



*ISSN 2305-5146*

# *НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК*

## *ВОРОНЕЖСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА*

**Серия:**

**«Лингвистика и межкультурная  
коммуникация»**

- Лингвистика
- Методика преподавания языков
- Аспекты изучения художественного текста
- Лингвокультурология
- Межкультурная коммуникация
- Концептология

Выпуск № 3(22), 2016 г.

**УДК 800 : 37**  
**ББК 81**

**ISSN 2305-5146**

**Редакционный совет Научного вестника Воронежского ГАСУ:**

**Проскурин Д.К.**, канд. физ.-мат. наук, доц.;  
**Рудаков О.Б.**, д-р хим. наук, проф.;  
**Суровцев И.С.**, д-р техн. наук, проф.

**Редакционная коллегия серии:**

**Ковалева Л.В.** – д-р фил. наук, проф., зав. кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации Воронежского ГАСУ, Почетный работник высшего профессионального образования РФ (главный редактор);

**Лапынина Н.Н.** – канд. фил. наук, проф. кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Воронежского ГАСУ (зам. главного редактора), Почетный работник высшего профессионального образования РФ, член РОПРЯЛ;

**Кольцова Л.М.** – д-р фил. наук, проф., зав. кафедрой русского языка ВГУ, член РОПРЯЛ;

**Клобукова Л.П.** – д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов МГУ им. Ломоносова, действительный академик Международной академии наук педагогического образования, вице-президент РОПРЯЛ;

**Томтогтох Гомбо** – д-р Ph.D, проф., ведущий проф. отделения азиатских языков Института прикладной лингвистики Монгольского Государственного Университета науки и технологии (МГУНТ), член МАПРЯЛ, член ученого совета МГУНТ, член Ученого совета по защите докторских (Ph.D) диссертаций лингвистических наук;

**Олядыкова Л.Б.** – д-р фил. наук, проф. кафедры русского языка и общего языкознания Калмыцкого государственного университета;

**Белякова С.М.** – д-р фил. наук, проф. кафедры общего языкознания Тюменского государственного университета;

**Коростылева Н.Н.** – д-р социологических наук, профессор кафедры государственной службы и кадровой политики Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации;

**Бугакова Н.Б.** – канд. фил. наук, доц. кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Воронежского ГАСУ;

**Воронова Т.А.** – канд. фил. наук, доц. кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Воронежского ГАСУ;

**Скуридина С.А.** – канд. фил. наук, ст. преп. кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Воронежского ГАСУ;

**Кудрявцева Т.Ю.** – асс. кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Воронежского ГАСУ (отв. секретарь).

В серии «Лингвистика и межкультурная коммуникация» Научного вестника опубликованы результаты научных исследований учёных, докторантов, аспирантов и соискателей по проблемам лингвистики, методики преподавания языков, литературоведения, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации, концептологии и т.д.

Серия предназначена для научных работников, специалистов-практиков, аспирантов, соискателей, студентов, а также может быть интересна всем тем, кто интересуется проблемами современной лингвистической науки, межкультурной коммуникации, литературоведением и методикой преподавания языков в вузе и школе.

Адрес редакции:

394006, г. Воронеж, ул. 20-летия Октября,  
д. 84, комн. 5203  
тел: (473) 271-50-48

© Воронежский ГАСУ, 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

Ковалева Л.В. Вступительное слово главного редактора серии.....	4
---	---

### *Лингвистика*

Хохонин Д.Е. Лексемы семантической сферы «музыка» в метафорическом использовании.....	6
Твердохлеб О.Г. Глагол <i>сбросить</i> / <i>сбрасывать</i> (откуда-либо вниз): 1. Субъект, объект и многозначность.....	14

### *Методика преподавания языков*

Матиенко А.В. Мониторинг как форма альтернативного контроля по иностранному языку.....	23
Шевченко Т.Ю. Развитие аудитивной компетенции как целевая доминанта обучения английскому языку в школьном образовании .....	32
Зайонц-Кнапик Х. Роль трансляционных упражнений в обучении иностранному языку .....	38
Кудрявцева Т.Ю. Устаревшая лексика на уроке РКИ .....	48
Токарева Г.В., Зарубина Д.Н. Всероссийская интернет-олимпиада «Сохраним родной язык» как эффективная форма развития интереса к русскому языку у иностранных студентов технических вузов .....	52

### *Аспекты изучения художественного текста*

Новикова М.В. Песенный мотив в творчестве С. Есенина .....	57
Коденцева С.С. Символика любовной лирики Алексея Прасолова .....	62

### *Лингвокультурология*

Недоступова Л.В. Жизнь и быт селян середины и второй половины XX века .....	66
Белова А.В. Языковая реализация этикетного диалога в паре «жалоба-утешение» на примере эпистолярных произведений .....	70

### *Концептология*

Горицкая О.С. <i>Что пишут писатели?</i> Национально-культурная специфика лексического значения и перевод .....	76
Макарова И.И. Курс «Русский язык и культура речи» для студентов-медиков: понятие «милосердие» и его составляющие в русской классической литературе о врачах .....	87
Правила оформления статей в Научном вестнике.....	92

### Вступительное слово главного редактора серии «Лингвистика и межкультурная коммуникация»

Вниманию читателей предлагается двадцать второй выпуск серии «Лингвистика и межкультурная коммуникация» Научного вестника Воронежского государственного архитектурно-строительного университета, который представлен к изданию редколлегией данной серии. Выпуск включает исследования актуальных проблем различных научных направлений – лингвистических, литературоведческих, методических, лингвокультурологических и др.

Авторами научных статей данного выпуска являются доктора и кандидаты наук как российских, так и зарубежных вузов. Публикуются также статьи молодых ученых (аспирантов). В выпуске содержится 13 научных работ.



Выпуск состоит из пяти разделов: *I* – «Лингвистика», *II* – «Методика преподавания языков», *III* – «Аспекты изучения художественного текста», *IV* – «Лингвокультурология», *V* – «Концептология».

Раздел «Лингвистика» содержит статьи, в которых анализируются лексемы семантической сферы «музыка» (Хохонин Д.Е.) и семантика глаголов перемещения в высказываниях современного русского языка (Твердохлеб О.Г.).

Во второй раздел – «Методика преподавания языков» – включены исследования, в которых представлены методические рекомендации по развитию аудитивной компетенции как целевой доминанты обучения английскому языку в школьном образовании (Шевченко Т.Ю.), проанализированы особенности мониторинга как формы альтернативного контроля по иностранному языку (Матиенко А.В.) и интернет-олимпиады как эффективной формы развития интереса к русскому языку у иностранных студентов технических вузов (Токарева Г.В., Зарубина Д.Н.), показана роль трансляционных упражнений в обучении иностранному языку (Зайонц-Кнапик Х.), а также специфика работы с устаревшей лексикой на уроке РКИ (Кудрявцева Т.Ю.).

В разделе «Аспекты изучения художественного текста» заявлены статьи, посвященные песенному мотиву в творчестве С. Есенина (Новикова М.В.) и символике любовной лирики Алексея Прасолова (Коденцева С.С.).

Четвертый раздел – «Лингвокультурология» – включает исследования жизни и быта селян середины и второй половины XX века (Недоступова Л.В.), а также

языковой реализации этикетного диалога в паре «жалоба-утешение» на примере эпистолярных произведений (Белова А.В.).

В работах заключительного раздела – «*Концептология*» – исследуется национально-культурная специфика лексического значения и перевод (Горицкая О.С.) и составляющие понятия «милосердие» в русской классической литературе о врачах (Макарова И.И.).

Содержащиеся в выпуске 3 (22) серии научные работы затрагивают проблемы современной лингвистики, методики преподавания, лингвокультурологии, концептологии и изучения языка художественных текстов.

Полагаем, что данная серия будет интересна специалистам-филологам, методистам, преподавателям русского языка как иностранного, учителям школ, гимназий и лицеев, а также аспирантам и студентам.

Главный редактор серии  
доктор филологических наук, профессор,  
зав. кафедрой русского языка и  
межкультурной коммуникации  
Воронежского ГАСУ,  
Почетный работник высшего  
профессионального образования РФ



Ковалева Л.В.

## **ЛИНГВИСТИКА LINGUISTICS**

УДК 81'373

*Воронежский государственный универси-  
тет*  
канд. филол. наук, преподаватель кафедры  
издательского дела  
Хохонин Д.Е.  
Россия, г. Воронеж, тел. +79507552342

*Voronezh State University*  
*PhD, lecturer*  
*Hohonin D.E.*  
*Russia, Voronezh, +79507552342*

Д.Е. Хохонин

### **ЛЕКСЕМЫ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ «МУЗЫКА» В МЕТАФОРИЧЕСКОМ ИСПОЛЬЗОВАНИИ**

В статье анализируются лексемы семантической сферы «музыка». Определяются типы метафорических моделей и выявляются мотивирующие семы, как основы метафорических переносов.

Ключевые слова: лексема, метафора, метафорическая модель, мотивирующая сема, фразеологическое единство.

D.E. Hohonin

### **TOKENS SEMANTIC «MUSIC» IN THE METAPHORICAL USE**

The article analyses lexemes of the semantic group «Music». The author defines metaphoric models and singles out motivation semes as the basis of metaphorical semantic changes.

Key words: Metaphor, metaphoric model, motivation seme, phraseological unity.

Исследование сущности метафоры и процессов метафоризации, до настоящего времени не потерявшее своей актуальности, на сегодняшний день является одним из значимых в современной лингвистике. Метафора в данной работе рассматривается как «троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т.п., для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогично данному, в каком-либо отношении» [2, с. 11].

При семантическом подходе к изучению метафор одним из главных оснований разграничения является их разделение на языковые (узуальные) и художественные (индивидуально-авторские).

Еще Цицерон, отмечая двоякую сущность метафоры (быть средством языка и поэтической фигурой), писал: «Подобно тому, как одежда, сперва изобретенная для защиты от холода, впоследствии стала применяться также и для украшения тела и как знак

отличия, так и метафорические выражения, введенные из-за недостатка слов, стали во множестве применяться ради услаждения» [1, с. 381].

В лингвистике существует два подхода к проблеме соотношения метафорического переноса в языке и художественной речи. Сторонники первого подхода (Н.Д. Арутюнова, М. Верли, В.П. Григорьев) считают, что между языковой и художественной метафорой принципиальных различий нет, и данные типы метафор могут рассматриваться как единый объект исследования; позиция сторонников второго подхода (Г.Н. Скляревская, Б.А. Ларин, В.Н. Телия) заключается в том, что языковую и художественную метафоры следует расценивать и изучать как самостоятельные объекты исследования. Именно этой точки зрения мы и придерживаемся в нашей работе.

Разновидностью художественных метафор являются метафоры «индивидуально-авторские».

М.Я. Дмитришин считает, что «индивидуально-авторская метафора возникает как сравнение объектов, сходство которых схватывается интуитивно; в результате неожиданного сочетания слов в метафоре происходит приращение смысла» [6, с. 22].

Индивидуально-авторские метафоры, обладая максимальной синтагматической обусловленностью, характеризуются внесистемностью, субъективностью (так как отражают индивидуальное восприятие действительности), уникальностью и невозпроизводимостью. Они, как правило, не фиксируются словарями.

В.А. Пищальникова считает индивидуально-авторскую метафору основным репрезентантом личностных смыслов, так как она способна передавать концептуально значимые сведения и сигнализировать о специфике авторских суждений в отношении действительности [9, с. 266].

Смыслы, заключающиеся в такой метафоре, не сразу распознаются. Они содержат сведения о личностном восприятии действительности.

Индивидуально-авторская метафора часто содержит осознанное оценочное суждение о воспринимаемых объектах, заданное интенцией её автора. Восприятие человека, которому приходят в голову необычные уподобления понятий, принадлежащих разным семантическим сферам, существенно отличается от объективного описания свойств предметов, явлений, поскольку в этом случае мы имеем дело с «субъективным образом объективного мира» [7, с. 42-43].

Метафоры, созданные конкретными людьми, возникают под влиянием особенностей их мироощущения. Иногда сложность понимания смысла метафорических индивидуально-авторских употреблений обусловлена имплицитным его выражением. Индивидуально-авторская метафора в этом случае становится загадкой. Она смещает очевидные для всех связи понятий и тем самым привлекает внимание читателя.

По мнению А.А. Кретьева и О.О. Борискиной, «вся авторская индивидуальность, неповторимость, оригинальность в большинстве случаев состоит в распространении старых метафор на новые слова. Автор решает пропорцию:  $A/a: A/k = B/a/: X$  (А, В – лексемы, звуковые оболочки, а, к – семемы, значения), получая  $X = B/k$ , что и является продуктом его языкового творчества. Новаторство писателей в области «индивидуальных» метафор носит скорее количественный, чем качественный характер» [3, с. 133-134].

С этой точкой зрения можно согласиться лишь частично, поскольку субъект речи, т.е. автор метафорического использования лексемы не только увеличивает количество

метафор, но и воспроизводит качественно новый (свой собственный) взгляд на мир, выстраивает непредсказуемые подобия между предметами и явлениями, что и делает такие метафоры неповторимыми и редко фиксируемыми словарями. Разумеется, они составляют класс потенциальных лексических единиц, которые, возможно, впоследствии будут зафиксированы словарем, т.е. станут лексикографированными.

Чтобы разгадать, на чем основаны связи уподобляемых предметов и явлений, принадлежащих к разным предметным мирам, необходимо выявить мотивирующую сему, тот элементарный семантический компонент, на котором основан метафорический перенос. Только в этом случае становится понятным направление метафоризации, а значит, и смысл самой метафоры и метафорической модели.

В современных лингвистических исследованиях термин "метафорическая модель" понимается по-разному, в связи с этим мы наблюдаем расхождения в выделении параметров моделирования, принципах описания и классификации метафорических моделей и в выделении компонентов, составляющих их.

Ряд ученых (Г.И. Кустова, В.Н. Телия, Н.П. Тропина), понимая под метафорическими моделями «образцы», «схемы словообразования», считают, что «по существу метафора является моделью, выполняющей в языке ту же функцию, что и словообразовательная модель, но только более сложную и к тому же действующую «скрыто» и «не-стандартно» [12, с. 180].

В основе данного подхода к изучению метафоры как моделируемого объекта лежит теория регулярной многозначности, разработанная Ю.Д. Апресяном, Д.Н. Шмелевым, А.А. Тараненко и другими учеными. По их мнению, близкие по значению слова, часто имеют однотипные вторичные значения, поэтому типовое соотношение первичных (прямых) и вторичных (переносных) значений рассматриваемых слов может служить моделью для модификации значений других слов, принадлежащих к определенной семантической группировке.

А.П. Чудинов под термином «метафорическая модель» понимает «существующие в сознании носителей языка типовые соотношения, семантически находящиеся в отношениях мотивации первичных и вторичных значений, являющиеся образцом для возникновения новых вторичных значений» [14, с. 56].

Дж. Лакофф и М. Джонсон считают, что «метафорическая модель – это существующая и складывающаяся в сознании носителя языка схема связи между понятийными сферами, которую можно представить определённой формулой: X – это Y». Например, «идеи» – это «пища», «любовь» – это «путешествие». В основе подобной формулы лежит не полное совпадение, а схожесть отдельных качеств, присущих X и Y» [8, с. 47]. Понимая метафору как когнитивную модель, эти ученые отмечают, что в ее основе лежит представление о ней как о языковом явлении, отражающем процесс познания мира. Метафорические модели в соответствии с данной теорией заложены в самой понятийной системе человеческого разума в виде определенных схем, благодаря которым и осуществляется мыслительная деятельность человека. Объединяя две понятийные сферы и создавая возможность для использования потенциалов структурирования сферы-источника при концептуализации новой сферы, метафора является неким стереотипным образом, с помощью которого организуется опыт, знание о мире.

Семантическое описание метафоры как модели отличается от ее когнитивного описания, но важно отметить их тесную связь на уровне соотнесения денотативных (понятийных) сфер, несмотря на то, что единства по поводу количества обязательных компонентов не наблюдается.

В рамках семантического подхода каждая метафорическая модель предопределяет возможность преобразования значений слов, близких в смысловом отношении. При исследовании метафоры как семантической модели в современной метафорологии выделяются и анализируются лексико-семантические, тематические группы (или другие семантические группировки слов).

При анализе с точки зрения когнитивного подхода на первый план выходит понятийное сближение, воспринимающееся как фактор более важный, чем структурные или уровневые различия, в результате чего при характеристике метафорических моделей исключаются все ограничения, определяющие особенности семантического подхода, например, лексико-семантическая (тематическая) отнесенность производящего и производного значений.

В данной работе к исследованию метафорических моделей предпринят семантико-когнитивный подход. Для анализа процессов метафоризации и выявления определенных метафорических моделей выбрана семантическая сфера «музыка», которая состоит из лексем, имеющих прямое и переносное значение. Под метафорической моделью понимается когнитивный процесс, результат которого эксплицируется в коммуникации и устанавливается через смысловосприятие этого ментального процесса, который состоит в интерпретации ранее известного смыслового содержания.

По мнению А.Н. Веселовского, вскрывшего психологические основы образования метафор и эпитетов в трудах по исторической поэтике, «большая часть метафорических преобразований современных языков восходит к древнейшей поре, когда «физиологическая неразборчивость» человеческого сознания приводило к тому, что чувственные впечатления (зрительные, слуховые, обонятельные и другие) воспринимались нерасчлененно, слитно, и эта слитность закреплялась в языке – в его «обиходных формулах»» [4, с. 88].

Распространяясь на все сферы восприятия, синкретизм не остается в пределах очевидных и элементарных (чувственных) признаков.

В современном русском языке в последние десятилетия все чаще подвергаются процессу метафоризации лексемы, входящие в семантическую сферу «музыка». Музыкальные метафоры проникают в художественную литературу, публицистику, политику, психологию и даже разговорную речь.

Справедливо утверждение Н. А. Тураниной о том, что «семантика метафоры зависит от контекста и ситуации коммуникации: только в составе контекста метафора теряет неопределённость и поддается однозначной семантизации, контекст – это минимум текста, необходимый для понимания смысла метафоры, это ее минимально достаточное окружение» [13, с. 21]. Поэтому, рассматривая процесс метафоризации как процесс семантического преобразования слова, необходимо отметить, что наличие контекста является основным условием возникновения метафоры.

В результате метафоризации мы наблюдаем нарушение нормативных лексических связей данного (метафоризирующегося) слова с другими. В контексте уточняется новое

метафорическое значение слова, что в дальнейшем и способствует такому словоупотреблению.

Целью данной статьи является описание процессов метафоризации фразеологических единств, включающих в свой состав лексемы семантической сферы «музыка». Под фразеологическими единствами понимаются «такие лексически неделимые обороты, общее значение которых в какой-то мере мотивировано переносным значением слов, составляющих данный оборот» [5, с. 16].

Для фразеологического единства характерна образность; каждое слово единства имеет свое значение, но в совокупности его элементы приобретают переносный смысл. Справедливо утверждение В.В. Виноградова о том, что «во фразеологическом единстве значение целого никогда не равняется сумме значений элементов. Это – качественно новое значение, возникшее в результате своеобразного химического соединения слов» [11, с. 147].

Общий смысл фразеологических единств зависит от переносного значения отдельных элементов, которые составляют образ всего оборота. По степени лексической неделимости компонентов к фразеологическим единствам примыкают и те составные термины, которые в процессе употребления получили обобщенно-переносное значение: *слабая струна, первая скрипка, лебединая песня и др.* Такого рода фразеологические единства стали материалом для исследования процессов метафоризации лексем семантической сферы «музыка».

В современном русском языке есть выражение *играть первую скрипку*. Данный фразеологизм используется, когда речь идет о людях – лидерах, руководителях, о людях, стоящих в начале важных дел и ведущих всех за собой.

Справедливо утверждение о том, что любой оркестр всегда состоит не из одной, а, как правило, из нескольких скрипок: прима, или первая скрипка, втора, альт и т. д. Первые скрипки всегда считаются ведущими; остальные инструменты в какой-то степени следуют за ними и равняются по ним, поэтому выражение *играть первую скрипку* в современном русском языке и приобрело значение – вести других за собой.

Рассмотрим следующие примеры:

*Вряд ли Яковлев сможет играть первую скрипку и в вопросах местного самоуправления, которые курирует замглавы администрации президента Дмитрий Козак — он в свое время вопреки уговорам Яковлева ненадолго задержался в Смольном после ухода Анатолия Собчака* (Светлана Офитова. Яковлев получил «БМВ», кабинет и кучу проблем // «Независимая газета», 2003).

*Путин открыто заявил, что он не потерпит попыток бизнесменов играть первую скрипку в управлении Россией, как это было при его предшественнике* (Фантастический рекорд Владимира Путина (2003) // «Московский комсомолец», 2003.01.14).

*Американцы играли и будут играть первую скрипку* (Александр Бовин. «Пять лет среди евреев и мидовцев, или Израиль из окна российского посольства»).

*Мы, чернорабочие редакции, простой народ, секретарши, телефонистки, машинистки, с утра до вечера трещащие на своих клавишах, даже уборщицы, вахтеры, шофера, буфетчица, библиотекаря, специалисты по лифтам, бухгалтерши, разметчицы гонораров и картотечницы, — мы понимаем, что наши творцы — хотя чего они*

*там особенно творят, просто сумели получить образование, папы и мамы дали, — мы до некоторой степени понимаем, что они первая скрипка в нашей газете* (Сергей Есин. Стоящая в дверях // «Наш современник» 1992).

В данном примере мы встречаем уже выражение «первая скрипка». Значение данного фразеологического единства – лидер, человек, ведущий за собой. Устойчивое выражение «первая скрипка» формирует метафорическую модель «артефакт - человек», на основании мотивирующей семы «ведущая за собой». Однако широкий контекст актуализирует негативный, иронический подтекст.

Процессу метафоризации подвергаются не только наименования музыкальных инструментов, но и их составляющие, детали.

*Ее отец, профессор, отсидел в лагерях 10 лет и ненавидит сталинизм, но все еще верит в добро и разумность мира, — правда, помогает этой вере коньячок: слабая струна, на которой играет Женя Кисточкин* (Михаил Козаков. «Актерская книга»).

*Э, Парамоша, ты азартный! Вот где твоя слабая струна!* (М. А. Булгаков. «Бег»).

В данных примерах употребляется фразеологическое единство *слабая струна* со значением «наиболее чувствительное, уязвимое место, сторона характера, на которую можно воздействовать».

В первом примере *слабой струной* является тяга к алкоголю, а во втором – азартность человека.

Справедливо утверждение о том, что для любого струнного музыкального инструмента слабая струна является уязвимым местом, потому что, во-первых, она сильно влияет на строй музыкального инструмента, во-вторых, в любой момент может порваться. Основой для метафорического переноса послужила аналогия между уязвимым местом музыкального инструмента и слабым местом в характере человека, его натуре.

Метафорический перенос в данных случаях осуществляется по модели «артефакт => абстрактное понятие», а мотивирующей семой является «уязвимость, слабость».

В современном русском языке встречается выражение *лебединая песня* – ‘последнее, предсмертное творение человека’. Своему появлению данное фразеологическое единство обязано поверью, возникшему в древности, суть которого заключается в том, что лебеди поют только перед смертью. Уже в трагедии Эсхила «Агамемнон» царица Клитемнестра, убив пророчицу Кассандру говорит: «...она пала от моей руки, пропев перед смертью вещь лебединую песню» (Эсхил. «Агамемнон»).

*Это была лебединая песня Джорсона, и остановить его можно было только связав* (Александр Иличевский. Медленный мальчик // «Знамя», 2008).

*Впереди был арест и расстрел Еврейского антифашистского комитета, дело врачей, эта лебединая песня величайшего преступника всех времён и народов...* (Борис Кушнер. Учитель (2003) // «Вестник США», 2003.10.01).

*Для меня, по крайней мере, этот разговор был лебединая песня Дельвига: я выехал из Петербурга и более не видал его, а он скоро затем умер* (П. А. Вяземский. «Старая записная книжка»).

Все эти примеры демонстрируют метафорическое использование наименования одного из музыкальных жанров.

Фразеологическое единство *плясать под чужую дудку* встречается у древнегреческого историка Геродота (V в. до н. э.), который в первой книге своей «Истории» приводит следующий эпизод из биографии персидского царя Кира.

Когда Кир покорял греков-мидян, то малоазийские греки, которых он раньше безуспешно склонял к союзу с Персией, поспешили заявить о своем согласии. Тогда персидский царь рассказал их посланцам басню, которую приписывают древнегреческому баснописцу Эзопу (VI в. до н. э.): «Один флейтист, увидевши рыб в море, стал играть на флейте, ожидая, что они выйдут к нему на сушу. Обманувшись в надежде, он взял сеть, закинул ее и вытащил множество рыб. Видя, как рыбы бьются в сетях, он сказал им: «Перестаньте плясать; когда я играл на флейте, вы не хотели выходить и плясать» [10, с. 442].

В современном русском языке *плясать под чужую дудку* – значит ‘подчиниться кому-нибудь, действовать по чьему-либо внушению, следовать чужой воле’.

*Сильную личность выдвигают люди, массы людей, для осуществления своих целей. Но сильная личность имеет свои цели. На то она сильная личность. Она выходит на подмостки не для того, чтобы плясать под чужую дудку* (Георгий Бурков. «Хроника сердца»).

В данном примере фразеологизм *плясать под чужую дудку* используется, для того чтобы подчеркнуть силу характера человека, не позволяющую ему подчиняться чужой воле.

В современном русском языке это выражение несколько трансформировалось и имеет вид *плясать под чью-либо дудку*, что дает возможность эксплицировать того, кто хочет навязать свою волю.

*Если США приедут на парижский саммит с доброй волей, а не будут плясать под дудку Аденауэра, то там можно решить все проблемы без потери лица для какой-либо из сторон* (Олег Гриневский. Тысяча и один день Никиты Сергеевича).

Наименование музыкального инструмента (дудка) получает метафорическое значение на основе мотивирующей семы «желание подчинить себе». В языковом сознании живо представление о гипнотизирующей функции этого музыкального инструмента.

В результате нашего лингвистического анализа мы пришли к выводу о том, что большинство фразеологизмов, в состав которых входит лексика семантической сферы «музыка», являются фразеологическими единствами. Фразеологизация музыкальной лексики выражена слабо, так как немногие единицы семантической сферы «музыка» способны развивать фразеологически связанное значение и входить в состав фразеологизмов. К ним относятся *нота, песня, скрипка, дудка, сурдинка, аккорд, минор, струна, концерт*.

#### Библиографический список

1. Античные риторика. М.: Изд-во МГУ, 1978. 352 с.
2. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры: сб. науч. тр./ под общ. ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной. М.: Прогресс, 1990. С. 5–37.
3. Борискина О.О. Теория языковой категоризации: национальное языковое сознание сквозь призму криптокласса / О.О. Борискина, А.А. Кретов. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2003. 211 с.
4. Веселовский А.Н. Историческая поэтика / А.Н.Веселовский. Л., 1940. С. 73–92.

5. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977. С. 140–161.
6. Дмитришин Л.Я. Особенности метафорических структур в поэзии А. Ольжича // Филологические студии. Луцк. 2000. № 3. С. 82–87.
7. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика Текст. / В. А. Маслова. Минск : ТетраСистемс, 2004. 256 с.
8. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон; пер. с англ.; под. ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
9. Пищальникова В.А. Общее языкознание : учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Пищальникова, А. Г.Сонин. М. : Издательский центр «Академия», 2009. 448 с.
10. Серов В.М. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. М.: Локид-Пресс, 2003. 608 с.
11. Современный русский язык: Учебник / Под редакцией Н.С. Валгиной. М. : Изд-во Логос, 2002. 528 с.
12. Телия В.Н; Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция / В.Н. Телия // Метафора в языке и тексте: сб. науч. тр. М.: Наука, 1988. С. 26–52.
13. Туранина Н.А. Индивидуально-авторская метафора в контексте и словаре / Н.А.Туранина. Белгород: Изд-во БелГУ, 2001. 75 с.
14. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000) / А.П. Чудинов. Екатеринбург, 2001. 138 с.

#### References

1. Ancient rhetoric. M.: MSU, 1978. 352 p.
2. Arutunova N.D. Metaphor and Discourse // The theory of metaphor/ ed. by N.D. Arutunova. M.: Progress, 1990. P. 5–37.
3. Boriskina O.O. The theory of linguistic categorization: national linguistic consciousness through the prism kriptoklassa / O.O. Boriskina, A.A. Kretov. Voronezh :VSU, 2003. 211 p.
4. Veselovsky A.N. Historical poetics / A.N. Veselovsky. L., 1940. P. 73–92.
5. Vinogradov V.V. Selected works. Lexicology and lexicography. M., 1977. P. 140–161.
6. Dmitrishin L.Y. Features metaphorical structures in poetry A. Olzhych/ / Philological studio. Lychk. 2000. № 3. P. 82–87.
7. Maslova V.A. Cognitive linguistics / V.A. Maslova. Minsk : TetraSistems, 2004. 256 p.
8. Lacof J. Metaphors We Live By / J. Lacof. M.: Editorial, 2004. 256 p.
9. Pishalnikova V.A. General Linguistics: the textbook for students. Executive. Proc. institutions / V.A.Pishalnikova. M. :Publishing Center «Academy», 2009. 448 p.
10. Serov V.M. Encyclopedic Dictionary of winged words and expressions. M. :Lokid-press, 2003. 608 p.
11. Modern Russian language: textbook / ed. by N.S. Valgina. M. : Logos, 2002. 528 p.
12. Telia V.N. Metaphor as a model smysloproizvodstva and its expressive and evaluation function / V. N. Telia // The metaphor in language and text: Sat. Scientific: mp. M.: The science, 1988. P. 26–52.
13. Turanina N.A. Individually-authoring metaphor and vocabulary in context / N.A.Turanina. Belgorod: Publishing house BSU, 2001. 75p.
14. Chyidinov A.P. Russia in a metaphorical mirror: cognitive study of political metaphors (1991-2000)/ A.P.Chyidinov. Ekaterinburg, 2001. 138 p.

УДК 81.366

*Оренбургский государственный педагогический университет*

*канд. филол. наук, доц. кафедры языкознания и методики преподавания русского языка*

*Твердохлеб О.Г.*

*Россия, г. Оренбург, тел. +7(3532) 77-12-48*

*e-mail: ogtwr@gmail.com*

*Orenburg State Teacher Training University (in Orenburg)*

*The department of linguistics and methodology of teaching Russian language,*

*PhD, assistant Professor*

*Tverdokhlebo O.G.*

*Russia, Orenburg, +7(3532) 77-12-48*

*e-mail: ogtwr@gmail.com*

О.Г. Твердохлеб

## **ГЛАГОЛ СБРОСИТЬ / СБРАСЫВАТЬ (ОТКУДА-ЛИБО ВНИЗ): 1. СУБЪЕКТ, ОБЪЕКТ И МНОГОЗНАЧНОСТЬ**

Эта статья рассматривает проблему семантических актантов и семантику глаголов перемещения в высказываниях современного русского языка. В работе исследованы и описаны синтаксические конструкции с глаголами *сбрасывать / сбросить* (лексико-семантической группы вертикального субъектно-объектного перемещения), обнаруженные методом сплошной и частичной выборки в художественных и научно-популярных текстах современного русского языка. Проведенный анализ конструкций с основным лексико-семантическим вариантом глаголов *сбрасывать / сбросить* (в значении 'бросать откуда-либо вниз, заставлять падать откуда-либо, с чего-либо') показал, что субъектная валентность таких ЛСВ: а) не зависит от видовой формы сочетающего с ним глагола; б) морфологически оформлена формой именительного падежа имени в активной конструкции и формой творительного падежа в пассивной; в) заполняется лексемами со значением: лица (и их совокупности); сверхъестественные существа и животные, выполняющие семантическую роль Агенса. В объектной позиции в предложениях с синтаксическим субъектом, репрезентированным лексемами Т-класса лица, представлены тематические группы слов: лица, сверхъестественные существа, животные (и их части), предметы, артефакты, вещества (чаще — их совокупности и кванты) и отсутствуют (или используются ограниченно) лексемы нескольких тематических групп части тела, одежда, тексты, непредметные имена. Полученные результаты и приводимый в данной работе богатый иллюстративный материал могут найти применение в практике составления словарей, а также представляют интерес для теории и практики перевода и для теории залога.

Ключевые слова: лексико-семантическая группа глаголов, субъект.

O.G. Tverdokhlebo

## **THE VERB TO RESET / RESET (FROM ANYWHERE TO BOTTOM): 1. SUBJECT, OBJECT AND POLYSEMY**

This article considers the problem of semantic actants and the semantics of verbs of movement in the statements of the modern Russian language. The paper examines and describes the syntax of the verb to reset / reset (lexical-semantic group of vertical subject-object displacement) detected by the method of continuous and partial selections in fiction and non-fiction texts of the modern Russian language. The analysis of the primary structures with lexico-semantic variant of the verb to reset / reset (in the meaning 'to throw from or down, to cause to fall from or anything') showed that the subjective valence of these verb: (a) does not depend on specific forms combine with a verb; b) morphologically decorated form of the nominative case of the name in the active structure and form of the instrumental case in the passive; in) is filled with tokens with a value of: persons (and their combination); supernatural beings and animals that perform semantic role of Agent. In the object position

in sentences with syntactic entity represented by the token T-class person, a thematic group of words: persons, supernatural beings, animals (and parts thereof), items, artifacts, substances (often collectively and quanta) and are absent (or restricted) token several thematic groups, body parts, clothing, texts, nepredmetno names. The results obtained and reproduced in this work, rich illustrative material can be used in the practice of compiling dictionaries, and also of interest for the theory and practice of translation and the theory of diathesis.

Key words: lexical-semantic group of verbs, the subject.

**I.** Существующие в современной лингвистике разные подходы к описанию высказываний говорят о многоаспектности этого понятия. В данной статье мы обратимся к проблемам семантики высказывания, под которой, вслед за многими лингвистами ([1], [4], [21]; [22], [23]), понимаем представленную в нем ситуацию, чаще всего называемую глагольной лексемой. Такая языковая ситуация, по мнению В.С. Храковского, обособлена от реальной, денотативной ситуации, так как представляет собой «вырезанную и обработанную языком денотативную ситуацию», обозначает и «отношение говорящего к этой ситуации», проявляющееся «в способе включения данной языковой ситуации в общий контекст языковых ситуаций» [22, с. 9].

«Толкование слова, выражающего данную ситуацию», определяет количественный и качественный состав необходимых участников ситуации, в типологических исследованиях называемых «партиципантами» либо «семантическими актантами» [там же: С.6]. При анализе конструкций с конверсивами Е.В. Падучева справедливо указывает, что «деление семантических актантов на субъекты и объекты не полностью определяется их ролью в ситуации» [14, с. 219]. Заполняя на поверхностном уровне определенные синтаксические валентности, словесные формы как члены модели имеют «валентные свойства», принадлежащие «не отдельным словам, а классам слов внутри одной части речи» [11, с. 28]. Потому в своих статьях мы обращаемся к описанию валентного окружения лексико-семантических групп глаголов. Так, нами уже были описаны некоторые валентности глаголов *отделения* [16], *покрытия* [17], *соединения* [18] и некоторые др. Эта статья связана с анализом семантических актантов субъект и объект у одного из глаголов лексико-семантической группы «вертикального перемещения».

**II.** Объектом анализа является около 500 предложений современного русского языка с глаголами лексико-семантической группы (в дальнейшем — ЛСГ) *вертикального перемещения* [10, с. 14-16], (по [6]: *Предикаты поступательного движения. Нейтральные к противопоставлению по среде перемещения. Обозначающие произвольное перемещение*), по [10, с. 14-16], включающей в себя две подгруппы: а) *субъектного перемещения* с базовыми глаголами *подниматься* и *опускаться* и б) *субъектно-объектного перемещения* с базовыми глаголами *поднимать*, *опускать* и *ронять*, имеющими разное количество синтаксических (субъектной и объектной) валентностей. В данной работе нас будут интересовать глаголы второй ЛС подгруппы, имеющие не только субъектную, но и еще объектную валентность.

Учитывая наблюдаемое в последние десятилетия «многоаспектное изучение семантической теории явления полисемии с позиций новых лингвистических учений» [7, с. 55-56], далее мы подробно проанализируем заполнение субъектной и объектной валентностей в конструкциях, образованных только одним глаголом лексико-семантической подгруппы «вертикального субъектно-объектного перемещения» *сбрасывать / сбросить* с учетом его многозначности.

**III.** Придерживаясь точки зрения ряда лингвистов ([6, с. 395]; [8, с. 45-52]; [19, с. 10], [24, с. 11-17]), пару глаголов совершенного и несовершенного видов мы рассматриваем как формы одного и того же слова.

Такой выбор обусловлен анализом словарных статей многозначного глагола *сбрасывать* / *сбросить* в ряде толковых словарей.

В «Словаре языка А.С. Пушкина» (отв. ред. акад. АН СССР В.В. Виноградов) фиксируются для *сбросить* 2 ЛСВ, а в другом входе для *сбрасывать* — только 1 ЛСВ (без отсылки к двум значениям *сбросить*) [15, Т. 4, с. 39, 40].

В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова находим словарную статью только для глагола совершенного вида *соединить*, фиксирующую 3 ЛСВ; значения глагола *сбрасывать* даются через отсылку «см. *сбросить*» [13, с. 570].

В «Словаре русского языка» (Под ред. А.П. Евгеньевой) [12, Т. 4] дается 8 ЛСВ для глагола *сбросить*; значения глагола *сбрасывать* даются через отсылку «несов. к *сбросить*».

В «Толковом словаре русского языка» (в 4 т. Т. 3; под ред. Д.Н. Ушакова) дается 7 ЛСВ глагола *сбросить* [20].

В «Большом толковом словаре русского языка» (гл. ред. С.А. Кузнецов) для слова *сбросить* описываются 11 ЛСВ; значения глагола *сбрасывать* даются через отсылку «см. *сбросить*» [3].

За основу для дальнейшего исследования были взяты словарные статьи из академического «Словаря современного русского литературного языка» (БАС), в котором приводятся 10 ЛСВ глагола несовершенного вида *сбрасывать* [2, Т. 13, стлб. 242-244], для глагола совершенного вида *сбросить* дается отсылка к *сбрасывать* [Там же, стлб. 248].

Поэтому в работе мы приводим анализируемый глагол контаминированно, типа: *сбрасывать* / *сбросить*.

**IV.** Рассмотрим конструкции, образованные только основным лексико-семантическим вариантом указанного глагола: ЛЗ-1 ‘бросать откуда-либо вниз, заставляя падать откуда-либо, с чего-либо’ [Там же, стлб. 242], так как это ЛЗ, во-первых, представлено во всех перечисленных нами толковых словарях и, во-вторых, тематически относится к интересующей нас группе «вертикального перемещения».

**1.** Анализ языкового материала показывает, что субъектная валентность глагола *сбрасывать* / *сбросить* с ЛЗ-1 ‘бросать откуда-либо вниз, заставляя падать откуда-либо, с чего-либо’ не зависит от его видовой формы.

Грамматически на поверхностном уровне в таких конструкциях субъектную валентность изосемически [9, с. 163] заполняют:

а) в активной конструкции в форме именительного падежа:

➤ имя существительное, ср., напр., в предложениях с глаголом в форме как несовершенного вида: ... *летчики* ...*приземлялись*, *сбрасывали* мешки с почтой (В. Пронин. Ледяной ветер азарта); так и совершенного вида: *Летчики сбросили* полицейское обмундирование (В. Головачёв. Пираньи);

➤ местоимение, напр., в предложениях с глаголом в форме несовершенного вида: ...*они* (*летчики* – О.Т.) *еще и сбрасывали* его (груз – О.Т.) с неба на парашютах (В. Шпаковский. «Умрём же под Москвой!») или совершенного: *Мы сбросили* им ящик с продуктами (Т.Р. Смит. Колыма); *Кто-то сбросил* за борт одного из истекающих кровью стюардов (В. Горшков. Фраера);

➤ имя прилагательное, напр., в предложениях с глаголом в форме несовершенного вида: *Кроме того, красные* использовали несколько самолетов и *сбрасывали* на повстанцев бомбы (Л. фон Паль. Русский бунт) и совершенного: *Ночью русские сбросили* парашютистов (С. Пивень. Засада);

➤ имя числительное, напр., в предложениях с глаголом в форме несовершенного вида: *Люди распались на две группы: одни сбрасывали ящики с галетами и консервами...* (Ю. Буркин. Бабочки и василиск) и совершенного: *Самые ловкие из ребят взбираются на платформу и сбрасывают ящики... Одни сбросили, а другие немедля, ползком оттащили ящики в руины* (Т.Н. Багратян. Юность комсомольская);

б) в пассивной конструкции имя в форме творительного падежа, в частности, представленное при глаголе несовершенного; *Такие стрелы сбрасывались летчиками с самолетов на неприятеля до введения бомбометания* (Известия АН СССР. 1949. Вып. 5, с. 623); *Пропагандистские марки упаковывались в почтовые мешки германского образца и сбрасывались летчиками возле железнодорожных линий, где их принимали за упавшие с поезда* (Б.М. Кисин. Страна Филателия).

2. В конструкциях, включающих глаголы *сбрасывать* / *сбросить* с ЛЗ-1, участник ситуации в роли СУБЪЕКТА номинирован лексемами, называющими:

▶ лиц (и их совокупности), напр.: *Его команда сбросила за корму крюк с куском вонючей солонины* (В.П. Костенко. На «Орле» в Цусиме);

▶ сверхъестественные существа, напр.: *В разных вариантах сказки водоем/омут, куда ведьма сбрасывает Аленушку* (Е. Коровина. Знаем ли мы свои любимые сказки?);

▶ животных, напр.: *Если бы своим рисунком поэт хотел сказать, что конь сбросил Петра, то...* (В.С. Кеменев. Художественное наследие и современность).

Во всех таких высказываниях отмечается репрезентация лексем разных тематических классов (Т-классов) в субъектной сфере только в роли Агенса (— по Е.В. Падучевой [14], или sub (субъект) — по Ю.Д. Апресяну [1]).

3. Рассмотрим детальнее тематические группы (Т-классы) слов в объектной позиции в предложениях с субъектом, репрезентированным лексемами Т-класса лица.

Наш материал свидетельствует, что в указанной объектной позиции представлены лексем Т-класса:

○ лица: *Сегодня в булочной говорили, что немец сбросили парашютистов в Гатчине* («Звезда». 1947. Вып. 6-8); *Русские ...сбросили врагов с крепостной стены* (Б.Д. Греков. Исторические записки: 1952.);

○ сверхъестественные существа: *Но внезапно в четверых княжеских дружинников, которые идолов с берега сбрасывали, вселился бес* (С. Ольшевская. Месть древнего бога);

○ животные (и их части): *Не успев испугаться, удачным пинком ноги он сбросил зверя с мостика под откос насыпи ...непосредственно в районах, в которых американские летчики сбрасывали насекомых* (В.И. Иваненко. Тропой памяти);

○ предметы, артефакты: *...изучая законы падения, Галилео Галилей якобы сбрасывал тела разного веса с Пизанской башни* («Наука и жизнь». 1983. С. 60); *Жмуркин сбросил из башни маски* (Э. Веркин. Т-34); *Я схватил камень весом около тридцати фунтов, приблизился к краю обрыва с риском свалиться вниз, поднял двумя руками камень над головой и сбросил его* (Дж. Корбетт. Кумаонские людоеды); *...я помнил сарай и флегматичного полица, на которого сбросил сверху гранату* (А. Адамович);

○ вещества и материалы (чаще — их совокупности и кванты): *Сююр-Тук Эфенди, вычистив камбуз, сбросил отскобленную грязь за борт* (С. Логинов, А. Рыбошлыков. Вокруг Гекубы); *Дядя Павлуша сбросил из саней под морду Мушке охапку сена* (А. Никонов. Я иду к тебе, сынок!); *Человек сбросил с начальнического стола крошки* (А. Щёголев. Драма замкнутого пространства); *Осокин пинком сбросил за борт рухнувший на палубу «Аллигатора» кусоч дюрала* (К. Козлов. Западня для разведчиков).

4. Среди лексем, репрезентированных в роли Объекта глаголов *сбрасывать* / *сбросить* с ЛЗ-1 в предложении с субъектом-лица, отсутствуют (или используются ограниченно) лексемы нескольких тематических групп, в частности:

- ☒ части тела;
- ☒ одежда;
- ☒ тексты;
- ☒ непередметные имена.

При этом отмечаются некоторые особенности.

1) Репрезентация лексем Т-класса части тела в роли объекта сбрасывания с описываемым глаголом вполне возможна, о чем свидетельствуют целый ряд примеров, в которых употребляются лексемы, называющие части тела, являющиеся, в частности:

а) частями тела лиц, названных в позиции субъекта. В этом случае возможно указание на исходную точку сбрасывания при помощи предложно-падежной формы «с + родительный падеж» (реже «из + родительный падеж») имени, называющего:

— части тела лица (*колена Иезекиа, волосы того*), репрезентированного в роли СУБЪЕКТА, напр.: *Иезекиа сделал невольное движение, чтобы подняться, но не встал, лишь сбросил руки с колен и распрямил спину* (Звезда Ирода Великого); *Тот вскинулся, схватил рукой веревку, потрянул головой, сбросил с лица волосы* (В. Стрельников. Резервист);

— части одежды лица (*рукав Джона*), репрезентированного в роли субъекта, напр.: *Джон ...затем поднял руку, сбросил из глубины рукава на запястье часы* (Р. Сенчин. Нубук);

— части тела другого лица, отличного от лица, репрезентированного в роли субъекта (*плечи конвоиров, но не плечи парня*), напр.: ... *парень неожиданно ловко встал на ноги, сбросил свои руки с плеч конвоиров-проводимых* (Д. Медведев. Тень над небесами);

— другие предметы, напр.: *Поравнявшись со мной, Тенгиз остановился и устало сбросил руки с руля* (Ф. Искандер. Сандро из Чегема);

б) частями тела других лиц (названных именами в форме родительного падежа), не являющихся лицами, названными в позиции субъекта: *Теодор брезгливо сбросил руки Иванцова* (А. Архангельский. Музей революции); *Игорь дернулся, сбросил руки «конвоиров»* (С. Абрамов. Человек со звезды) в конструкции, где Исходная точка обозначена при помощи предложно-падежной формы «с + родительный падеж имени», называющего:

— части тела лица, репрезентированного в роли субъекта, напр.: *Он сбросил руку Луркона с плеча...* (С. Скэрроу. Преторианец). Принадлежность части тела, репрезентированной в роли Исходная точка, лицу, репрезентированному в роли субъекта, может быть особо обозначено при помощи возвратного местоимения *своего*, ср.: ...*рванул Дерек и сбросил руки Абигейл со своих плеч* (А. Грем. Ненормальные);

— другие предметы (*стол*), напр.: *Победителей судят, – попытался ерничать Леха, но Сашика, проходя мимо, сбросил его ноги со столика* (А. Шинкин. Метеорит не оставляет следа).

Однако во всех приведенных случаях с репрезентацией в роли объекта лексем Т-класса Части тела у описываемого глагола обнаруживается оттенок ЛЗ-1 ‘спускать вниз, (обычно резким движением, рывком)’, в котором отсутствует сема ‘падать’.

Достаточно часто встречаемые лексемы типа *тело*, *труп* и т. п. при глаголах описываемого ЛЗ-1 употребляются в значении ‘неодушевленный предмет’, ср.: *Стали великаны подниматься по одному, а Мирза Махмуд всем им отсек головы и тела сбросил за стену* (О.Д. Джалилов, З. Джанил. Курдские сказки); *Онас ... приподняла и сбросила с себя чье-то тело* (Ю. Иванович. Невменяемый дипломат); *...кто-то... сбросил через люк в коллектор труп мужчины* (С. Соболев. Персона нон грата); *...красноармейцы, суетябрь, сбрасывали в Дон ...трупы лошадей* (М. Шолохов. Тихий Дон. Кн. 4); *Егор сбросил с себя последних покойников и поднялся* (А. Вильгоцкий. Некромант из провинции).

2) В конструкциях, включающих наименования одежды в роли объекта сбрасывания при субъекте-лица у глагола *сбрасывать / сбросить* обычно появляется ЛЗ-2 ‘снять с себя (одежду, обувь и т.п., обычно небрежно, рывком)’, ср.: *Баглай, как всегда, не торопился: сбросил дубленку на руки услужливым швейцара* (М. Ахманов. Массажист); *Уполномоченный... сбросил пальто на руки швейцара* (А. Толстой. В снегах); *В приемной нарышкинского особняка незнакомец сбросил на руки швейцару черный плащ* (Время смель, или суцая служительница Фива).

Однако в конструкциях описываемого типа может происходить нейтрализация значения ЛЗ-1 и ЛЗ-2, в частности, в предложении: *Через минуту пассажир полез на верхнюю полку, долго кряхтел там и, наконец, сбросил сверху валенки* (И. Щеголихин. Снега метельные) представлена ситуация сбрасывания, включающая семантические актаны: субъект (*пассажир*), объект (*валенки*), названный лексемой Т-класса одежда, обувь, свойственный конструкциям, образованным глаголом с ЛЗ-2 (наличие такого объекта сбрасывания предполагает, что ‘пассажир снял рывков валенки’), и исходный пункт (*сверху*), свойственный конструкциям, образованным глаголом с ЛЗ-1 (другое возможное толкование: ‘пассажир снял валенки, потом заставил падать валенки’). Однако при появлении в конструкции, репрезентирующей обстоятельственный сирконстант исходный пункт (*с печки*), при лексеме Т-класса «обувь» (*валенки*) в роли объекта сбрасывания указания (притяжательным местоимением *его*) на принадлежность сбрасываемой обуви лицу, не относящемуся к лицу в роли субъекта, у глагола *сбросить* проявляется только ЛЗ-1, ср.: *Тятя сбросил с печки его валенки и опять спокойно* (И. Маркелов. С Богородицей).

3) Как позывает наш материал, употребление лексем Т-класса «тексты, знаки» в роли ОБЪЕКТА в конструкциях, описывающих ситуацию сбрасывания субъектом-лицом, имеет двоякий характер:

а) в значении ‘предмета’ употребляются с глаголом, имеющем ЛЗ-1 ‘бросать откуда-либо вниз, заставлять падать откуда-либо, с чего-либо’, ср. лексему *открытка* в предложении: *Эту открытку с русского самолета сбросили за линией фронта* (А.С. Чайковский. Плен).

б) со значением «тексты, знаки» употребляются при глаголе *сбрасывать / сбросить*, но глагол при этом не имеет значение вертикального перемещения, ср. в частности, следующие примеры с описываемым глаголом, имеющем лексические значения, не отмеченные ни в одном из перечисленных выше словарях: ‘сохранить информацию’, напр.: *Полинов сбросил файл на дискету* (В. Забирко. Операция «Карантин»); ‘передать информацию’, напр.: *Я тебе сбросил файл с моими размышлениями и отчет по происшествию на Земле* (Ю. и А. Тарарев. Колыбель цивилизаций); либо ‘удалить’, напр.: *...сначала убедитесь, что вы сбросили флажки «Google Поиск»*

(*Google Search*) и «Поисковые партнеры» (*Search Partners*) (Б. Геддс. *Google AdWords: Исчерпывающее руководство*).

4) «Непредметные имена» не представлены в роли объекта в конструкциях, описывающих ситуацию сбрасывания при помощи глагола с ЛЗ-1, так как они репрезентируют объект в конструкциях типа: *Он сбросил тяжесть помыслов житейских, И суеты, и будничных забот* (А. Островский. К З. Минин, Сухорук), где описываемый глагол употребляется с переносным оттенком ЛЗ-2 ‘избавляться, освобождаться от чего-л. (обычно тягостного, гнетущего и т. п.)’ [2, Т. 13, с. 244] и в конструкциях типа: *При въезде на мост он сбросили скорость до десяти километров* (А. Троицкий. Кукловод), где глагол употребляется с разговорным ЛЗ-3 ‘сбавлять’ [Там же].

Таким образом, анализ предложений современного русского языка с глаголами ЛСГ вертикального субъектно-объектного перемещения *сбрасывать / сбросить* в основном лексико-семантическом варианте (в значении ‘бросать откуда-либо вниз, заставлять падать откуда-либо, с чего-либо’) показал, что субъектная валентность указанного ЛСВ не зависит от его видовой формы. Грамматически на поверхностном уровне в таких конструкциях субъектную валентность заполняют изосемически: а) в активной конструкции имена в форме именительного падежа и б) в пассивной — в форме творительного падежа. Репрезентированные в субъектной сфере лексемы, называющие лиц (и их совокупности), сверхъестественные существа и животных, выполняют роль Агенса. В объектной позиции в предложениях с субъектом, репрезентированным лексемами Т-класса лица, представлены тематические группы слов: лица, сверхъестественные существа, животные (и их части), предметы, артефакты, вещества (чаще — их совокупности и кванты) и отсутствуют (или используются ограниченно) лексемы Т-класса: части тела, одежда, тексты, непредметные имена.

#### Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. Типы соответствия семантических и синтаксических актантов // Проблемы типологии и общей лингвистики. СПб: Нестор-история, 2006. С. 5-27.
2. БАС — Словарь современного русского литературного языка: в 17-ти тт. Т. 13. М.-Л.: ИРЯ АН СССР, 1948-1965.
3. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. Первое издание: СПб.: Норинт, 1998. Публикуется в авторской редакции 2014 года. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/>
4. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Л.: Наука, 1972. 216 с.
5. Васильев Л.М. Системный семантический словарь русского языка. Предикатная лексика. Т. 1. Уфа: Гилем, 2005. 466 с.
6. Виноградов В.В. Русский язык: (грамматическое учение о слове). М.: Высшая школа, 1972. 616 с.
7. Гринев-Гриневиц С.В., Сорокина Э.А. Полисемия в общеупотребительной и специальной лексике // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. 2015. №. 4. С. 51-64.
8. Зализняк Анна А., Шмелёв А.Д. Введение в русскую аспектологию. М.: Языки русской культуры, 2000. 226 с.
9. Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Изд-во МГУ, 1998. 528 с.
10. Лексико-семантические группы русских глаголов: Учебн. слов.-справ. / Под общей ред. Т.В. Матвеевой. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та. 1988. 153 с.

11. Ломтев Т.П. Природа синтаксических явлений // Филологические науки. 1961. № 3. С. 26-37.
12. МАС — Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1981–1984. URL: <http://slovari.ru/search.aspx?s=0&p=3068&di=vmas&wi=68111>
13. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1988. 750 с.
14. Падучева Е. В. Динамические модели в семантике лексики. М.: Языки славянской культуры, 2004. 608 с.
15. Словарь языка Пушкина: в 4 т. / Отв. ред. акад. АН СССР В. В. Виноградов. 2-е изд., доп. / Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. М.: Азбуковник, 2000. URL: <http://slovari.ru/search.aspx?s=0&p=3068&di=vpush&wi=21564>
16. Твердохлеб О.Г. Валентностное окружение глаголов лексико-семантической группы «отделение» // Вестник Оренбургского педагогического университета. Электронный научный журнал. 2007. №2 (48). С. 56-62.
17. Твердохлеб О.Г. Валентностное окружение глаголов лексико-семантической группы «покрытие» // Русский язык как средство межкультурной коммуникации и консолидации современного общества: Матер. межд. науч.-практ. конф. Оренбург: Изд-во ОГ-ПУ, 2007. Т. 1. С. 127-131.
18. Твердохлеб О.Г. Валентностное окружение глагола «соединить»: агенс (сверхъестественное существо) — объект // *Philologos*. 2015. № 25 (2). С. 62-66.
19. Тихонов А.Н. Русский глагол. М.: Academia, 1998. 280 с.
20. Толковый словарь русского языка: В 4 т. Т. 3: П — Ряшка. / Гл. ред. Б.М. Волин, Д.Н. Ушаков; Сост. В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Б.А. Ларин, С.И. Ожегов, Б.В. Томашевский, Д.Н. Ушаков; Под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1939. 1424 стб. URL: <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/default.asp> (дата обращения: 11.08.2016).
21. Холодович А.А. Залог. 1: Определение. Исчисление // Категория залога. М-лы конференции. Л.: Наука, 1970. С. 2-26.
22. Храковский В.С. Пассивные конструкции // Типология пассивных конструкций. Л.: Наука, 1974. С. 5-45.
23. Храковский В.С. Два подхода к анализу синтаксических конструкций: «лексико-семантический» и «конструкционный» опыт сопоставления // *Acta linguistica Petropolitana: труды Ин-та лингв. исслед. РАН*. СПб.: Наука, 2014. Т. X. Ч. 2. С. 25-40.
24. Шатуновский И.Б. Проблемы русского вида. М.: Языки славянских культур, 2009. 349 с. (*Studia philologica*). ISBN 978-5-9551-0357-0.

#### References

1. Apresyan Yu. D. The match types of semantic and syntactic actants // *Problems of typology and General linguistics*. Saint-Petersburg: Nestor-history publ., 2006. P. 5-27.
2. Dictionary of modern Russian literary language: in 17 vols. Vol. 13. Moscow- Leningrad: USSR Academy of Sciences Vinogradov Russian language Institute publ., 1948-1965.
3. Big explanatory dictionary of Russian language / ed. by S.A. Kuznetsov. First edition: Saint-Petersburg: Norint publ., 1998. Published in author's edition 2014. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/>
4. Katsnelson S.D. Typology of language and speech thinking. Leningrad: Nauka publ., 1972. 216 p.
5. Vasiliev L.M. System semantic dictionary of the Russian language. A predicate vocabulary. Vol. 1. Ufa: Gil publ., 2005. 466 p.

6. Vinogradov V.V. Russian language (grammatical teaching about the word). Moscow: Higher school publ., 1972. 616 p.
7. Grinev-Grinevich S.V., Sorokina E.A. The polysemy in the common and special vocabulary, Vestnik MGOU. Series: Linguistics. 2015. no. 4. P. 51-64.
8. Zaliznyak Anna A., Shmelev A.D. Introduction to the Russian Aspectology. Moscow: Languages of Russian culture publ., 2000. 226 p.
9. Zolotova G.A., Onipenko N.K., Sidorova M.Y. Communicative grammar of the Russian language. Moscow: MGU publ., 1998. 528 p.
10. Lexical-semantic groups of Russian verbs / ed. of T.V. Matveeva. Sverdlovsk: Publishing house Ural. Univ. 1988. 153 P.
11. Lomtev T.P. the Nature of syntactic phenomena // Philological Sciences. 1961. No. 3. P. 26-37.
12. MAC — Russian Dictionary: In vols. / SSSR, In-t Rus. lang.; ed. A.P. Evgenieva. Moscow: Russian language publ., 1981-1984. URL: <http://slovari.ru/search.aspx?s=0&p=3068&di=vmas&wi=68111>
13. Ozhegov S.I. Dictionary of Russian language. Moscow: Rus. lang. publ., 1988. 750 p.
14. Paduchev E.V. Dynamic models in the semantics of vocabulary. Moscow: Languages of Slavic culture publ., 2004. 608 p.
15. Dictionary of Pushkin's language: in 4 tons / Ed. V.V. Vinogradov. Moscow: Azbukovnik publ., 2000. URL: <http://slovari.ru/search.aspx?s=0&p=3068&di=vpush&wi=21564>
16. Tverdokhle O.G. Valentnosti environment verbs lexical-semantic group "Department" // Bulletin of the Orenburg pedagogical University. Electronic scientific journal. 2007. No. 2 (48). P. 56-62.
17. Tverdokhle O.G. Valentnosti environment verbs lexical-semantic group of "coverage" // the Russian language as a means of intercultural communication and consolidation of modern society: Bulletin int. scientific.-pract. Conf. Orenburg: Publishing house of the OGPU, 2007. Vol. 1. P. 127-131.
18. Tverdokhle O.G. Valentnosti the environment of the verb "to connect": agens (supernatural creature) object // Филологос. 2015. No. 25 (2). P. 62-66.
19. Tikhonov A.N. Russian verb. Moscow: Academia, 1998. 280 p.
20. Explanatory dictionary of the Russian language: in 4 vols. Vol. 3 / ed. D.N. Ushakov. Moscow: Inostr. nat. words. publ., 1939. 1424 stb. URL: <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/default.asp>.
21. Kholodovich A.A. Diathes. 1: Definition. The calculate // Category of Diathes. Bulletin conference. Leningrad: Nauka publ., 1970. P. 2-26.
22. Krakowski V.S. Passive constructions // Typology of passive constructions. Leningrad: Nauka publ., 1974. P. 5-45.
23. Khrakovsky V. S. Two approaches to the analysis of syntactic structures: "lexical-semantic" and "structural" experience mapping // ActalinguisticaPetropolitana: Bulletin In-ta lingu. issled. Russian Academy of Sciences. Saint-Petersburg: Science, 2014. Vol. X. Part 2. P. 25-40.
24. Shatunovsky, I. B. the problems of the Russian. Moscow: Languages of Slavonic culture publ., 2009. 349 p. (Studia philologica). ISBN 978-5-9551-0357-0.

## **МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ METHODOLOGY OF TEACHING LANGUAGES**

УДК 372.8

*Северо-Западный институт управления  
Федерального государственного бюджетного  
образовательного учреждения высшего  
профессионального образования  
«Российская академия народного хозяйства  
и государственной службы при Прези-  
денте Российской Федерации»  
заведующая кафедрой иностранных язы-  
ков  
канд. филол. наук, доцент  
Матиенко А.В.  
Россия, Санкт-Петербург, +79834440918*

*North-West Institute of Management  
of the Russian Federation Presidential  
Academy of National Economy and Public  
Administration*

*Head of the Foreign Languages Department  
PhD, assistant professor*

*Matienko A.V.  
Russia, Saint-Petersburg, +79834440918*

А.В. Матиенко

### **МОНИТОРИНГ КАК ФОРМА АЛЬТЕРНАТИВНОГО КОНТРОЛЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В настоящей статье рассматривается проблема формирования контрольно-измерительной компетенции личности в рамках концепции когнитивно-коммуникативного контроля в обучении иностранному языку. Реализация данной концепции предполагает отслеживание результатов, полученных в процессе тестирования. Проводимый студентами мониторинг по результатам тестирования нацелен на отслеживание развития собственной коммуникативной компетенции, самонаблюдение над использованием стратегий подготовки, выполнения и последующего анализа тестовых заданий, рефлексии выполняемой учебной и тестовой деятельности с разработкой собственных рекомендаций по ее совершенствованию. Цель данного мониторинга - представить в динамике познавательную деятельность студентов, преобразовать тестирование в учение и создать условия для реализации их личностного потенциала в учении и тестировании. Выводы подтверждены данными многомерного статистического анализа.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативный контроль, контрольно-измерительная компетенция, тестирование по иностранному языку, мониторинг, коммуникативная компетенция, тестовые стратегии, развивающие умения, учебно-тестовый портфель, познавательная деятельность, многомерный статистический анализ.

A.V. Matienko

### **MONITORING AS A FORM OF ALTERNATIVE CONTROL IN A FOREIGN LANGUAGE**

The present article is devoted to the investigation of the problem of formation of individual's assessment activity within the concept of cognitive-communicative control in learning a foreign language. Implementation of this concept involves monitoring the results obtained in the testing process. This monitoring is carried out by students, it is based on their own test results and aimed at monitoring the development of their own commu-

tive competence; introspection over the use of testing strategies, implementation and subsequent analysis of test tasks; reflection of the carried out learning and testing activities to develop their own recommendations for its improvement. This monitoring is aimed at the representation of students' cognitive activity in dynamics, convert testing to the learning process and to create conditions for realizing their personal potential in learning and testing. The conclusions were confirmed by multidimensional statistical analysis.

Key words: cognitive-communicative control, assessment activity, foreign language testing, monitoring, communicative competence, testing strategies, developing skills, learning and testing portfolio, cognitive activity, multidimensional statistical analysis.

Специфической особенностью современного этапа развития вузовского образования является новый взгляд на социальные роли его участников. Функцией обучаемого становится не только «потребление» интеллектуальной и духовной культуры, но и обогащение ее самим фактом своего творческого развития в разнообразных формах индивидуальной и совместной с преподавателем и коллегами по учебе деятельности [4,5]. В настоящей статье ставится мало исследованная проблема формирования у студентов контрольно-измерительной компетенции, основанной на теории, технике и технологии современных педагогических измерений уровня учебных достижений обучаемых, что и обуславливает потребность в совершенствовании теории и технологии процедур контроля, необходимость повышения эффективности использования результатов контроля путем оперативного реагирования на индивидуальные особенности познавательной деятельности обучающихся [7,8,9].

Наиболее полная реализация контрольно-измерительной компетенции личности возможна, если сформирована способность личности управлять контрольно-измерительной деятельностью, т. е. осуществлять длительный мониторинг [7,8] для измерения своих достижений в учебно-познавательной деятельности при помощи комплекса коммуникативных и когнитивных средств, технологий и инструментов, используемых при проведении научно-исследовательской деятельности.

Реализация концепции когнитивно-коммуникативного контроля [2,3] в обучении иностранному языку предполагает мониторинг, т. е. отслеживание результатов, полученных в ходе тестирования компонентов коммуникативной компетенции обучающихся, являющейся объектом как традиционного, так и альтернативного тестирования, умений обучающихся пользоваться стратегиями выполнения тестов, а также развивающих умений обучающихся, которые активно формируются в условиях альтернативного языкового тестирования за счет реализации идей гуманистической идеологии и превращения обучения в учение [7,8,9].

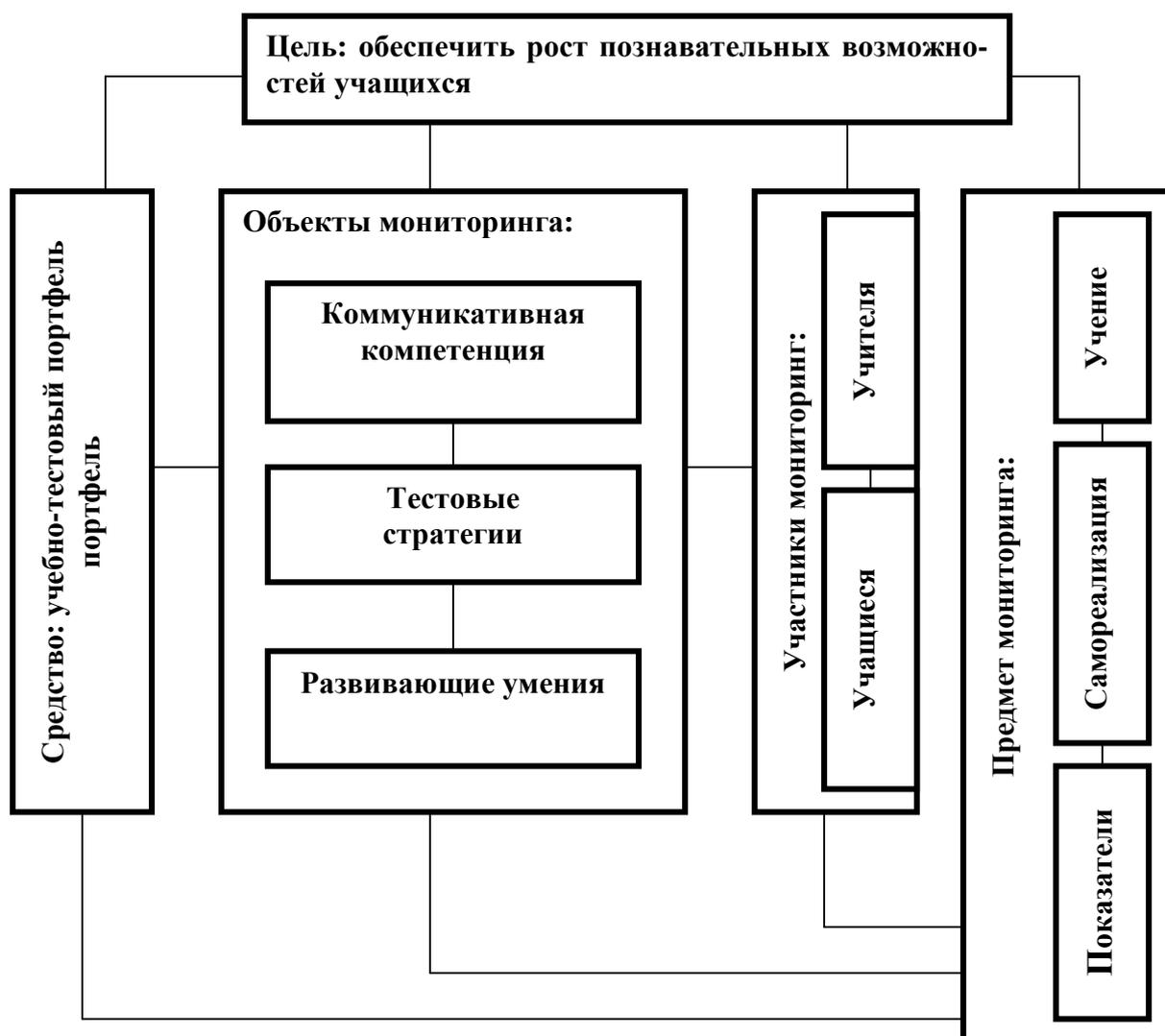
Разработанная методика и технология организации альтернативного языкового тестирования на основе когнитивно-коммуникативного подхода была реализована при помощи мониторинга обучающимися собственных учебных достижений под руководством ведущего преподавателя. В качестве тестируемых выступили 2 группы студентов (30 человек) 2 курса Северо-Западного института управления РАНХиГС при Президенте РФ, обучающихся по направлению: 41.03.05 «Международные отношения». Мониторинг длился в течение учебного года (с сентября по июнь 2016 года).

Работа над каждым разделом учебно-тестового портфеля предполагала мониторинг формирования коммуникативной компетенции, тестовых стратегий и развивающих умений. Проводимый студентами мониторинг означал отслеживание развития собственной коммуникативной компетенции, самонаблюдение над использованием стратегий подготовки, выполнения и последующего анализа тестовых заданий, рефлексии выполняемой учебной и тестовой деятельности с разработкой собственных рекомендаций по ее совершенствованию [7,8,9].

В ходе и результате проведенной опытной работы сложилась структура мониторинга учебно-тестовой деятельности студентов. Данная структура состояла из следующих элементов: цели, средств, участников (субъектов), объектов и предмета мониторинга.

Целью мониторинга, как мы указали выше, было представить в динамике познавательную деятельность студентов, преобразовать тестирование в учение и создать условия для реализации их личностного потенциала в учении и тестировании. Средством мониторинга был учебно-тестовый портфель, на материале которого студенты анализировали свою учебную деятельность [9]. Активными участниками (субъектами) мониторинга были сами студенты в сотрудничестве со своими одноклассниками и преподавателями. Объекты мониторинга включали формирование коммуникативной компетенции, овладение тестовыми стратегиями и становление развивающих умений. Наконец, предметом мониторинга был рост познавательных возможностей учащихся, выражаемый в их активном учении, самореализация себя как личности в сотрудничестве с учителем и учащимися, а также рост учебно-тестовых показателей. Покажем структуру учебно-тестового мониторинга учащихся (рис. 1):

Рис. 1. Мониторинг учебно-тестовой деятельности



В ходе опытной работы была предпринята попытка реализовать представленную структуру. Для получения объективно доказательных результатов мониторинга были использованы методы многомерного статистического анализа, позволяющие характеризовать наблюдаемый объект множеством переменных, такие как кластерный и дискриминантный анализы, критерий  $T^2$  Хотеллинга. Также были использованы сравнительные критерии:  $t$  - критерий Стьюдента, Манна-Уитни [1,6,10]. В свете этого мы можем говорить о доказательной педагогике, основными постулатами которой являются:

- 1) каждое решение педагога должно основываться на научных данных;
- 2) вес каждого факта тем больше, чем строже методика научного исследования, в ходе которого он получен.

Мониторинг развития коммуникативной компетенции представлял собой отслеживание процесса коммуникативного развития, осуществляемое самими студентами. С целью мониторинга развития коммуникативной компетенции в учебно-тестовый портфель в полном объеме включались задания стандартизованного тестирования. Эти задания позволяли проверить уровень всех видов речевой деятельности студентов (говорение, слушание, чтение и письмо), а также их грамотность, словарный запас и владение фразеологией. Результаты выполнения этих заданий (оценки преподавателя) вносились студентами самостоятельно в таблицу с указанием номера и даты тестирования. Материалы таблицы позволяют проследить, какие результаты были получены студентами по соответствующим типам стандартизованных тестовых заданий и какова была динамика этих показателей: количество хороших и отличных оценок, полученных в сентябре на начальном этапе мониторинга и количество хороших и отличных оценок, полученных этими же учащимися в июне на заключительном этапе мониторинга.

Наглядные и объективные результаты дают данные, полученные в ходе многомерного статистического анализа ( $t$ -критерий Стьюдента). Определенные закономерности проявились по временным отрезкам: 1 группа – сентябрь; 2 группа – октябрь, ноябрь, декабрь; 3 группа – январь, февраль; 4 группа – март, апрель; 5 группа – май, июнь. Объединение данных временных отрезков можно объяснить спецификой учебного процесса: сентябрь – начало учебного года, адаптационный период у студентов после летних каникул; октябрь, ноябрь, декабрь – активизация студентов, интенсивная вовлеченность в учебный процесс; январь, февраль – спад учебной активности объясняется наличием большого количества праздничных дней и зимними каникулами; март, апрель – небольшой рост учебной активности, связанный с началом второго семестра и влиянием весенних месяцев; май, июнь – значительный рост учебной активности, связанный с окончанием семестра и подведением итогов года. Рассмотрим итоговую таблицу, позволяющую проанализировать конечные результаты между группами 1 (начальный этап мониторинга) и 5 (конечный этап мониторинга) (табл. 2).

В таблицах представлены различия между выше обозначенными группами по всем признакам, связанным с тестовыми заданиями по 4 видам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению, письму. Между группами 1-5, наблюдается существенный рост (существенными считаются различия при  $p < 0,05$ ) по признакам listening for content (Lfc 2), listening for details (Lfd 3 4), giving information (Sgi 7) в области выполнения тестовых заданий по говорению, argumentative writing (Wra 13) При этом незначительный рост между 1 группой в начале нашего исследования и 5 группой на конечном этапе нашего исследования наблюдается по всем переменным, соответственно, по всем видам речевой деятельности, что позволяет сделать вывод об общей положительной динамике данного мониторинга ( $p$  по  $T^2$  Хотеллингу меняется от 0,062 до 0,00029).

Табл. 2. Сравнение групп 1 и 5 по тестированию видов речевой деятельности

Переменная	T-tests; Группировка код 3 (В - М) Group 1: 1; Group 2: 5 p<,00029		
	Mean 1	Mean 5	p по Манну-Уитни
Lfg 1	3,633333	3,933333	0,164728
Lfc 2	3,266667	3,983333	0,002444
Lfd 3 4	3,000000	3,916667	0,000305
Sct 5	4,033333	4,200000	0,346462
Sit 6	3,233333	3,650000	0,109690
Sgi 7	3,233333	3,816667	0,009981
Rfg 8	3,900000	4,016667	0,541244
Rfc 9	4,366667	4,216667	0,304691
Rfd 10	3,933333	3,983333	0,811446
Wrex 11	3,266667	3,633333	0,130947
Wrd 12	3,333333	3,650000	0,200976
Wra 13	2,966667	3,583333	0,011144

Включенные в матрицу форматы тестовых заданий оценивались студентами после выполнения ими тестовых заданий и позволяли организовать мониторинг развития тестовой компетенции студентов в виде овладения тестовыми стратегиями. Владение форматами тестирования оценивалось студентами самостоятельно или вместе с преподавателем.

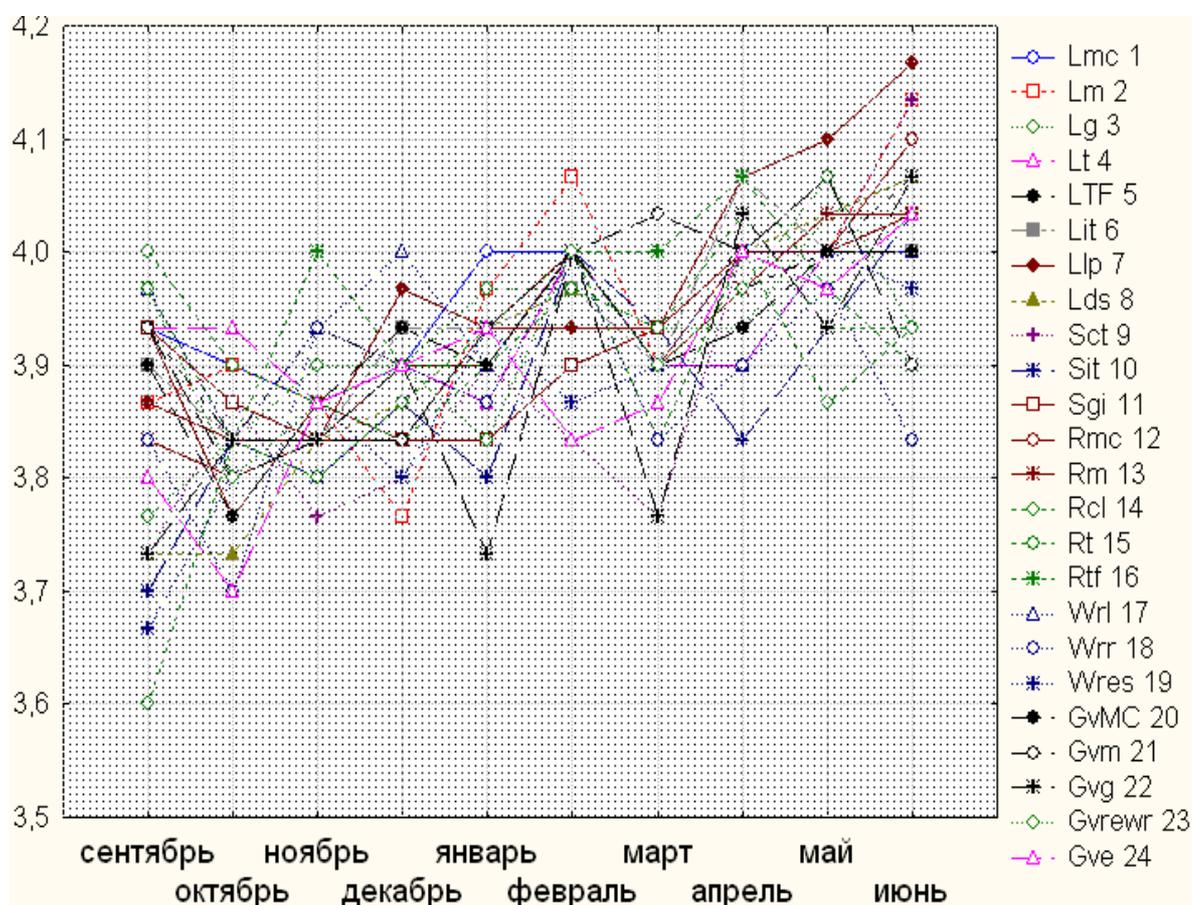
Освоение различных тестовых форматов – процесс, растянутый во временном пространстве, в течение одного учебного года сдвиг в положительную сторону невелик, но он присутствует. Между начальной точкой и конечным результатом есть множество промежуточных моментов, наглядно показывающих сложность процесса овладения тестовыми форматами. В качестве примера рассмотрим линейное вычерчивание, представляющие различные тестовые форматы по месяцам мониторинга (рис. 3).

Для промежуточного этапа характерны ухудшения, резкие улучшения, зависание на одном уровне, но конечный результат оправдывает наши ожидания и дает положительную динамику по всем предложенным студентам 24 тестовым форматам.

Эффективность использования тестовых стратегий в ходе нашего мониторинга можно представить графически следующим образом (рис.4)

Наблюдается четкая линейная зависимость в сторону роста показателей по использованию всех тестовых стратегий до, вовремя и после тестирования между начальным и конечным этапами мониторинга. Длительность нашего мониторинга (10 месяцев) позволила учащимся узнать ранее неизвестные и неиспользуемые ими тестовые стратегии и активно применять их для альтернативного контроля собственных знаний.

Рис. 3. Процесс формирования результата за период мониторинга (сентябрь – июнь)



В ходе мониторинга студентами своей коммуникативной компетенции, качество их учения интерпретировалось в соответствии с имеющимся у них опытом учебно-тестовой деятельности, реальными познавательными возможностями и потенциалом роста знаний. Их тестовые стратегии сопоставлялись с характерными познавательными стилями и тестовыми стратегиями. Развивающая компетенция рассматривалась, как объективно наблюдаемая готовность студентов анализировать свою познавательную деятельность, преодолевать возникающие затруднения и обеспечивать рост своих учебных показателей по результатам языкового тестирования.

Обратившись к кластерному анализу по всем вышеперечисленным переменным, оценивающим развивающие умения учащихся, можно проследить, каким образом студенты группируют эти критерии (рис. 5).

Рис. 4. Начальный и конечный результаты (сентябрь – июнь) по использованию тестовых стратегий

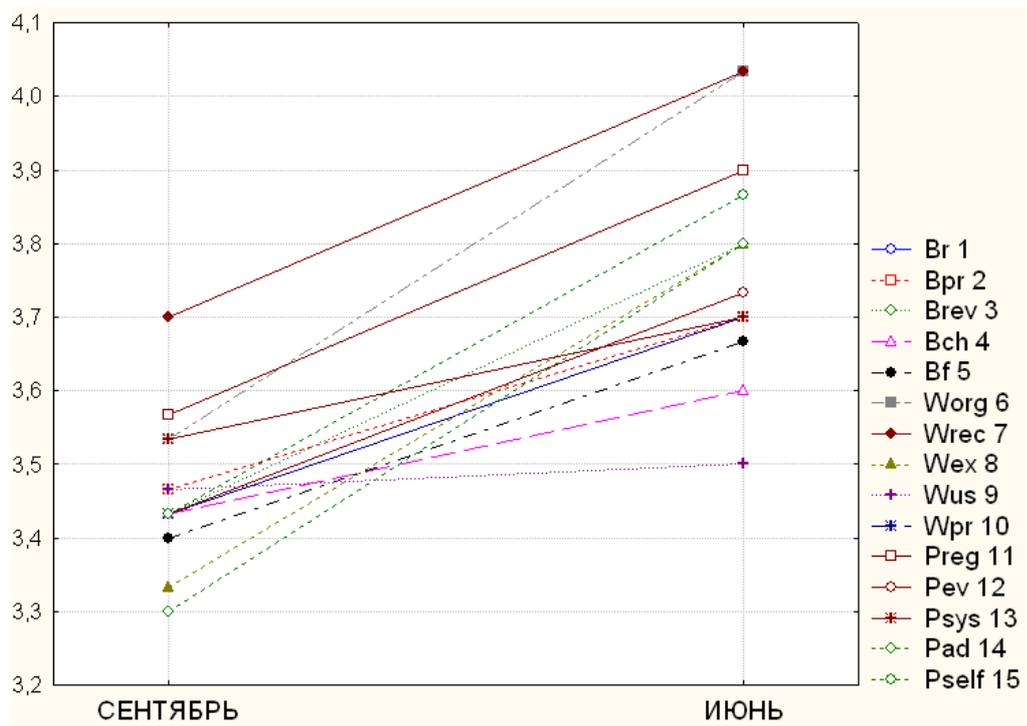
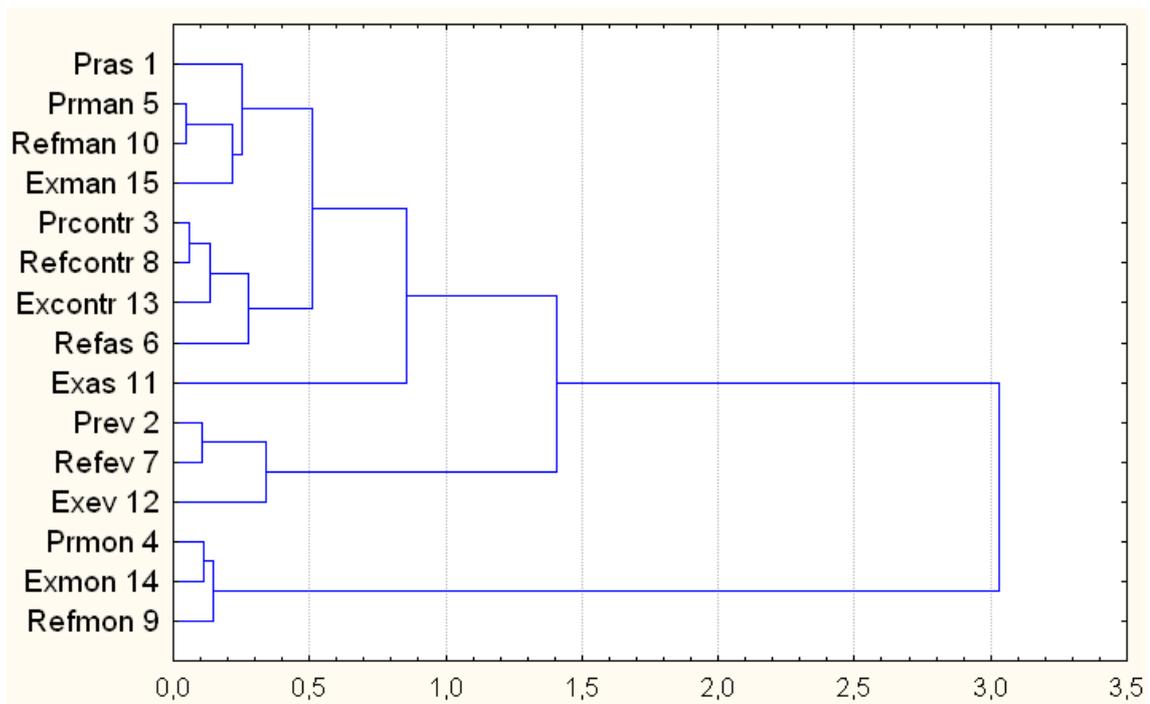


Рис. 5. Дерево объединения в кластер по критериям методом Уорда, в качестве меры сходства – евклидова метрика



В первую группу кластера входят прогностические и рефлексивные умения, позволяющие предвидеть результат (Pras 1) и проанализировать его (Refas 6); прогности-

ческие, рефлексивные и исполнительные умения по управлению успешностью своей деятельности, позволяющие предвидеть, как получить хороший результат (Prman 5), объяснить причины (Exman 15) и спрогнозировать следующий, более лучший результат (Refman 10); прогностические, рефлексивные и исполнительные умения следовать определенным стандартам, предъявляемым к выполняемым тестовым заданиям (Prcontr 3, Refcontr 8, Excontr 13). Вторая группа кластера объединяет прогностические, рефлексивные и исполнительные умения осмысливать полученный результат (Prev 2, Refev 8, Exev 12) – предвидеть причины получения данного результата, проанализировать их, осмыслить, как устранить неудачи для улучшения своего результата. В третью группу кластера входят прогностические, рефлексивные и исполнительские умения по отслеживанию изменений в сторону улучшения своего результата (Prmon 4, Exmon 14, Refmon 9). Только одно умение осталось обособленным, не вошло ни в один кластер – умение определить, насколько можно улучшить свой результат (Exas 11). Логическая цепочка выглядит следующим образом: сначала студенты думают о том, **что** конкретно они могут иметь и имеют, затем **почему** они это могут иметь и имеют на уровне объяснения и на уровне осмысления, **как** это изменить. Вопрос **насколько** это можно изменить представляется для них трудным, так как это требует анализа по всем выше приведенным позициям и полного заключительного обобщения.

Экспериментальные данные, полученные в ходе опытного обучения, показывают, что когнитивно-коммуникативный контроль в обучении иностранному языку в форме языкового тестирования как проверка достижений студентов в овладении иностранным языком в ходе длительного мониторинга учебной и тестовой деятельности с помощью учебно-тестового портфеля оказался весьма эффективным для превращения тестирования в учение, повышения учебных показателей и самореализации познавательных возможностей личности студентов. Мониторинг контрольно-измерительной деятельности студентов эффективно осуществлялся с помощью учебно-тестового портфеля. В ходе мониторинга отслеживалось развитие коммуникативной компетенции студентов, формирования у них тестовых стратегий, а также общеучебных умений развивающего характера. Объективность полученных результатов подтверждается данными многомерного статистического анализа.

#### Библиографический список

1. Алферова М.А. Основы прикладной статистики // Учебно- метод. пособие, вып. 2 / М.А. Алферова, И.М. Михалевич, Н.Ю. Рожкова. Иркутск, 2003. 101 с.
2. Барышников Н.В. Коммуникативно-когнитивный подход к чтению // Когнитивная методика обучения иностранным языкам в разных условиях (тезисы Всероссийской конференции) / Пятигорск, 1999. С. 5-8.
3. Виноградова Е.В. Лингво-когнитивные аспекты модели обучения иностранному языку //Обучение иностранным языкам: традиции и инновации. Межвуз. сб. научных статей. Пятигорск, 2001. С. 54-60.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. 608 с.
5. Гинзбург М.Е. Универсальность как социальная характеристика выпускника вуза: социологический анализ: автореф. дис. ... к.соц.наук: 22.00.06. Екатеринбург. 2005. 17с.
6. Девис Дж. С. Статистический анализ данных в геологии / Дж. С. Девис. М.: Недра, 1990. Т. 1. 312 с.
7. Матиенко А.В. Альтернативный контроль в обучении иностранному языку как средство повышения качества языкового образования / Диссертация на соискание ученой

степени доктора педагогических наук / ГОУВПО "Тамбовский государственный университет". Тамбов, 2009. 369 с.

8. Матиенко А.В. Методическая концепция когнитивно-коммуникативного контроля в системе обучения иностранному языку студентов лингвистического вуза / дис. ... д-ра пед. н.: 13.00.02 / Нижний Новгород, 2012. 353 с.

9. Матиенко А.В. Учебно-тестовый портфель как альтернативная форма языкового тестирования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 5. С. 160-163.

10. Юнкеров В.И. Математико-статистические методы обработки данных медицинских исследований / В.И. Юнкеров, С.Г. Григорьев. СПб., 2002. 266 с.

#### References

1. Alferova M.A. Osnoviy prikladnoi statistiki [Fundamentals of Applied Statistics] / M.A. Alferova, I.M. Mikhalevich, N.U. Rozhkova // Teaching method. Handbook, vol. 2. Irkutsk, 2003. 101 p.

2. Baryshnikov N.V. Kommunikativno-kognitivniy podhod k chteniyu [Communicative and Cognitive Approach to Reading]. Cognitive methods of teaching foreign languages in different conditions (All-Russian conference abstracts)/Pyatigorsk, 1999. P.5-8.

3. Vinogradova E.V. Lingvo-kognitivniye aspekty modeli obucheniya inostrannomu yaziku [Linguistic and cognitive aspects of foreign language teaching models]. Foreign languages: tradition and innovation. Intercollege collection of scientific articles. Pyatigorsk, 2001. P.54-60.

4. Gershunskiy B.S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka [Philosophy of Education for the XXI century (in the search for practical-oriented educational concepts)]. M.:Sovershenstvo, 1998. 608 p.

5. Ginzburg M.E. Universalnost' kak sotzialnaya harakteristika viypusknika vuza: sotziologicheskii analiz [Versatility as a Social Characteristic of the Graduates: the sociological analysis/ Abstract of Dissertation for the Degree of Candidate of Sociology]. Ekaterinburg. 2005. 17 p.

6. Davis G.S. Statisticheskii analiz daniy v geologii [Statistical Analysis in Geology]. Moscow: Nedra, 1990. Vol. 1. 312 p.

7. Matienko A.V. Alternativniy kontrol' v obuchenii inostrannomu yaziku kak sredstvo povysheniya kachestva yazykovogo obrazovaniya [Alternative Control in Learning a Foreign Language as a means of Improving the Quality of Language Education/ Dissertation for the Degree of Doctor of Pedagogical Sciences].Tambov: Tambov State University Publ., 2009. 369 p.

8. Matienko A.V. Metodicheskaya kontseptziya kognitivno-kommunikativnogo kontrolya v sisteme obucheniya inostrannomu yaziku studentov lingvisticheskogo vuza [Methodical Concept of Cognitive-Communicative Assessment in a Foreign Language Learning System for Linguistic University's Students / Dissertation for the Degree of Doctor of Pedagogical Sciences].Nizhniy Novgorod, 2012. 353 с.

9. Matienko A.V. Uchebno-testoviy portfel' kak sredstvo alternativnogo testirovaniya po inostrannomu yaziku [Training Test Portfolio as means of Alternative Language Testing Form]. Izvestiya of Volgograd State Pedagogical University.-2008. № 5. С. 160-163.

10. Unkerov V.I. Matematiko-statisticheskie metody obrabotki daniy meditsinskih issledovaniy [Mathematical-Statistical Methods of Data Processing for Medical Research] / V.I. Unkerov, S.G. Grigoriev. SPb., 2002. 266 p.

УДК 372.881.111.1

*ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»*

*канд. пед. наук, доцент кафедры теории английского языка*

*Шевченко Т.Ю.*

*Россия, г. Волгоград, тел. 8-919-790-37-02*

*e-mail: shefdtj@yandex.ru*

*Federal State Budget Financed Educational Institution of Higher Education "Volgograd State Socio-Pedagogical University"*

*The department of theory of the English language, PhD, Associate Professor*

*Shevchenko T.U.*

*Russia, Volgograd, 8-919-790-37-02*

*e-mail: shefdtj@yandex.ru*

Т.Ю. Шевченко

### **РАЗВИТИЕ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЦЕЛЕВАЯ ДОМИНАНТА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

В статье рассматриваются некоторые аспекты развития аудитивной компетенции в условиях школьного образования. Подчеркивается необходимость в организации процесса обучения учитывать существенные характеристики аудирования как вида речевой деятельности; организовывать процесс обучения с использованием материалов с сайта BBC WORLD SERVICE; развивать аудитивную компетенцию на определенных принципах (принцип системности; принцип взаимосвязи с другими видами речевой деятельности; принцип строгого отбора текстов; принцип трехэтапности предъявления аутентичных материалов; принцип использования интернет-технологий).

Ключевые слова: аудитивная компетенция, принципы, метод, прием, принцип системности, принцип взаимосвязи с другими видами речевой деятельности, принцип строгого отбора текстов, принцип трехэтапности предъявления аутентичных материалов, принцип использования интернет-технологий, компенсаторные стратегии, упражнения, уровни сформированности речевых умений.

T.U. Shevchenko

### **DEVELOPMENT OF AUDITIVE COMPETENCE AS A DOMINANT TASK OF TEACHING ENGLISH IN SCHOOL EDUCATION**

The article illustrates some aspects of the development of auditive competence in sphere of school education. To take into account the essential characteristics of listening as a form of speech activity is the necessity of the organization of the learning process; to organize the learning process with the use of materials from the site BBC WORLD SERVICE; to develop auditive competence on certain principles (principle of systems; the principle of the relationship with other types of speech activity; the principle of strict choice of the texts; the principle of a three-stage presentation of authentic materials; Use of Internet technology principle).

Key words: auditive competence, principles, method, technique, principle of systems; the principle of the relationship with other types of speech activity; the principle of strict choice of the texts; the principle of a three-stage presentation of authentic materials; Use of Internet technology principle, compensatory strategies, exercises, levels of formation of speech skills.

В сфере иноязычного школьного образования всегда выдвигалось на первый план формирование ряда компетенций. Однако практика обучения иностранному языку в школах ориентирована чаще всего на чтение и перевод текстов. В этой связи возникает необходимость совершенствования методики обучения аудитивной компетенции в

школьном языковом образовании.

Любая методика базируется на определенных категориях и понятиях, которые выбираются в соответствии с целями, принципами, содержанием обучения и определяют средства и условия обучения [6; с. 5-7].

В нашей статье рассмотрим перечисленные категории, а также конкретные обучающие действия учителя и учебные действия учеников в процессе этой деятельности, с учетом основных психолого-педагогических факторов и специфики иностранного языка как учебного предмета.

Развитие аудитивной компетенции должно осуществляться на основе общедидактических *принципов* (например, принципах сознательности, доступности и посильности и т.д.), общеметодических принципов, имеющих отношение к обучению иностранному языку в целом, а также частнометодических, специально разработанных принципах применительно к обучению аудированию и учитывающих специфику этого вида речевой деятельности.

Решение задач развития иноязычной аудитивной компетенции требует качественно нового подхода к учебно-методическому обеспечению учебного процесса. Необходимо в организации процесса обучения учитывать существенные характеристики аудирования как вида речевой деятельности; организовывать процесс обучения таким образом, чтобы восприятие аутентичных текстов на слух было посильным для учащихся; в постановке целей процесса использовать, например, материалы с сайта BBC WORLD SERVICE; учитывать, чтобы процесс развития аудитивной компетенции был организован на определенных принципах: (*принцип системности; принцип взаимосвязи с другими видами речевой деятельности; принцип строгого отбора текстов; принцип трехэтапности предъявления аутентичных материалов; принцип использования интернет-технологий*).

Нами были проанализированы работы ведущих отечественных и зарубежных методистов (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, О.А. Долгина, Н.В. Елухина, И.Л. Колесникова, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова, Richards J.C., Rodgers T.S. и др.), и мы пришли к выводу, что необходимо руководствоваться следующими принципами:

*Принцип системности.* Предполагает соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания его результатов. Системность обучения должна проявляться в том, что цели, содержание, принципы и методы, учебно-воспитательный процесс, средства обучения, технические средства, нацеленные на обучение аудированию, должны рассматриваться как имеющие связь друг с другом. Данная система должна обеспечить поэтапную реализацию требований государственного образовательного стандарта. Преемственность между этапами обучения (начальным, основным и полным средним образованием) является важным условием функционирования системы обучения аудирования в школе. Системность и регулярность в обучении аудированию должна проявляться в том, чтобы обеспечить достаточное количество времени на уроках иностранного языка и последовательную отработку, и качественный прирост навыков и умений аудирования на протяжении всего курса обучения.

*Принцип взаимосвязи с другими видами речевой деятельности.* Аудирование связано с чтением, так как оба этих вида речевой деятельности рецептивные и в их структуре выделяются сходные навыки и умения, которые учащиеся должны переносить с одного вида речевой деятельности на другой. Связь с говорением и письмом проявляется, прежде всего, в том, что результатом аудирования является действие (например, речевое высказывание в устной или письменной форме или неречевое выполнение команды). Следовательно, полученная информация используется далее в процессе говорения или письма. Помимо этого, аудитивная компетенция связана с говорением тем, что при непосредственном общении одним из основных, наиболее важных умений аудирования является

умение «активно добиваться понимания», «подчинить себе источник информации, переспрашивая, прося уточнить, объяснить, то есть, реагируя вербально на помехи» [1; с. 198]. Связь с письмом обусловлена тем, что в процессе аудирования часто приходится каким-либо образом письменно фиксировать информацию. Письменная фиксация, как особый способ использования письма, очень тесно связана с аудированием и, на наш взгляд, может быть использована в качестве опоры в процессе обучения.

*Принцип строгого отбора текстов.* Развитие аудитивной компетенции предполагает использование текстов разных стилей и жанров, стимулирующих речемыслительную и творческую активность школьников. Степень трудности текстов должна постепенно возрастать за счет увеличения объема и глубины содержания, продолжительности звучания, усложнения языкового и фонетического оформления аудиотекста и т.п.

*Принцип трехэтапности предъявления аутентичных материалов.* На каждом этапе ставятся свои цели и задачи обучения и используются разные типы упражнений. Перед прослушиванием на любом уровне сформированности навыков и умений аудирования необходимо дать установку на прослушивание, снять трудности, которые учащиеся не могут преодолеть самостоятельно (например, объяснить значения отдельных незнакомых слов), нацелить учащихся на выбор стратегии аудирования. Сам процесс прослушивания может сопровождаться каким-либо практическим действием (например, заполнением таблицы или письменной фиксацией и пр.), так как это помогает удерживать внимание и способствует смысловой обработке поступающей информации. На послетекстовом этапе должна быть обеспечена реализация продукта аудирования.

*Принцип использования интернет-технологий.* Интернет-технологии обеспечивают слуховую и зрительную наглядность и могут выступать в качестве опоры. Они предоставляют широкие возможности для создания разнообразных коммуникативных ситуаций и позволяют приблизить процесс обучения к реальному общению. Например, выходя на сайты иностранных теле- и радиокomпаний, учащиеся могут в режиме онлайн слушать и смотреть отрывки передач. Если сделать это регулярной практикой и выделять несколько минут на то, чтобы учащиеся рассказывали, что увидели или услышали в вечерних новостях, это может иметь огромное значение для развития навыков и умений аудирования. Важность использования аутентичных материалов (в нашем случае можно предложить материалы с сайта BBC WORLD SERVICE) способствует повышению мотивации, делая процесс развития аудитивной компетенции более увлекательным.

Рассматривая понятие «метод», обратимся к трактовке А.Н. Щукина, который трактует «метод» как способ обучения какой-либо стороне языка [7; с. 180].

На наш взгляд, возможно синонимичное использование этого термина по отношению к термину «способ», под которым нами понимается совокупность методических приёмов, направленных на достижение какой-либо методической цели, в данном случае – развитие аудитивной компетенции у учащихся.

Под «приёмом» мы, придерживаясь терминологии М.В. Ляховицкого, понимаем «элементарный методический поступок, направленный на решение конкретной задачи учителя на определенном этапе практического занятия» [2; с. 56].

В рецептивных видах речевой деятельности, по стандарту основного общего образования по иностранному языку, изучение языка направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной [8].

Умения компенсации языковых средств всегда наблюдаются при аудировании, поэтому компенсаторная составляющая коммуникативной компетенции является актуальной.

В связи с этим, мы, вслед за А.Н. Щукиным, будем использовать такой термин, как «компенсаторные стратегии» – «способы поиска обучаемым выхода из положения, когда он не располагает необходимыми средствами языка для выражения своих мыслей и понимания мыслей других людей и ищет им замену» [7; с. 28]. В числе таких стратегий в рецептивных видах речевой деятельности, а именно в аудировании А.Н. Щукин выделяет *стратегии идентификации единиц языка во время аудирования*.

Развитие аудитивной компетенции у учащихся основывается на развитии умений пользоваться вышеназванными стратегиями, которые вырабатываются при помощи следующих упражнений.

Можно выделить следующие упражнения:

- 1) прослушайте предложения и скажите, сколько вопросительных, утвердительных, отрицательных предложений вы услышали;
- 2) прослушайте текст, в котором нечётко произносятся грамматические формы (неправильные глаголы, окончания и другие показатели грамматической формы), и восстановите недослышанное;
- 3) прослушайте предложения и попытайтесь догадаться по контексту о значении неизвестных слов в известной грамматической форме;
- 4) прослушайте предложение и определите значение нового слова по контексту (словообразовательным элементам, на основе знания одного из значений, по этимологии, звукоподражательным элементам);
- 5) прослушайте предложения и постарайтесь понять их смысл, не обращая внимания на определения, выраженные незнакомыми словами;
- 6) в списке слов отметьте те, которые вы услышали в предложениях, назовите их вслух;
- 7) отметьте в списке интернациональные слова, которые произносятся в звучащих предложениях и др. [5; с. 59 – 62]:

После этого возникает вопрос: как можно проконтролировать понимание текста при выполнении упражнений по аудированию?

Прежде чем приступить к прослушиванию текста, учитель должен дать инструкцию, создав мотивацию и организационную установку, мобилизуя учеников на активную работу. Инструкция включает в себя формулировку задания, разъясняет пути его выполнения, ориентирует в трудностях, иногда указывает формы последующей проверки понимания, а также содержит опоры и ориентиры необходимые в понимании на слух.

Мотивационная установка показывает учащимся, на что нужно обратить внимание, какие возникнут трудности и как учащимся организовать свою работу. Задача учителя – применив мотивационную установку, заинтересовать школьников предстоящей работой.

Целью любого контроля является определение уровня сформированности речевых умений и того, насколько точно и полно восприняли учащиеся тот или иной аутентичный материал.

Наиболее известной (применительно к аудированию) является типология уровней понимания, где выделяется: уровень предложений, уровень сложного синтаксического целого (смыслового куса) и уровень текста [4; с. 47].

Понимание на уровне слов носит фрагментарный характер, оно зависит от соотношения между активным, пассивным и потенциальным словарями слушающего и от его способности использовать детерминирующую функцию словосочетаний и контекста. При аудировании аутентичных материалов, учащиеся часто различают на слух отдельные слова и наиболее легкие фразы, догадываясь о теме сообщения, и только.

Понимание предложений зависит от их синтаксической особенности. Простое предложение не представляет собой сложности, так как оно является привычной и хо-

рошо упроченной единицей разговорной речи. Особую сложность представляет понимание логико-грамматической структуры сложного предложения. Мыслительные операции связаны в данном случае с особой формой синтеза отдельных элементов и одновременной, а не последовательной обозримостью всего предложения.

Понимание сложного синтаксического целого происходит путем расчленения речевого сообщения на части и его смысловой группировки, определение средств соединения предложений, составляющий смысловый кусок, определение его темы, начало и конца мысли по основным признакам (инверсия, вводные слова, союзы и др.).

Восприятие целого текста зависит от понимания предикативной связи предложений, ибо она наиболее стабильна и информативна в отличие от композиционно-смысловой структуры текста, стиля и жанра.

Эта типология уровней представляет интерес с точки зрения развития прогностических умений и позволяет проследить за сложностью выдвижения формальных и смысловых гипотез, однако для организации контроля мало пригодна.

Руководствуясь критериями полноты и правильности понимания, мы придерживаемся градации, предложенной Н.И. Гез: 1) уровень фрагментарного (поверхностного) понимания, 2) уровень глобального (общего) понимания, 3) уровень детального (полного) понимания, 4) уровень критического понимания.

В связи с выше сказанным, упражнения, с помощью которых проверяется степень глубины и полноты понимания, должны относиться только к трем уровням (глобального, детального, критического понимания), с их помощью может быть выявлена и фрагментарность понимания, с которого и следует начинать развитие аудитивной компетенции.

Обратимся к аудированию с пониманием основного содержания. Данный вид аудирования предполагает обработку смысловой информации звучащего текста с целью отделить новое от известного, существенное от несущественного, закрепить в памяти наиболее важные сведения и, что для данного вида аудирования необходимо уметь, определять жанр текста, тему текста в целом, уметь оценивать и проследивать основные вехи ее развития, выделять основную мысль сообщения. Перечислим основные виды упражнений, принятые для проверки понимания.

Общее понимание текста проверяется обычно с помощью выбранного ответа на вопросы (такие как: правильный \ неправильный ответ, выполнение заданий типа multiple choice).

Уровень детального понимания определяется путем заполнения пропусков в графическом ключе, представляющим собой сокращенное или полное изложение прослушиваемого. В зависимости от языковой подготовки слушающих и сложности тестов, пропуски могут иметь большие или меньшие интервалы, пропускается каждое седьмое или шестое слово. Также детальное понимание можно проверить с помощью ответов на вопросы.

Уровень критического понимания связан с оценкой прослушанного, с выделением основной информации, с комментированием.

В процессе подготовки к аудированию учителю необходимо четко определить конкретные задачи [3; с. 18]: 1) формирование умений и навыков восприятия иноязычной речи; 2) обсуждение прослушанного; 3) организация сообщений учащихся по аналогии с прослушанным образцом (диалоги, описания и т.п.).

Содержание текстов для развития аудитивной компетенции и выбор упражнений и заданий должны быть адекватными поставленной цели. На наш взгляд, на среднем этапе обучения установочные задания и задания по прослушанному тексту следует формулировать таким образом, чтобы с их помощью стимулировать мотивацию школьников, создавать для них проблемные ситуации, развивать выборочное воспри-

ятие наиболее значимой информации, показывать способы практического использования полученных в ходе аудирования знаний.

Из всего сказанного выше мы делаем вывод, что существует реальная возможность развития аудитивной компетенции и ее совершенствования. Наиболее предпочтительными являются способы, которые создают ситуации естественного речевого общения, стимулируют учащихся высказаться, обмениваться мнениями. Задания по прослушанным текстам должны быть внутренне мотивированы, побуждать учащихся применять в ответах полученные ранее знания, ставить учащихся перед необходимостью сравнивать, догадываться, оценивать, искать решение в самом тексте, то есть коммуникативные задачи учащиеся должны решать самостоятельно, используя лексико-семантические опоры в виде таблиц или записей фактического и языкового материала. Опоры служат не только речевой поддержкой, но и способствуют лучшему пониманию и запоминанию аудитивного материала.

#### Библиографический список

1. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (нем. на базе англ.) – М.: Вентана-Граф, 1997.
2. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. М.: Высш. школа, 1982. 373с.
3. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи // "ИЯШ". 1996. №5. С. 20-22.
4. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology: Дрофа, 2005. 256 с.
5. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько и др. Мн.: Высш. шк., 1996. 522с.
6. Сафонова В.В., Максимова Л.И., Мещанова Н.Ф. Методика обучения иностранным языкам. Языковая педагогика в схемах и таблицах. Тема: Основные методические категории и понятия. Методы исследования в языковой педагогике // Методические тетради. М.: Еврошкола, 2008. 36 с.
7. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Филоматис, 2007. 480 с.
8. URL: [http://www.lexed.ru/standart/standart/1/10\\_osh\\_in\\_yazik.pdf](http://www.lexed.ru/standart/standart/1/10_osh_in_yazik.pdf) (дата обращения - 25.09.2016 г.).

#### References

1. Bim I.L. The concept of learning a second foreign language (German-based English) – Ventana-Graf, 1997.
2. Gez N.I, Lyakhoviczkiy M. V., Mirolovov A.A. Methods of teaching foreign languages in secondary school: a textbook. M.: High School, 1982. 373p.
3. Eluhina N.V. Education of listening to foreign speech // "IYSH". 1996. №5. P. 20-22.
4. Milrud R.P. English Teaching Methodology: Drofa. 2005. 256 p.
5. Reference book of the teacher of a foreign language: A reference Guide / E.A. Maslyko, P.K. Babinskya, A.F. Budko. Mn.: High School, 1996. 522p.
6. Safonova V.V, Maksimova L.I., Meshchanova N.F. Foreign language teaching methodology. Language Pedagogy in diagrams and tables. Theme: Basic methodological categories and concepts. Research methods in language pedagogy // Metodicheskie tetradi. M.: Evroshkola, 2008. 36 p.
7. Shchukin A.N. Foreign Language Learning: Theory and Practice. M.:Filomatis, 2007. 480 p.
8. [http://www.lexed.ru/standart/standart/1/10\\_osh\\_in\\_yazik.pdf](http://www.lexed.ru/standart/standart/1/10_osh_in_yazik.pdf)].

УДК 81-139

*Краковский педагогический университет  
Адъюнкт Института неофилологии (Рус-  
ская Филология)  
Зайонц-Кнапик Х.  
Польша, г. Краков, тел. +48 126626740  
e-mail: halinaza@o2.pl*

*Cracow Pedagogical University  
Tutor of Neophilology Institute (Russian Phi-  
lology)  
Zajac-Knapik H.  
Poland, Cracow, +48 126626740  
e-mail: halinaza@o2.pl*

Х. Зайонц-Кнапик

## **РОЛЬ ТРАНСЛЯЦИОННЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В статье рассматривается проблема трансляционных упражнений на основании взглядов польских лингводидактов, обсуждается концепция билингвальной модели речепорождения и концепция квантования лингвистической информации, а также приводятся примеры разработанных нами квантов лингвистической информации для студентов русской филологии.

Ключевые слова: трансляционные упражнения, билингвальная модель речепорождения, квантование лингвистической информации

H. Zajac-Knapik

## **THE ROLE OF TRANSLATION EXERCISES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

In the article, the author investigates the problem of translation exercise on the basis of views of Polish glossededucators, discusses the concept of bilingual speech generation model and the concept of quantization of linguistic information and quotes examples of linguistic information quanta prepared by her for Russian Philology students.

Key words: translation exercises, bilingual speech generation model, quantizing of linguistic information.

Использование трансляционных упражнений в обучении иностранным языкам имеет долгую и трудную историю и является дискуссионной и спорной проблемой.

В последние десятилетия существовали разные теории, исключая трансляционные упражнения из процесса обучения. Однако, благодаря распространению исследований по вопросу о месте первого языка и роли сознания в усвоении иностранного языка, оказывается, что перевод играет существенную роль в обучении иностранным языкам и является необходимым упражнением, влияющим на формирование лингвистической и коммуникативной компетенций. По этому вопросу существуют разные теории и исследования, проведенные среди студентов не только русской филологии. Представим обзор некоторых из них, присутствующих в польской лингводидактической литературе.

Согласно польскому когнитивисту **Вальдемару Мартону**, цель перевода состоит в закреплении в памяти учащегося лексем иностранного языка, особенно конвенциональных синтагм, он содействует преодолению интерференции родного языка, составлению предложений правильных в грамматическом и лексическом отношении, доведе-

нию до сознания учащихся мысли о том, что буквальный перевод с родного языка на иностранный ведет к различным ошибкам [10; с. 122-123].

Известный польский специалист в области английского языка **Станислав Качмарский** считает, что надо широко использовать трансляционные упражнения. Он предлагает применять их в виде двуязычного сопоставления по принципу аналогии и контраста. Качмарский придерживается точки зрения, что в письменных и устных грамматических упражнениях на перевод следует ограничиваться необходимым минимумом слов и пользоваться уже закрепленными учащимися лексемами, чтобы дать им возможность сосредоточить внимание на том, что является целью данного упражнения. Систематичность в применении таких упражнений дает возможность закрепить новые конструкции [4; с. 67]. Эту концепцию он представляет в книге «Введение в билингвальный подход в обучении иностранному языку» [4; 212 с.].

В другой своей книге «Verb Forms in Bilingual Exercises and Tests» [3; 336] Качмарский использует концепцию грамматической трансференции, то есть «перенос значения определенной грамматической структуры (в данном случае глагольных форм) с родного языка на иностранный» (перевод Х.З.-К.). Качмарский в своей книге презентует внедряющие упражнения, основанные на принципе аналогии в двуязычном сравнении, закрепляющие и тестирующие, построенные по принципу контраста в двуязычном сравнении, а также тесты. Вот примеры конструкций, помещенных в учебнике:

Pani Grey **kupiła** nowy dom w listopadzie. Mrs Grey **bought** a new house in November.

**Czy Kate poleciała** samolotem do Nowego Yorku? **Did Kate fly** to New York? [3; с. 78-79].

По словам Качмарского, «Сравнивая родной язык с иностранным в фазах презентации, автоматизации и контекстуализации структурных образцов, учащимся легче будет увидеть разницу между навыками родного языка и приобретаемыми навыками иностранного языка. В сущности учащийся усваивает иностранный язык посредством родного (...) который составляет единственное средство, предоставляющее возможность понимания новых сигналов» [5; 18, здесь и далее перевод Х. З.-К.] .

Польский русист **Марек Шалэк** выделяет следующие функции перевода: а) функция конфронтативная, предупреждающая интерференцию, состоящая в сравнении форм, оборотов, иноязычных конструкций с их эквивалентами в родном языке учащихся, б) объяснительная функция – один из наиболее часто применяемых способов семантизации лексики, а также объяснения значения и функций новых форм и грамматических конструкций, в) функция, закрепляющая и автоматизирующая новый языковой материал, г) контрольная функция, тестирующая языковую компетенцию в области лексики и грамматики, д) мотивирующая функция [см. 13; с. 290-291].

Польский филолог **Ежи Пенькос** критически оценивает то, что в Польше наблюдается ограниченное использование перевода в обучении иностранному языку. Он замечает, что в мире во многих школах перевод используется регулярно как способ контроля приобретенных языковых умений, так как позволяет раскрыть и определить места, в которых наиболее часто появляется интерференция [12; с. 350-351].

По мнению Е. Пенькоса, сторонники перевода в обучении иностранным языкам считают, что перевод способствует прямому сравнению учащимися целевого и исходного языков, что облегчает декодировку структур и элементов целевого языка, способствует быстрому и эффективному контролю умения понимать язык, преодолению и

нейтрализации языковой интерференции, а также является свойством разных видов двуязычия (билингвизма) и естественного процесса усвоения иностранного языка [12; с. 352-353].

Перевод трактуется как естественный процесс пользования иностранным языком, что создает основной аргумент в пользу применения перевода в обучении иностранным языкам. Современные тенденции в лингводидактике отдают предпочтение введению перевода уже на начальном этапе обучения иностранному языку, учитывая естественные склонности учащихся к переводу. Е. Пенькос считает перевод в дидактике иностранного языка вспомогательным, а не основным средством. По его мнению, применение перевода не обозначает, что мы обращаемся к традиционному грамматико-переводному методу [12; с. 354].

Согласно Е. Пенькосу, современные исследования показывают, что в мире начинается медленная, но постепенная «реабилитация» дидактического перевода. Оказывается, что исключение родного языка из обучения иностранному языку – это важная дидактическая ошибка, «граничащая с бессмысленностью». Перевод не считается «неизбежным злом», он является средством, ведущим к лучшему овладению языком, выполняющим важную коммуникативную функцию. Психолингвисты считают перевод средством, совершенствующим овладение иностранным языком. Они доказали, что невозможно исключить родной язык из процесса обучения иностранному языку [12; с. 362].

Польские русисты **Рышард Панцевич** и **Станислав Шадыко** считают, что перевод связан с коммуникативными запросами учащегося. К достоинствам применения перевода в дидактике иностранного языка они относят: а) создание механизмов в области преодоления межъязыковой интерференции; б) стимулирующее влияние на развитие основных языковых умений; в) необходимость заставить учащегося оперировать уже усвоенной лексикой путем одновременного ее обогащения; г) повышение интереса к языку и укрепление мотивации к изучению иностранного языка [11; с. 45-48].

**Вероника Вильчинская**, польский профессор романистики, предлагает использовать перевод для закрепления грамматических структур. Она применяет на практике перевод в работе со своими студентами на занятиях, в коллективной работе, вне занятий и на экзаменах. Она предлагает использовать перевод простых предложений-высказываний с польского языка на иностранный, которые читаются учителем поочередно и немедленно записываются учащимися на иностранном языке. Причиной выбора упражнений на перевод являются настойчиво повторяющиеся грамматические и лексические ошибки. Студенты после выполнения перевода обмениваются своими вариантами друг с другом, исправляют их и коллективно обсуждают, определяя сущность и причины трудностей [15; с. 242].

Польский профессор германистики **Ян Илюк**, ссылаясь на Ф. Г. Кёнигса, формулирует следующие аргументы в пользу перевода на занятиях по иностранному языку: а) анализ разных структур родного и иностранного языков; б) осознание различий между языками; в) развитие языковой компетенции в области иностранного и родного языка; г) противодействие изоляции очередных языковых умений; д) необходимый способ объяснения значения слов; е) развитие умения понимать; ё) контроль понимания текстов; ж) развитие умения выражать «тонкие оттенки» значения слов на родном и иностранном языках; з) процессы, сопутствующие усвоению иностранного языка; и) помощь в использовании одно- и двуязычных словарей [2; с. 35].

Я. Илюк приводит примеры трансляционных упражнений, к которым относит: а) высказывание одного учащегося на определенную тему на иностранном языке и перевод другим учащимся этого высказывания на иностранный язык, б) управляемое формирование умения писать (учащиеся переводят с родного языка на иностранный текст, содержащий высказывания, логически связанные друг с другом определенной коммуникативной целью), в) применение двуязычных дриллирующих упражнений [2; с. 39].

**Артур Кубацкий**, профессор германистики, сформулировал дидактические принципы в области применения перевода на уроке иностранного языка: а) перевод выступает как форма упражнения и как самостоятельное умение; б) умению переводить лучше обучать в небольших группах, так как учащиеся слушают перевод предложений своих друзей; в) переводу надо обучать в обоих направлениях; г) вид текста влияет на формирование степени трудности трансляционного упражнения; д) перевод применяется с целью решить проблему семантизации, осознания учащимися лексических и грамматических структур, сопоставления языков; е) использование родного языка необходимо для осознания различий в системе иностранного и родного языков; ё) перевод может выполнять вспомогательную функцию для презентации нового языкового материала (здесь должна происходить двуязычная семантизация); ж) трансляционные упражнения играют существенную роль в группах студентов филологического отделения [9; с. 198-199].

Профессор **Богуслава Уаизтт**, специалист в области английского языка, на примере трансляционных упражнений обсуждает роль языковой авторефлексии среди студентов-неофилологов. Она опирается на эмпирические исследования, проведенные среди студентов второго курса английской филологии в Институте английской филологии Университета имени А. Мицкевича в Познани. По ее мнению, основой для языковой авторефлексии является умение замечать и оценивать собственные ошибки и умение использовать это самосознание в самосовершенствовании. В обучении иностранным языкам авторефлексия – это способность управлять собственным процессом обучения, которая появляется некоторое время спустя [14; с. 79].

Исследования, проведенные автором, показывают, что трансляционные упражнения приносят пользу, считаются интеллектуальным вызовом, дающим чувство внутреннего успеха и влияют на положительную мотивацию.

По мнению Б. Уаизтт, перевод, считаемый некоторыми пятым умением после говорения, чтения, аудирования и письма, – это действие, нуждающееся в нескольких когнитивных стратегиях. Она считает, что коллективное выполнение трансляционных упражнений в группе влияет на авторефлексию и создает «издательскую дистанцию» по отношению к собственному переводу [14; с. 82].

Польский русист **Януш Генцель** считает, что усвоение грамматического материала учащимися требует применения разнообразных упражнений, среди которых существенное место занимают упражнения на перевод, особенно перевод кратких и несложных упражнений с польского языка на русский. Они должны служить контролю уровня усвоения грамматического материала и его закреплению, а также способствуют сопоставлению русских и польских грамматических явлений и противодействуют интерференции родного языка [1; с. 52-53]. Согласно Я. Генцелю, трансляционные упражнения являются связывающим звеном между предкоммуникативными и коммуникативными учебными действиями. Он предлагает применять устный перевод с польского языка на русский предложений, обладающих коммуникативной ценностью.

Трансляционные упражнения должны применяться непосредственно после сопоставительной презентации грамматического материала, а также в фазах его закрепления и повторения. По словам Я. Генцеля, «упражнения эти служат не только достижению узко утилитарных целей (овладение данной порцией грамматического материала), но и формированию коммуникативной компетенции учащихся, поскольку способствуют оптимизации процессов внутреннего перевода» [16; с. 28].

Я. Генцель считает, что «внутренний перевод представляет собой не временное, благопреодолимое явление, а основу механизма порождения иноязычного речевого высказывания, действующего постоянно на протяжении всего периода школьного обучения иностранному языку и вообще на всех стадиях изучения языка вне иноязычного окружения» [17; с. 91].

Созданная Я. Генцелем билингвальная модель речепорождения опирается на его собственный опыт в усвоении иностранных языков, а также на «многолетние наблюдения процессов речепорождения у школьников и студентов, изучающих русский язык в условиях польскоязычной среды» [17; с. 91]. Согласно этой модели, «продуцирование высказывания на иностранном языке представляет собой процесс, состоящий из пяти фаз-уровней, частично совпадающих по времени» [18; с. 71]. Эта модель состоит из следующих компонентов: «Уровень I. Речевая интенция. Уровень II. Внутренняя речь А (понятийно-образные ряды с включением лексем родного языка). Уровень III. Внутренняя речь Б (вербализация, грамматикализация и внутренняя фонация на родном языке: 1) выбор синтаксической структуры; 2) отбор лексем; 3) отбор морфологических средств; 4) заполнение структуры грамматикализированными лексемами; 5) внутренняя фонация. Уровень IV. Внутренняя речь Б<sub>1</sub> (вербализация, грамматикализация и внутренняя фонация на иностранном языке): 1) выбор синтаксической структуры; 2) отбор лексем; 3) отбор морфологических средств; 4) заполнение структуры грамматикализированными лексемами; 5) внутренняя фонация. Уровень V. Внешняя речь (внешняя фонация)» [18; с. 71].

По словам Я. Генцеля, «билингвальная модель порождения высказывания, в частности концепция системы раннего и позднего предупреждения и операций моментальной рефлексии, позволяет по-новому взглянуть на механизмы возникновения ошибок в иноязычной речи, а следовательно, и на способы их предупреждения и преодоления» [17; с. 94].

Основой концепции квантования лингвистической информации является положение о том, что «первоначально (на уровне III) совершается посинтагменное кодирование высказывания на родном языке, а затем (на уровне IV) осуществляется перекодировка его на иностранный язык, причем подвергающиеся перекодировке синтагмы членятся на сегменты, разделяемые паузами гезитации, во время которых совершаются операции моментальной рефлексии, состоящие в мгновенном извлечении из памяти и оперативном использовании квантов лингвистической и/или текстовой информации» [19; с. 214]. Согласно Я. Генцелю, квант лингвистической информации – это «мельчайшая порция лингвистических знаний, необходимая и достаточная для решения проблемы, возникшей в процессе перекодировки» [19; с. 214].

Квантование лингвистической информации заключается в том, что «учащемуся, наряду с развернутой лингвистической информацией, предлагается редуцированный вариант ее, пригодный для непосредственного использования в акте моментальной рефлексии. Это значит, что из развернутой лингвистической информации должны вы-

членяться и получать особое словесное и графическое оформление те мельчайшие единицы ее, которые необходимы и достаточны для успешного осуществления операций моментальной рефлексии. Очень важно притом, чтобы учащийся получал не один, а несколько вариантов кванта лингвистической информации, из которых он сможет выбрать и запомнить один, лучше всего отвечающий его запросам» [19; с. 215].

Кванты лингвистической информации, предложенные Я. Генцелем, разнообразны по своей форме. Он различает три их основных вида: абстрактно-символические, интеррогативные и экзemplицирующие. Абстрактно-символические кванты содержат существенные элементы модели и названия грамматических форм; интеррогативные кванты содержат вопросы, позволяющие указать на сочетаемость лексем; экзemplицирующие кванты сопоставляют конкретные примеры употребления языковых единиц. Могут также применяться синкретические кванты: абстрактно-экзemplицирующие, абстрактно-интеррогативные и интеррогативно-экзemplицирующие [19; с. 216-220].

Я. Генцель придерживается точки зрения, что «кванты лингвистической информации, относящиеся к явлениям, подлежащим интерференции родного языка, целесообразно строить на сопоставительной основе, причем исходной точкой должна стать редуцированная информация о явлении родного языка, а целевой точкой – соответствующая ей редуцированная информация о явлении иностранного языка» [18; с. 38]. Следует заметить, что «при проектировании квантов лингвистической информации важную роль играет их графическое оформление: расположение в пределах рамок, выделение окончаний и прочих элементов, на которых должно фиксироваться внимание учащихся» [17; с. 74].

Вот пример разработанной нами для студентов русской филологии презентации грамматического материала в форме квантов лингвистической информации в области беспредложного и предложного глагольного управления, дополненной трансляционными упражнениями:

Таблица 1

Абстрактно-символический квант

wypróbowywać, badać <i>ndk.</i>	+ Bier.	испытывать <i>несов.</i> + Вин. п. испытать <i>сов.</i>
wypróbować, zbadać <i>dk.</i>		
doznawać, doświadczać <i>ndk.</i>	+ Dop.	испытывать <i>несов.</i> + Вин. п. испытать <i>сов.</i>
doznać, doświadczyć <i>dk.</i>		

Таблица 2

Интеррогативный квант

wypróbowywać, badać <i>ndk.</i>	kogo? co?	испытывать <i>несов.</i> кого? что?
wypróbować, zbadać <i>dk.</i>		
doznawać, doświadczać <i>ndk.</i>	czego?	испытать <i>сов.</i>
doznać, doświadczyć <i>dk.</i>		

Таблица 3

Экземплифицирующий квант

wypróbować, badać ника	nowego współpracownika	испытывать испытать	нового сотруд-
wypróbować, zbadać	nową maszynę		новую машину
doznawać, doświadczać (doznać, doświadczyć)	pragnienia		жажду

**Упражнение. Переведи на русский язык:**

1. Andrzej wypróbowuje swojego nowego współpracownika.
2. Doznaliśmy pragnienia.
3. Kostia wypróbowuje swoje siły w walce z przeciwnikiem.
4. Na wycieczce wypróbowałem nowy aparat fotograficzny.
5. Wiera doznała (doświadczyła) rozczarowania.

Таблица 4

Абстрактно-символический квант

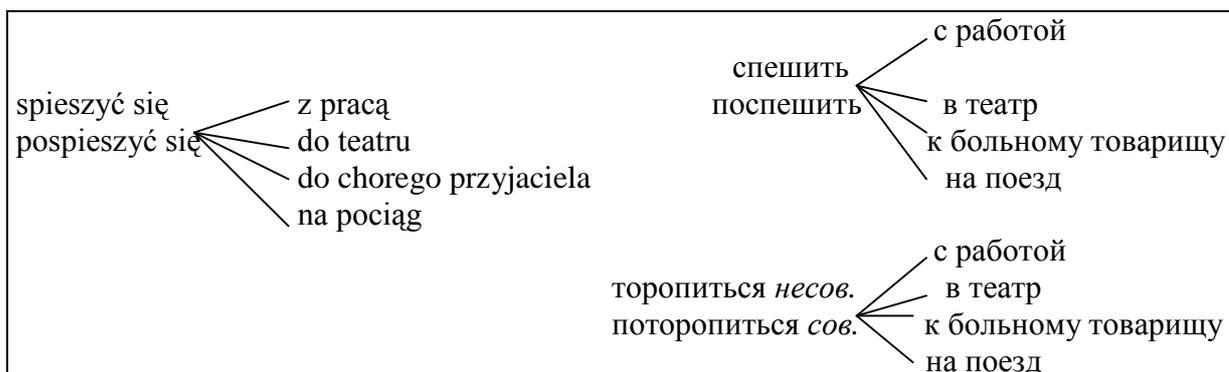
spieszyć się <i>ndk.</i> pospieszyć się <i>dk.</i>	+ z+ Narz. +do+Bier.; na+Bier.; do+Dop.	спешить <i>несов.</i>	+ с+ Твор. +в+Вин.;на+Вин.;к+Дат.
		поспешить <i>сов.</i>	
к+Дат.		торопиться <i>несов.</i>	+ с+Твор. + в+ Вин.; на+Вин.;
		поторопиться <i>сов.</i>	

Таблица 5

Интеррогативный квант

spieszyć się <i>ndk.</i> pospieszyć się <i>dk.</i>	z czym ? dokąd?	спешить <i>несов.</i>	с чем?
		поспешить <i>сов.</i>	куда?
		торопиться <i>несов.</i>	с чем?
		поторопиться <i>сов.</i>	куда?

Экземплифицирующий квант



**Упражнение. Переведи на русский язык:**

1. Spieszę się na pociąg.
2. Wiktor spieszy się z pracą.
3. Lekarz spieszył się do chorego.
4. Spieszyliśmy się na pociąg.
5. Spieszymy się do teatru.

В заключение следует отметить, что трансляционные упражнения противодействуют интерференции родного языка, могут применяться в виде двуязычного сопоставления по принципу аналогии и контраста, они способствуют сравнению явлений целевого и исходного языков, указывают на различия между навыками родного языка и приобретаемыми навыками иностранного языка. Благодаря переводу можно объяснить значение новых слов, значения и функции новых грамматических форм и конструкций, закрепить употребление лексем иностранного языка и грамматических структур, контролировать степень понимания текстов. Трансляционные упражнения в дидактике выполняют важную коммуникативную функцию, они связаны с коммуникативными запросами учащихся и способствуют оптимизации процессов внутреннего перевода, который может применяться как основное и как вспомогательное средство, совершенствующее овладение иностранным языком, а также влияющее на положительную мотивацию учащихся. Интересным дидактическим решением является презентация грамматического материала в форме квантов лингвистической информации с использованием трансляционных упражнений.

Библиографический список

Литература на польском, английском и немецком языке

1. Henzel J. Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną. Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków, 1978. 157 c.
2. Iluk J. Tłumaczyć, czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego // Języki Obce w Szkole. 2008. № 5. С. 32-41.
3. Kaczmarek S. P. The World Through English. Verb Forms in Bilingual Exercises and Tests. PWN, Warszawa, 1984. 336 c.

4. Kaczmarek S.P. Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego. WSiP, Warszawa, 1988. 212 c.
5. Kaczmarek S. P. Gramatyka a funkcjonalno-komunikacyjne nauczanie języka obcego // *Języki Obce w Szkole*. 2002. № 2. C. 15-19.
6. Komorowska H., Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwalizm, kognitywizm, interferencja. WSiP, Warszawa, 1980. 195 c.
7. Königs F. G. Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders, "Fremdsprache Deutsch" 2000. № 23. C. 6-13.
8. Kościalkowska-Okońska E. Tłumaczenie a nauczanie języków obcych // *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej / Karpińska-Szaj K. (red.), Łask, 2005. C. 147-154.*
9. Kubacki A. D. Rola ćwiczeń tłumaczeniowych na lekcjach języka obcego // *Neofilolog*. 2010. № 35. C. 195-205.
10. Marton W. Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1978. 166 c.
11. Pancewicz R., Szadyko S. Wartość dydaktyczna tłumaczenia w nauczaniu języka obcego // *Neofilolog* 1995. № 10. C. 45-48.
12. Pieńkos J. Przekład i tłumacz we współczesnym świecie. Aspekty lingwistyczne i pozalingwistyczne. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1993. 495 c.
13. Szalek M. Rola i miejsce tłumaczenia w warunkach ekstensywnego nauczania języka obcego // *Język Rosyjski*. 1988. № 5. C. 288-292.
14. Whyatt B. Wzmacnianie autorefleksji językowej wśród studentów neofilologii. „Translog” jako nowoczesna technologia pozwalająca na wgląd w proces tworzenia tekstu // *Pawlak M., Wolski B. Wykorzystanie nowoczesnych technologii w dydaktyce języków obcych. Poznań – Kalisz – Konin, 2011. C. 75-90.*
15. Wilczyńska W. Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego. PWN, Warszawa – Poznań, 1999. 315 c.

#### Литература на русском языке

16. Генцель Я. Осознанное овладение элементарной лингвистической информацией и формирование коммуникативной компетенции учащихся // *Przegląd Rusycystyczny*. 1990. № 1-4. C. 25-29.
17. Генцель Я. Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы оптимизации преподавания русского языка как иностранного // *Русский язык за рубежом*. 1992. № 2. C. 89-96.
18. Генцель Я. Билингвальная модель речепорождения и вопросы презентации языкового материала в учебниках русского языка // *Новые российские реалии и их отражение в современном русском языке*, Издательство АРТ – Олыштын, 1994. C. 35-41.
19. Генцель Я. Квантование лингвистической информации и его применение в лингводидактических материалах по русскому языку // *Вопросы лингвистики и лингводидактики. Материалы конференции МАПРЯЛ / Т. Жеберек*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków, 1996. C. 214-221.

#### References in Polish, English and German

1. Henzel J. Teaching Russian by Reproductive-Creative Method. Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków, 1978. 157 p.

2. Iluk J. To Translate or not to Translate during Foreign Language Lessons // *Języki Obce w Szkole*. 2008. № 5. P. 32-41.
3. Kaczmarek S. P. *The World Through English. Verb Forms in Bilingual Exercises and Tests*. PWN, Warszawa, 1984. 336 p.
4. Kaczmarek S. P. *Introduction to Bilingual Approach to Foreign Language Teaching*. WSiP, Warszawa, 1988. 212 p.
5. Kaczmarek S. P. Grammar and Functional-Communicative Foreign Language Teaching obcego // *Języki Obce w Szkole*. 2002. № 2. P. 15-19.
6. Komorowska H. *Teaching Foreign Language and Interference. Audiolingualism, Cognitivism, Interference*. WSiP, Warszawa, 1980. 195 p.
7. Konigs F. G. To Translate in Teaching German or not? One Way or the Other // "Fremdsprache Deutsch" 2000. № 23. P. 6-13.
8. Kościalkowska-Okońska E. *Translating and Foreign Language Teaching // Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej / Karpińska-Szaj K. (red.)*. Łask, 2005. P. 147-154.
9. Kubacki A. D. *Role of Translation Exercises during Foreign Language Lessons // Neofilolog*. 2010. № 35. P. 195-205.
10. Marton W. *Foreign Language Didactics in High School. Cognitive Approach*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1978. 166 p.
11. Pancewicz R, Szadyko S. *Didactic Value of Translation in Foreign Language Teaching // Neofilolog* 1995. № 10. P. 45-48.
12. Pieńkos J. *Translation and Translator in Contemporary World. Linguistics and Extralinguistic Aspects*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1993. 495 p.
13. Szalek M. *Role and Place of Translation in the Conditions of Extensive Foreign Language Teaching // Język Rosyjski*. 1988. № 5. P. 288-292.
14. Whyatt B. *Intensifying Language Autoreflexion among Foreign Language University Students. 'Translog' as Modern Technology Allowing Insight in Process of Creating Text // Pawlak M., Wolski B. Using Modern Technologies in Foreign Language Didactics*. Poznań – Kalisz – Konin, 2011. P. 75-90.
15. Wilczyńska W. *To Learn or to Be Taught. About Anatomy in Foreign Language Acquiring*. PWN, Warszawa – Poznań, 1999. 315 p.

#### References in Russian

16. Henzel J. *Conscious Acquiring Elementary Linguistic Information and Forming Communicative Competence of Learner // Przegląd Rusycystyczny*. 1990. № 1-4. P. 25-29.
17. Henzel J. *Bilingual Speech Generation Model and Problems of Optimization of Teaching Russian as Foreign Language // Русский язык за рубежом*. 1992. № 2. P. 89-96.
18. Henzel J. *Bilingual Speech Generation Model and Problems of Presenting Language Material in Russian Language Textbooks // Новые российские реалии и их отражение в современном русском языке, Издательство АРТ – Олыштын*, 1994. P. 35-41.
19. Henzel J. *Quantizing Language Information and its Application in Glossoeducational Materials for Teaching Russian // Вопросы лингвистики и лингводидактики. Материалы конференции МАПРЯЛ / Т. Жеберек*. Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków, 1996. P. 214-221.

УДК 811.161.1'374.4.

*Воронежский государственный университет  
асп. кафедры русского языка  
Кудрявцева Т.Ю.  
Россия, г. Воронеж, тел. 8-906-670-12-51  
e-mail: tatiana-k2304@yandex.ru*

*Voronezh State University  
Post-graduate Student of Department of Russian Language  
Kudryavtseva T.Y.  
Russia, Voronezh, 8-906-670-12-51  
e-mail: tatiana-k2304@yandex.ru*

Т.Ю. Кудрявцева

## **УСТАРЕВШАЯ ЛЕКСИКА НА УРОКЕ РКИ**

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ  
(проект № 14-04-00347 «Большой словарь историзмов и архаизмов русского языка»)*

В статье рассматривается специфика работы с устаревшей лексикой на уроках русского языка как иностранного. Особое внимание уделяется тем способам семантизации историзмов, которые способствуют развитию понятийного мышления учащихся.

Ключевые слова: устаревшая лексика, историзмы, лексикография, культурологический компонент, русский язык как иностранный.

T.Y. Kudryavtseva

## **THE OUT-OF-DATE VOCABULARY ON THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article deals with the specifics of working with the out-of-date vocabulary at lessons of Russian as a foreign language. Particular attention is paid to the methods of semantization historicism, which contribute to the development of conceptual intellection of students.

Key words: the out-of-date vocabulary, historicisms, lexicography, culturological component, Russian as a foreign language.

В процессе обучения иностранные студенты сталкиваются с лексикой, называющей особые, специфические, и зачастую уникальные явления русской жизни, реалии национальной культуры. Причем наиболее сложными для понимания оказываются в большинстве случаев устаревшие слова, интерпретацию которых не всегда можно осуществить с помощью привычных способов семантизации безэквивалентной лексики – перевода или толкования через подбор синонимов и антонимов [6; с. 64]. Неслучайно преподаватели на уроках РКИ (особенно в период довузовской подготовки) чаще отдают предпочтение адаптированным текстам, в которых архаизмы и историзмы не используются совсем или их количество минимизировано. На начальном этапе это позволяет облегчить процесс изучения языка, поскольку «снимает» лексические трудности и акцентирует внимание на грамматическом материале. Однако в дальнейшем абсолютный отказ от подобных «непереводимых» слов препятствует развитию речевого и культурного кругозора учащихся.

Как известно, на уроке РКИ работа «со словами» является ключевой. Будучи ведущим средством устного и письменного общения, лексика не только позволяет объединять различные аспекты языка (фонетику, грамматику, стилистику и т.д.), комплексно подходить к их изучению, но и реализовывать основные виды речевой деятельности – аудирование, говорение, чтение и письмо [3; с. 231]. Кроме того, работа с лексикой направлена и на формирование культурологической компетенции, предполагающей знакомство с «картиной мира» носителей изучаемого языка. Поэтому задача преподавателя – не просто рассказать студентам об устаревших словах, но и продемонстрировать культурный и стилистический потенциал историзмов и архаизмов, научить эффективно использовать их в своей речи – устной и письменной.

Едва ли не самым ответственным этапом в работе с устаревшей лексикой является семантизация, способы которой варьируются в зависимости от речевого материала и уровня подготовки студентов. При этом зачастую учащимся просто предъявляется словарное значение, что заведомо лишает их возможности самостоятельно «лингвистически» мыслить, блокирует языковую догадку.

Общепризнанным и, пожалуй, наиболее часто применяемым средством интерпретации историзмов выступает наглядность. Демонстрация самого предмета, исчезнувшего из современной жизни и не имеющего аналогов в инокультурной реальности обучающихся, или его изображения способствует «точному и беспереводному усвоению значения нового слова» [6; с. 123]. Однако, к сожалению, такой способ применим не ко всем «тематическим» группам историзмов. Его вполне можно использовать при работе с лексикой, относящейся к *торгово-экономической, военной и военизированной сфере; называющей регалии, символы, отличительные знаки; транспортные средства; одежду и ее детали; здания, постройки, помещения, сооружения; предметы обихода, повседневной жизни; виды, орудия и места наказания* [8; с. 178–198]. При этом средства наглядности едва ли помогут при толковании слов со значением *лица; политических режимов, форм власти; административно-территориальных единиц; органов власти; мер веса, жидкости* [8; с. 178–198] и т.п. В таких случаях продуктивнее оказываются иные приемы семантизации.

Развитию системности языкового мышления обучающихся, на наш взгляд, способствовал бы самостоятельный лингвистический поиск. Так, студенту можно предложить сформулировать значение незнакомого слова, опираясь на уже имеющееся знание языка, на понимание происходящих в нем процессов. Для подобной работы вполне подойдут историзмы с прозрачной внутренней формой, легко поддающиеся морфемному анализу, – например, такие слова, которые мы встречаем в тексте, посвященном историческому прошлому Воронежа:

«<...> Место для города выбрали русские **воеводы** Семен Сабуров, Иван Судаков и Василий Биркин на правом берегу реки Воронеж. Город имел в то время две независимые друг от друга крепости <...>.

Основную часть населения составляли мелкие **служилые люди: стрельцы, казаки, пушкари**. Профессиональных ремесленников и торговцев было сравнительно **немного**» [7; с. 9–10].

При наличии яркого, «убедительного» контекста учащиеся способны «расшифровать» новое, не известное ранее понятие. Например, внимательно прочитав текст о Емельяне Пугачеве, студенты смогут сказать, что крепостное право – это право помещика полностью распоряжаться не только имуществом, но и жизнью крестьян, работающих на его земле:

*«<...> Крестьяне были крепостными. Это значит, что крестьяне, их дома, огороды – все принадлежало помещикам и дворянам. Они могли покупать и продавать крестьян на городских и деревенских рынках. Крепостные крестьяне работали на помещиков с утра до позднего вечера. <...> Иногда крепостных крестьян меняли на вещи или животных, собак, например» [4; с. 38].*

Также можно предложить студентам самим попытаться определить значение историзма после знакомства с текстом – например, прочитав материалы о восстании декабристов, представленные в учебном пособии Л.В. Ковалевой «Путешествуем по России», ответить на вопрос: «Кого называли декабристами?». При этом искомое слово в тексте отсутствует и отражено лишь в заглавии:

*«После победы в отечественной войне 1812 года изменилась политическая обстановка в стране. <...> Молодые русские дворяне стали думать о реформах, которые изменили бы жизнь русских людей.*

*В декабре 1825 года петербургские дворяне организовали восстание против царя. Решено было вывести войска на Сенатскую площадь и заставить чиновников признать конституционные преобразования <...>» [4; с. 47].*

Подобная логика может быть использована и при работе с другими словами, называющими лиц или предметы повседневной жизни.

Если уровень владения языком не позволяет студенту самостоятельно интерпретировать историзм и он затрудняется определить значение слова, можно обратиться к одному из существующих толковых словарей [1; с. 14–16]. Для работы в иностранной аудитории, пожалуй, лучше всего подойдет «Словарь русских историзмов» (2005) под редакцией Т.Г. Аркадьевой [8], а также «Иллюстрированный толковый словарь забытых и трудных слов русского языка» (2008) Л.А. Глинкиной [2]. В них не просто дается толкование слов, называющих утраченные реалии народной жизни, но и содержится богатый культурологический комментарий [5], сопровождающийся иллюстративным материалом.

Однако после «словарной» работы рекомендуется провести процесс «обратной семантизации» и показать студентам, как можно было бы определить значение слова, не обращаясь за помощью к словарю.

В процессе выполнения заданий, предполагающих интерпретацию устаревшей лексики, студенты учатся логически мыслить и грамматически обоснованно формулировать свои суждения. В результате у них не только складывается представление о языке как системе, но и развивается понятийное мышление и, что особенно важно, формируется языковое чутье.

Библиографический список

1. Аркадьева Т.Г., Кольцова Л.М., Кудрявцева Т.Ю., Панова М.В., Чуриков С.А. Проблема описания историзмов и архаизмов в современной лексикографии // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронеж, 2014. № 3. С. 14–20.
2. Глинкина Л.А. Иллюстрированный толковый словарь забытых и трудных слов русского языка. М.: Мир энциклопедий Аванта+, 2008. 432 с.
3. Ковалева А.В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронеж, 2013. № 2. С. 231–233.
4. Ковалева Л.В. Путешествуем по России. Воронеж, 2013. 145 с.
5. Кольцова Л.М., Кудрявцева Т.Ю., Чуриков С.А. Лингвокультурологическая ценность архаизмов и историзмов в практике преподавания РКИ // Вестник Российского университета дружбы народов, серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». М., 2015. № 4. С. 58–68.
6. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 480 с.
7. Лапынина Н.Н., Ковалева Л.В., Кольцова Л.М. Из истории культуры Воронежского края: учебное пособие. 2-е изд., пераб. и доп. Воронеж, 2009. 117 с.
8. Словарь русских историзмов : учеб. пособие / Т.Г. Аркадьева [и др.] ; науч. ред. Т.Г. Аркадьева. М.: Высш. школа, 2005. 228 с.

References

1. Arkadieva T.G., Koltsova L.M., Kudryavtseva T.Y., Panova M.V., Churikov S.A. Problem description historicism and archaisms in modern lexicography // Bulletin of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication. Voronezh, 2014. № 3. P. 14–20.
2. Glinkina L.A. Illustrated glossary of difficult and forgotten words of the Russian language. M.: World encyclopedias Avanta +, 2008, 432 p.
3. Kovaleva A.V. Stages of a lexicon at training RKI // Bulletin of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication. Voronezh, 2013. № 2. P. 231–233.
4. Kovaleva L.V. We are traveling to Russia. Voronezh, 2013. 145 p.
5. Koltsova L.M., Kudryavtseva T.Y., Churikov S.A. Linguistic and cultural value of archaisms and historicisms in the practice of teaching Russian as a foreign language // Bulletin of Russian Peoples' Friendship University, a series of "Russian and foreign languages and methods of teaching them." M. 2015. № 4. P. 58–68.
6. Kryuchkova L.S. Practical methods of teaching Russian as a foreign language: Textbook. M.: Flinta: Science, 2014. 480 p.
7. Lapynina N.N., Kovaleva L.V., Koltsova L.M. From the history of culture of the Voronezh region: a tutorial. Voronezh, 2009. 117 p.
8. Dictionary of Russian historicisms: a tutorial / T.G. Arkadjeva et al.; ed. by T.G. Arkadjeva. M.: High school, 2005. 228 p.

УДК 81'243

*Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина*

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского и французского языков*

*Токарева Г.В.*

*Россия, г. Иваново, тел. 89065104397*

*e-mail: galina.tokareva@gmail.com*

*Ivanovo State Power University  
Department of Russian and French languages*

*PhD, associate professor*

*Tokareva G.V.*

*Russia, Ivanovo, 89065104397*

*e-mail: galina.tokareva@gmail.com*

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского и французского языков*

*Зарубина Д.Н.*

*Россия, г. Иваново, тел. 89605134564*

*e-mail: dar-kotova@mail.ru*

*Department of Russian and French languages*

*PhD, associate professor*

*Zarubina D.N.*

*Russia, Ivanovo, 89605134564*

*e-mail: dar-kotova@mail.ru*

Г.В. Токарева, Д.Н. Зарубина

**ВСЕРОССИЙСКАЯ ИНТЕРНЕТ-ОЛИМПИАДА  
«СОХРАНИМ РОДНОЙ ЯЗЫК» КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА  
РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

В статье обобщается опыт организации и проведения Всероссийской интернет-олимпиады «Сохраним родной язык» преподавателями русского языка Ивановского государственного энергетического университета имени В.И. Ленина. Олимпиада рассматривается как эффективная и современная форма развития интереса к русскому языку у иностранных студентов в техническом вузе.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, интернет-олимпиада, Международный день родного языка.

G.V. Tokareva, D.N. Zarubina

**ALL-RUSSIAN INTERNET COMPETITION  
«WE WILL KEEP THE NATIVE LANGUAGE»  
AS EFFECTIVE FORM OF DEVELOPMENT OF MOTIVATION  
FOREIGN STUDENTS OF TECHNICAL COLLEGE TO STUDY RUSSIAN**

In article experience of the organization and holding the All-Russian Internet competition «We Will Keep the Native Language» by teachers of Russian in Ivanovo State Power University of V.I. Lenin is generalized. The competition is considered as an effective and modern form of development of motivation foreign students of technical college to study Russian.

Key words: Russian as foreign, Internet competition, International day of the native language.

Одной из задач обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе является формирование интереса к его изучению. Учебная и внеучебная деятельность

должна быть организована так, чтобы не только формировать, но и поддерживать мотивацию у иностранных студентов, так как именно она, по определению академика А.Н. Леонтьева, является «мотором деятельности» [1]. Если не управлять мотивацией, то может произойти снижение ее уровня.

В связи с этим преподаватели русского языка как иностранного осознают практическую значимость модернизации процесса обучения, необходимости внедрения современных и эффективных форм и средств обучения, которые активно способствуют формированию мотивации.

В данной статье обобщается опыт организации и проведения Всероссийской интернет-олимпиады «Сохраним родной язык» преподавателями русского языка Ивановского государственного энергетического университета имени В.И. Ленина (далее ИГЭУ) в 2015-2016 гг. Олимпиада рассматривается как эффективная и современная форма развития интереса к русскому языку у иностранных студентов в техническом вузе.

Олимпиада «Сохраним родной язык» приурочена к 21 февраля – Международному дню родного языка, который празднуется во всем мире вот уже более 15 лет. Эта дата была выбрана ЮНЕСКО в знак памяти о событиях 1952 года в Дакке, столице нынешней Бангладеш, когда от пуль полицейских погибли студенты — участники демонстрации в защиту своего родного языка бенгали, который они требовали признать одним из государственных языков страны.

В День родного языка все языки признаются равными, поскольку каждый из них уникален. Этот праздник был учрежден ЮНЕСКО в целях сохранения и развития исчезающих языков, поддержки лингвистического многообразия и многоязычного образования, а также повышения уровня знаний о языковых и культурных традициях народов разных стран. Понимая важность этих целей, преподаватели русского языка ИГЭУ уже второй год проводят Всероссийскую интернет-олимпиаду «Сохраним родной язык» [2].

В Положении об Олимпиаде сформулированы её основные задачи: развитие интереса к русскому языку у иностранных студентов, обучающихся в России; предоставление возможности проверить свой уровень владения русским языком как иностранным [3]. Не менее важными, кроме психолого-педагогических задач (мотивационной и рефлексивной), для организаторов Олимпиады являются образовательные задачи (углубление знаний о языках мира) и воспитательные (формирование бережного отношения к родному и другим языкам).

Участниками Олимпиады могут быть иностранные студенты первого и второго курсов негуманитарных специальностей вузов Российской Федерации. Олимпиада имеет статус всероссийской на базе ИГЭУ и проводится в форме интерактивного теста. Для участия в Олимпиаде можно заполнить форму на сайте университета, которая включает задания Олимпиады с вариантами ответов и анкету участника. Для тех, кто не имеет технической возможности участвовать в олимпиаде онлайн, возможна пересылка пакета заданий по электронной почте. В этом случае участник должен отметить в специальной форме правильные ответы и отправить скан или фото заполненной формы и анкеты на электронную почту оргкомитета Олимпиады. Заметим, что большую помощь в организации удаленного участия студентов в Олимпиаде ежегодно оказывают преподаватели русского языка как иностранного российских вузов, которые берут на себя труд проведения Олимпиады в группах на базе своих вузов, а также осуществляют сканирование и пересылку результатов.

Задания олимпиады представляют собой тесты с одним правильным выбором. Они созданы на материале текстов, посвященных проблемам исчезновения редких языков и необходимости сохранения языков и диалектов, находящихся на грани вымирания. Все задания проходят внешнюю экспертизу.

Приведем примеры заданий интернет-олимпиад 2015 и 2016 годов.

1. Задание на понимание общего смысла текста.

Текст

(1) Чамикуро (или чамеколо) – это язык, существующий в Перу. (2) В «Атласе» ЮНЕСКО сообщается, что на нём говорят всего восемь человек. Этому языку грозит полное исчезновение.

(3) Наталия Сангама, говорящая на языке чамикуро, сказала: (4) «Я мечтаю на чамикуро, но не могу рассказать о своих мечтах никому, потому что больше никто не говорит на чамикуро. (5) Одиноко, когда ты последний».

(6) Последняя носительница языка эяк Мэри Смит выступила с таким обращением к малым народам: (7) «Печально быть последним человеком, который говорит на вашем языке. (8) Пожалуйста, вернитесь к своим истокам и выучите свой язык, чтобы вы не были одиноки, как я». (9) К сожалению, Мэри Смит умерла в январе 2008 года.

Послетекстовое задание

**Чем, по мнению Наталии Сангамы и Мэри Смит, грозит человеку исчезновение родного языка?**

- А) исчезновением*
- Б) одиночеством*
- В) общением*
- Г) гибелью*

2. Задания на понимание лексического значения слова.

Текст

(1) По оценкам ЮНЕСКО, половина из 6900 языков мира могут стать «мертвыми», потеряв последних носителей, ведь если на языке больше никто не говорит, он исчезает, умирает.

(2) Для редких языков, как и для редких животных, существует своя «Красная книга» – Атлас вымирающих языков ЮНЕСКО, который ведется с 1950 года. (3) В группу риска занесено более 2500 языков. (4) Согласно этому атласу, в России 29 языков находятся в серьезной опасности. (5) Среди них – чукотский и карельский языки. (6) В критическом состоянии – 22 языка, среди которых алеутский и терско-саамский. (7) Всего в зоне риска в России более 130 языков.

Послетекстовые задания

**Носители языка (предложение 1) – это люди, которые...**

- А) изучают иностранный язык*
- Б) говорят на этом языке*
- В) переносят учебники и документы*
- Г) изучают историю родного языка*

**Слово «редкий» в предложении 2 означает...**

- А) несчастный, непостоянный*
- Б) уникальный, исключительный*
- В) один из немногих, сохранившийся в малом количестве*
- Г) состоящий из частей, которые находятся на расстоянии друг от друга*

3. Задание на знание морфологических особенностей слов разных частей речи.

Текст

(1) Двадцать лет назад, в 1996 году, ЮНЕСКО был опубликован первый в мире «Атлас исчезающих языков». (2) Ученые поняли, что язык, как и человек, может умереть. (3) Язык живет, когда есть носители – люди, которые на нем говорят. (4) Русский язык – живой, на нем говорит более 165 млн. человек. (5) А вот орокский язык полуострова Сахалин считается вымирающим. (6) В 2002 году на этом языке свободно говорило лишь 10 человек. (7) Для спасения орокского языка в 2008 году ученые выпустили специальный букварь. (8) По букварю в начальной школе поселка Вал Ногликского района Сахалинской области дети изучают родной орокский язык.

Послетекстовое задание

**«Более 165 млн. человек» (предложение 4) следует произносить...**

- А) сто шестьдесят пять млн человек*
- Б) сто шестьдесят пять миллионов человек*
- В) ста шестидесяти пяти миллионов человек*
- Г) ста шестидесяти пяти миллионам человек*

4. Задание на понимание синтаксических особенностей предложения.

Текст

(1) Самые сильные и распространенные языки мира, которым не грозит смерть, вы назовете легко – это английский, китайский, арабский, русский, французский языки. (2) Увы, в мире есть языки, диалекты и говоры, которые находятся в опасности и могут исчезнуть, когда не останется ни одного носителя. (3) В вашей родной стране есть исчезающие языки? (4) Знаете ли вы, что делают ученые вашей страны и мира, чтобы их спасти?

Послетекстовое задание

**Союз «чтобы» (предложение 4) используется для выражения...**

- А) причины*
- Б) цели*
- В) условия*
- Г) следствия*

Первый опыт проведения Олимпиады оказался успешным как по количеству участников, так и по уровню знания русского языка, который они продемонстрировали. Во Всероссийской интернет-олимпиаде «Сохраним родной язык–2015» приняли участие 8 российских вузов и 54 студента из 19 стран ближнего и дальнего зарубежья. В Олимпиаде «Сохраним родной язык–2016» участвовали 9 российских вузов и 155 иностранных студентов младших курсов негуманитарных специальностей, говорящих на 24 языках, из 33 стран мира.

После завершения работы над заданиями Олимпиады преподаватели русского языка, работающие в ИГЭУ, провели беседу с иностранными студентами и были приятно удивлены, насколько лично и эмоционально молодые люди восприняли содержание текстов. Они задавали вопросы о редких языках мира, о том, как их пытаются защитить, вспоминали диалекты и говоры родных стран, рассказывали о них, интересно-

вались тем, как обстоит дело с защитой редких языков в России и где можно получить эту информацию. Студент ИГЭУ из Кот-д'Ивуара высказал такую мысль: «Мне кажется, нужно создать что-то вроде открытой социальной сети и энциклопедии одновременно, чтобы каждый мог вносить в нее слова исчезающего родного языка и таким образом сохранить его для других поколений». Некоторые студенты задумались над тем, как много языков не имеет письменной формы, и предложили свои пути решения этой проблемы.

По инициативе организаторов Олимпиады было проведено анкетирование преподавателей и студентов вузов, участвующих второй год в этом мероприятии. Им было предложено ответить на вопрос, нужна ли иностранным студентам подобная Олимпиада. Приведем некоторые высказывания из анкет преподавателей и студентов Военной академии радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К.Тимошенко г. Костромы. По мнению преподавателей, «Олимпиада „Сохраним родной язык“ очень нужна, так как позволяет узнать много нового о языках нашей Земли, а также глубоко задуматься об их жизни и развитии. Как известно, язык – это отражение менталитета народа, его чувств, мыслей, а значит, исчезнет язык – исчезнет целый народ, пусть небольшой. Наша планета станет беднее. Язык, как и человек, умеет переживать, чувствовать, мыслить, поэтому очень печально, когда из жизни уходит что-то близкое, родное». Студент из Анголы пишет: «Раньше я не задумывался о том, как и что я говорю. Именно олимпиада „Сохраним родной язык“ заставила меня об этом задуматься. Я понял, что важно и нужно не только «зубрить», например, русский язык, но и стараться употреблять в речи все богатства языка. Еще я понял, что мой родной язык тоже требует бережного отношения, потому что, к сожалению, засоряется американизмами». «Олимпиада „Сохраним родной язык“ помогла мне осознать тот факт, что я не знаю свой родной язык, – признается студент из Мали. – На нем немного говорит моя бабушка. Когда я вернусь на Родину, то обязательно буду изучать родной язык, потому что, если человек забывает родной язык, он теряет частичку себя самого».

Мы надеемся, что к следующей интерактивной олимпиаде «Сохраним родной язык» присоединятся и другие вузы России, в которых обучаются молодые люди из многих стран мира, равнодушные к судьбе исчезающих языков, заинтересованные в глубоком изучении русского языка как иностранного.

#### Библиографический список

1. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. М.: Изд-во МГУ, 1971. С. 35.
2. Токарева Г.В, Зарубина Д.Н. Сохраним родной язык // Всегда в движении. 2015. № 5 (175). С. 8; Зарубина Д.Н. Жив язык, жива культура // Всегда в движении. 2016. № 3 (184). С. 5.
- 3.«Сохраним родной язык-2016». URL: [http://ispu.ru/files/Polozhenie\\_051.pdf](http://ispu.ru/files/Polozhenie_051.pdf)

#### References

1. Leont'ev A. N. Needs, motives and emotions / A. N. Leont'ev. M.: MGU, 1971. S. 35.
2. Tokareva G., Zarubina D. N. Save the native language // Semper in motu. 2015. № 5 (175). P. 8; Zarubina D. N. Language alive, culture alive// Semper in motu. 2016. № 3 (184). P. 5.
3. «We Will Keep the Native Language-2016». URL: [http://ispu.ru/files/Polozhenie\\_051.pdf](http://ispu.ru/files/Polozhenie_051.pdf)

## **АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ASPECTS OF RESEARCHING OF FICTION**

УДК-882

*Воронежский государственный университет  
аспирант кафедры русской литературы  
XX и XXI века и теории литературы  
и фольклора  
Новикова М.В.  
Россия, г. Воронеж, тел. 8(919)246-62-11  
e-mail: litra.novikov@yandex.ru*

*Voronezh State University  
The chair of Russian literature of XX  
and XXI century and theory of literature  
and folklore  
Post-graduate student  
Novikova M. V.  
Russia, Voronezh, 8(919)246-62-11  
e-mail: litra.novikov@yandex.ru*

М.В. Новикова

### **ПЕСЕННЫЙ МОТИВ В ТВОРЧЕСТВЕ С. ЕСЕНИНА**

С. Есенин изображает лирического героя, примеряющего на себя множество масок, среди которых выделяется образ певца. Певческие мотивы связаны с природой, звучанием музыкальных инструментов. Важно отметить, что песенный мотив у Есенина не всегда носит положительную оценку. Трагические мелодии перерастают у поэта в песнь о его собственной гибели.

Ключевые слова: певец, ветер, народная культура, музыкальный синтез.

M. V. Novikova

### **A SONG MOTIF IN THE WORKS BY S. ESENIN**

S. Esenin features his lyrical hero who tries on many masks, among which stands out the image of the singer. Song motives are connected with nature and the sound of musical instruments. It is important to note that the song motif is not always positive for Yesenin. Tragic melody grows into the poet's song of his own death.

Keywords: singer, wind, folk culture, musical synthesis.

Исследователь Ермилова в своей статье «О лирическом герое Есенина» отмечает, что трудно назвать другого поэта, у которого так широк был бы диапазон лирического «я»: от предельно конкретной, переплывающей за грань стиха эмпирической личности до предельно обобщенного образа Поэта» [1]. Это действительно так: лирический герой С.А. Есенина не только всеобъемлющ, но и очень автобиографичен. Поэт изображает героя, примеряющего на себя множество масок, тем самым закрепляя за собой то образ златокудрого Леля, то пастуха, то хулигана. Однако среди всей этой пестроты есть еще одна ипостась - певец. Не случайно самого Есенина часто называют певцом «березового ситца» или «бревенчатой избы», и действительно, когда читаешь стихотворения поэта, то понимаешь, что в своем лирическом герое-певце поэт передал свое сущностное начало.

Философия поэта очень близка к взглядам славян на мироустройство вселенной. Если мы обратимся к античности, то увидим: «лирическая поэзия зародилась из песен, исполнявшихся во время работы, из культовых гимнов и народных песен»[4]. Так творчество поэта отсылает нас к первоистокам, форма, которую он выбирает для выражения своих идей, глубоко архаична и содержит в себе дополнительные коннотативные смыслы. Поэт не просто создает стихотворение – он поет. Исследователь Г.И. Шипулина отмечает, что «в поэтическом языке Есенина песня (песнь) – самое частотное существительное, с индексом частотности 160» [2]. И действительно, уже в самих названиях стихотворений поэт заключал песенное начало: «Песнь о собаке», «Песнь о хлебе», «Песня» («Есть одна хорошая песня у соловушки»), «Песня старика разбойника», «Подражанье песне» и др.

Кроме этого, в его творчестве образ лирического героя становится равен певцу. Так происходит в стихотворении «Разбуди меня завтра рано»:

Воспою я тебя и гостя,  
Нашу печь, петуха и кров...  
И на песни мои прольется  
Молоко твоих рыжих коров [2].

Поэт стремится «воспеть» деревенский мир с его традициями и устоями, мир, где люди еще не утратили способность видеть знаки природы. В городской среде связь человека с природой, со своими корнями, давно утрачена. Именно на песню Есенин возлагает большие надежды, видя в ней некий способ объединения людей и возвращения их к своим корням через осознание природного, деревенского уклада: ведь издревле песня объединяла людей при тяжелой физической работе на пашне, облегчала их труд.

С подобным мы встречаемся в стихотворении «Хулиган»:

Русь моя! Деревянная Русь!  
Я один твой певец и глашатай... [2, I; 153]

Перед нами снова и снова возникает образ певца, не потерявшего связь с крестьянской деревней. Важно и то, что Есенин называет Россию Русью, тем самым воспевая ценности старого мира, возрождая национальное начало.

В стихотворении «Пушкину» возникает образ певца степей, природы:

Еще я долго буду петь...  
Чтоб и мое степное пенье  
Сумело бронзой прозвенеть [2, I; 204].

Поэт сравнивает себя с А.С. Пушкиным, надеясь так же, как и он, остаться в веках. Но важно здесь другое, то, что и Есенин, и Пушкин служат одной цели - донести до общества важные, так необходимые для духовного развития идеи; только в лирике

Пушкина мы видим гражданского поэта: «Глаголом жги сердца людей», а у Есенина - певца природы («степное пенье»).

Поэт не просто вводит певческие мотивы, он сам предстает частью воспетого им мира, особенно ярко это демонстрируется в стихотворении «Матушка в купальницу по лесу ходила»:

Родился я с песнями в травном одеяле.  
Зори меня вешние в радугу свивали... [2, I; 29]

Есенин изображает своего героя человеком, с рождения наделенным песенным даром, впитавшим его через звуки природы. Возникают образы древней языческой Руси. Дитя природы, певец природы, именно в ней Есенин видит спасение всего человечества.

Важно и то, что способностью петь поэт наделяет не только лирического героя; природа в творчестве поэта - это также совокупность музыкальных мелодий, которые, к сожалению, уже становятся недоступными слуху людей. Например: «Поет зима — аукает» [2, I; 17], «На бору со звонами плачут глухари» ... [2, I; 153], «Чтоб прозвенеть в лазури» [2, I; 99], « В чаще ветер поет иль петух» [2, I; 125], «Звени, звени, золотая Русь» [2, I; 128], «Звездой нам пел в тумане» [2, I; 135], «В роще по березкам белый перезвон» [2, I; 31]. Перед нами синтез различных мелодичных звуков, отражающих гармоничное состояние природы. Контаминация звуков выражает силу и могущество. Поэт показывает, что у природы есть живой язык, просто необходимо научиться слушать его, как раньше слушали наши предки.

Интересно заметить, что из всех явлений природы большое внимание Есенин уделяет образу ветра – именно он чаще всего фигурирует у поэта как исполнитель песенных мелодий: «Волнуйся, неумный ветер» [2, I; 128], «Теперь бы песню ветра» [2, I; 134], «В новом лес огласится свисте. По-осеннему сыплет ветер» [2, I; 150], «Но не бойся, безумный ветер... Я и в песнях, как ты, хулиган» [2, I; 153], «Оттого, что в полях забулдыге ветер больше поет, чем кому» [2, I; 161].

Это не случайно, поскольку, если мы обратимся к мифологии, то увидим, что «Стрибог является верховным царем ветров... Согласно восточнославянской традиции, Стрибог является в образе гусяра, перебирающего струны, с луком за спиной, а на поясе - сагайдак со стрелами. Ветер играет струями - струнами дождя и лучами - стрелами света, тот же ветер колышет струны высоких трав в поле на равнине...» [3]. Так Есенин, отталкиваясь от верований славян, создает свой собственный образ ветра-песенника.

Кроме природной стихии, песенный мотив у поэта связан и со звучанием музыкальных инструментов: «Выходи, мое сердечко, слушать песни гусяра!» [2, I; 20], «Заиграй, сыграй тальяночка, малиновы меха» [2, I; 26], «И заливаётся задорно нижегородский бубенец» [2, I; 24]. Примечательно, что большинство инструментов, упоминаемых Есениным, являются исконно русскими, этот факт не может не натолкнуть нас на мысль о национальном единстве, обращении к своим корням. Все выше цитируемые строки пронизаны задором и весельем, напоминают фольклорное творчество, что снова отсылает нас к народному началу. Удачное веселье, смех, радость

рисует воображение при прочтении данных строк. Это музыкальная деревня, песенный мотив очень близок к народному мотиву частушки.

Но не всегда музыка и песня у поэта ассоциируются с положительным началом. Например, гармонь и гитара у Есенина часто связаны со скукой, неразделенной любовью, хмельным угаром кабаков: «Сыпь гармоника! Скука... Скука... Гармонист пальцы льет волной...» [2, I; 171] или «За окном гармоника и сиянье месяца. Только знаю – милая никогда не встретится...» [2, I; 217], «Пой же пой. На проклятой гитаре...» [2, I; 173]. В этих строках чувствуется обреченность, одиночество, грусть, тоска. Заунывные мелодии больше не вселяют веры в просветление общества, в них нет даже надежды. Все эти стихотворения написаны поэтом в последние годы жизни и четко передают душевное состояние певца Есенина. Песенный мотив у поэта трансформируется, вместо веселого звона колокольчиков и воспевания деревенского мира поэт демонстрирует дисгармонию окружающей среды, невозможность выхода из сложившейся ситуации. Он поет о предстоящей смерти и ожидании новых певцов на Руси. В стихотворении «Снова пьют здесь, дерутся и плачут» присутствует мотив смерти:

Снова пьют здесь, дерутся и плачут  
Под гармоники желтую грусть.  
Проклинают свои неудачи,  
Вспоминают московскую Русь... [2, I; 169]

«Желтая грусть» и есть смерть. Если мы обратимся к цветовой символике славян, то увидим, что «желтый цвет имеет и негативное значение, часто осмысливается как символ смерти (появление желтого пятна на руке предвещает смерть; в желтый цвет окрашивают яйца, предназначенные для поминовения)» [5]. Русь у поэта больше не травяная и не деревянная, она становится «московской», включая в себя все эти негативные контексты.

Песенный мотив у Есенина передает чувство близкого конца: «Песня панихидная по моей головушке» [2, I; 217], «Песню тлен пропел и мне... Умирать так умирать!» [2, I; 221]. Лирический герой как будто предвещает свою смерть. Вводя в текст мотив смерти, он раскрывает мысль о преемственности поколений в стихотворении «По-осеннему кычет сова»:

Без меня будут юноши петь,  
Не меня будут старцы слушать.  
Новый с поля придет поэт,  
В новом лес огласится свисте [2, I; 217].

Известный писатель В.П. Астафьев в своем рассказе «Есенина поют» говорит следующее: «Отчего же это и почему так мало пели и поют у нас Есенина-то? Самого певучего поэта! Неужто и мертвого все его отторгают локтями? Неужто и в самом деле его страшно пускать к народу? Возьмут русские люди и порвут на себе рубаху, а вместе с нею и сердце разорвут, как мне сейчас впору выскрести его ногтями из тела, из мяса,

чтоб больно и боязно было, чтоб отмучиться той мукой, которой не перенес, не пережил поэт, страдающий разом всеми страданиями своего народа и мучаясь за всех людей, за всякую живую тварь недоступной нам всевышней мукой, которую мы часто слышим в себе и потому льнем, тянемся к слову рязанского парня, чтоб еще и еще раз отозвалась, разбередила нашу душу его боль, его всесветная тоска» [6]. Поэт-певец Есенин стремился, используя для этого свое творчество, научить людей разгадывать тайны мироздания, видеть знаки, которые посылает нам вселенная. Как говорит Астафьев, его «поют мало», но все же поют, и с каждым годом все больше и больше. Огромное количество стихотворений поэта положено на музыку такими певцами, как С. Безруков, В. Липатов, Е. Попов, С. Сарычев, В. Пак, И. Уманский, и многими другими. С каждым годом этот список становится все обширнее, в последнее время к творчеству поэта проявляется огромный интерес, снимаются фильмы, записываются клипы, песни и др. Это свидетельствует о том, что спустя время люди пытаются разгадать, понять, услышать все то, что хотел донести до нас великий певец Есенин.

#### Библиографический список

1. Ермолова Е.О лирическом герое Есенина // В мире Есенина: Сб. науч. ст. / Отв. ред. А.А. Михайлов, С.С. Лесневский. Вып. 421. М.: Советский писатель, 1986. С. 230.
2. Есенин С. Полн. собр. соч. / Ин-т мировой лит. РАН / Гл. ред. Ю. Л. Прокушев. Т. 1. М.: Наука — Голос. 1997. С. 116.
3. Коринфский А.А. Народная Русь: круглый год сказаний, поверий, обычаев и пословиц русского народа. М.: Астрель, 2011. 123 с.
4. <http://ancientrome.ru/dictio/article.htm?a=256723829> Электронный ресурс. Дата обращения: 09.09.14.
5. <http://slaviy.ru/slavyanskije-simvoly/cvetovye-simvoly-v-slavyanskom-yazychestve/> Электронный ресурс. Дата обращения: 09.09.14.
6. [http://www.ngebooks.com/book\\_2332\\_chapter\\_177\\_Esenina\\_pojut.html](http://www.ngebooks.com/book_2332_chapter_177_Esenina_pojut.html) Электронный ресурс. Дата обращения: 09.09.14.

#### References

1. Yermolov E. Esenin's lyrical hero // In the world of Yesenin/ Ed. by A.A. Mikhailov, S.S. Lesniewsky. Vol. 421. Moscow: Sovetskiy pisatel, 1986. S. 230.
2. Yesenin S. Full collection of works / Institution of world literature. RAS/ Ed. by Yuri Prokushev. Vol. 1. M.: Nauka-Golos, 1997. P. 116.
3. Corinfsky A.A. Folk Rus: all year round of legends, superstitions, customs and proverbs of Russian people. M.: Astrel, 2011. 123 p.
4. <http://ancientrome.EN/dictio/article.htm?a=256723829> Electronic resource. Date: 09.09.14.
5. <http://slaviy.EN/slavyanskije-simvoly/cvetovye-simvoly-v-slavyanskom-yazychestve/> Electronic resource. Date: 09.09.14.
6. [http://www.ngebooks.com/book\\_2332\\_chapter\\_177\\_Esenina\\_pojut.html](http://www.ngebooks.com/book_2332_chapter_177_Esenina_pojut.html) Electronic resource. Date: 09.09.14.

УДК 882

*Воронежский государственный университет*  
*аспирант кафедры русской литературы*  
*20 и 21 века и теории литературы*  
*и фольклора*  
*Коденцева С.С.*  
*Россия г. Воронеж, тел. 89802422279*  
*e-mail: sofya.kodentseva@mail.ru*

*Voronezh State University*  
*The chair of Russian literature of the 20<sup>th</sup>*  
*and 21<sup>st</sup> century and theory of literature*  
*and folklore*  
*Post-graduate student*  
*Kodentseva S.S.*  
*Russia, Voronezh, 89802422279*  
*e-mail: sofya.kodentseva@mail.ru*

С.С. Коденцева

### **СИМВОЛИКА ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКИ АЛЕКСЕЯ ПРАСОЛОВА**

В статье рассматривается любовная лирика Алексея Прасолова, отношения между лирическим героем и героиней и те природные элементы, которые важны для осмысления любовной лирики. Подчеркивается неразрывная связь природы и чувств человека в лирике Прасолова.

Ключевые слова: Алексей Прасолов, поэзия, любовная лирика, образ лирической героини, образ лирического героя, символика звезд, символика воды.

S.S. Kodentseva

### **THE SYMBOLISM OF LOVE LYRICS BY ALEXEY PRASOLOV**

The article sites love lyrics by Alexey Prasolov, the relationship between the lyrical hero and heroine and natural elements which are important for understanding of love lyrics. We emphasize the inseparable link between the nature and human emotions in Prasolov's lyrics.

Key words: Alexey Prasolov, poetry, love lyrics, the image of lyrical heroine, the image of lyrical hero, the symbolism of the stars, the symbolism of water.

Алексей Прасолов был очень талантливым, глубоко чувствующим поэтом. Прасолов прожил всего 42 года, но даже за такое короткое время он успел создать подлинные поэтические шедевры. Прасолов выразил тревожные раздумья современника о настоящем и будущем. Сила его творчества не только в том, что оно отразило настоящее, но и в том, что оно было устремлено в будущее. Он передал веру в человека, воспел красоту родной природы, призывал любить все живое на земле.

Любовная лирика достаточно редко попадает в поле интересов исследователей, оставаясь «в тени» философской или пейзажной лирики Прасолова. Между тем любовная лирика является неотъемлемой частью поэтического мира Прасолова и важна для создания цельной идейно-поэтической и мировоззренческой концепции автора. Изучение любовной лирики может помочь в общей оценке поэзии Прасолова, может раскрыть новые грани личности, открыть неизвестные до этого черты характера поэта. Любовные стихи никогда не были первостепенными для исследователей лирики А. Прасолова. Кроме того, выделение собственно любовной лирики из философской представляет определенные трудности, хотя большинство стихотворений любовной тематики автобиографичны (многие из них посвящены И. Ростовцевой).

Любовная лирика А. Прасолова пронизана при этом той же тональностью, что и

лирика философская. Она хоть и свободна от любого сентиментального чувственного выражения и импрессионистической тонкости настроений, но она гораздо больше способствует познанию глубин экзистенциальной ситуации лирического «Я». Тем самым отношения с возлюбленной также связаны с устремлением субъекта ввысь, с космическим взлетом человека. Амбивалентное представление о любви, к которому распад этих отношений принадлежит так же, как и удача, способствует сближению любовной лирики с трагическим началом в творчестве и жизни Прасолова.

Стихи Прасолова отличаются глубокой проникновенностью, философичностью и той искренней сердечностью, которая сближает человеческий мир с природой, со всеми, кто живет на земле.

Уже в ранних стихотворениях Прасолов оригинален и неповторим. Его поэзия навеивает раздумья, будит чувство грусти, заставляет размышлять о человеческой жизни. Это происходит потому, что произведения Прасолова отличает глубокий философский подтекст.

Стихи Прасолова предельно лаконичны. Иногда в одном четверостишии он может создать неповторимую картину природы, соотносить ее с жизнью человека.

В глаза струится лунный свет –  
И не заснуть.  
Скажи, родная, мне в ответ  
Хоть что-нибудь!..

Несомненно, в сфере стихов о природе существует масса возможностей описания внешней природы, различающихся специфическим подбором деталей и аспектов, из которых поэт воссоздает свою природу. Так и природу Алексея Прасолова можно свести к ограниченному количеству инвариантных элементов, делящихся на три группы: атмосферные явления и элементы, определенные времена, растительный и животный мир. Эти элементарные составные части создают в самых различных вариантах на поверхности текста картину природы, своеобразие которой состоит в наличии одних аспектов и отсутствии других, также возможных при описании природы [1; 560].

Мы рассмотрим те природные элементы, которые важны для осмысления любовной лирики. В данной статье мы остановимся одном из инвариантных элементов, предложенных австралийским исследователем Алоизом Волданом.

Алоиз Волдан в атмосферных явлениях и элементах, стихиях выделяет следующие блоки: дождь, гроза, снег, мороз, река (вода), земля, звезды [1; 561]. Из всего многообразия элементов для любовной лирики характерны только звезды и вода. И это не случайно.

Звезды над нами сияют одни и те же, но видим мы их по-разному. Для каждого небесное светило обретает свой глубоко сокровенный, субъективный смысл. Образ этот, как правило, является одним из самых таинственных и неоднозначных. Именно своей многозначностью, безграничностью, неисчерпаемостью привлекает этот образ поэтов. Прасолов не исключение.

Один из самых многочисленных образов прасоловской поэзии – образ звезд. Они очень часто встречаются в прасоловских описаниях природы, имеют двойное значение: они служат ориентирами и (временной) целью человека в природе, а также в противовес земле – другой крайней точкой самой большой амплитуды, которая отпущена человеку в этой природе в его диалектическом движении по жизни [1; 563].

Звезды Прасолов ассоциирует с чем-то светлым. Они должны осветить темную ночь. Звездочка у поэта – символ жизни и любви между двумя сердцами.

В стихотворениях «Нет, лучше б ни теперь, ни впредь» [2; 196] и «Наедине с собой останусь» [2; 245] мы можем заметить, как поэт метафорично связывает звезды и глаза. Отсутствие звезды в глазах – признак того, что любимая охладела к лирическому герою. Ее чувства умерли, и вместе с этой смертью перестали гореть и звезды.

Звезды, как мы знаем, представляют слабый источник света, но у Прасолова они способны осветить ночь. Такой ненавязчивый, волшебный свет представляет поэт в стихотворениях «Спускается сумрак с обрыва» [2; 80] и «Нетерпеливый трепет звезд» [2; 181].

Образ звезд Прасолов может использовать для контраста. Поэт сравнивает теплоту своей любимой, ее жаркую любовь с холодными, далекими, недоступными звездами. В стихотворении «Замученные свесились цветы» мы можем наблюдать картину ночи, в которой присутствует любимая, желанная женщина и красивые, но холодные звезды.

И эта ночь с холодной звездой,  
С цветами, что раскрылись над тобой,  
С твоим теплом, распахнутым и сонным,  
Пронизана высоким чистым звоном. [2; 236]

Вода – это жизнь. Литература – изображение и отражение жизни. Вода – носитель спокойного и постоянного движения, не порождающего столкновений, а поглощающего и гасящего противоречия. Кроме того, она носитель архаически-несломленных сил, протекающих с неосознанной закономерностью [9; 562].

В литературе вода помогает нам представить смену времен года (особенно ярко это проявляется в стихах Ф.И.Тютчева, творчество которого по своей философичности похоже на творчество Прасолова) – стихотворение «Ничего, что этот лед – без звона» [2; 218], показывает силу природных явлений, вызывает философские размышления – стихотворение «И с горы мы увидели это» [2; 236]. Пожалуй, первым, кто от описания силы и красоты падающей воды ("Водопад") перешел к размышлениям о человеческой природе, был Г.Р.Державин. Эту особенность мы можем отметить позднее у Пушкина, Лермонтова и Ф.И.Тютчева. Алексей Прасолов не является исключением.

Поэты и философы часто воспевали воду за ее чистоту; в бесплодной пустыне она служит для утоления жажды, она – как источник жизни для души. В стихотворении «Спускается сумрак с обрыва» весь сюжет завязан на образе воде. Поэт описывает удивительные картины, связанные с водной стихией. Мы видим и русалок, и черные воды, напоминающие омут, в котором человек может бесследно сгинуть, и речное диво, которое даже поэт не может придумать название.

Спускается сумрак с обрыва,  
И в трепете черной воды  
Ты тихо коснулась пугливой  
В затоне прозревшей звезды.

И стала немою. Как вечность,  
Среди отраженных светил,  
И тело русалочье вечер  
Легко и светло очертил.

Под этим замшелым обрывом  
Ты встала из темных легенд,  
Речное лукавое диво,

Которому имени нет.  
За теми глухими кустами,  
Где черной воды полукруг,  
Заманишь движением стана  
И ласковой гибкостью рук. [2; 80]

После того, как мы рассмотрели некоторые символы прасоловской лирики, с уверенностью можно сказать, что поэт ни один образ не употребляет ненамеренно. Читая стихотворения Прасолова, мы замечаем его уникальную интонацию, его неповторимый стиль, его легкость и непринужденность письма. Но в то же время нельзя не удивиться, с какой гармонией подобраны все средства выразительности.

Эта картина основных взаимосвязей в прасоловской природе подтверждается и дополняется преобладающими в этом пространстве временами и населяющими его живыми существами. Преобладание вечера и ночи соответствует перевесу сырого, жидкого и холодного элемента, семантическая связь этих временных пространств расширяет область динамического и сиюминутного, включая момент неопределенности. В сфере органической жизни растения противостоят силам движения, которые в свою очередь воплощаются в образе птиц. Они уже в силу своей естественной подвижности предвосхищают экзистенциальное движение лирического героя между крайними полюсами внешнего мира, сформированного таким образом.

На уровне философского осмысления можно установить такую же диалектику, как и на уровне описания природы. Общность человека с природой и его зависимость от ее голосов соответствуют элементам со спокойно-постоянным характером, а символический характер природы и вытекающая отсюда трансцендентность непосредственной данности – элементам со спонтанно-однократным характером. Так же, как статика и динамика природы слились в образе мороза, так же соединены имманентное и трансцендентное в человеке относительно его космоса в появлении некоего «ты», которое, с одной стороны, само проявляется в природе, с другой стороны, однако, принимает человеческие черты [1; 572].

Прасолов был тем поэтом, который умел соединить в своих стихотворениях грусть и радость, любовь и ненависть, счастье и горе. Надо сказать, что, несмотря на внешнюю «легкость» прасоловских стихотворений, их понимание достаточно трудно. Очень много различных подтекстов и смыслов прячет поэт под простой формой. В этом, наверное, и заключается гениальность Алексея Прасолова как стихотворца.

#### Библиографический список

1. Волдан А. Алексей Прасолов — философская поэзия из провинции // Прасолов А.Т. Я встретил ночь твою: роман в письмах. М., 2003. С. 559-574.
2. Прасолов А.Т. И душу я несу сквозь годы... / А. Т. Прасолов ; [сост. Р.В. Андреева-Прасолова ; послеслов. В.М. Акаткин ; илл. С. С. Косенков]. Воронеж: Центр духовного возрождения Черноземного края, 2000. 560 с.

#### References

1. Voldan A. Alexey Prasolov — philosophic poetry from province // Prasolov A.T. I've met your night: epistolary novel. Moscow, 2003. P. 559-574.
2. Prasolov A.T. And I carry the soul through the years... / A. T. Prasolov ; [comp. by R.V. Andreeva-Prasolova ; afterword by V.M. Akatkin ; ill. by S. S. Kosenkov]. Voronezh: The Center of spiritual revival of the Black Earth region, 2000. 560 p.

## **ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ LINGVOCULTUROLOGY**

УДК 81'282.2

*Воронежский государственный архитек-  
турно-строительный университет  
канд. филол. н., доцент кафедры русского  
языка и межкультурной коммуникации*

*Недоступова Л.В.  
Россия, Воронеж, тел. 89204697860  
e-mail: nedostupowa2009@yandex.ru*

*Voronezh State University of Architecture  
and Civil Engineering  
The chair of Russian language and cross-  
cultural communication  
PhD, associated professor  
Nedostupova L.V.  
Russia, Voronezh, 89204697860  
e-mail: nedostupowa2009@yandex.ru*

Л.В. Недоступова

### **ЖИЗНЬ И БЫТ СЕЛЯН СЕРЕДИНЫ И ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА**

В статье представлена лексика, отражающая жизнь и быт крестьян середины и второй половины XX века села Почепского Лискинского района Воронежской области. Отмечены фонетические, морфологические и лексические особенности диалектной речи.

Ключевые слова: русские диалекты, жизнь и быт сельских людей, воронежский говор, фонетические и морфологические черты, лексические особенности, диалектные факты.

L.V. Nedostupova

### **EVERYDAY LIFE OF THE VILLAGERS IN THE MIDDIE AND SECOND HALF OF THE 20<sup>TH</sup> CENTURY**

The article presents the vocabulary reflecting the life of peasants of the middle and second half of the 20<sup>th</sup> century in the village of Pochepskoe, Liskinsky district, Voronezh region. Phonetic, morphological and lexical peculiarities of the dialect speech are marked.

Key words: Russian dialects, everyday life of rural people, Voronezh dialect, phonetic and morphological features, dialectal facts.

Национальный русский язык состоит из крупных секторов: литературный язык, социальные диалекты, связанные с жаргонами, профессиональными вариантами языка, здесь же бытовая речь, здесь же и территориальные диалекты. Диалекты есть в любом языке, если он занимает более или менее обширные пространства [1]. Мы используем термин «диалект» как синоним слова «говор».

В недавнем прошлом, всего 50-70 лет назад, бытовало мнение, что народная речь, представленная русскими говорами, – это пережиток прошлого. В настоящее время, к счастью, отношение к говорам изменилось. Справедливо признаётся, что говоры – древнейшая форма существования русского языка; в них системные процессы, не

сдерживаемые узаконенными нормами, протекают быстрее, чем в литературном языке, и поэтому можно прогнозировать тенденции развития русского языка в целом; русская народная речь вбирает и сохраняет национальные культурные традиции и отражает русскую ментальность [2; с. 105-106].

Академик А.А. Шахматов подчеркивал, что «диалектология является по преимуществу наукой описательной и систематизирующей; ей необходимо добыть соответствующие данные на всём пространстве изучаемого языка, она стремится к тому, чтобы иметь точные сведения о каждой более-менее обширной группе населения или даже о каждой местности» [3; с. 28].

Почепское – поселение на территории Лискинского района Воронежской области – основано бывшими монастырскими крестьянами, переведёнными сюда в период между 1767-1770 гг. Названо по бывшему месту жительства первопоселенцев: сегодня в Брянской области есть город Почеп – прародитель Лискинского села Почепского.

По переписи 1900 г. здесь было зарегистрировано 1824 жителя (283 двора), церковь, 3 общественных здания, 1 земская школа, 1 кирпичный завод, 1 трактир, 4 лавки, 1 водяная мельница. Сейчас в селе проживает 1100 человек.

Целью данной работы является выявление лексических единиц, отражающих жизнь и быт сельских людей середины и второй половины XX века.

В качестве языкового материала использована речь коренной жительницы Почепского – Желтяковой Александры Ивановны, 1937 года рождения, дающая богатый материал для наблюдения.

Военное и послевоенное время получило отражение в следующей лексике [В статье используется упрощённая транскрипция. – Л.Н.]: *[вакуи'рвали нас в вайну' / вайна' была' / а мы бая'лися / ли'ски бли'ска / не'миц придё' / и нас в сяло' Кра'сная / туда' па-да'ли / там в вярха'х // кра'сная го'рка там была' // на ло'шади нас визли' / уку'тали в адия'ла и навизли' // фся сяло' вакуи'рвалась / ма'линькии бы'ли / ничаво' ни панима'ли // ну вот на ло'шади нас визли' // по'мню // нача'ли самалёты лята'ть / вы'хат по'мню / мы туда' харани'лись // а нас мать пря'тала // па выхада'м харани'лись в вайну' //*

*пато'м вайна' ко'нчилась / привизли' суда' нас / гало'дныи и хало'дныи бы'ли / мама'ка сии'ла из ато'вай пальта' / а ана' тижёлая сукно' знать / а йиё ни давла-кёшь // вот и хади'ли фшко'лу // тада' сняга' вон како'я бы'ли / замитёт' / парфе'лиф та не' была / а тря'пки // мать сашёт' ис тря'пак / зако'нчила семь кла'саф / тада' и семь бы'ла мно'га /*

*шко'лу ко'нчили да ф калхо'с пашли' мишки' варо'чить // ха'та была зава-лю'шкай / пат сало'май // жи'ли ф сама'нки // гли'на и сало'ма / де'лали саманы' / ле-пи'ли кы'зики // тапи'ли кы'зиками / нага'ми фсе' с сало'май миси'ли // нало'жишь ме'сиву э'ту / пирвирнёшь / вы'сахнуть / тада' йих в ба'пки // а ба'пки эт вот ло'жутъ йих штоб ани' со'хли / ничё не' была в до'ми // по'мню ста'рая ха'та / афца' тут в до'ми // печь в ха'ти была' русская / ку'ры пат пе'чью // тада' вить каптю'шка / све'та не' была / стол стая'л / ко'йкя / сту'ля // лю'лька вице'ла].*

Реалии сельской жизни нашли отражение в рассказе Желтяковой А.И.: *[жи'ли как / нужда' / ф калхо'с ганя'ли / дите'й браса'ли / плати'ть ни плати'ли // па'лочку пас-та'вють / эт бы'ли вы'хада дни / а плати'ть за них ничё ни плати'ли // убира'ли хлеп хади'ли / малати'ли цапа'ми / фсе' вручну'ю де'лали // гало'дныи и хало'дныи / ра-бо'тали да ничаво' ни палуча'ли].*

Позже, во второй половине XX века, условия жизни и оплата труда несколько изменились: [тада' бы'ли на свякле' у фсех уча'стки // читвяры'х дите'й браса'ла и убяга'ла / и да тямна' на свикле' // а даи'ть на фе'рму тем бо'лие палтре'тига падыма'лись лю'ди // даи'ли ф сапага'х таки'х широ'ких // сало'му скирдава'ли / че'риз го'лаву кида'ли на э'тат висо'кий скирт // вот вазьёмси шесть чилове'к / ста'ним / валу'шки э'ти ви'лы / браса'ли и'ми сало'му // так рабо'тали // када' там нарижа'цца // адна' пла'тья была' и ф пра'зник и в бу'дни // карто'хи маро'жные хади'ли на паля'м сабира'ли // натрёшь и'их на тёрки / и жёлуди хади'ли сабира'ли / а я'йца бы'ли / так нало'х на'ши матерья' плати'ли // приду'ть / я'йцы пасле'днии аздава'ли].

Несмотря на все трудности, сельяне находили время веселиться: / ра'ньши то'лька са двара' выхо'дишь и заара'ли пе'сни / пе'сни игра'ишь // бы'ли ишишо' питачки' вот тут во'та // маладёшь сабярү'тца и гул'яють ту'та // пра'зники фсягда' гуля'ли // там и в углу' / а уш аснавно'я гуля'ния бы'ла у саве'та / у сильсаве'та // када' свяклу' убярү'ть / гуля'ли фсем сяло'м з гармо'нями // тада' бы'ла висиле'я // дифча'та плиса'ли / рибя'та драли'сь /.

Если анализировать представленную лексику с точки зрения её особенностей, то следует назвать такие фонетические и морфологические черты:

- 1) звук  $\gamma$  - **фрикативный**: [чо'рка, чало'дныи, никако'ча, мно'ча, паувари'ла];
- 2) говору села Почепского свойственно **аканье**, которое является показателем южнорусских говоров: [вайну', гало'дныи, ничаво', панима'ли, харани'лись];
- 3) **иканье** (употребление [и] после мягких согласных в предударном слоге): [адия'ла, визли', висиле'я, дифча'та, мишки', мисили, нарижа'цца, пичёнка, слите'ла];
- 4) отмечена особая модель поведения в южнорусских говорах – **яканье**: [сняга', свяклу', сабярү'тца, убярү'ть];
- 5) наблюдается **выпадение гласной э- и о- в начале слова**: [вакуи'рвали] (эвакуировали), **за дни'м** (за одним);
- 6) имеет место **выпадение согласной в середине слова**: [парфе'ль] (портфель);
- 7) отмечена замена «к» на «х»: [кто], «г» на «х»: [ле'хчи];
- 8) наблюдается **прогрессивная ассимиляция заднеязычного звука «к»**: ко'йкя лю'лькя, ско'лькя, крющкём;
- 9) использование **-ть** на конце глаголов 3 лица единственного числа настоящего времени: [абалью'ть, вы'сахнутъ, гул'яють, замитётъ, лятя'ть, ло'жутъ, паста'вють, пуска'ють, сашьётъ, стая'ть, разабью'ть, убярү'ть, убяга'ють];
- 10) зафиксированы **стяжённые формы глаголов**: [придѣ, ду'мая, хо'дя, ни пай-мѣ];
- 11) отмечено единичное использование постфикса **-ся** на месте **-сь**: боя'лися – 'боялись': [вайна' была' / а мы бая'лися];
- 12) активно используются суффиксы **-то** и **-т**: [лити'ть-та, карми'ть-та, на-ря'т-та, на у'лицу-та, на фе'рму-та, када'й-та, хто'-та], [ума'-т];
- 13) суффикс **-йта** вместо **-то**: [нужды'-йта, пачаму'-йта];
- 14) наблюдается **разрушение категории среднего рода**: [тижѣлая сукно', фся сяло', адна' пла'тья, фся малако'];

15) имеет место перенос ударения в словах: *нача'ли* - на'чали, *ро'дная* – родна'я, *пало'жу* – *положу'*, *пало'жил* – положи'л и другие.

К числу ярких лексических особенностей относятся следующие: *втями'лась* – 'поду'мала', *в потема'шках* – 'в темноте'', *дало'сь* – 'ка'жется', *жолубну'ть* – 'пое'сть', *заара'ли* – 'запе'ли', *зана'добится* – 'нужна вещь', *затута'рила* – 'потеря'ла', *кля'нчить* – 'проси'ть', *каптю'шка* – 'керосиновая лампа', *набазу'лилась* – 'привы'кла', *нужда'ться* – 'по'мнить', *ничё, ничаво'* – 'ничего'', *наворна'кала* – 'сде'лала плохо', *ны'ня* – 'сего'дня', *отволокла'* – 'отнесла'', *отыма'лка* – 'тря'пка', *набигли'* – 'побежа'ли', *принорови'лась* – 'приспосо'билась', *сбры'ндеда* – 'поху'де'ла', *судёнка* – 'посуда, над которой умывались', *тут во'та* – 'здесь', *харани'лись* – 'пря'гались', *хорхуны'* – 'старые вещи', *чу'чушка* – 'немно'жко', *чула'н* – 'помещение для хранения вещей, посуды', *шва'шишь* – 'обма'нываешь'.

Таким образом, необходимо сделать вывод о том, что в речи жительницы села Почепского достаточно устойчиво сохраняется типичный воронежский говор, относящийся к южнорусскому наречию. Однако в настоящее время происходит активная нивелировка говоров в связи с их разрушением под влиянием литературного языка, развитием средств массовой информации. Свидетельством этого является то, что в речи информантки зафиксированы и слова, относящиеся к литературному языку, и диалектные лексические единицы.

Народная речь является ценным языковым материалом, многообразно отражающим индивидуальные особенности человека и его различные качества, содержащим этнографические сведения о культуре, быте и народных традициях.

Местные говоры, к сожалению, в большинстве сохраняются в обиходе людей старшего поколения и до сих пор содержат «языковые россыпи», обеспечивающие выразительные возможности самобытной русской речи.

#### Библиографический список

1. Исаев И.И. Живы ли русские диалекты? В поисках носителей // Публичные лекции Политехнического музея Москвы. 2011.
2. Игнатович Т.Ю. Милые неправильности русской народной речи // Русская речь. 2010. Вып. № 4. С. 105-108.
3. Шахматов А.А. Русская диалектология: лекции / под ред. Б.Д. Ларина. СПб., 2010.

#### References

1. Isaev I.I. Are Russian dialects still alive? In search of bearers // Public lectures of Moscow Polytechnic museum. 2011.
2. Ignatovich T.Y. Lovely irregularities of Russian native speech // Russian speech. 2010. Vol. 4. P. 105-108.
3. Shakhmatov A.A. Russian dialectology: lectures/ ed. by B.D. Larin. St.-Petersburg, 2010.

УДК: 81

*Санкт-Петербургский государственный  
Медицинский университет им. И.И. Меч-  
никова*

*канд.филол.наук, доцент кафедры русско-  
го языка*

*Белова А.В.*

*Россия, Санкт-Петербург, +79119447714*

*e-mail:annavladi24@pochta.ru*

*St. Petersburg State Medical University  
named after I.I. Mechnikov*

*The Department of Russian language*

*PhD, assistant professor*

*Belova A.V.*

*Russia, Saint-Petersburg, +79119447714*

*e-mail annavladi24@pochta.ru*

А.В. Белова

**ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТИКЕТНОГО ДИАЛОГА  
В ПАРЕ «ЖАЛОБА-УТЕШЕНИЕ»  
НА ПРИМЕРЕ ЭПИСТОЛЯРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ**

В статье рассматриваются особенности языкового выражения жанровой пары «жалоба-утешение» на примере отрывков из писем творческой интеллигенции.

Ключевые слова: диалог, жанр, жалоба, утешение, эпистолярный текст.

A.V. Belova

**LANGUAGE REALIZATION OF ETIQUETTE DIALOGUE  
IN COUPLE «COMPLAINT-CONSOLATION»  
ON THE EXAMPLE OF EPISTOLARY WORKS**

In the article the features of language expression of genre pair are examined "complaint-comfort" on the example of fragments from the letters of creative intelligentsia.

Key words: dialogue, genre, complaint, comfort, epistolary text.

Письма творческой интеллигенции представляют собой образец речевого общения талантливых личностей. Адресанты и адресаты рассматриваемых писем являются носителями элитарной речевой культуры, наиболее полно и творчески владеющими всеми богатствами языка. Знание эталонов русской культуры, образцов хорошей речи необычайно значимо в практике преподавания РКИ. Исследования законов оптимального коммуникативного взаимодействия свидетельствуют о том, что студентам-иностранцам необходимо иметь представление о жанровой природе речевого поведения носителей языка в разных сферах общения, поскольку с каждым жанром связаны свои нормы и принципы его воплощения. Хорошей речью будет та речь, которая является целесообразной для адресанта и эффективной для адресата. Речь иностранного студента должна быть не только грамотной, но и естественной с точки зрения носителя русского языка. Знание коммуникативной нормы и понимание этического критерия формируют хорошую речь. Таким образом, данные тексты писем, лично и эмоционально окрашенные, наполненные реалиями своей эпохи, имеют значение как в языковом, так и в культурно-историческом отношении.

Основной функцией дружеского письма является функция общения, а сама сущность его имеет двусторонний характер, что наиболее ярко проявляется в переписке, которая ведется в контексте реального (дистантного) диалога с реальным собеседником.

Современная лингвистика, подчиняясь общей тенденции к антропоцентричности в научных исследованиях, обращает пристальное внимание на художественный текст, в котором непосредственно воплощается языковая личность. Тексты писем позволяют исследовать художественный диалог как вид целенаправленного речевого поведения с позиции теории речевых жанров. Тексты писем, написанные каждый в определенном жанре, несомненно, несут в себе посыл некоей коммуникативной цели (интенции), которую необходимо считать первым жанрообразующим признаком. В различных исследованиях последних лет, посвященных изучению диалогических жанров, выделяются чаще всего следующие типы: информативный диалог (вопрос-ответ), прескриптивный диалог (просьба), апеллятивный (замечание, упрек, угроза, жалоба), фатический (беседа), этикетный (приветствие, прощание, извинение, благодарность, комплимент, приглашение), оценочный (похвала, одобрение, упрек, выговор, обвинение и пр.).

Этикетный диалог (*шутка, признание, жалоба, утешение*) имеет основную цель - ожидание моральной поддержки, установление межличностных отношений, эмоционального воздействия - в тех случаях, когда автор заинтересован в создании особого эмоционального тона в общении.

Жалоба и утешение используются при желании автора письма получить в ответ отклик друга, человека, которому доверяют сокровенные чувства.

#### **Речевые модели, выражающие жалобу:**

Я страдаю от того, что...

Мне плохо, грустно от того, что ...

У меня нет (чего?) денег, работы, покоя, семьи, интересов.

Я не могу (так больше) жить, работать; (это) терпеть, выносить.

Я не могу (что сделать?) устроиться на работу, справиться с проблемой.

Я болею, мучаюсь, беспокоюсь, не успеваю, не знаю, не понимаю и пр.

У меня (большие) проблемы, заботы, мучения, страдания, неудачи.

Рассмотрим жанр «жалобы» на материале отрывков из писем.

#### Предтекстовые и притекстовые задания:

Задание 1. Прочитайте лексический комментарий.

*Быть наедине* – быть одному;

*Судорожный* – резкий, произвольный;

*Альбинос* – живое существо, волосяной покров которого лишен пигментов;

*Окостенелый* – утративший гибкость, способность развития, движения;

*Бестолковый* – непонятливый, глупый;

*Трудоемкая* – трудная, тяжелая;

*Избенка* – небольшой домик (с уничижительным оттенком);

*Нудный* – монотонный, надоедливый;

*Умолять* – просить;

*Мужаться* – проявлять стойкость, мужество;

*Присутствие духа покидает* – чувство страха, неуверенности;

*Проницательный* – человек, который все понимает, тонко чувствует;

*Остроумие* – использование в речи ярких, удачных, смешных выражений.

Задание 2. Прочитайте два отрывка. О чем пишут авторы? Определите их цели. Аргументируйте свой ответ фрагментами из текстов.

«Дорогой Борис! <...> Я все ждала, что вот-вот будет настоящий свободный вечер, когда я смогу быть наедине с тобой <...> с самой собой, несмотря на все на свете.

Ничего не получается. Такие вечера ждут меня, видно, только на том свете, а пока что приходится писать тебе так, как голодная собака кусок глотает – вполне судорожно <...> На какой-то промежуток времени – вне времени – жизнь становится сестрою, ну а потом все сначала. Снег, снег, и еще тысячу раз снег <...> Север раздражает тем, что он такой альбинос <...> Раздражает еще чувство неподвижности, окостенелости всего, несмотря на непрерывный ветер <...> Работа у меня бестолковая и трудоемкая, по 14-16 часов в сутки, я ужасно устаю, совсем мало сплю и далеко не всегда успеваю есть. Живу в избенке, где во все щели дует, у хозяйки <...> У нас всегда людно, нудно и тесно <...> Одна бываю только тогда, когда иду с работы или на работу <...> Крепко тебя целую. Напиши мне. Твоя Аля» (из письма А.С.Эфрон к Б.Л. Пастернаку).

«Дорогая бедная моя Аля! <...> Умоляю тебя, крепись, мужайся даже по привычке, по-заученному, в моменты, когда тебе это начинает казаться бесцельным или присутствие духа покидает тебя. Ты великолепная умница, такие вещи надо беречь. Как хорошо ты видишь, судишь, понимаешь все, как замечательно пишешь! <...> Ну пронизательность! Ну глубина! Ну остроумие – прелесть, прелесть! <...> От души всего тебе лучшего. Твой Б.» (из письма Б.Л. Пастернака к А.С. Эфрон).

Задание 3. Прочитайте лексический комментарий.

*Жечь* – уничтожать огнем; оскорблять, создавать проблемы;

*Топтать* – давить ногами.

Задание 4. Прочитайте отрывок из письма. Определите цель автора письма.

«Антоша! Ни твоего «длинного» письма, обещанного в «кратком», ни денег от Давыдова, обещанных к 15-му марту, я не получил. А между тем меня жгут, режут, топчут <...>. Покоя нет ни в семье, ни вне дома. Что дальше будет – не знаю. Нравственные страдания сделали из меня тень когда-то бывшего человека. Я не узнаю себя даже в зеркало. Будь здоров. Твой А. Чехов» (из письма Ал.П. Чехова к брату).

Так, здесь жалоба (на невнимание адресата, отсутствие денег) начинает проявляться уже в начале письма - оборот *ни..., ни...+ Я + предикат* прошедшего времени с частицей НЕ(жалоба-упрек). Особенно в этом помогает повторение слово *обещанный*. Отрицательный оборот повторяется в середине текста, что создает особый перлокутивный эффект, заставляя адресата проникнуться настроением, диктуемым данным текстом. Затем следуют глаголы настоящего времени, содержащие в себе семантическую доминанту муки, которую доставляют автору окружающие. Выражена жалоба безличными глаголами, без указания конкретного обидчика. Глагол *пияют* является авторским речевым изобретением, и, выполняя воздействующую функцию, призван обратить на себя внимание адресата, показать глубину мучений автора, создать образ адресанта, полного терзаний. Ощущение безысходности, неуверенности нарастает по мере прочтения письма. Этому способствует употребление фразы с глаголом и отрицательной частицей *не знаю*. Здесь просматривается имплицитно выраженная просьба о помощи. Словосочетание *нравственные страдания* является ключевым в тексте письма Ал.П. Чехова. Оно вынуждает адресата правильно понять конкретную проблему автора. Образ бывшего человека-тени также направлен на создание перлокутивного эффекта, который добавляет новый оттенок мучительного ощущения – имплицитное зывание к жалости адресата. Фраза о зеркале усиливает этот образ, дополняет его. Последняя фраза *Будь здоров* читается как: пусть у тебя все будет хорошо, лучше, чем у меня. Посткриптум является важным для понимания состояния автора письма. Все деловые вопросы появляются только в посткриптуме, остаются вне текста самого письма, выражены сухо и официально, тоном усталого, чужого человека, что тоже является прагматически оправданным ходом – посмотри, как мне плохо, я не похож на прежнего себя, жизнерадостного, шутливового человека. Главная же задача основного текста – выразить

и передать настроение Ал.П. Чехова, воздействовать на адресата методично и целенаправленно, вызвать желание утешить и ободрить адресанта. Цель Ал.П. Чехова достигнута полностью, результатом коммуникации (жалобы) является ответ брата, написанный в жанре утешения (см.ниже).

Послетекстовые задания:

Задание 5. Выделите предложения, содержащие речевые модели жалобы.

Контрольное задание. Обучение в другой стране оказалось нелегким делом. Напишите письмо брату и пожалуйтесь на трудности.

**Речевые формулы, выражающие утешение:**

Успокойся (успокойтесь), не волнуйся, не переживай, потерпи.

Все будет хорошо, все обойдется, решится, перемелется, устроится.

Он (она, они) это сделает, поможет, выполнит, исправит.

Не надо расстраиваться, беспокоиться.

Не стоит так переживать.

Я думаю, что все образуется.

Я думаю, что ты найдешь работу, у тебя решатся проблемы.

Скоро все пройдет, ты поправишься, выздоровеешь.

Рассмотрим жанр «утешения» на материале отрывка из письма.

Предтекстовые и притекстовые задания:

Задание 1. Прочитайте лексический комментарий.

*Ходить без штанов* – быть бедным, испытывать финансовые трудности (с ироническим оттенком);

*Естественник* – здесь: врач;

*Доселе* – до сих пор, до этого времени (с ироническим оттенком);

*Сытый* – неголодный;

*Нотация* – наставление, выговор;

*Обойтись* – прожить без чего-либо;

*Провизия* – еда;

*Толковать* – объяснять;

*Перемолоть* – здесь: пропасть, исчезнуть;

*Кануть в Лету* – здесь: исчезнуть, пропасть (с ироническим оттенком);

*Нюнить* – жалобно плакать (с неодобрительным оттенком);

*Срам* – стыд; *Мертвые сраму не имут* – мертвым все равно;

*Имати*(старослав.) – иметь.

Задание 2. Прочитайте письмо. О чем пишет автор?

«Ну <...> к чему такие сильные выражения? Откуда могла взяться «тьнь бывшего человека» и чего ради ты не узнаешь себя в зеркале?»

1) Давыдов деньги вышлет, а если доселе не выслал, то потому что сам без штанов ходит.

2) <...>

3) Ты естественник, а между тем для тебя не понятна естественность твоего положения. Тебя, пишешь «жгут, режут, топчут». Т.е. долги требуют? Милый мой, да ведь нужно же долги платить! <...> И к чему делать долги? Прости за этот сытый вопрос, но ей богу он не нотация. Ведь без долгов легко обойтись. Я по себе сужу, а на моей шее семья, которая гораздо больше твоей, и провизия в Москве в 10 раз дороже, чем у вас <...> Но долги сделаны, и толковать о происхождении их бесполезно <...> Рано или поздно ты их выплатишь <...> Верую, что все заплатится, перемелется и своевременно канет в Лету <...> Отчего ты мало пишешь? Что за безобразие? <...> ты сидишь, сложил ручки и нюнишь. Работай, голубчик! <...> даю честное слово побывать у тебя летом <...> Мертвые и таланты сраму не имут. Колька 3000 должен и – ничего! <...>

Пиши. Напиши матери. Сообщи мне маршрут, как к тебе ехать. Кланяюсь» (из письма А.П. Чехова к старшему брату).

Послетекстовые задания:

Задание 3. Выделите в письме предложения, содержащие утешительные конструкции.

Задание 4. Определите стилистическую окраску слов: *срам, нюнить, долг, толковать, доселе, семья, безобразие*. При необходимости используйте словарь. Какого эффекта добивается автор, используя слова разных стилей?

В какой ситуации Вы могли бы употребить следующие выражения: *Ходить без штанов; Кануть в Лету* и т.д.?

Таким образом, текст письма-утешения строится по законам прагматики, оказывая на адресата необходимый эффект. В начале текста поставлен риторический вопрос, призванный увести автора от конкретных мыслей и проблем, отнестись к ним философски. Обращение *таможенно-карантинный человеке* скрывает в себе шутивную нежность к брату. Вопросы показывают, что автор недоумевает о причинах столь глубокого уныния, тем самым, сигнализируя: не стоит так отчаиваться! Затем идет большой отрезок текста, планомерно и по пунктам доказывающий, что утешиться можно и нужно. Пронумерованные пункты, графическое расположение текста письма помогает создать воздействующий эффект на адресата, призывая отойти от эмоций и логически, разумно понять и решить проблемы, которые так мучают старшего брата. Интересна в этой связи и фраза-каламбур *Ты естественник, а между тем для тебя не понятна естественность твоего положения*, которая играет роль отвлечения от грусти и уныния. Смягченный эпитетом *милый* упрек в невыплате долгов почти невесом. Следующий за ним упрек в делании долгов старшим братом также смягчается извинением. Желание избежать упреков и помочь найти выход прочитывается в каждой строке письма, особенно во фразе *Но долги сделаны и толковать о происхождении их бесполезно*. Следующий логический ход адресанта направлен на то, чтобы показать на своем примере правила поведения при существовании долга. Это убедительно должно показать адресанту, что он не одинок, что его положение знакомо и другим людям, которые находят выход из создавшегося положения. Автор словно говорит: делай как я и все уладится. На помощь приходят и устойчивые выражения, переиначенные автором письма на свой лад (*Все заплатится, перемелется и своевременно канет в Лету*). Тема работы, как основного источника доходов, поднимается не зря: работая, человек занят, ему некогда размышлять и чувствовать. Употребление глаголов *нюнишь, сидишь (сложив ручки)* призвано встряхнуть, пристыдить брата. Использование общих воспоминаний имплицитно выражает близость и родственность, дружеское расположение автора. Усиление перлокутивного воздействия на старшего брата выстраивается за счет возвращения вновь и вновь к формулам необходимого поведения, который выражены императивами в виде приказов (*Работай, голубчик; Бди и копти и не траться на суету; Не делай из себя и из своей работы муку Нестле*). Переключение на тему возможного отъезда Ал.П. Чехова из Новороссийска способствует разрядке обстановки, смене настроения, свидетельствует имплицитно о желании быть ближе, общаться, встретиться. Сниженная лексика используется для экспрессивного желания автора вызвать ответную реакцию старшего брата, чтобы он перестал расстраиваться и взглянул на свои проблемы свысока. Утешение подкрепляется переиначенной пословицей (*Мертвые и талантливые сраму не имут*), призванной имплицитно высказать шутивный комплимент талантливости Ал.П. Чехова. Затем вновь приводится пример поведения брата Николая в подобной ситуации. Заканчивается письмо выражением желания помочь найти новую работу и увидиться, о чем свидетельствует вопрос о маршруте. Это выглядит как уве-

ренная поддержка и должно успокоить и утешить адресата, что и является целью письма-отзыва А.П. Чехова.

В данной диалоговой паре видно, что маркерами жалобы выступают повтор глаголов с эмоциональной окраской и отрицательный оборот *ни, ...ни*. Сигналы отзыва на жалобу проявляются в риторическом вопросе, императивах-советах, употреблении глаголов будущего времени.

жалоба	глаголы с эмоциональной окраской
утешение	риторическом вопрос, императивы-советы, употребление глаголов будущего времени

Контрольное задание. Ваша сестра жалуется на трудности в учебе. Напишите ей письмо-утешение.

Итак, эпистолярный текст может служить моделью для построения собственных высказываний в письменной и устной речи. Тексты писем представляют собой адекватные модели речевых построений говорящего, демонстрируют формы спонтанной устной речи, а также помогают формированию речевой и культурной компетенции, поскольку заключают в себе культуроведческий ресурс.

#### Библиографический список

1. Акишина А.А., Формановская Н.И. Этикет русского письма. М.: Русский язык, 1981. 181 с.
2. Арутюнова Н.Д. Жанры общения // Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Язык русской культуры, 1998. 896 с.
3. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 237-280.
4. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. Москва: АЗЪ, 1994-2004. 944 с.
5. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. Москва: Русский язык, 2002. 216 с.

#### References

1. Akishina A. A., Formanovsky N. I. Etiket of the Russian letter. M.: Russian, 1981. 181 p.
2. Arutyunova N. D. Communication genres // Arutyunova N. D. Yazyk and world of the person. M.: Language of the Russian culture, 1998. 896p.
3. Bakhtin M. M. Problem of speech genres // Bakhtin of M. M. Estetik of verbal creativity. M.: Art, 1979. P. 237-280.
4. Ojegov S. I. and Shvedova N. Yu. Explanatory dictionary of Russian: 80000 words and phraseological expressions. Moscow: AZ, 1994.5. 944p.
5. Formanovskaya N. I. Speech communication: communicative and pragmatistical approach. Moscow: Russian, 2002. 216p.

## **КОНЦЕПТОЛОГИЯ CONCEPTS STUDIES**

УДК 81'373.23+81'255.4

*Минский государственный лингвистический университет*  
канд. филол. наук, доцент кафедры общего языкознания  
Горицкая О.С.  
Республика Беларусь, г. Минск,  
тел. +377(17)288-25-64  
e-mail: goritskaya@gmail.com

*Minsk State Linguistic University*  
*The chair of general linguistics*  
*PhD, assistant professor*  
*Goritskaya O.S.*  
*Republic of Belarus, Minsk, +377(17)288-25-64*  
*e-mail: goritskaya@gmail.com*

О.С. Горицкая

### **ЧТО ПИШУТ ПИСАТЕЛИ? НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ И ПЕРЕВОД**

В статье показано, что объем значения слов, производных от глагола со значением 'писать', различается по языкам и меняется с течением времени. Основное внимание в работе сосредоточено на значении русского слова *писатель*, которое анализируется на фоне его английского эквивалента *writer*, имеющего более широкое значение. Показано, что в современной русской речи наблюдается тенденция к расширению круга лиц, которые могут быть названы писателями, и выявлены причины, которые препятствуют быстрому закреплению такого значения в языке.

Ключевые слова: наименования лиц, лексическая семантика, изменение лексического значения, коннотации, национально-культурная специфика, перевод.

O.S. Goritskaya

### **WHAT DO THE WRITERS WRITE? NATIONAL AND CULTURAL PECULIARITIES OF LEXICAL MEANING AND THE ISSUE OF TRANSLATION**

This article demonstrates that the semantic structure of words derived from verbs with the meaning 'to write' varies in different languages and changes with time. The study is focused on the meaning of the Russian word *pisatel*, which is analyzed in comparison with its English equivalent *writer* with a wider meaning. The article shows the tendency of modern Russian to expand the category of people that can be called writers, and identifies factors preventing such meaning from entering the language quickly.

Key words: referring to people, lexical semantics, semantic change, connotations, national and cultural peculiarities, translation.

**Постановка проблемы.** В лингвистических работах слово *писатель* приводится как пример фразеологичности (идиоматичности) семантики производного слова. К примеру, Е.А. Земская пишет: «В отличие от слов типа *повторятель* они [слова учи-

тель и писатель] не обозначают ‘человек, который пишет’, ‘человек, который учит’. *Писатель* – ‘это человек, профессия которого писать произведения художественной литературы’, *учитель* – ‘человек, профессия которого учить в школе’» [0; с. 9–10].

Но речевая практика показывает, что значение слова *писатель* является не таким определенным. Так, в аннотации к книге У. Зинсера «Как писать хорошо. Классическое руководство по созданию нехудожественных текстов» лексема *писатель* используется в более широком значении: *Книга Уильяма Зинсера – самая популярная и авторитетная книга в мире о писательском мастерстве. <...> Это книга о том, как писать статьи, эссе, блоги и целые книги – увлекательно, ярко и доходчиво. Ее аудитория – не только профессиональные журналисты и литераторы, а все работники интеллектуального труда. <...> Зинсер обстоятельно рассказывает, как писать любые тексты на любую тему – о людях, о путешествиях, о себе, о технике, о спорте, об искусстве. Поясняет, какими правилами писатель должен руководствоваться, какими методами пользоваться и как относиться к своему труду, чтобы максимально приблизить его к совершенству* (ozon.ru/context/detail/id/20407373). В переводе этой книги на русский язык слово *писатель* также нередко употребляется для обозначения человека, который пишет нехудожественные тексты.

Другой пример – слова студентки-минчанки: *Я учусь на факультете международных отношений на 1 курсе, но это, если можно так сказать, моя специальность на черный день. А вообще я писатель, у меня свой блог – я пишу в свободное время. Сейчас вот хочу прогуляться и набраться вдохновения, чтобы написать что-нибудь новенькое. Про что я пишу? Про отношения, про все, что меня окружает – вдохновляюсь Кэрри Брэдшоу [Кэрри Брэдшоу – героиня американского телесериала «Секс в большом городе», которая вела колонку в газете и представлялась как *writer* (в переводе на русский язык – *писательница*). – О.Г.]* (citydog.by/post/strtfshn2802).

Подобные примеры заставляют нас задуматься о том, каков объем лексического значения слова *писатель* в современной русской речи и насколько сильно различается семантика английского *writer* и русского *писатель*. Ответу на эти вопросы и посвящена настоящая статья. Основное внимание в работе сконцентрировано на значении русского слова *писатель*, которое рассматривается на фоне его английского эквивалента. При этом нас интересует лишь прямое значение лексемы – ‘человек, который пишет...’.

Источником материала послужили толковые и переводные слова, а также корпусы текстов: Национальный корпус русского языка (ruscorpora.ru) и Генеральный интернет-корпус русского языка (webcorpora.ru). Кроме того, используются примеры из нашей личной картотеки.

**Слова *writer* и *писатель* в лексикографических источниках.** В «Новом большом англо-русском словаре» под общим руководством Ю.Д. Апресяна (М., 1993) словарная статья лексемы *writer* выглядит следующим образом: 1. см. *write* II ‘писать’ + *-er*; 2. 1) писатель; автор, 2) кино сценарист, 3) муз. композитор; 3. (*the* ~) автор данной статьи и т. п.; 4. клерк; 5. шотл. юрист, адвокат; стряпчий. Как видно, диапазон значений этого слова широк. Приведем эквиваленты для интересующего нас лексико-семантического варианта *writer* из других словарей: *писатель, автор, литератор, сочинитель* («Англо-русский словарь общей лексики» АБВУУ, 2014 г.); *писатель; автор; the present writer – пишущий эти строки* («Англо-русский словарь» В.К. Мюллера. М., 1995).

Таким образом, в списке эквивалентов в переводных словарях представлены лексемы, различающиеся по объему значения. В словаре С.А. Кузнецова (СПб., 2000) ука-

зано, что *литератор* – это ‘человек, профессионально занимающийся литературным трудом; писатель, публицист’, а *сочинитель* (устар.) – ‘создатель литературных или музыкальных произведений; писатель, поэт или композитор’, (разг.) ‘писатель, создающий надуманных героев, не отражающий в своих произведениях подлинной жизни’.

Сравним дефиниции слов *writer* и *писатель* в толковых словарях. Согласно словарям английского языка, значение лексемы *writer* не ограничено художественной литературой. Так, в «Оксфордском словаре» (en.oxford dictionaries.com) в качестве первого дается такое значение слова: ‘a person who has written something or who writes in a particular way’, кроме того, приводится следующий оттенок значения: ‘person whose job is writing books, stories, articles, etc.’ (‘человек, чья работа – писать книги, рассказы, статьи и т.д.’). В Collins Cobuild похожие значения представлены как два разных: 1) ‘writer is a person who writes books, stories, or articles as a job’; 2) ‘the writer of a particular article, report, letter, or story is the person who wrote it’. Сходные толкования даются в словарях Merriam-Webster (в частности, в Learner’s Dictionary: learnersdictionary.com): 1) ‘someone whose work is to write books, poems, stories, etc.’; 2) ‘someone who has written something’. Таким образом, мы видим, что *writer* пишет разнообразные тексты: книги, статьи, письма и т.д., причем делает это профессионально.

Толковые словари русского языка не дают однозначный ответ на вопрос об объеме лексического значения русского слова *писатель*. Так, в МАС под ред. А.П. Евгеньевой (М., 1981–1984) *писатель* определяется как ‘тот, кто пишет литературные произведения’, при этом у слова *литература* есть три значения: одно связано с художественной литературой, а два других более широкие. В словаре под редакцией С.А. Кузнецова (СПб., 2000) добавляется компонент ‘профессионально’: *писатель* – ‘тот, кто профессионально занимается литературной деятельностью’. У С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой (М., 1997) дается более конкретное определение: ‘человек, к-рый занимается литературным трудом, пишет художественные литературные произведения’. В БАС (том 16, 2011 г.) у слова *писатель* зафиксировано два значения: 1) ‘лицо, профессионально занимающееся литературной деятельностью; автор художественных произведений’, ‘об авторе литературных произведений с определенной тематикой’, ‘об авторе научных, публицистических и т.п. произведений’; 2) *разг.* ‘человек, легко и искусно пишущий; *писака* (в 1 значении)’.

**Данные параллельного корпуса текстов.** Чтобы посмотреть, как переводят слово *writer* на русский язык, мы обратились к параллельному англо-русскому корпусу Национального корпуса русского языка. В корпусе найдено 73 англоязычных документа, в которых встречается слово *writer* (всего 394 вхождения). Переводы достаточно разнообразны, поэтому мы позволим себе остановиться лишь на наиболее показательных случаях.

Анализ показал, что чаще всего *writer* переводится как *писатель*. Кроме того, достаточно активно используется вариант *автор*. Представлены и такие переводы, как *поэт*, *писательница*, *журналист*, *художник*, *сочинитель(ница)* и т.п. Иногда *writer* входит в состав конструкции с более узким значением: *code writer* – *шифровальщик*, *food writer* – *обозреватель*, *fellow writers* – *собратья по перу* и т.д. Присутствуют опущения и другие переводческие трансформации, рассмотрение которых не входит в задачи данной статьи.

**Грамматические особенности слов *writer* и *писатель*.** Обратим внимание на одну грамматическую особенность переводов: в некоторых случаях на месте оборотов

с существительным *writer* в переводных текстах используются глагольные конструкции. Иногда такой перевод обусловлен различиями в значениях *writer* – *писатель*: *To his own surprise (as he later said) he found himself to be a facile writer, and he enjoyed popularizing* (I. Asimov. *The Gods Themselves*). – *К собственному удивлению (как он не преминул указать впоследствии), он обнаружил, что пишет весьма легко и популяризирует с удовольствием* (А. Азимов, пер. Р. Рыбаковой. *Сами боги*). В данном контексте речь идет не об искусстве, а о популяризации.

В некоторых случаях выбор глагольной конструкции обусловлен языковыми конвенциями: *<...> and with one thing leading to another it was resolved that he would write his memoirs, to be published posthumously. He was a very slow writer. It took him six years to write the first draft and dictate it to Miss Knox <...>* (V. Nabokov. *Ada, or Ardor*). – *<...> так, слово за слово, было решено, что он напишет воспоминания, – с тем чтобы издать их посмертно. Писал он до крайности медленно. Сочинение и надиктовка мисс Нокс чернового варианта отняли шесть лет <...>* (В. Набоков, пер. С. Ильина. *Ада, или Радости страсти*). Конструкция *медленный писатель* не характерна для русского языка (так, в Национальном корпусе русского языка отсутствуют такие примеры).

В целом мы можем заметить, что английское существительное *writer* более тесно связано с производящим глаголом в семантическом отношении, чем русское слово *писатель*. Одно из свидетельств того, что существительное отделилось от производящего слова в семантическом отношении – низкая частотность объектных конструкций *писатель (чего-то)*. Приведем пример объектной конструкции из текстов последних лет: *Русский язык с его богатой морфологией – чистое наказание для писателя этикеток* (И.Б. Левонтина. *Русский со словарем*).

Исследование, выполненное на материале Национального корпуса русского языка, продемонстрировало, что в современных текстах конструкция *писатель (чего-то)* обычно используется не в объектном значении: *Он беспокоился: последнее время Причард болела и подолгу не вставала с постели. Её болезнь волновала всех писателей штата. Даже писатели крайне правого толка спрашивали нас: «Вы были у Катаринны, как она себя чувствует?»* (Д.А. Гранин. *Месяц вверх ногами*).

Рассмотрим контекст, датированный XVIII в.: *Писатель письма от 26 марта 1769 года, подписанного ваш покорнейший и усердный слуга А., узнал, что его письмо не будет напечатано* (Екатерина II. *Полемика Новикова с Екатериной II в 1769 г.*). Сейчас в русском языке конструкции типа *писатель письма* не распространены и имеют архаично-игровой характер (см. контекст выше из И. Б. Левонтиной), и это одна из иллюстраций различий между русским словом *писатель* и английским *writer* (конструкция *the writer of the letter* приводится в качестве иллюстрации в «Оксфордском словаре»).

Поэтому при переводе конструкции *writer of...* зачастую используется не слово *писатель*, а другие эквиваленты:

- *the influence of Osberg (Spanish writer of pretentious fairy tales and mystico-allegoric anecdotes, highly esteemed by short-shift thesialists)* – *влияние Осберха (любимого скорыми на руку диссертантами испанского сочинителя претенциозных сказочек и мистико-аллегорических анекдотов)* <...> (В. Набоков, пер. С. Ильина. *Ада, или Радости страсти*);

- *a not unkindly writer of fugitive poetry in the liberal gazettes* – *не лишеного добродушия автора стихов на злобу дня в либеральных газетах* (В. Набоков, пер. В. Набоковой. *Бледный огонь*).

**Семантика лексемы *писатель* в диахронии.** Объем значения слова *писатель* менялся с течением времени. В «Материалах для словаря древнерусского языка» И.И. Срезневского указано, что *писатель* означало ‘живописец’, а в значении ‘писатель, сочинитель’ использовалось слово *писательникъ*. Кроме того, в древнерусском языке *писатель* имело значение ‘писец, переписчик’ (см. «Словарь древнерусского языка XI–XIV вв.» под ред. Р.И. Аванесова). У В.И. Даля *писатель* толкуется как ‘пишущий что-либо, пером или кистью, но бол. в знач. сочинитель, литератор’. Н.М. Шанский отмечает, что *писатель* в значении ‘тот, кто не столько пишет, сколько сочиняет художественные произведения’ – это семантическая калька с французского языка, которая появилась в XVIII в.: «Смысловая оригинальность слова *писатель* по сравнению с названными образованиями на *-тель* не является исконной. В древнерусском языке это слово имело буквальное значение “тот, кто пишет”. Так что действительно *писатель писателю* рознь. Обратившись к древнерусским письменным памятникам, мы можем прочитать: *Радуется купец в дом свои пришедь, а корабль в тихо пристанище пришедь, якоже отрешитя воль отъ ярма, так писатель книг кончавъ*. Эта приписка в рукописи принадлежит не автору, а писцу, который закончил переписывание книги. Это ведь было трудным делом, длившимся, как правило, целыми месяцами» [0; с. 77–78].

Кроме того, в «Истории слов» В.В. Виноградова отмечается, что в XVIII в. существовали различия в значении слов *сочинитель* и *писатель*: сочинитель писал и стихи, и прозу, а писатель – только прозу [0]. Сейчас *писатель* может использоваться как гипероним по отношению к словам *прозаик* и *поэт* (поэтому иногда выражение *писатели и поэты* расценивается как речевая ошибка). Но прототипический писатель все же пишет прозу, поэтому, к примеру, А.А. Фета называют не русским писателем, а русским поэтом.

**Причины неопределенности семантики русского слова *писатель*.** Таким образом, мы видим, что дать точный ответ на вопрос «Что пишут писатели?» достаточно сложно. Нам представляется, что у этого есть как внутри-, так и внеязыковые причины.

К **внутриязыковым факторам** относятся системные связи данной лексемы, в первую очередь словообразовательные. Параллели *писатель – писать*, а также *писатель – читатель, спасатель, мечтатель* и т.п.) приводят к использованию лексемы *писатель* не только в узком (‘тот, кто пишет художественную литературу’), но и в широком (‘тот, кто пишет что-либо’) значении.

Влияние системных связей на употребление слова *писатель* хорошо видно на примере фразы из анекдота *Чукча не читатель, чукча писатель* (слово *читатель* непосредственно обозначает ‘тот, кто читает что-либо’, здесь нет уточнений типа ‘профессионально’ или ‘художественных текстов’). Кстати, эта фраза достаточно часто используется в интернет-коммуникации в контекстах, не связанных с художественной литературой. Примеры, найденные при помощи Генерального интернет-корпуса русского языка: *Вот что бывает с дневником, когда чукча не писатель, а читатель, совсем забываю писать* (m.livejournal.com/read/user/zaza\_lo/1098); *Я в последнее время только совсем испортилась, ленту с планшета читаю, а с планшета чукча не писатель, с планшета чукча – читатель». Тоже все реже комментирую* (m.livejournal.com/read/user/cofetoblerone/83288/comments/p2).

Приведем еще один контекст, где *писатель* с редким для современной речи управлением соседствует с *хранителем*: *Генка – писатель городского пейзажа. Новый Костанди и Бабель, смешанный в палитре текущего настоящего. Хранитель того, че-*

го нет уже мгновением позже (Т. Соломатина. Большая собака, или «Эклектичная живописная вавилонская повесть о зарытом»).

Кроме того, слово *писатель* сложными отношениями связано с другими номинациями «пишущих людей»: *поэт, прозаик, драматург, новеллист, беллетрист, публицист, журналист, мемуарист, писака, графоман, щелкопер* и т.д. И семантика лексемы *писатель* раскрывается в противопоставлении к другим единицам из этой же лексико-семантической группы.

**Внеязыковые факторы**, обуславливающие семантическую неопределенность слова *писатель*, обусловлены разнообразными социальными и эстетическими аспектами писательской деятельности, а также изменениями в искусстве и коммуникации. Поэтому затруднительно определить, насколько уместна номинация писатель даже в том случае, если человек пишет художественные тексты. Достаточно ли просто написать некоторое количество художественных текстов, чтобы стать писателем? Нужно ли обладать талантом, чтобы считаться писателем? Обязательно ли публиковать свои работы? Что считается публикацией? Где границы между художественными и нехудожественными текстами? Эти и многие другие вопросы являются поводом для дискуссий. В случае с автором нехудожественных текстов ситуация оказывается еще более спорной.

В целом понятие автора вызывало много философских и филологических споров, обсуждение которых не входит в задачи данной статьи. Приведем лишь показательную цитату из работы П. Бурдые «Поле литературы»: «Однако универсальной дефиниции писателя не существует: научному анализу доступны лишь частные дефиниции, соответствующие некоторым частным эпизодам в истории борьбы за легитимную дефиницию. <...> Семантическая размытость таких понятий, как “писатель” или “художник”, является одновременно и продуктом и условием борьбы за навязывание дефиниции. Следовательно, она является частью той самой реальности, которую эти понятия интерпретируют» [0]. И далее: «“Профессия” писателя или художника, несмотря на все усилия писательских ассоциаций, пен-клубов и т. д. – одна из наименее кодифицированных. Эта “профессия” также – одна из наименее способных полностью определить (и прокормить) агентов, связавших с ней свою жизнь: для того, чтобы заниматься тем, что они рассматривают в качестве своего главного дела, им часто приходится находить дополнительное занятие – источник основного дохода» [Там же]. Вспомним также известный диалог на суде над И. Бродским (думается, что в подобной ситуации могло прозвучать и слово *писатель*):

*Судья: А вообще какая ваша специальность?*

*Бродский: Поэт. Поэт-переводчик.*

*Судья: А кто это признал, что вы поэт? Кто причислил вас к поэтам?*

*Бродский: Никто. (Без вызова). А кто причислил меня к роду человеческого?*

*Судья: А вы учились этому?*

*Бродский: Чему?*

*Судья: Чтобы быть поэтом? Не пытались кончить вуз, где готовят... где учат...*

*Бродский: Я не думал, что это дается образованием.*

*Судья: А чем же?*

*Бродский: Я думаю, это... (растерянно)... от Бога... (polit.ru/article/2004/03/14/brodsky1).*

Еще один пример из переводного текста, где в оригинале использовалось слово *writer*:

– Вы... Вы – Килгор Траут?

– Да. – Траут решил, что Билли пришел жаловаться на плохую доставку газет. Он никогда не думал о себе как о писателе по той простой причине, что никто на свете не давал повода для этого.

– Вы... Вы – тот писатель?

– Кто?

Билли был уверен, что ошибся.

– Есть такой писатель – Килгор Траут.

– Такой писатель? – Лицо у Траута было растерянное, глупое.

– Вы никогда о нем не слыхали?

Траут покачал головой:

– Никто никогда о нем не слыхал.

Билли помог Трауту развезти газеты, объехал с ним всех подписчиков в своем «кадиллаке». Все делал Билли – находил дом, проверял адрес. Траут совершенно обалдел. Никогда в жизни он не встречал поклонника, а Билли был таким горячим его поклонником.

Траут рассказал ему, что никогда не видел своих книг в продаже, не читал рецензий, не видал рекламы.

– А ведь все эти годы я открывал окно и объяснял миру в любви (К. Воннегут, перевод Р. Райт-Ковалевой. Бойня номер пять, или Крестовый поход детей).

Еще один пример из романа Л. Вайсбергер «Дьявол носит Прада» (перевод М. Маяков, Т. Шабаева), в англоязычном тексте также фигурирует слово *writer*.

– <...> А вы чем занимаетесь?

– Я писатель.

– Неужели? Вот здорово.

Я надеялась, что в моем голосе не прозвучало легкое разочарование, которое я сразу же почувствовала. Ну почему все, абсолютно все в Нью-Йорке представляются либо писателями, либо актерами, либо поэтами, либо художниками? Я, было дело, тоже писала для школьной газеты, а когда училась в универе, у меня – черт побери! – даже взяли статью в «Хадасса нэинл мэгэзин». Означало ли это, что я автоматически стала писательницей?

Понятно, что сложность ответа на вопрос «Кого можно назвать писателем?», связана с неопределенностью не только социальных маркеров писателя, но критериев искусства. Приведем слова польского режиссера Л. Маевского, отражающие распространенную точку зрения на современное искусство, в т.ч. и на художественную литературу: Современному искусству сейчас нечего предложить – <...> и художником себя может назвать кто угодно, вне зависимости от того, что он сделал. Раньше художником себя мог назвать только человек с высочайшим уровнем мастерства, а сейчас любой каракуль на листке бумаги можно назвать «артом» и выставить на экспозиции. Вот порву я рубашку, повешу ее и скажу, что это – инсталляция с глубоким смыслом. Придет какой-нибудь критик, посмотрит, задумается и скажет, что эта безумно талантливая «инсталляция» показывает какой-нибудь «разрыв» современного человека (Откровения режиссёра «Мельницы и креста»: [kinopoisk.ru/blogs/spin-off/post/2100/comm/747396](http://kinopoisk.ru/blogs/spin-off/post/2100/comm/747396)).

Вызывают вопросы и границы художественной литературы. Так, Нобелевская премия по литературе 2015 г. вызвала множество споров. В частности, обсуждали,

можно ли считать Светлану Алексиевич писателем, если в ее текстах так сильна документальная составляющая. Несколько примеров различных точек зрения: ... *и, возможно, нобелиатом мог стать японец Мураками, что, конечно, гораздо справедливей, ведь он в отличие от Алексиевич – писатель, и хороший* ([lgz.ru/article/-40-6528-14-10-2015/literator-nuzhnogo-kalibra](http://lgz.ru/article/-40-6528-14-10-2015/literator-nuzhnogo-kalibra)); *Шведская академия отметила тенденцию времени, отдав награду романисту, не изобретающему миров, не рассказывающему выдуманных историй, – но писателю, вынимающему свой материал из гущи самой жизни, дающему слово героям всех социальных слоев и организующему факты сырой действительности в профессионально отточенную композицию. Важен и еще один мотив: Алексиевич не занимается языковыми играми, ее проза, ясная и продуманная, мало теряет в переводе. Но это и не проза журналиста* ([vedomosti.ru/lifestyle/articles/2015/10/08/612083-aleksievich-nobelevskoi-premii](http://vedomosti.ru/lifestyle/articles/2015/10/08/612083-aleksievich-nobelevskoi-premii)). Сама С. Алексиевич в нобелевской лекции охарактеризовала свою прозу следующим образом: *Что делаю я? Я собираю повседневность чувств, мыслей, слов. Собираю жизнь своего времени. Меня интересует история души. Быт души. То, что большая история обычно пропускает, к чему она высокомерна. Занимаюсь пропущенной историей. Не раз слышала и сейчас слышу, что это не литература, это документ. А что такое литература сегодня? Кто ответит на этот вопрос? Мы живем быстрее, чем раньше. Содержание рвет форму. Ломает и меняет ее. Все выходит из своих берегов: и музыка, и живопись, и в документе слово вырывается за пределы документа. Нет границ между фактом и вымыслом, одно перетекает в другое. Даже свидетель не беспристрастен. Рассказывая, человек творит, он борется со временем, как скульптор с мрамором. Он – актер и творец* ([nobelprize.org/nobel\\_prizes/literature/laureates/2015/alexievich-lecture\\_ru.html](http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2015/alexievich-lecture_ru.html)).

Вообще вопрос об объеме лексического значения слова *писатель* становится особенно актуальным в последнее время, когда люди стали писать больше, чем ранее, и возникла необходимость дифференцировать лиц по роду их деятельности. В частности, в интернете зародились новые жанры, например, фанфики – любительские произведения по мотивам книг, кинофильмов, телесериалов, комиксов, компьютерных игр и т.п. Люди, которые пишут фанфики, именуется фикрайтерами. Появились блоги – сетевые дневники, и их ведут блогеры и т.д.

Сложности в определении статуса такой деятельности и уместности слова *писатель* по отношению к таким людям возникают у носителей не только русского, но и английского языка (хотя в последнем, казалось бы, слово *writer* может обозначать любого пишущего субъекта). Приведем пример из фильма «Contagion» («Заражение» в русском переводе, реж. Стивен Содерберг, 2011 г.):

<i>“You’re not a doctor and you’re not a writer.”</i>	– Ты не врач и не писатель.
<i>“Yes, I am a writer. Yes, I am.”</i>	– Нет, я писатель. Писатель.
<i>“Blogging is not writing. It’s graffiti with punctuation.”</i>	– Блог – это не литература. Это граффити с пунктуацией.

Кроме платформ для блогов, возникли сайты, где любой человек может разместить свои художественные тексты (примеры таких ресурсов из русскоязычного сегмента интернета – [proza.ru](http://proza.ru) или [stihi.ru](http://stihi.ru) [Мы не ставим своей задачей глубокий анализ этого явления. Нас интересует лишь то, как внеязыковые факторы влияют на употребление слова *писатель* в современной русской речи. – О.Г.]). Стали возможными высказывания, отражающие очень низкий «порог входа» в писатели: *Если вы пишете, если пуб-*

*ликуетесь в Сети – значит, вы уже писатель. Неважно, начинающий или продолжающий. И становитесь не только носителем, но и выразителем культуры. Или бескультурья* (school-of-inspiration.ru/pishem-knigu-rabota-nad-oshibkami-chast-2).

Анализ высказываний пользователей интернета показал, что одни люди, выкладывающие свои сочинения на подобных ресурсах, называют себя писателями, а другие считают это обозначение слишком «громким». Примеры высказываний из одной дискуссии (m.livejournal.com/read/user/ariwenn/254044/comments): 1) *Писатель – это Булгаков. Поэт – это Бродский. А мы – так, любители, на все руки от скуки.* 2) *Просто есть колоссы, мэтры, отцы-основатели, а есть те, кто идет по их стопам. Среди издающихся, но не особо известных авторов есть много достойных. Просто сейчас век такой, что от скуки чем только не занимаешься, и шлака, конечно, больше.* 3) ... *Можно, конечно, никогда себя писателем не назвать даже в мечтах – а что я, вот Стругацкие да, а я так... Однако, имхо, это обесценивание себя и своих способностей добром не кончится.*

Возможность публикации в интернете привела к появлению различных уточняющих формулировок: *интернет-литература, онлайн-литература писатели-любители* и т.п. Пример из описания Национального корпуса русского языка: *В 2015 г. в акцентологический корпус включен подкорпус **наивной поэзии** – это стихотворные тексты, написанные **поэтами-любителями**, не публикующимися в признанной литературной периодике* (ruscorpora.ru/corpora-about.html).

Появляются новые виды профессиональной деятельности, связанные с написанием текстов, а в языке возникают соответствующие названия: *райтер, копирайтер, рерайтер, коммерческий писатель, технический писатель, литературный негр* и т.д., см. [0; с. 146]. С 1990-х годов используется слово *спичрайтер*, правда, судя по Национальному корпусу русского языка, его частотность резко идет на спад. Иногда для обозначения людей, которые профессионально пишут нехудожественные тексты, употребляется и лексема *писатель*. Пример: *Я ищу писателей для двух образовательных проектов. Первый проект о предпринимательстве, второй – о личных финансах* (maximilyahov.ru/blog2.4/?go=all/dve-vakansii). На распространение таких конструкций, по всей видимости, повлияли английские кальки типа *технический / коммерческий писатель*, а также переводная литература, в которой слово *писатель* нередко используется в широком значении (см. примеры из книги У. Зинсера в начале данной статьи).

**Коннотации слова *писатель*.** Но все-таки слово *писатель* в расширенном значении наталкивается на преграды в своих попытках стать более частотным. На наш взгляд, наиболее существенное препятствие заключается в коннотациях данной лексемы. Так, если слова *графоман* или *писака* явно выражают отрицательную оценку (эта оценка фиксируется в лексикографических дефинициях), то *писатель* воспринимается некоторыми носителями русского языка как нейтральное слово, а некоторыми – как положительно заряженное, высокое (это связано с соответствующим отношением к художественной литературе). Проиллюстрируем этот тезис фрагментом из интервью с создателями нового жанра *пирожки*:

*Все ли, кто пишет «пирожки», могут называть себя поэтами?*

*Константин: Я, как уже говорил, не поэт. Пишу «пирожки» только для забавы.*

*Роман: Я тоже себя поэтом не считаю. Но написание «пирожков» хорошо развивает чувство здоровой самоиронии, умение по-другому посмотреть на ситуацию,*

ведь «пирожок», по сути, чаще всего предлагает решение каких-то жизненных проблем, выход.

Как известно, в русской культуре писатель занимает особое место. Если перефразировать известные строки, то *писатель в России больше, чем писатель*. Приведем в качестве иллюстрации высказывание одного из пользователей интернета: *Вы равняете всех писателей, хотя значение это слово во все времена и во всех странах имело разное. В Европе это профессия, такая же, как сварщик и гробовщик. В России все почему-то думают, что писатель – это какой-то особенный вид деятельности, сродни экстрасенсу* (m.livejournal.com/read/user/johaан/108236/comments). Подобные наблюдения «наивных» носителей языка подтверждаются и языковыми данными. См. таблицу, составленную по материалам Генерального интернет-корпуса русского языка:

Таблица

Соотношение конструкций с глаголом *работать* для номинаций *писатель* и *фотограф*

	ВКонтакте	Живой Журнал
<i>работать писателем</i>	11	48
<i>работать фотографом</i>	215	823
<i>писатель</i>	110 159	376 011
<i>фотограф</i>	180 512	400 387

Таким образом, соотношение контекстов *работать писателем / работать фотографом*, представленное в таблице, показывает, что в языковой картине мира деятельность *фотографа* в большей степени определяется как работа. А писатель – это скорее призвание, талант и т.п. Подобные различия обусловлены не только культурными, но и социально-экономическими факторами: авторы художественной литературы часто вынуждены заниматься другой профессиональной деятельностью.

Конечно, ответить на вопрос «Кого можно считать фотографом?» также трудно, поскольку он касается определения границ искусства, сущности профессионализма и многих других проблем. Одна иллюстрация: *Есть масса примеров, когда некий условный фотограф снимает что-то, вовсе не считая себя художником. Либо он просто фотографирует в свободное время, имея другую профессию. У него остается архив, который сохраняется. И тут это находят по прошествии 30-40 лет. И это сейчас расценивается как абсолютный и безусловный пример великолепных фотографических произведений. Один из свежих примеров – некая няня из Нью-Йорка, которая всю жизнь снимала и даже не проявляла пленки* [речь идет о Вивиан Майер – О.Г.] (znyata.com/z-proekty/legends-savchenko-2.html).

Кроме того, носители языка могут отмечать различные коннотации у слов, называющих фотографов, в том числе и в разных лингвокультурах (чтобы определить, насколько системны такие различия, нужно проводить отдельное исследование):

– *Потому что я прочитал ваше интервью и довольно запутался в терминах: журналист-фотограф, художник-фотограф, фотограф, когда ты фотограф как журналист-фотограф и так далее. Вы просто фотограф?*

– *Да. На Западе, например, если о человеке сказать «фотожурналист», то это нормально. А по-русски «фотожурналист» звучит немного напыщенно* [Ср. также: «Поэт в России больше, чем поэт», – заметил как-то один поэт. Что верно для поэта, верно, по-видимому, и для многого другого, так что трудно не вывести простую фор-

муду: *X в России вообще, как правило, больше, чем X. Сантехник больше, чем просто сантехник, президент больше, чем президент, а уж про еврея и говорить не приходится* (М. Бурас, М. Кронгауз. Неужели вон тот – это я).]. *По-русски же человек не скажет: «Я ученый».*

– *Он скажет: «Я биолог».*

– *Да, он скажет: «Я биолог». Вот я фотограф* (У каждого фотографа есть вещи, за которые ему стыдно: Фотограф Сергей Максимишин в интервью «Ъ FM», [kommersant.ru/doc/2729100](http://kommersant.ru/doc/2729100)).

**Выводы.** В современной русской языковой картине мира прототипический писатель – это человек, который пишет художественную литературу, причем не только талантливый, но и признанный автор, а в идеале вообще классик. Однако существует и много других, периферийных употреблений слова *писатель*.

Так, наблюдается тенденция к расширению класса людей, которых можно назвать писателями. Но особое место писателя в русской культуре и связанные с этим коннотации лексемы препятствуют тому, чтобы слово *писатель* употреблялось в значении ‘тот, кто пишет’. Поэтому сегодня в переводческой практике для обозначения лиц, которые пишут нехудожественные тексты, следует использовать слова с более широким значением (*автор*) или более конкретные номинации (*журналист, блогер* и т.п.). Системные связи слов, сложность творчества как культурного и психологического феномена, влияние других языков и культур, социальные и культурные трансформации, инновации в области коммуникации – все это влияет на функционирование слова *писатель* в современной русской речи.

#### Библиографический список

1. Бурдые П. Поле литературы. URL: [bourdieu.name/content/burde-pole-literatury](http://bourdieu.name/content/burde-pole-literatury).
2. Виноградов В.В. История слов / отв. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Толк, 1994. 1138 с.
3. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2011. 328 с.
4. Норман Б.Ю. Субъект говорения: автор и соавтор // Русский язык на рубеже тысячелетий: В 2-х т. Т.1. СПб.: СПбГУ, 2001. С. 138–151.
5. Шанский Н.М. Лингвистические детективы. М.: Дрофа, 2002. 528 с.

#### References

1. Bourdieu P. Literary field. URL: [bourdieu.name/content/burde-pole-literatury](http://bourdieu.name/content/burde-pole-literatury).
2. Vinogradov V.V. History of words / ed. by N. Y. Shvedova. M.: Tolk. 1994. 1138 p.
3. Zemskaya E.A. Modern Russian language. Morphological derivation. M.: Flinta: Nauka. 2011. 328 p.
4. Norman B.Y. Speaking subject: author and co-author // Russian Language Between Millennia: In 2-vol. T.1. SPb.: SpBSU. 2001. P. 138–151.
5. Shansky N.M. Linguistic detective stories. M.: Drofa, 2002. 528 p.

УДК 37.034

*Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова в г. Москве  
ст. преп. кафедры языковой коммуникации  
Макарова И.И.  
Россия, г. Москва, тел. +7(903)216-68-46  
e-mail: msmsu-rus-yaz@mail.ru*

*Moscow State University of Medicine and Dentistry after A.I. Evdokimov  
Language Communication Department  
lecturer  
Makarova I.I.  
Russia, Moscow, +7(903)216-68-46  
e-mail: msmsu-rus-yaz@mail.ru*

И.И. Макарова

**КУРС «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»  
ДЛЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ:  
ПОНЯТИЕ «МИЛОСЕРДИЕ» И ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИЕ  
В РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ О ВРАЧАХ**

Статья посвящена вопросам профессионально-ориентированного обучения русскому языку и культуре речи в медицинском вузе. Рассматриваются возможности воспитания будущих медиков через предмет «Русский язык и культура речи», а именно формирования взгляда студентов на такую категорию нравственного содержания, как милосердие. Обосновывается целесообразность использования при анализе сложносоставного слова «милосердие», помимо словаря произведений русской классической литературы о врачах. Описывается методика работы по данной теме.

Ключевые слова: обучение и воспитание студентов-медиков, русский язык и культура речи, формирование нравственных ценностей студента, составляющие понятия милосердие, русская классическая литература о врачах, профессионально-ориентированное обучение.

**THE COURSE "RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE"  
FOR MEDICAL STUDENTS:  
THE CONCEPT OF "MERCY" AND ITS COMPONENTS  
IN THE RUSSIAN CLASSICAL LITERATURE ABOUT DOCTORS**

The article is devoted to professionally-oriented teaching Russian language and speech culture in medical school. The possibility of educating future physicians using the subject "Russian language and speech culture", namely the formation of opinion of students in the moral content as mercy is considered. The expediency of use in the analysis of a composite of the concept of "mercy", in addition to the dictionary, of the works of classical Russian literature about the doctors is proved. Methods of work on the topic are described.

Key words: training and education of medical students, Russian language and speech culture, the formation of moral values of the student, components of the concept of mercy, the Russian classical literature about doctors, vocational training.

При обучении студентов нашего медицинского вуза дисциплине «Русский язык и культура речи» используются произведения русской литературы в объёме «Хрестоматии по русской литературе о врачах», изданной кафедрой русского языка [8]. Особое место отводится таким писателям-медикам, как А.П. Чехов, М.А. Булгаков, В.В. Вересаев и др. Главной целью анализа художественных текстов является осмысление таких понятий, как жизнь и смерть, размышление над смыслом жизни, ценностью жизни, что, разумеется, очень важно для нравственного воспитания будущего врача. Создание вра-

чебного мировоззрения невозможно без осознания высокой нравственности, духовности, милосердия, самоотверженности.

Русская литература учит мыслить образами, ставить себя на место литературного героя, воспринимать мир другого человека, пробовать себя в разных обстоятельствах, испытать чувство любви и ненависти, милосердия и искушения, победы и поражения и тем самым получить жизненный опыт [5]. Иными словами, она учит переживанию, сочувствию, состраданию, любви и уважению к другому человеку – в этом проявляется воспитательный феномен русской литературы.

Одним из интересующих нас вопросов является отношение студентов к непреходящим этическим ценностям, таким как, например, милосердие. Это одна из ценностей, являющихся центральными и определяющими для профессиональной врачебной, медицинской морали. Нравственная культура медика является принципиальной составляющей его профессионализма.

Во время самоподготовки по дисциплине «Русский язык и культура речи» студенты-медики могут проанализировать понятие «милосердие» в различных контекстах художественных произведений, ощутить его ассоциативную связь с другими словами, его эмоциональную наполняемость [4].

Милосердие – категория нравственного содержания, которая наравне с другими нуждается в обязательном разъяснении в студенческой аудитории, поскольку, как показывает практика, учащиеся далеко не всегда могут объяснить, что мы понимаем под теми или иными словами или объяснить разницу между ними (в том числе из перечисленных выше). Концентрируя внимание студентов на толковании базовых составляющих понятий нравственности, мы используем не только толковые словари, но и контекст произведений (обсуждение характеров персонажей, работа с текстом).

Тщательная работа со словарями – первый этап осмысления понятия «милосердие». Лексема «милосердие» образовано с помощью суффикса -цј- от именного прилагательного милосръдь – «жалостливый» и является словообразовательной калькой лат. *Misericordia* – «сожаление, сострадание, жалость» [9].

«Большой толковый словарь современного русского языка» под ред. Д.Н. Ушакова определяет милосердие как готовность из сострадания оказать помощь тому, кто в ней нуждается [7].

В «Толковом словаре русского языка» под ред. С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой сказано, что милосердие – это готовность помочь кому-нибудь или простить кого-нибудь из сострадания, человеколюбия [6].

В «Большом энциклопедическом словаре» милосердие определяется как сострадательная любовь, сердечное участие в жизни немощных и нуждающихся (больных, раненых, престарелых и др.); деятельное проявление милосердия - различного рода помощь, благотворительность и т.п. [3].

«Словарь синонимов русского языка» под ред. З.Е. Александровой приводит ряд синонимов к слову милосердие (жалость, сердобольность, сострадание, сострадательность) [1].

Таким образом, мы имеем общее представление о значении слова. Теперь можно рассмотреть понятие «милосердие», используя художественный текст, – в частности, отрывки из повести Н.М. Амосова «Мысли и сердце» [2].

Словарная работа показала, что понятие «милосердие» имеет тесную связь с такими аспектами, как духовное сочувствие в виде сострадания; готовность делать добро каждому страждущему; мягкосердечность. Каждый из указанных аспектов значения имеет экспликации [5]. Рассмотрим разные аспекты значения на примере отрывка из текста:

Отрывок № 1. Аспект «духовное сочувствие в виде сострадания и жалостливость», его экспликации – (милосердие, милосердный, жалость, чувство, боль, душевная доблесть, сострадание, любовь к маленьким и слабым, чужие ощущения, основы, правила, инстинкт, страдающий, жаль).

*«Милосердие. Это слово совсем вышло из употребления. Наверное, зря. Не нужен «бог милосердный», но «сестра милосердия» было совсем неплохо. Когда-то это проповедовалось, а теперь нет. Никто не говорит о жалости к ближнему как **душевной доблести** человека.*

***Жалость, сострадание**, как чувство, имеет два источника: от инстинкта продолжения рода – главным образом это касается **любви к маленьким и слабым**. И от корковых программ воображения переноса **чужих ощущений** на себя. Даже у собак: одну бьют – другая скулит от боли.*

***Естественные основы** для милосердия есть. Когда человеку – ребенку – прививаются **правила** общественного поведения, то эти основы можно значительно усилить. Не в равной степени, но всем. Кора должна поддерживать **хорошие инстинкты**, а не подавлять их.*

*Больше всего это касается медиков, постоянно имеющих дело со **страдающими людьми**. Кажется, что сострадание должно у них возрастать с каждым годом работы, за счет упражнения корковых моделей чувств. Но этого в большинстве случаев не происходит. **А жаль**» [2].*

Отрывок №2. Аспект «готовность делать добро всякому страждущему», его экспликации – (жизнь, люди, спасать, учить, честная работа, моё дело, польза, служить, лечить, воспитывать, мир, верить, беречь себя не буду).

*«Смысл жизни. Спасать людей. Делать сложные операции. **Учить** других людей честной работе. Наука, теория – чтобы понять суть дела и извлечь пользу. Это **моё дело**. Им я служу людям. Долг. И ещё есть моё личное дело – понять, для чего всё это? Для чего **лечить** больных, **воспитывать** детей, если **мир** стоит на грани гибели? Может быть, это уже бессмысленно? Очень хочется **верить**, что нет. Всё равно – насколько хватит, **беречь себя не буду**. Пусть будет **польза** людям».*

Отрывок №3. Аспект «мягкосердечность», его экспликации – (успокоить, уговорить, сильные нервы, ухаживать, любить, волноваться, дети, выстрадать, дороги, становятся родными, вложить часть души).

*«В детском отделении есть послеоперационная палата. Здесь работать трудно. В палате лежат **дети** впервые дни после операции. Как только их состояние улучшится, их переведут в общую палату. Поэтому здесь не бывает лёгких больных. Работают медсёстры и няни. За день они делают массу процедур, инъекций, переливаний крови, ставят банки, промывают желудки, кормят, отвозят на рентген и в перевязочную. И это всё дети. Они плачут, их нужно **успокоить, уговорить**. Для этого надо иметь **сильные нервы, быть милосердным** и, конечно, **любить** свою работу. Больные дети это очень **чувствуют**. **Ухаживать** за больными надо **уметь**. Сегодня в палате*

*относительно тихо. Михаил Иванович обходит всех больных, здороваются, разговаривает, смотрит температурные листы, анализы, делает назначения. Он сильно волнуется за своих ребяташек и делает этот обход ответственно. Они очень дороги ему. Но особенно дороги те дети, которые **выстраданы**. И не только для родителей, но и для хирургов. Они **становятся родными - в них вложена часть твоей души**» [2].*

Таким образом, милосердие выступает как единство духовной и деятельной сторон поведения человека.

Третьим этапом работы является написание студентами эссе-размышления о милосердии на примере произведений других писателей-врачей: А.П. Чехова, В.В. Вересаева, М.А. Булгакова, – включённых в «Хрестоматию по русской литературе о врачах» [8].

Выборка из студенческих эссе демонстрирует взгляд студентов на проявление высочайшей нравственной ценности – милосердия: *беззаветное выполнение своих профессиональных обязанностей; самоотверженный человек; облегчать страдания; любить людей; посвятить себя служению людей; душевно и трепетно относиться к больным, независимо от его социального статуса; незамедлительно прийти на помощь; сердечное отношение ко всем больным; человеческий отклик; теплота души; доброта; вселить надежду; быть отзывчивым на чужую боль; не раздумывая протянуть руку помощи; отдать часть своей души; вливать в человека жизнь; поставить себя на место больного; уметь найти слова, обнадежить, утешить, успокоить душу больного; самоотверженность; пожертвовать собой ради спасения жизни человека; относиться к больным как к своему близкому, родному человеку; уметь лечить не только делом, но и словом; пребывать в постоянном напряжении и ответственности за сотни жизней людей; бескорыстность; доброта; не быть равнодушным, безразличным; переживания в стиле «быть или не быть?»; требовательный к себе, очень ответственный; «возлюбить ближнего, как самого себя»; требующий от себя и коллег полной отдачи к работе, во имя спасения человека; сочувствие, сострадание; любить людей; приносить людям добро.*

Из сказанного можно сделать, по меньшей мере, четыре вывода:

1. Нравственная культура медика, будучи принципиальной составляющей профессионализма, связана с различными категориями нравственного содержания, в т.ч. понятием «милосердие».

2. Понятие «милосердие» требует обязательного разъяснения в студенческой аудитории медицинского вуза.

3. «Милосердие» является сложносоставным понятием, может быть расшифровано через словарные статьи и контекст произведений (с использованием экспликаторов).

4. Результатом описанной в статье работы в курсе «Русский язык и культура речи» становится формирование взгляда студентов на проявления высочайшей нравственной ценности – милосердия.

#### Библиографический список

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. 11-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 2001. 568 с.
2. Амосов Н.И. Повесть. Мысли и сердце. М.: Молодая гвардия, 1976. 225 с.

3. Большой энциклопедический словарь. Серия: Современная энциклопедия. М.: АСТ: Астрель, 2006. 1248 с.
4. Макарова И.И. Особенности подготовки иностранных студентов-медиков к просмотру фильмов о врачах: концепт «долг» // Материалы Всероссийской научно-практической конференции, проводимой в рамках традиционных VII Всероссийских научно-образовательных Знаменских чтений «Духовность как ценность и забота современного общества, родителей и наставников». Курск, 2011. 6 с.
5. Матвеева Т.Ф., Макарова И.И. Понятие «врачебный долг» в аспекте обучения воспитания, развития иностранного студента-медика // Международной научно-практической конференции «Русский язык и культура в современном образовательном пространстве». М.: МГУ, 2014. 2 с.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 80000 слов и фразеологических выражений/Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4 изд. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
7. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка: 180000 слов и словосочетаний. М.: Альфа-Принт, 2005. 1239 с.
8. Хрестоматия по русской литературе о врачах. Под редакцией зав.каф. Матвеевой Т.Ф. М.: МГМСУ им. А.И. Евдокимова, 2015. 400 с.
9. Шанский Н.М. Краткий этимологический словарь русского языка. Пособие для учителей. Изд. 2-е. под ред. С.Г. Бархударова. М.: Просвещение, 1971. 542 с.

#### References

1. Alexandrova Z.E. Dictionary of Russian synonyms. 11th ed., Rev. M.: Russian language, 2001. 568 p.
2. Amosov N.I. Story. Thoughts and heart. M., 1976. 225 p.
3. Big encyclopaedic dictionary. Series: a Modern encyclopedia. M., 2006. 1248 p.
4. Makarova I.I. Peculiarities of training of foreign medical students to view movies about doctors: concept "debt" // Materials of all-Russian scientific-practical conference held in the framework of the traditional VII all-Russian scientific-educational Znamensky readings "Spirituality as a value and concern of contemporary society, parents and mentors". Kursk, 2011. 6 p.
5. Matveeva T.F., Makarova I.I. the Concept of "medical debt" in the aspect of learning education, the development of foreign medical students // International scientific-practical conference "Russian language and culture in the modern educational space." M.: Moscow state University, 2014. 2 p.
6. Ozhegov S.I., Shvedova N. Yu. Explanatory dictionary of the Russian language. 80,000 words and phraseological expressions/Russian Academy of Sciences. The Russian language Institute. V. V. Vinogradov. 4 ed. M., 1999. 944 p
7. Readings in Russian literature about the doctors. M.: MSMSU after A. I. Evdokimov, 2015. 400 p.
8. Shanskiy N.M. A concise etymological dictionary of the Russian language. A Handbook-for teachers. Ed. 2. under the editorship of S.G. Barkhudarov. Moscow, 1971. 542 p.
9. Ushakov D.N. Big explanatory dictionary of modern Russian: 180,000 words and phrases. Moscow, 2005. 1239 p.

## Правила оформления статей в Научном вестнике

Уважаемые авторы, пожалуйста, следуйте правилам оформления статей для опубликования в Научном вестнике.

Статьи представляются в электронном виде. Объем статей должен составлять не менее 4 и не более 10 страниц формата А4. Статья должна включать:

- 1) УДК;
- 2) Сведения об авторах на русском и английском языках (оформляются в виде таблицы без видимых границ, шрифт Times New Roman высотой 12, курсив): место работы, должность, ученая степень (если есть), фамилия и инициалы, страна, город, телефон;
- 3) Инициалы и фамилии авторов (шрифт Times New Roman высотой 12, обычный, выравнивание по центру);
- 4) Название статьи на русском и английском языках (шрифт Times New Roman высотой 12, жирный, прописные буквы, выравнивание по центру, переносы не допускаются);
- 5) Аннотацию на русском и английском языках (шрифт Times New Roman высотой 10, выравнивание по ширине);
- 6) Ключевые слова на русском и английском языках (шрифт Times New Roman высотой 10, выравнивание по ширине);
- 7) Основной текст (шрифт Times New Roman высотой 12 пунктов с одинарным интервалом);
- 8) Библиографический список на русском и английском языках (шрифт Times New Roman высотой 12 пунктов).

Поля слева и справа – по 2 см, снизу и сверху – по 2 см. **Выравнивание текста – по ширине.** Для обеспечения однородности стиля не подчеркивайте текст. Отступ первой строки абзаца – 1 см. Не допускается для оформления статьи использовать Open Office. Просим, при наборе текста используйте клавишу «ПРОБЕЛ» только по основному назначению – для отделения одного слова от другого, для этого достаточно нажать клавишу «Пробел» **1 раз**. Пожалуйста, не используйте клавишу «Пробел» для создания абзацных отступов (используйте меню «Абзац» на панели инструментов), а также для выравнивания текста (для этого используйте функцию «Выровнять по ширине» на панели инструментов).

Иллюстрации выполняются в векторном формате в графическом редакторе Corel Draw либо в любом из графических приложений MS Office. Графики, рисунки и фотографии монтируются в тексте после первого упоминания о них в удобном для автора виде. Название иллюстраций (10 пт., обычный) дается под ними по центру после слова **Рис.** с порядковым номером (10 пт., обычный). Если рисунок в тексте один, номер не ставится. Точка после подписи не ставится. Между подписью к рисунку и текстом – 1 интервал.

Все рисунки и фотографии должны иметь хороший контраст и разрешение не менее 300 dpi. Избегайте тонких линий в графиках (толщина линий должна быть не менее 0,2 мм).

Рисунки в виде ксерокопий из книг и журналов, а также плохо отсканированные не принимаются.

Слово **Таблица** с порядковым номером размещается по правому краю. На следующей строке приводится название таблицы (выравнивание по центру без отступа) без точки в конце. После таблицы – пробел в 1 интервал. Единственная в статье таблица не нумеруется.

Ссылки на литературные источники в тексте заключаются в **квадратные скобки [1; с. 54–67]** с указанием страниц.

Библиографический список приводится после текста статьи на русском и английском языках в соответствии с требованиями ГОСТа. После слов **Библиографический список** точка или двоеточие **не ставятся**. Шрифт 12 пт., обычный, выравнивание по ширине страницы, красная строка 1 см. **Оформлять в алфавитном порядке библиографический список необходимо по ГОСТу Р 7.05-2008.**

В одном номере публикуется не более двух статей одного автора.

С уважением, редакционная коллегия серии.

#### ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 811.161.1 ББК 81.2 Рус-5

*Гуманитарный институт филиала Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова в г. Северодвинске*  
канд. филол. наук, ст. преп. кафедры языкознания  
Морозова Н.С.  
Россия, г. Северодвинск, тел. +7(88182)53-84-00  
e-mail: morozovanadegda@mail.ru

*Institute of Humanities of Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov (branch in Severodvinsk)*  
*The department of linguistics,*  
*PhD, senior lecturer*  
*Morozova N.S.*  
*Russia, Severodvinsk, +7(88182)53-84-00*  
*e-mail: morozovanadegda@mail.ru*

Н.С. Морозова

#### ОБРАЗ ПЕРВОГО СНЕГА В РУССКОЙ ПОЭТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ МИРА

В статье рассматривается один из значимых фрагментов русской художественной картины мира – первый снег. На материале поэзии XIX – начала XXI вв. выявляются образы, созданные по моделям «*первый снег как объект, обладающий определенными признаками*» и «*некий объект как первый снег*», тем самым устанавливается эстетическое значение сочетания *первый снег* и определяется круг реалий, при описании которых актуализируется образ первого снега.

Ключевые слова: художественная модель мира, художественный образ, художественная концептуализация, признаки образа, повторяющееся поэтическое сочетание.

N.S. Morozova

#### IMAGE OF THE FIRST SNOW IN RUSSIAN POETIC MODEL OF THE WORLD

The article deals with one of the important fragment of Russian aesthetic picture of the world – the first snow. The images created according to the models «the first snow as an object having certain features» and «an object like the first snow» are described on the basis of poetry from the 19<sup>th</sup> to the early 21<sup>th</sup> c. It helps to reveal the aesthetic meaning of «the first snow» and to determine the range of objects whose descriptions contain actualized images of the first snow.

Key words: aesthetic picture of the world, fiction image, fiction conceptualization, image features, repeated poetis combination.

Первый снег – одно из таинств природы, красота которого волновала поэтов еще в XIX в.: его воспевали П.А. Вяземский, А.М. Жемчужников, А.П. Бунина, И.З. Суриков и др. Несомненно, певцом первого снега в русской поэзии по праву считается П.А. Вяземский, сумевший воссоздать прелесть *нежного баловня полуденной природы, сына пасмурных небес полуночной страны* [4]. Поэт не только передал красоту этого явления природы, но и смог средствами поэтического языка изобразить русскую зиму, создав классический шедевр, на что обращали внимания как его современники (А.И. Тургенев, А.С. Пушкин), так и впоследствии исследователи его творчества (Л.Я. Гинзбург, Б.С. Мейлах, К.И. Соколова и др.).

Поэтический текст содержит результаты эстетического освоения действительности, наряду с национальным языком, отражающим результаты обыденного познания мира, и наряду с научными текстами, фиксирующими результаты научного освоения мира природы и человека.

Снег является значимым фрагментом русской языковой картины мира, в силу этого снег – важный компонент художественной модели мира: образы снега, метели, снегопада присутствуют в творчестве многих авторов XVIII – начала XXI вв., о чем говорят более 8 тысяч контекстов, выявленных методом сплошной выборки из произведений русских поэтов. Особое место среди всего корпуса «снежного» поэтического материала составляют контексты, целые произведения, в которых создан образ первого снега. Постоянное обращение поэтов разных эпох и различных эстетических взглядов к данному образу дает основание предположить, что первый снег (как явление природы) обладает особым эстетическим и символическим смыслом.

Материалом для данного исследования послужили контексты, в которых использованы сочетания *первый снег, первый снежок, первый снегопад, первые сугробы, первая пороша*. Наблюдения над контекстуальным окружением названных сочетаний позволяют определить особенности художественной концептуализации первого снега как фрагмента действительности и тем самым установить, какие новые значения появляются у образа первого снега на каждом этапе развития русской поэзии. Так, в этом аспекте рассмотрены контексты, в которых созданы образы по модели «*первый снег как объект, обладающий определенными признаками*». Под признаками в данной модели понимаются как различные физические проявления первого снегопада («мелкий», «мокрый», «утренный» и пр.), так и художественные признаки, представляющие особые ассоциативные связи, которые возникают в поэтическом сознании авторов при виде снега (например, первый снег как напоминание о каких-либо событиях в жизни человека). Кроме того, привлечение большого корпуса текстов XIX – начала XXI вв. делает возможным определить круг объектов, в эстетическом осмыслении которых актуализируются признаки первого снега и в описании которых используется сочетание *первый снег* в роли предмета сравнения. В этом направлении проанализированы контексты, в которых реализуется модель образа «*некий объект как первый снег*».

Среди названных выше сочетаний регулярность употребления характерна для синтагмы *первый снег*, что подтверждается использованием его в функции заглавия произведений поэтов разных эпох: П.А. Вяземского, А.М. Жемчужникова, С.А. Есенина, В. Брюсова, Б.Л. Пастернака, А. Вознесенского, Н. Рубцова, Л. Мартынова, Т. Алферовой, В. Осипова, В. Шнейдера и др. Кроме того, сочетание *первый снег* наряду с названными синтагмами отличается большей частотой употребления. Эти условия позволяют отнести синтагму *первый снег* к повторяющимся поэтическим сочетаниям, под

которыми мы понимаем элементы общей системы поэтического языка, совпадающие у разных авторов, вычлененные из поэтического текста единицы, которые не утрачивают своей экспрессивности при неоднократном использовании поэтами, принадлежащими к одному или разным поколениям.

Анализ материала показал, что сочетание *первый снег* функционирует в русских поэтических текстах с различной контекстуально-смысловой нагрузкой. Заметим, что в нашем материале практически не встретились контексты из произведений XVIII в., что объясняется типом художественного мышления того времени – господством монументализма и масштабности. Это в свою очередь проявляется и в незначительном количестве произведений с описанием пейзажей, в том числе – зимних. Заметим, что для поэзии XVII в. характерна статичность в изображении природы, тогда как первый снег (в реальном мире и в художественной его модели) – это мимолетное, порой быстро исчезающее явление погоды.

Обозначим группы контекстов, в которых созданы образы по модели «*первый снег как объект, обладающий определенными признаками*». В первую очередь к этой группе относятся контексты, в которых эстетическое значение синтагмы *первый снег* совпадает с узуальным значением составляющих ее единиц *первый* и *снег* в национальном языке. Например, *Поникли тополя. / Ложится первый снег. Пусты поля...* (Г. Адамович), *Завершился листопад, / Первый снег упал на крыши* (Л. Мартынов), *Уж мороз серебром темный лес разукрашивал, / Подмерзала земля и снежок, / Первый, мягкий снежок припорошивал* (Д. Бедный), *Первый снег плотину ярко выбелил* (А. Тимирева), *Выпал за окнами первый снежок, / Блекнет закат, догорая...* (М. Светлов), *Первый снег сапог хватает* (О. Фокина), *Три алые розы на первом снегу / У края лежат тротуара. / Их кто-то швырнул на ходу, на бегу. / Три искры ночного пожара* (И. Николоюкин) и др. В ряде случаев снег, являясь предметом изображения, становится и объектом эстетического осмысления. Сравнивая первый снег с каким-либо предметом из мира человека или с объектом природы, поэты подчеркивают различные оттенки проявления этого погодного состояния. Например, *Ручей прозрачный / Замедлит свой журчащий бег. / И на него фатой брачной / Небрежно ляжет первый снег* (К. Фофанов); *Я по первому снегу бреду <...> / Может, вместо зимы на полях, / Это лебеди сели на луг* (С. Есенин). Сравнение снега в первом случае с фатой, а во втором – с лебедями создает картину легкого, прозрачного, неплотного слоя, покрывающего воду, и картину темной земли, неравномерно покрытой белым снегом.

Кроме того, в эстетическом описании первого снега в текстах XX в. встречаются атрибутивы с общим значением «характеристика человека», которые, с одной стороны, передают особенности падения первого снега, создавая неповторимый образ, а с другой – выражают эмоции, чувства и ощущения, появляющиеся у лирического героя в эту погоду. И в этом случае образное осмысление первого снегопада различно. Например, *То идет он сверху вниз, / то снизу вверх – / озабоченный, растерянный, / чудной... / Я прекрасно понимаю / первый снег, / потому что так же было и со мной. / Время встало. / А потом пошло назад!* (Р. Рождественский), *Первым злым / Колючим снегом / Дрожит озябшая земля – / Зима жестоким печенегом / Пришла на мирные поля* (А. Жигулин), *На нашей долгой бытности / Казалось нам не раз, / Что снег идет из скрытности / И для отвода глаз. / Утайщик нераскаянный, – / Под белой бахромой / Как часто вас с окраины / Он разводил домой!* (Б. Пастернак).

Итак, к группе контекстов, в которых созданы образы по модели «*первый снег как объект, обладающий определенными признаками*», относятся контексты, актуализирующие физические явления этого погодного состояния (*мягкий, пушистый, белый* и пр.), а также передающие их эмоциональное восприятие лирическим героем (*злой, озабоченный, растерянный*). Выдвижение тезиса о значимости образа первого снега для

русской поэтической модели мира требует рассмотрения жизни образа в текстах XIX – начала XXI вв. в эволюционном аспекте, что дает возможность установить, как менялось значение образа, как и когда у него появились новые смыслы.

Обозначим контексты, в которых созданы образы по модели «*первый снег как объект, обладающий определенными признаками*», составляющие группу с актуализацией ассоциативных связей образа снега. Так, достаточно устойчивым для поэтического сознания русских авторов является осмысление первого снега как «погодного явления, напоминающего о чем-либо важном или связанного со значимыми событиями в жизни лирического героя (и его автора)». Например, *Живо вспомнил я старое время, / Поздней осенью первый снежок, / И темнеющий сумрак вечерний, / И в окошке твоём огонек* (Л. Пальмин), *Ловит память тонким клювом / Первый снег и первопуток* (С. Есенин), *Сегодня мне немного непривычно, / Вокруг бело. И около Карпат / Такая тишь, которая обычно / Бывает только в первый снегопад <...> / Но каждый видит памятные дали / И первый снег, упавший на село* (К. Ваншенкин), *Очень гордая, / сама пришла ко мне, / равнодушие, обидное стерпя. / На твоих ресницах / тает первый снег...* (Р. Рождественский), *Пусть падают листки календаря, / пусть будет долгие жизненный твой путь. / Но день двадцать шестого октября, / но первый снег его – забудь, / совсем забудь. / Как не было...* (О. Берггольц), *Погода напомнила / Осень в Тайшете / И первый на шпалах / Колючий снежок* (А. Жигулин), *Первый снег мне былое напомнил / О судьбе, о земле, о Тебе, / Я оделся и вышел из комнат / Успокаивать горе в ходьбе* (Б. Поплавский), *О как легко плеча плечо / Касалось той поры <...> / Стелила свежий первый снег / Нам улица одна <...> / Еще идет там первый снег, / Есть улица одна, / И мы увидим белый свет / Из одного окна* (Л. Мочалов).

Другим доминирующим художественным признаком выражения эстетического значения образа первого снега является «особое эмоциональное состояние, которое появляется у лирического героя при любовании этой погодой». Впервые в русской поэзии своим восторгом при виде первого снега поделился с читателями П.А. Вяземский: *Приветствую душой и песнью первый снег* («Первый снег», 1819 г.). Запечатлеть исчезающую мимолетную красоту первого снега стремился А.М. Жемчужников в стихотворении «Первый снег» (1888 г.): *Так первый снег мне этот мил! / Скорей подметить! Он победу / Уступит солнечному дню; / И к деревенскому обеду / Уж я всего не оценю.*

Этот оттенок эстетического значения образа первого снега является актуальным для авторов на протяжении всего XX и начала XXI вв.: *Я по первому снегу бреду. / В сердце ландыши вспыхнувших сил* (С. Есенин), *Счастлив видеть первый снег, / Стройных сосен колоннаду* (К. Ваншенкин), *А нынче, землю веселя, / Упала первая пороша* (Н. Браун), *По первому снегу так хочется ехать куда-то, / чтоб ночь, и вокзал, и билеты с проставленной датой, / но без указания станции – / вперед, наугад, что достанется* (Т. Алферова), [О первом снеге. – Н.М.] <...> *Снег прикрыл только ворохи бурой листвы, / А зеленых трав – не осилил. / С новым снегом становится кровь горячей / И смелей для пьянящего шага. / Черной жилкой пульсирует нервный ручей / В побелевшей бездне оврага. / С первым снегом тебя!* (А. Бобров).

Особенно ярко эмоциональное восприятие первого снега проявилось в произведении Д. Самойлова, где создана трогательная картина первого снегопада, который настолько гармоничен внутреннему миру героя, что у него при виде первого снега создается впечатление встречи с родственной душой: *Рано утром почувался снег. / Он не падал. Он лишь намечался. / А потом полетел, заметался. / Было чувство, что вдруг повстречался / По дороге родной человек. / А ведь это был попросту снег – / Первый снег и пейзаж Подмосковья.*

В эту же группу контекстов вошли те, в которых образ первого снега связывается с творческим настроением героя, воспринимающего первый снег как время поэтического вдохновения. Заметим, что данный оттенок значения образа актуален лишь для современных авторов. Например, *Стихи идут по первому снежку* (Н. Горбаневская), *На белый лист строка ложится, / На белый лист. / А в небе первый снег кружится, Безгрешно чист. / Он до земли не долетает, / Неуследим. / И с ним душа моя витает / Над сном твоим* (В. Халупович).

Материал показал, что в поэзии XX в. за счет актуализации узуального значения прилагательного *первый* «первоначальный, ранний, происходящий ранее всех других» [3] образ первого снега приобретает еще одно значение. Семантика слова *первый* обуславливает «прочтение» этого образа в связи с общефилософской категорией начала, а сочетание *первый снег* приобретает символическое значение «начала чего-либо». Например, в стихотворении О. Берггольц образ первого снега актуализируется при описании первых (в прямом и переносном значении) шагов в жизни человека: *Точно детство вернулось и – в школу. / Завтрак, валенки, воробьи... / Это первый снег. Это первый холод / губы стягивают мои <...> / Точно первый снег, / первый шаг у дочки, / удивительный в октябре* (О. Берггольц). В стихотворении Е. Евтушенко образ первого снега появляется при осмыслении важных этапов жизни человека. Снег наделяется индивидуализированным значением: «у каждого свой первый снег (каждый по-своему воспринимает его)»: *И если умирает человек, / с ним умирает первый его снег, / и первый поцелуй, и первый бой... / все это забирает он с собой*. Повторение слова *первый* в сочетании со словами *снег, поцелуй, бой* в контексте этих строк позволяет интерпретировать данные субстантивы как обозначение понятий «начало жизни», «любовь», «борьба» – важные составляющие пути человека. Кроме того, в ряду *первый снег, первый поцелуй, первый бой* слово *снег* занимает особое положение: он открывает данный ряд и, обозначая в действительности часть природы, а не жизни человека, благодаря контекстуальному окружению приобретает символическое значение «всего первого, что произошло в жизни человека».

Так, у поэтического сочетания *первый снег* к концу XX в. постепенно расширяется контекстуальное окружение, которое формирует новые обертоны смысла. Образ первого снега на каждом следующем витке развития русской поэзии обогащается текстурными семантическими приращениями, которые естественно связаны с многообразием поэтических индивидуально-авторских систем.

Второй аспект анализа полученного материала состоит в выявлении круга реалий, объектов, в эстетическом осмыслении которых актуализируется первый снег, его концептуальные признаки. В этом направлении проанализированы контексты, в которых реализуется модель образа «некий объект как первый снег».

В поэзии XIX в. природная белизна снега устойчиво актуализируется при описании цвета кожи: *спрыгнув с коня ретивого, / Точно первый снег бела, / Без рыданий к мужу мертвому / Василиса подошла* (И. Суриков), *Как первый снег та длань бела* (В. Кюхельбекер), седины: *Ветр власы его взвеает, / Белые, как первый снег!* (А. Бунина), в конце XIX в. при описании небесного тела: *<...> светлая лазури высота / Горит незбылемо над нами. / И тусклая луна, бледна как первый снег / В лучах вечернего заката, бледна как первый снег* (К. Фофанов).

Для поэтического языка рубежа XIX – XX вв. характерны открытия новых метафорических возможностей поэтического слова, это время изменения семантического строя, структуры поэтического образа; период активного освоения новых пластов лексики [1], эпоха «глубокой трансформации образного мышления в эстетическом сознании России» [2]. Эти тенденции развития поэтического языка проявились и в функционировании сочетания *первый снег*. Например, новым, неожиданным для языка поэзии

стало сравнение звучания голоса смеющегося человека с первым снегом: *И серый глаз светлей воды с колодца, / И смех свежей, чем первый белый снег...* В этом случае актуализируется не только природный цвет снега, но и та прохлада, которая возникает в воздухе при первом снеге. Тем самым создается образ на основе синестезии: в передаче впечатлений от смеха (особого звука, издаваемого человеком) совмещаются признаки снега «цвет» и «холод».

Заметим, что названные черты поэтического языка сохранились на протяжении всего XX в.: образ первого снега актуализируется при описании человека, его внутреннего мира, душевного состояния. Например, *И таит первый снег / На сердце у меня* (А. Межиров). Обстоятельный компонент *на сердце* в конструкции *таит первый снег на сердце* дополняет содержание образа первого снега: в данном случае сочетание *первый снег* обозначает внутренний, эмоциональный холод, который был вызван событиями в жизни героя. Интересным представляется функционирование в этих строках глагола *таит*. С одной стороны, он актуализирует концептуальный признак снега как вида атмосферных осадков – свойство «превращаться в жидкое состояние под действием тепла», а с другой стороны, благодаря соседству с сочетанием *на сердце* приобретает переносное значение «исчезать, постепенно сокращаясь, прекращаясь» [3]. В строках Ю. Кузнецова *Выхожу – а девушка смеется, / Весело смеется у ворот. / Вся она, как легкая пушинка. / И душой чиста, как первый снег* при создании образа невинно чистой девушки актуализируется признак белизны первого снега. Заметим, что такое осмысление белого цвета снега к этому времени становится традиционным для русской поэзии, однако в данном случае подчеркивается первозданная белизна снега, тем самым усиливается символическое значение белого цвета.

Наряду с этим образ первого снега актуализируется и при описании жизненных ситуаций. Например, *И покроется жухлая зелень / Первым снегом осенних невзгод* (А. Жигулин). В строке *первый снег осенних невзгод* синтагма *первый снег* приобретает дополнительное эстетическое значение «изменения в жизни человека и в природе, которые связаны с наступлением холодов». Генетивная метафора *снег невзгод* раскрывает комплекс ассоциаций: текучесть времени, неблагоприятные, менее всего ожидаемые нежелательные события, их близость и неизбежность.

Еще большее разнообразие художественных ассоциаций у образа первого снега находим в поэзии конца XX – начала XXI вв. Так, В. Лапшин использует образ первого снега при передаче красоты цветущей черемухи: *Он черемуху колышет. / А она-то, а она – / Снега первого белее*. Однако более актуальным образ первого снега оказывается при описании внутреннего мира человека. Например, В. Болохов точно передает эмоциональные переживания пожилого человека, увидевшего первый снег через окно вагона: *И не одна душа / от суеты седая, / извечностью дыша, / вдруг стала молодая. <...> / Хотя была слеза – / как снег... / тот самый – первый...*

Особую философскую «пронзительность» приобретает образ первого снега в строках Е. Матусовской, передающей осмысление жизненной несправедливости при виде умирающих больных детей, осознание неизбежности ухода их из жизни: *Но тщетно к ним [Больные умирающие дети. – Н.М.] идти с вопросом. / Как первый снег, как лёгкий дым / Они уходят. И уносят / Ту тайну, что открылась им* (Е. Матусовская).

Наблюдения над контекстуально-смысловыми изменениями отдельной единицы поэтического языка (в данном случае повторяющегося поэтического сочетания) привели к интересным результатам. Так, проследив характер использования синтагмы *первый снег* в текстах русских авторов начала XIX – начала XXI вв., мы выяснили, что образ первого снега является неотъемлемой частью русской поэтической картины мира,

на протяжении развития русской поэзии он обогащается новыми ассоциациями, обрстая различными смысловыми обертонами, которые в свою очередь свидетельствуют о постепенной символизации первого снега в художественном мире.

#### Библиографический список

1. Гинзбург Л.Я. О лирике. М.: Интрада, 1997. 415 с.
2. Келдыш В.А. Русская литература конца XIX – начала XX века как сложная целостность // Русская литература конца XIX – начала XX века. В 2 т. Т. 1. / отв. ред. В.А. Келдыш. М.: Академия, 2007. 287 с.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1997. 944 с.
4. Сорокина К.И. Элегия П.А. Вяземского «Первый снег» в творчестве А.С. Пушкина. URL: <http://lib.pushkinskiydom.ru/>

#### References

1. Ginzburg L.Y. About lyrics. M., 1997. 415 p.
2. Keldysh V.A. Russian literature of the late 19<sup>th</sup> – early 20<sup>th</sup> c. as a complicated unity // Russian literature of the late 19<sup>th</sup> – early 20<sup>th</sup> c. in 2 vol. Vol. 1 / ed. by V.A. Keldysh. M., 2007. 287 p.
3. Ozhegov S.I., Shvedova N.Y. Russian language dictionary. M., 1997. 944 p.
4. Sorokina K.I. The elegy «The First Snow» by P.A. Vyazemsky in Pushkin's works. URL: <http://lib.pushkinskiydom.ru/>

Научное издание

**НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК**

Воронежского государственного  
архитектурно-строительного университета

**ЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ  
КОММУНИКАЦИЯ**

Выпуск № 3(22), 2016 г.

Научный журнал

Подписано в печать 15.08.2016. Формат 60\*84 1/8. Бумага писчая.  
Уч.-изд. л. 17. Усл.-печ. л. 18. Тираж 500 экз. Заказ № \_\_\_\_\_

---

Отпечатано: отдел оперативной полиграфии издательства учебной и учебно-методической литературы Воронежского ГАСУ  
394006 Воронеж, ул. 20-летия Октября, 84