конкретном примере показывается, что игнорирование фоносемантического уровня поэтического текста приводит к таким искажениям, которые обесценивают перевод, даже если в нем учтены все остальные уровни текста.

Ключевые слова: фоносемантика, фоноконцепт, фоносемантическое поле, релевантность.

Как известно, спор о том, каким образом вещам даются те или иные имена – абсолютно произвольно или в зависимости от свойств звуков речи, – возник еще в Древней Греции. И если вопрос об эмоциональном воздействии звука ни у кого не вызывал и не вызывает сомнений, то вопрос о семантике звука до сих пор является предметом споров, хотя число исследователей, занимающихся фоносемантическим аспектом анализа художественного текста, растет, возможно, еще и благодаря развитию новейших технологий, позволивших усовершенствовать методы экспериментальных исследований в данной области и набрать достаточный для научных выводов материал.

Если признать за фоносемантикой статус научной дисциплины, то, по аналогии с семантикой, можно строить дальнейшие рассуждения, оперируя такими понятиями, как фоносема, фоносемантическое поле, фоноконцепт, что вплотную подводит нас к анализу текста и в частности – художественного текста.

Всестороннее исследование текста, являющегося «сплетением» разноуровневых единиц, не может быть обеспечено без выделения, «разложения» и тщательного анализа всех его уровней – концептуального, семантического, семиотического, лексического и т.д. В зависимости от жанра текста тот или иной уро-

вень приобретает больший удельный вес и определяет степень участия остальных уровней. В поэтических текстах, в детской литературе и в некоторых прозаических текстах фоносемантический уровень играет едва ли не самую важную роль и, следовательно, должен стать предметом научного анализа.

Являясь одним из наиболее продуктивных видов межкультурной коммуникации, перевод представляет собой как интеллектуальную и творческую деятельность, то есть процесс, так и результат этого процесса – речевое произведение. Ценность переводческой продукции прямо пропорциональна качеству реализации первого этапа переводческой деятельности – всестороннего научного анализа текста оригинала, и если последний относится к перечисленным выше жанрам, особая ответственность ложится на исследование его фоносемантических характеристик.

В статье представлены результаты сравнительного фоносемантического анализа стихотворения Егише Чаренца «Եւ իմ տնուշ շշշտտտտտտ» и его перевода на русский язык (переводчик Ашот Сагратян).

На фонетическом полотне стихотворения Е. Чаренца доминирующим гласным звуком является **ш** [а], который, согласно многочисленным экспериментальным исследованиям, обозначает великолепие, активность, силу, величие, храбрость, доброту, простор, широту и пр. В относительно небольшом стихотворении этот звук повторяется 150 раз (с учетом того, что ударные звуки удваиваются при счете), почти поровну распределяясь по четырем четверостишиям и составляя более половины всех гласных звуков произведения. Кроме того, в 26 многосложных словах гласный звук **ш** [а] встречается более одного раза, в том числе и в ударной позиции. В 12 словах звук **ш** [а] является начальным, то есть более маркированным. Все сказанное выше позволяет сделать следующий вывод: удельный вес звука **ш** [а] в звуковом пространстве стихотворения настолько велик, что можно говорить о его концептуальном статусе.

В ключевых концептах стихотворения: **բառ** (арм. *бар* – слово, Логос), **լար** (арм. *лар* – струна), **պար** (арм. *пар* – танец), **քար** (арм. *к'ар* – камень), **լար** (арм. *йар* – любимый/ая), **սար** (арм. *сар* – гора, в данном случае – библейская гора Арарат) ударный **ш** [а] в сочетании с вибрирующим **ր/ռ** [р] – звуком, который, по утверждению многих исследователей, символизирует быстрое или резкое движение, силу, мощь, выступают в качестве фонетических маркеров – фоноконцептов: в цепочке **ш-ար-արարել-Արարիչ-Արարաւ** [а-ар-арарел (творить, созидать) – Арарич (Творец) – Арарат] эксплицитно невыраженные средние звенья домысливаются благодаря ряду односложных, ударных (находящихся в позиции предре-

дифной конечной рифмы) концептов *бар* (Логос) – *лар* (струна – та же вибрация) – *пар* (танец, движение) – *к'ар* – (камень – форма, «сырье» для творения), *йар* – (любимый/ая – любовь, движущая сила творения), *сар* – (гора, в данном случае – библейская гора Арарат). От Слова, которое было в начале через творчество, созидание, благодаря которому человек осознает свое божественное начало, до библейской горы, ставшей колыбелью человечества, – таким представляется истинный смысл этого произведения, и в этом смысле существенную роль играет символика звуков. Именно поэтому, несмотря на обилие печальных, «пасмурных» слов, это стихотворение пронизано позитивной энергией.

Анализ русского перевода рассматриваемого стихотворения показал, что при переводе фоносемантический уровень был проигнорирован. И дело не только в том, что столь важный для текста оригинала фоноконцепт растворился в остальных звуках фонетической ткани произведения, но и в том, что вольно или невольно в русском переводе слышатся в основном звуки *у* [йу] и *ы* – наиболее «мрачные», «темные» и «печальные» из гласных. Если в случае осознанного выбора мы имеем дело с намеренным искажением фоносемантического поля оригинала, приведшим к тому, что в русском переводе глубоко философское и отнюдь не пессимистичное произведение Чаренца превратилось в скорбно-обреченное стихотворение с легким налетом пафоса, то во втором случае, то есть в случае невольного, неосознанного выбора, следует говорить о переводческой небрежности и безответственности. Переводчику не удалось, говоря словами Р. Барта, вслушаться «в гул языка», вопрошая «трепещущий в нем смысл».

К сожалению, допустимый объем данной статьи не позволяет привести достаточное количество примеров сравнительного фоносемантического анализа текстов и их переводов. Однако исследование звуковой символики более двух десятков произведений Р. Кипплинга, Дж. Селинджера, Эдгара По, английских детских стишков (Nursery Rhymes) и их переводов на русский и армянский языки позволяет прийти к следующему заключению:

- фоносемантика переводима, по крайней мере, в той степени, в какой можно говорить о языковых и, в частности, фоносемантических универсалиях;
- если при переводе таких художественных текстов, в которых фоносемантический уровень играет важную смыслообразующую и структурообразующую роль, эта роль не учтена, такой перевод не может считаться релевантным даже при соблюдении прочих условий.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вежбицкая А.* Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001.
2. *Барт Р.* Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М., 1994.
3. *Воронин С.В.* Основы фоносемантики. Л., 1982.
4. *Журавлев А.П.* Звук и смысл. М., 1981.
5. Sound Symbolism. Edited by Leanne Hinton, Johann Nichols, and John. J. Ohala. University of California at Berkeley, 2004.
6. URL: <http://reocities.com/SoHo/Studios/9783/phond1.html>
B. Shisler. Dictionary of English Phonemes.
7. URL: <https://webpace.utexas.edu/bighamds/LIN312/Files/Shisler-phonesthesia.pdf>
B. Shisler. The influence of phonesthesia on the English language, 1997.

ON THE ROLE OF SOUND SYMBOLISM IN TRANSLATION-ORIENTED TEXT ANALYSIS

N. Dilanyan

*Russian-Armenian (Slavonic) university
Yerevan, Republic of Armenia*

SUMMARY

The article addresses the necessity of phonosemantic analysis in translation, in particular in translation of such texts where the «direct linkage between sound and meaning» is emphasized and where the sound symbolism is conceptual in nature. A specific example is brought to show that when the phonosemantic level of poetic text is ignored, it leads to such distortions, which devalue the translation, even if all other levels of the text are taken into account.

Keywords: Phonosemantics, phonoconcept, phonosemantic field, relevance.

ОБРАЗ «ДРУГОГО» В ЛЕКСИКЕ И ФРАЗЕОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

В.В. Катермина

КубГУ, г. Краснодар, РФ

АННОТАЦИЯ

В данной статье речь идет об образе «Другого» в лексике и фразеологии русского и английского языков. Акцент ставится на этнических стереотипах. Рассмотрены три степени этнической отчужденности, при этом подчеркивается, что именно от характера отношений между нациями зависят основные «измерения» стереотипов.

Ключевые слова: идентичность, этнический стереотип, лексика, фразеология

Идентичность (лат. *identicus* – тождественный, одинаковый) – «осознание личностью своей принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках социальных ролей и эго состояний» (Кондратьев, Ильин 2007: 146). Понятие «идентичность» в русском языке употребляется в таком значении перевода-кальки, как «тождественность», «одинаковость». Однако исследователи рассматривают данное понятие как более сложное, определяющее развитие личности, ее центральное качество, отражающее неразрывную связь человека с окружающим социальным миром (Рябова, Терновая 2011: 56–57).

Образ «Другого» на протяжении всей человеческой истории сохранял заметное место в картине мира. Он мог быть персонифицирован и выделен из всеобщей этической категории, именуемой «зло». И тогда «Другой» воспринимался как «враг». В каждую эпоху этот образ принимал конкретные проявления, но все они восходили к единому моральному источнику. Поэтому сохранялись независимо от времени и места действия его основные характеристики.

Как справедливо отмечает Ю.С. Степанов, «противопоставление «свои–чужие» пронизывает, в разных видах, всю культуру и является одним из главных концептов всякого коллективного, массового, народного, национального мироощущения. <...> Мы должны говорить здесь не только о действительном, объективно существующем различии людей по линии «свои–чужие», но и о тех мифо-

логизированных, а подчас и просто фантастических формах, которые это различие приобретает в их сознаниях. А эта сфера, «свой–чужие», – как раз такая, где само противопоставление создается не только объективными данными, но и субъективным отражением в сознании» (Степанов 1997: 472).

Известно, что одним из фундаментальных семиотических принципов с глубокой древности является членение универсума на два мира – «свой» и «чужой», противопоставление которых имеет множественную интерпретацию и реализуется в оппозициях типа «мы – они», «этот–тот», «здесь–там», «близкое–далекое» и т.д.

Описывая различия между «своим» и «чужим», А.Б. Пеньковский отмечает, что «свой» мир – это мир уникальных, индивидуальных, определенных в своей конкретности и известных в своей определенности для субъекта сознания и речи дискретных объектов, называемых собственными именами. «Чужой» мир – мир неподвижный, статичный и плоский. Это мир, в котором нет дискретных объектов, и потому он воспринимается нерасчлененно – как речь на чужом языке (Пеньковский 1989: 58). Вероятно, именно данные психологические особенности восприятия «чужого» мира обусловили специфику оценочных коннотаций культурно-маркированных этнонимов.

Образ «своего» как способ ориентации среди людей различных национальностей входит в структуру сознания члена каждой национально-исторической общности. Этот образ характеризуется положительной эмоциональной окрашенностью и положительным оценочным знаком.

Идеализированный, приукрашенный образ «своего» воплощает в себе не только положительное, но и положительное в высшей мере и степени. Данный образ является результатом воздействия на носителей данной национальной культуры со стороны предшествующих поколений и является одним из факторов данной культуры.

Как установлено в ходе анализа языкового материала, данное противопоставление «своего» и «чужого» в своем наиболее обобщенном виде ярко представлено в русских лексических и фразеологических единицах. «Своему» миру, «Руси», в значении «мир, белый свет», противопоставляется нерусь, ино- и чужеземцы, рассматривающиеся как существа из-за моря, с той стороны, с того света, из-за рубежа, из другого пространства: *заморец, заморянин – заморский житель, иноплеменник; инородец или инородка – уроженец другого, чужого племени или народа; иностранец, иностранка – житель или выходец, путник из иного государства, земли; чужестранец – чужак или чуженин, человек из дру-*

гой земли, другого государства; чуженин, чужбинин или чужбинник, чужень, чужак – чужой, сторонний, пришлый, пришлец.

«Чужой» мир образует единую враждебную массу, состоящую из единиц, кажущихся абсолютно тождественными, что выражается, исходя из наших наблюдений, в использовании при описании «чужого» мира форм множественного числа с ярко выраженной отрицательной оценочностью (*татарва, нерусь – собир. инородцы, иноземцы, чужестранцы; басурманицина – всякий иноземец и иноверец в неприязненном значении, особенно азиатец или турок*).

Специфика значения этнонима состоит в том, что название этноса может сохранять следы событий, с ним связанных, и иметь пространственно-временные и информационные характеристики. Этноним фиксирует в своем значении разнообразные ассоциации, связанные с этносом, в том числе эмоциональные, эстетические, оценочные и символические.

Анализ единиц с семантикой этнической оценки свидетельствует о том, что как в русском, так и в английском языке можно выделить различные степени этнической отчужденности. В русском языке, как иллюстрируют приведенные ниже примеры, они выражены следующим образом:

1. «Чужой» как русский житель другого города: *лапотник – прозвище жителей города Крестцов; чилимник – прозвище астраханцев*.

2. «Чужой» как украинец или сибиряк. Следует особо отметить, что здесь мы сталкиваемся с наличием взаимных прозвищ: *украинец – малоросс, хохол, корович; кацап, москаль – юж. пренебр. прозвище, данное малороссами великороссам* (причем прозвище «москаль» включает в себя в основном прозвище русского военного); в Сибири *русский – «несибирский», из европейской Руси*, также сибиряки называют русских «*блошниками*» (так как в Сибири нет блох).

3. «Чужой» как иностранец (европеец или азиат). Исходя из наших наблюдений, данная группа подразумевает не только иноземство, но и иную веру. *Басурман – неверный, нехристианин, особенно мусульманин, всякий иноземец и иноверец в неприязненном значении, особенно азиат или турок*, а также *орда – бран. татарин, киргиз; осман, отоман – устар. турок; мурза – бран. татарин, бусурман*.

Анализ единиц, выражающих этническую оценку человека, свидетельствует о том, что собирательным именем для европейцев является единица «немец». Немец – «не говорящий по-русски, всякий иностранец с Запада, европеец, в частности, германец». Кроме общего названия, также существуют отдельные наименования для европейских наций: *англосакс – англичанин; британец, брит*

– англичанин; сын Альбиона – высок., теперь шутол. и ирон. англичанин; имерц – бран. немец; гадоед – француз.

В рамках исследования единиц обозначенной семантики рассмотрим используемую в английском языке схему степени отчужденности:

1. «Чужой» как англичанин – житель другого города: *cousin Jacky* – уроженец Корнуолла; *sockney* – кокни, коренной лондонец; *Dicky Sam* – уроженец Ливерпуля.

2. «Чужой» как житель Британских островов (валиец, шотландец, ирландец). Отметим, что, как и в русском языке, в данной группе также наблюдается взаимное прозывание: *валиец* – *Taffy (derog), welsh goat, Welshie*; *ирландец* – *Micky, boglander, bogtrotter, Paddy (offensive), harp (derog.)*; *шотландец* – *Jock, Scotchy, Sandy, red shanks, itchlander, Sawney, blue Cap*; *англичанин* – *bug (Irish), southron (Scottish)*.

3. «Чужой» как житель колоний, переселенец (американец, канадец, австралиец, новозеландец): американец – *Brother Jonathan, Yankee, Uncle Sam*; австралиец, новозеландец – *kiwi, kangaroo, Aussi, Bill Jim*.

В особую группу, как свидетельствует анализ единиц с семантикой этнической оценки, можно выделить этнонимы, в которых подчеркивается и даже географически уточняется местожительство переселенцев: *Jonathan* – шутол. *американец (особенно из Новой Англии)*; *cornstalk* – разг. *австралиец (особенно уроженец Нового Южного Уэльса)*; *bluenoses* – «посиневшие носы» (*канадцы из Новой Шотландии*).

Таким образом, в ходе предпринятого в рамках данного подраздела исследования было установлено, что в русских и английских единицах можно выделить три степени отчужденности, которые в равной мере показывают отношение к «чужим» – жителям других городов, частей страны, других государств.

В результате исследования единиц, обозначающих этническую оценку, можно сделать вывод о том, что разнообразие объектов этнической оценки указывает на значимость данной проблемы, а наличие как русских, так и английских единиц для обозначения практически всех понятий подчеркивает универсальность данного явления и его одинаковое представление в языковой картине мира русских и англичан.

Этнические стереотипы отражают реальные особенности стереотипизируемой группы. Считается, что стереотипы истинны, если существует единодушное мнение между двумя группами относительно черт третьей. В соответствии с так называемой гипотезой контакта, более глубокие и длительные контакты между

группами приводят к более высокому удельному весу реальных черт в их взаимных стереотипах.

То, что реальные межэтнические отношения оказывают влияние на стереотипы, не требует особых доказательств. Именно от характера отношений – сотрудничества или соперничества, доминирования или подчинения – зависят основные «измерения» стереотипов – содержание, направленность (общее измерение благоприятности), степень благоприятности и, в конечном счете, степень их истинности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кондратьев М.Ю., Ильин В.А.* Азбука социального психолога-практика. М.: ПЕР СЭ, 2007.
2. *Пеньковский А.Б.* О семантической категории «чуждости» в русском языке // Проблемы структурной лингвистики: 1985–1987. М.: Наука, 1989. СС. 54–83.
3. *Рябова Е.Л., Терновая Л.О.* Межкультурное взаимодействие в современном мире / Е.Л. Рябова, Л.О. Терновая: Учебное пособие. М.: Международный издательский центр «Этносоциум», 2011.
4. *Степанов Ю.С.* Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Языки русской культуры, 1997.

THE IMAGE OF «THEM» IN RUSSIAN AND ENGLISH LEXICAL AND PHRASEOLOGICAL UNITS

V. Katermina

Kuban State University, Krasnodar, Russia

SUMMARY

This article dwells on the image of «them» in Russian and English lexical and phraseological units. Special emphasis is put on ethnic stereotypes. Three degrees of national estrangement are taken into account. The correlation between character of relations and ‘measurements’ of stereotypes is considered to be the central idea.

Keywords: Identity, ethnic stereotypes, lexical and phraseological units.

ДВОЙСТВЕННОСТЬ В ГРАММАТИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ В СИНХРОНИИ И ДИАХРОНИИ

И.К. Манучарян

ЕГУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается категория числа в славянских языках в синхронии и диахронии. Исследуется трансформация числовой категории из трехкомпонентной в двухкомпонентную за счет утраты двойственного числа.

Ключевые слова: славянские языки, грамматические формы, число, двойственность.

Категория числа – это грамматическая категория, выражающая количественные характеристики предметов (лиц) (Ремнева 2004: 171). Категория числа присуща именам существительным и некоторым местоимениям, у остальных же частей речи форма числа выражается в связи с согласованием в предложении и тексте, то есть носит синтаксический характер. С точки зрения реального противопоставления предметов по принципу единичности/неединичности имена существительные делятся на счетные (считаемые) и несчетные (несчитаемые). Понятие «количество» приложимо только к тем существительным, которые обозначают конкретные объекты, имеющие и/или пространственные и временные границы (книга, звезда и др.), а также конкретные ситуации, имеющие точку отсчета начала и конца (идея, движение). Единственное число является выразителем предмета (лица) в количестве одного, а множественное число – в количестве более чем одного. Такая картина характерна для современного русского (и не только русского) языка, а также для других индоевропейских языков. В настоящее время категория числа в индоевропейских языках является, в основном, бинарной, то есть состоит из двух компонентов: единственного и множественного чисел. Однако в древности парадигма категории числа была шире: она включала в свой состав и двойственное число.

Двойственное число было во многих индоевропейских языках и, как отмечают исследователи, было принадлежностью грамматической системы индоев-

ропейского праязыка, после распада которого оно перешло во все индоевропейские языки. Древние памятники из разных индоевропейских языков отчетливо указывают на существование в них двойственного числа, которое активно функционировало в санскрите, древнегреческом, готском и других языках. Так, двойственное число наблюдается в письменных памятниках готского языка IV–VI вв., важнейшим из которых является перевод Библии.

Двойственное число использовалось для обозначения парных предметов, а также для обозначения предметов (лиц) в количестве двух. В процессе исторического развития индоевропейских языков двойственное число утратилось, сохранившись лишь в некоторых из них – в литовском языке, в баварском диалекте, а также небольшим фрагментом и в обширном славянском языковом мире.

Двойственное число было принадлежностью грамматической системы и армянского языка, имеющего индоевропейское происхождение. В армянском языке оно утратилось рано, не оставив заметных следов в древнеармянском языке – грабаре. Из трех групп армянских диалектов в настоящее время оно совсем не сохранилось в восточных диалектах. В группе западных и южных диалектов (ванский, константинопольский, киликийский и др.) обнаруживаются лишь застывшие признаки двойственного числа, то есть в общем фиксируется его утрата. А самое интересное заключается в том, что двойственное число сохранилось только в нескольких словоформах в третьей группе армянских диалектов – в хемшинском (другое название – хемшенском, амшенском) диалекте как живая грамматическая категория. Ее можно считать прямым наследием дописьменного армянского языка, воспринявшего эту форму от индоевропейского праязыка. Эти исследования проводились Р.А. Баграмяном, который выделяет даже морфему двойственного числа, восходящую к старому индоевропейскому слову *ubhe (вдвоем, оба). Этот факт интересен постольку, поскольку наличие двойственного числа в древности объясняли отсутствием абстрактного мышления у древнего человека, умевшего считать следующим образом: это один – это два – это много. С развитием умения мыслить абстрагированно отпала необходимость в специальных формах двойственного числа. Это общепринятая точка зрения лингвистов (А. Мейе, А. Леви-Брюля, Гр. Ачаряна и др.) аргументируется прогрессом в мышлении и языке, с развитием способности человека мыслить, а значит, и считать абстрактно. Существует и другая точка зрения, объясняющая логику появления и существования двойственного числа другими причинами. По мысли В.А. Плунояна, «основная семантическая сфера, «питающая» двойственное число, – парные объекты (берега, родители, близнецы и т.п.), и, прежде все-

го, объекты, расположенные по обеим сторонам оси симметрии, которая характерна для строения живых существ (ср. глаза, уши, руки, бока, колени и др.)» (Плунгян 2011: 277). Отсюда и понятие двойственности в восприятии человеком мира и его объектов. Пример существования в наше время двойственного числа в армянских диалектах как живой категории убеждает в том, что двойственное число было способно функционировать даже в условиях цивилизации (Баграмян 1960: 195).

Двойственное число в древности было принадлежностью грамматической системы и всех славянских языков. При этом трехчленная система числа была не только у имен существительных, но и у прилагательных, местоимений, глаголов и причастий, то есть реализовывалась в предложении у всех изменяющихся слов. Многочисленные примеры из письменных памятников славянских языков подтверждают существование в древний период двойственного числа, входящего в трехчленную числовую парадигму. Двойственное число очень последовательно эксплицируется в старославянских текстах, которые, как известно, являются древнейшей письменной фиксацией славянской речи. Вот пример из Ассеманиева Евангелия из «Притчи о блудном сыне»: члвкъ ѿчѣръз имѣ дѣла сына... и раздѣли имѣніе. – У одного человека было два сына... и он разделил между ними имущество. В приведенном старославянском предложении двойственное число вербализуется дважды.

В древнерусском языке формы двойственного числа довольно последовательно употреблялись в именах существительных и местоимениях и в XV веке, их можно встретить даже в век перелома (XVII век) в памятниках, написанных книжно-письменным языком, хотя оно уже не было живой категорией в старорусском языке.

Двойственное число в случае его употребления пронизывало все предложение – субъект-подлежащее, глагол-сказуемое, второстепенные члены предложения, иными словами, все семантические единицы предложения, участвующие в выражении исчисляемого количества.

В обширном славянском языковом мире двойственное число в настоящее время сохранилось только в лужицких языках (западнославянских) и в словенском языке (южнославянском). Отдельные реликтовые формы двойственного числа употребляются в некоторых славянских языках, хотя в них уже существует только двучленная система счета – единственное/множественное числа.

Двойственное число в славянских языках проявлялось в склонении и спря-

жени, формы двойственного числа имели имена существительные в парадигме всех типов склонения. Но парадигма двойственного числа в шести типах древнеславянского склонения отличалась бедностью флексий: одну флексию имели именительный – винительный – звательный падежи, другую падежную форму со своей флексией родительный – местный падежи и третью падежную форму имели дательный – творительный падежи. Во всех шести типах склонения в славянских языках в формах двойственного числа в формах косвенных падежей были одинаковые флексии, за исключением форм именительного – винительного – звательного падежей.

Парадигмы спряжения глаголов в древности во всех временных формах в славянских языках в двойственном числе также не отличались разнообразием личных окончаний для разных групп глаголов. Глагольная парадигма старославянского языка в двойственном числе имела стандартные флексии -вѣ (1 лицо), -та (2 лицо), -те (3 лицо) для глаголов во всех временных планах. Таким образом, при необходимости выражения двоичности в предложении двойственное число вербализуется по всей протяженности предложения в склоняемых и спрягаемых формах.

Двойственное число в славянских языках в настоящее время сохранилось только в серболужицких (западно-славянских) и в словенском (южнославянском) языках, причем с определенными различиями (Кондрашов 1955: 151, 175). В серболужицких языках двойственное число сохраняется в имени и глаголе. Так, в предложении *Dwaj bratraj staj mi zemjeloj* (Два брата у меня умерли) двойственное число проявляется неоднократно. В словенском же языке двойственное число сохраняется в склонении и спряжении, но со своей спецификой: оно употребляется в формах именительного-винительного и дательного-творительного падежей. А в формах родительного-местного падежей уже используется форма множественного числа. Можно констатировать, что это первый шаг к утрате двойственного числа в словенском языке. В остальных языках славянского мира само двойственное число не сохранилось, а встречаются лишь реликтовые формы слов типа двугорбый – двоюродный (русск.), *oszu* – *uszu* (польск.) и др. Можно отметить также сохранение отдельных падежных форм имен существительных в двойственном числе в разных славянских языках и диалектах. Так, окончание -á у слов мужского рода в именительном падеже во множественном числе (леса, дома) всходит к двойственному числу.

Таким образом, в истории славянских языков установилась бинарная числовая оппозиция: двойственность в грамматических формах утратилась, уступив

свое место множественности, частным случаем которой она и является.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кондрашов Н.А.* Славянские языки. М., 1955.
2. *Плунгян В.А.* Общая морфология. Введение в проблематику. М., 2011.
3. *Ремнева М.Л.* Старославянский язык. М.: Академический проект, 2004.
4. *Բաղրաշահյան Ռ.Հ.* Երկակի թվի մնացորդները հայերենի բարբառներում. Պատմա-վշակութային հանդես, Եր., 1, 1960. Էջեր. 191–200.

DUALITY IN THE GRAMMATICAL SYSTEMS OF SLAVIC LANGUAGES IN SYNCHRONY AND DIACHRONY

I. Manoucharyan

Yerevan State University, Yerevan, Republic of Armenia

SUMMARY

The article studies a category of number in Slavic languages in synchrony and diachrony. Transformation of numeric category from three- into two-component at the expense of dual number loss is considered.

Keywords: Slavic languages, grammatical forms, the number, the duality.

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ УНИВЕРСАЛИИ НА УРОВНЕ СЛОВСОЧЕТАНИЙ В ПЕРЕВОДАХ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Ш.Г. Мелик-Адамян

РАУ, г. Ереван, РА

АННОТАЦИЯ

В данной работе рассматривается проблема перевода словосочетаний на русский язык, так как сочетаемость слов не подчиняется единой схеме. Сравнительные лингвистические универсалии являются теоретическим обобщением на материале практических переводов. Рассматриваются некоторые примеры переводов словосочетаний с армянского, английского и французского языков на русский.

Ключевые слова: сравнительные лингвистические универсалии, словосочетания, сочетаемость, перевод, корпусный анализ.

В данной работе рассматривается взаимосвязь между сравнительными лингвистическими универсалиями на уровне словосочетаний в переводах с русского и в переводах на русский. Языками перевода служат армянский, английский и французский.

Лингвистические универсалии имеют множество определений. Это свойства языка, которые присущи всем или большинству языков. Естественно, речь не может идти о всех языках, ибо их количество оценивается разными экспертами от 6000 до 7000. Такое огромное разнообразие языков не может быть изучено на достаточно глубоком уровне, чтобы смело говорить о наличии хоть каких-либо общих качеств языков. Именно ввиду неразрешимости данной проблемы было введено понятие сравнительных лингвистических универсалий. Выдающийся специалист в этой области, американский лингвист Джозеф Гринберг проделал огромный труд, сравнивая 32 европейских языка на наличие общих свойств на разных уровнях языка, будь то семантика или синтаксис: «Мы стремимся создать типологическую классификацию, которая затрагивала бы важнейшие основные признаки языка и которая была бы полезна во многих отношениях» (Гринберг 1963: 60–94). Гринберг считается одним из основателей современной

типологии, и своим трудом он выявил сходство между этими европейскими языками, что нашло как теоретическое, так и чисто практическое применение, в частности, в переводоведении.

Мы выбрали лишь один из аспектов, которых коснулся Гринберг. В данной работе проанализированы переводы словосочетаний с русского и на русский. Необходимо отметить, что, хотя работы Джозефа Гринберга имеют теоретическую направленность, они позволяют выявлять общности между языками и могут быть применены в переводах.

Словосочетания (по-английски: collocations) несут в себе смысловую нагрузку предложения. При переводе принято разделять предложение на смысловые части. Именно это и имеется в виду, когда высказываются доводы против дословного перевода. Перевод затрудняется не только контекстом, в котором слово обрастает новыми смысловыми нюансами, но и разной степенью полисемичности. В частности, в английском языке одно и то же слово имеет огромное количество значений, как, скажем, слово 'set', переводу которого отводится несколько страниц в англо-русских словарях. В таком случае совершенно очевидно, что существует необходимость переводить не слова, а словосочетания.

Есть еще один довод, почему именно словосочетания играют такую важную роль в переводе. Дело в том, что если грамматика языка зиждется на более или менее общих принципах построения, то в том, что касается сочетаемости слов, далеко не всегда можно выявить некую закономерность. Примером может служить то, что в армянском, английском и русском языках можно сказать *взять трубку*, *վերցնել հեռախոսը*, *take the phone*, имея в виду *ответить на звонок*, а во французском в лучшем случае *prendre la téléphone* поймут буквально, например, *взять телефон со стола*. Получается, что даже в языках, которые принадлежат одной языковой семье, нельзя сказать наверняка, какие словосочетания можно переводить «дословно», а какие – нет. Конечно, проблема не нова. В лингвистике она известна под названием проблемы ложных друзей переводчиков (*faux amis des traducteurs*). Однако, как правило, ложные друзья переводчиков – это слова с одинаковым звучанием и одинаковыми корнями, имеющие разное значение в разных языках. Что же касается словосочетаний, то здесь речь идет о сочетаемости (*collocability*).

Безусловно, язык необъятен, так как слова исчисляются сотнями тысяч, а их сочетаемость представляет собой к тому же достаточно хаотичную связь. Конечно, эта связь не всегда лишена закономерностей. Например, *тяжелый стол* останется *ծանր սեղան*, *a heavy table* и *une table lourde* и при переводе. Однако,

если по-английски можно сказать *heavy rain*, то русское *тяжелый дождь* и армянское *ծանր անձրև* не будет являться адекватным переводом, несмотря на существование одноименной книги и фильма.

Можно предположить, но трудно доказать, что во всех языках словосочетания, выражающие буквальный смысл, более универсальны в своем переводе, нежели в случаях, когда выражается переносный смысл. «Хороший перевод отличается максимально возможная мера семантико-структурной близости к оригиналу», – отмечал Л.К. Латышев (Латышев 2007: 51). Именно поэтому в переводоведении концепция сравнительных лингвистических универсалий более адекватна, чем принятие абсолютных лингвистических универсалий.

В данном контексте трудности перевода неизбежно упираются в эту проблему. Переводчики часто апеллируют к следующей формулировке: «А звучит ли это по-русски?» К тому же, кроме проблемы интерференции, есть еще вопрос выявления закономерностей. Таким образом, перед переводчиком встает вопрос о том, каким образом восполнить пробел языковой компетенции в данном вопросе. На сегодняшний день это одна из основных проблем, встающих перед профессиональным переводчиком, который овладел иностранным языком в зрелом возрасте.

Разумеется, существует огромное количество профессиональных словарей, которые призваны помочь переводчику в трудном вопросе выбора сочетаемости слов. Современная технология позволяет также открыто пользоваться корпусами. Одним из лучших является Google NGram Viewer, который доступен на английском, русском, французском и еще ряде языков. К несчастью, армянский язык пока там не представлен. Google Ngram Viewer позволяет сравнить два или больше словосочетаний (количество слов каждого словосочетания не должно превышать пяти). Графические линии выявляют, какое из этих словосочетаний чаще используется и, тем самым, представляют переводчику объективную информацию, лишенную интерференции или же вызванную недостаточным знанием сочетаемости слов в языке, на который производится перевод. Google NGram Viewer отличается тем, что поиск ведется на основе опубликованных книг, находящихся в базе Google.

В заключение следует сказать, что, несомненно, существует проблема перевода словосочетаний из одного языка в другой именно в силу непредсказуемости наличия аналогичного словосочетания в языке, на который переводят. Сравнительные лингвистические универсалии на уровне словосочетаний представляют собой как научный, так и практический интерес, ибо именно достаточная база

практических переводов словосочетаний может служить основой для более глубокого понимания универсалий лексического и семантического уровней.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гринберг Дж.* Квантитативный подход к морфологической типологии языков // Новое в лингвистике. Вып. III. М., 1963.
2. *Латышев Л.К.* Технология перевода. 3-е издание. Иностранные языки. М.: Издательский центр «Академия», 2007.
3. *Семенов А.Л.* Основы общей теории перевода и переводческой деятельности. Иностранные языки. М.: Издательский центр «Академия», 2008.
4. *Bernard Comrie.* Language Universals and Linguistic Typology. The University of Chicago Press, Chicago, Basil Blackwell Publisher Ltd., Oxford, 1981, 1989.
5. *Joseph H. Greenberg, Charles A. Ferguson & Edith A. Moravcsik.* Universals of Human Language. Stanford: Stanford University Press, vol. I-IV, 1978.

COMPARATIVE LINGUISTIC UNIVERSALS ON THE LEVEL OF COLLOCATIONS AND THEIR TRANSLATIONS INTO RUSSIAN

Sh. Melik-Adamyan

*Russian-Armenian (Slavonic) University,
Republic of Armenia, Yerevan*

SUMMARY

This work investigates into the question of the translation of collocations into Russian, as the collocability of the words does not follow one scheme. Relative linguistic universals are the theoretical generalization of practical translation materials. Some examples of collocation translations from Armenian, English and French into Russian are studied.

Keywords: Relative linguistic universals, collocations, collocability, translation, corpus analysis.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ И ПАРЕМИЙ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ С ПОЗИЦИЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

А.В. Самойлова

КубГУ, г. Краснодар, РФ

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются универсальные и национально-специфические свойства ряда английских и русских фразеологизмов и паремий семантической группы «время» путем проведения сравнительно-сопоставительного анализа.

Ключевые слова: фразеологическая единица, паремия, национальная специфика, метафоризация

Многими учеными-лингвистами не раз были сделаны попытки провести сопоставительный анализ единиц различных языков. Говоря об основном массиве языка, т.е. словах, данное сопоставление вполне логично и оправдано. В большинстве случаев оно основано либо на литературном переводе, либо на использовании различных форм калькирования. То же самое никак нельзя отнести к фразеологическим единицам и паремиям, которые сами по себе базируются на весьма сложном сплетении первоначального семантического значения входящих в их состав единиц и добавочного коннотативного аспекта значения. «Исследователи фразеологического состава по-разному называют специфическое значение фразеологических оборотов: единое целостное значение сращений и единств и аналитическое значение сочетаний (В.В. Виноградов), цельность номинаций (О.С. Ахманова), семантическая монолитность, обобщающее метафорическое значение (С.И. Абакумов), семантическая цельность, идиоматичность (А.И. Смирницкий), цельное представление, прибавочное значение (Б.А. Ларин) и т.п.» (Телия 1966: 9). В.Н. Телия отмечает, что фразеологическая единица – это «словосочетание, смысл которого не вытекает из значения его компонентов, это пословицы и одиночные слова с закрепленным фигуральным значением или интересной внутренней формой» (Телия 1966: 9).

«Среди разного рода языковых клише, т.е. устойчивых словесных образований, видное место занимают так называемые паремии или народные изречения, выраженные предложениями (поговорки, приметы), а также короткими цепочками предложений, представляющими элементарную сценку или простейший диалог (побасенки, загадки, анекдоты)» (Пермяков 1993: 80).

Фразеологический фонд любого языка в первую очередь основан на определенных традициях, обычаях, национально специфических чертах говорящего на нем народа. Он представляет собой своеобразное «зеркало души» народа, в котором отражается опыт бытового и межличностного общения нескольких десятков, а то и сотен лет. Именно поэтому лингвистов всегда интересовал вопрос передачи такого бесценного со всех точек зрения материала как другим поколениям, так и иноязычным народам. Лингвокультурология стала одной из первых наук, занимающихся сопоставлением словесных фондов различных языков с целью выявления сходных, универсальных черт и тех национально специфических отличий, которые присущи языкам. Она также занимается и изучением взаимосвязи и взаимодействия культуры и языка в процессе его функционирования. Предметом лингвокультурологии являются «национальные формы бытия общества, реализуемые в системе языковой коммуникации. <...> Характерная особенность лингвокультурологии – системное представление культуры народа в его языке, в диалектическом взаимодействии и развитии, разработка понятийного пространства, которое способствует формированию современного культурологического мышления» (Тхорик, Фанян 2005: 250). Иначе говоря, лингвокультурология исследует то, как культура народа отражается в языке. Вместе с тем она проводит определенные параллели и с другими языками, выявляя национальные черты, подчеркивающие своеобразие языка и универсальные для нескольких языков признаки.

В целом, национальное своеобразие включает целый ряд взаимосвязанных факторов: образ жизни, характер народа, его историю, духовную жизнь и психологию, национальные традиции и обычаи, этнический быт, темперамент. Для фразеологического материала языка это наиболее характерно. Но помимо таких очевидных признаков, как «фольклорное происхождение фразеологизма или наличие в его составе слов – реалий, в круг релевантных явлений вводится ряд признаков, содержащих коннотативные оттенки, при помощи которых говорящий выражает свое персональное отношение к предмету разговора» (Добровольский 1998: 56). Но многими лингвистами поднимался вопрос: можно ли утверждать, что идиомы нескольких языков обладают схожими чертами. Ю.П. Со-

лодуб пришел к следующему мнению: «непосредственная невыводимость целостного значения идиомы из суммы лексических значений компонентов, из их семантической сочетаемости – универсальное свойство фразеологизмов». По мнению лингвиста, «невозможность выведения целостного значения идиомы объясняется глобальной семантической трансформацией – его метафоризацией» (Солодуб 1990: 57). Обратимся к некоторым примерам сопоставительного анализа паремий и фразеологизмов английского и русского языков семантической группы «время» и выявим некоторые универсальные и национально – специфические черты. Например, паремия *don't cross the bridges before you come to them* состоит из лексических единиц, значения которых дословно преподносят следующее сочетание: не переходи через мосты до того, как ты к ним подойдешь. Литературный перевод, или, вернее, основная идея паремии, несет совершенно иной характер, чем кажется. Человеку советуется не загадывать наперед, не торопить события, а жить настоящим моментом, так как то, что заранее загадано, не всегда исполняется. Налицо непосредственная невыводимость общего значения паремии из отдельных ее составляющих.

Указав на черту, универсальную для большинства паремий, следует перейти к специфическим чертам. Часто «маркированность национальной специфики фразеологического оборота или паремии создается... отбором весьма специфической для данного народа лексики: это значения реалий <...>, а также своеобразные топонимы, антропонимы, гидронимы, характерные для одной какой-либо страны» (Солодуб 1990: 59). Национально уникальным может быть и сам семантический результат – обобщенно-переносное значение фразеологизма. При анализе специфических черт следует придерживаться следующих направлений:

а) в большинстве фразеологизмов и паремий есть «...«следы» национальной культуры, которые должны быть выявлены» (Маслова 2001: 82);

б) культурная информация хранится во внутренней форме фразеологических единиц и паремий, которая, являясь образным представлением о мире, придает «культурно-национальный колорит» (там же);

в) «главное при выявлении культурно-национальной специфики – вскрыть культурно-национальную коннотацию» (там же).

«Национальная специфика фразеологизма или паремии <...> должна исследоваться по целому ряду параметров:

1) значение единицы;

2) фактор вхождения/невхождения в общую для ряда языков фразеологическую модель;

3) фразеологический образ – то наглядное представление, своего рода «картинка», на фоне которой мы и воспринимаем целостное значение как обобщенно-переносное. Если фразеологический образ утрачен – нет и логической связи между компонентами. Фразеологический образ и сохраняет национальную специфику, так как он опирается на реалии, известные только одному народу;

4) лексический состав;

5) грамматическая организация единицы» (Солодуб 1990: 62).

Приведем примеры: *since Adam was a boy* – со времен царя Гороха. Значение данной паремии частично можно распознать, руководствуясь первоначальным значением ее компонентов: с тех пор, когда Адам был мальчиком, т.е. с очень древних времен. Наиболее подходящий эквивалент данному выражению в русском языке – со времен царя Гороха. Только для носителя русского языка имя царя Гороха знакомо из народных сказок, это своеобразная реалья, которая известна практически каждому русскому человеку. Фразеологический образ, основанный на использовании данной реалии, сохраняет национальную специфику. В английском варианте мы встречаем персонажа Адама, первого человека, которого создал Бог, – более близкий образ для носителя английского языка.

When pigs fly – когда рак на горе свиснет. Чтобы правильно понять семантику данной паремии следует обратиться к этимологии слова *pig*. В древности свинья была предметом жертвоприношения (от лат. *rango* – совершать жертвоприношение) и считалась символом зла, воплощением черной магии, злых чар. Возможно, употребление именно этого животного в сочетании с глаголом *fly* отражало мысль о невозможности, нереальности осуществления чего-либо (что-то не произойдет никогда). Судя по тому, что в русском варианте данной поговорки мы встречаем название «рак», то можно предположить, что она происходит из языка рыбаков.

Фразеологизм *psychological moment* – самый удобный момент, подходящий момент крайне интересен с позиции выявления национально-специфических черт. Чтобы понять, какой момент, какое время является наиболее подходящим для собеседника, нужно в некотором роде прибегнуть к просчитыванию ходов с психологической точки зрения, как бы подстроиться под предпочтения собеседника, что, на наш взгляд, свойственно именно английской культуре – более рациональный подход.

Проделав такой краткий анализ, мы пришли к следующему выводу: с лингвокультурологической точки зрения фразеологическим единицам и паремиям присущи объединяющие их черты, в частности, невозможность выведения це-

лостного значения идиомы из лексических значений составляющих ее компонентов, а также наличие национально специфических черт, выраженных во фразеологическом образе через реалии. Именно эти реалии и передают национальное своеобразие культуры, самобытность народа, нашедшие свое отражение в языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Добровольский Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии (II) // Вопросы языкознания. № 6, 1998. СС. 37–48.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001.
3. Пермяков Г.Л. Основы структурной паремиологии. М.: Наука, 1993.
4. Солодуб Ю.П. Национальная специфика и универсальные средства фразеологии как объекты лингвистического исследования // Филологические науки. № 6, 1990. СС. 55–65.
5. Телия В.Н. Что такое фразеология? М.: Наука, 1966.
6. Тхорик В.И. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация / В.И. Тхорик, Н.Ю. Фанян. М.: ГИС, 2005.

SOME ASPECTS OF COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS AND PROVERBS FROM THE LINGUOCULTURAL PERSPECTIVE

A. Samoylova

Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation

SUMMARY

The article deals with general and national specific features of a number of English and Russian phraseological units and proverbs from the semantic group «time» by means of comparative analysis

Keywords: Phraseological unit, proverb, national specificity, metaphorization.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

1. **АГПУ им. Х. Абовяна** – Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна, г. Ереван, РА.
2. **АГУ** – Астраханский государственный университет, г. Астрахань, РФ.
3. **ГГПИ им. М. Налбандяна** – Гюмрийский государственный педагогический институт им. М. Налбандяна, г. Гюмри, РА.
4. **ЕГУ** – Ереванский государственный университет, г. Ереван, РА.
5. **ИГН РАУ** – Институт гуманитарных наук Российско-Армянского (Славянского) университета.
6. **ИЛИ РАН** – Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт лингвистических исследований Российской академии наук, г. Санкт-Петербург, РФ.
7. **ИЯз РАН** – Институт языкознания РАН, г. Москва, РФ.
8. **КубГУ** – Кубанский государственный университет, г. Краснодар, РФ.
9. **МГГУ** – Московский государственный гуманитарный университет, г. Москва, РФ.
10. **НГЛУ им. Н.А. Добролюбова** – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, РФ.
11. **ОЭИ** – Омский экономический институт, г. Омск, РФ.
12. **ПГЛУ** – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Пятигорский государственный лингвистический университет, г. Пятигорск, РФ.
13. **ПГУ** – Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, РФ.
14. **РАУ** – Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Российско-Армянский (Славянский) университет, г. Ереван, РА.
15. **РГПУ им. А.И. Герцена** – Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, РФ.
16. **РУДН** – Российский университет дружбы народов, г. Москва, РФ.
17. **СПбГУ** – Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, РФ.
18. **ТГПУ им. Л.Н. Толстого** – Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого, г. Тула, РФ.
19. **ХГУ им. Н.Ф. Катанова** – Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Хакасия, РФ.
20. **ЮФУ** – Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, РФ.

РУССКИЙ ЯЗЫК НА ПЕРЕКРЁСТКЕ ЭПОХ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В РУСИСТИКЕ

материалы Международной научно-практической конференции
21–24 апреля 2014г.

Главный редактор – М.Э. Авакян

Технический редактор – лаборант кафедры русского языка
и профессиональной коммуникации ИГН РАУ А.С. Акопян

Корректор – Э.А. Рухкян

Компьютерная верстка – А.С. Бжикян

Адрес Редакции научных изданий Российско-Армянского
(Славянского) университета:
0051 РА, г. Ереван, ул. Овсена Эмина, 123
тел./факс: (+374 10) 27-70-52, (внутр. 42-02)
e-mail: redaction.rau@gmail.com

Заказ № 6

Подписано к печати 20.04.2015г.

Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная № 1.

Объем 16,7 усл. п.л. Тираж 200 экз.

Отпечатано в типографии:
ООО «ВМВ-Принт»
г. Ереван, пр. Азатутяна 24
Тел: (+374 10) 28-54-28
e-mail: vmv_print@yahoo.com