

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



ТРУДЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ИНСТИТУТА ЯЗЫКОВ
ГОСУДАРСТВ – УЧАСТНИКОВ СНГ И ИНСТИТУТА
РЕГИОНОВЕДЕНИЯ КОНСОРЦИУМА ГУМАНИТАРНЫХ
УНИВЕРСИТЕТОВ ГОСУДАРСТВ – ЧЛЕНОВ ШОС

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

25 (736)
2015

Ministry of Education and Science of the Russian Federation
Federal State-Funded Educational Institution
for Higher Professional Education
“Moscow State Linguistic University”



VESTNIK
of Moscow State Linguistic University

The year of foundation – 1940

Issue 25 (736)

LINGUISTICS AND LITERARY STUDIES

RESEARCH PAPERS
OF THE INTERNATIONAL INSTITUTE OF CIS LANGUAGES
AND THE INSTITUTE OF REGIONAL STUDIES,
CONSORTIUM OF UNIVERSITIES OF THE SCO MEMBER-STATES

Moscow
FSFEI HPE MSLU
2015

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Московский государственный лингвистический университет»

ВЕСТНИК

Московского государственного лингвистического университета

Год основания издания – 1940

Выпуск 25 (736)

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

**ТРУДЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ИНСТИТУТА
ЯЗЫКОВ ГОСУДАРСТВ – УЧАСТНИКОВ СНГ
И ИНСТИТУТА РЕГИОНОВЕДЕНИЯ КОНСОРЦИУМА
ГУМАНИТАРНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ ГОСУДАРСТВ – ЧЛЕНОВ ШОС**

Москва
ФГБОУ ВПО МГЛУ
2015

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор издания
академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
И. И. Халеева

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ НАУЧНОГО ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК МГЛУ»

И. И. Халеева (председатель)
Н. Н. Нечаев (заместитель председателя)

Гаджиев А. А. (Азербайджан)	Медведева Т. В.
Баранова Н. П. (Белоруссия)	Моисеенко Л. В.
Бурнацева З. К.	Мусаев А. И. (Кыргызстан)
Голубина К. В.	Ноздрин Л. А.
Воронина Г. Б.	Поталова Р. К.
Гаспарян Г. Р. (Армения)	Прохоров Ю. Е.
Гусейнова И. А.	Радченко О. А.
Дудик Н. А.	Русецкая М. Н.
Имомов М. С. (Таджикистан)	Семенова Т. И.
Ирисханова К. М.	Сорокина Т. С.
Ирисханова О. К.	Сухарев Ю. А.
Касюк А. Я.	Тарасова А. Н.
Краева И. А.	Титкова О. И.
Красноженова Г. Ф.	Убин И. И.
Кунанбаева С. С. (Казахстан)	Ли-Янке Х. (Швейцария)
Лодейро Ф. Г. (Испания)	Ченки А. Д. (Нидерланды)
Лю Лиминь (КНР)	Шулепов Н. А.
Маркес Д. С. (Испания)	Форстнер М. (Германия)

Редакционная коллегия выпуска 25 (736)

д-р истор. наук, проф., директор Международного института языков
государств – участников СНГ М. Н. Лазутова (*зам. главного редактора*);
канд. филол. наук, проф. Г. Б. Воронина (*ответственный редактор*);
зам. директора Центра языков и культуры государств – участников СНГ В. Н. Конев
(*зам. ответственного редактора*);

д-р филол. наук, проф., директор Центра азербайджанского
языка и культуры МГЛУ Б. С. Мусаева;
канд. филол. наук, проф. Ю. М. Казанцева;
канд. филол. наук, проф. Г. Г. Бондарчук;
ст. преподаватель А. С. Филиппова (*отв. секретарь*)

Издание входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук

© ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015

Издание зарегистрировано 10 октября 2014 г. ЭЛ № ФС77-59634 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР)
Доменное имя сайта: VESTNIK-MSLU.RU

Учредитель: ФГБОУ ВПО МГЛУ

СОДЕРЖАНИЕ

Вступление.....	10
-----------------	----

Раздел I

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ РОДНЫХ И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СТРАНАХ – ЧЛЕНАХ СНГ

Джураев Б. А.

Вербализация концепта «кўз» («глаз») на лексическом уровне в узбекской языковой картине мира	11
---	----

Кабиров Х. Ш.

Генетическая общность сарыкольских таджиков КНР и таджиков Таджикистана (на материале лексики)	19
---	----

Караева Б. Х.

Семантический и стилистический потенциал узбекских глагольных форм как важный аспект обучения культуре речи	27
--	----

Мухтарова Г. А.

Лингвокультурологический компонент семантики абсурдных словесных комплексов	34
--	----

Одинаев А. А.

Основные направления прикладных лингвистических исследований в Республике Таджикистан	41
--	----

Саломов М.

Слово «май» (вино) и его метафорическое значение в поэзии	49
---	----

Чемпоеш В. В.

Коммуникативно-прагматические особенности фрагментов внутренней речи в текстах учебного филологического дискурса	58
---	----

Школа Г. Н.

Тарас Шевченко в творческой концепции Трофима Зинькивского	69
---	----

Юлдашев А. Г.

Культурная коннотация в семантике идиоматичных сложных слов в разносистемных языках.....	76
---	----

Раздел II
ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ
В СТРАНАХ – ЧЛЕНАХ СНГ

<i>Бабазаде Н. Ш.</i> Персидские реминисценции в творчестве А. С. Пушкина	85
<i>Воронина Г. Б., Казанцева Ю. М.</i> Цивилизационный выбор России	90
<i>Дүйсенғазин Д. М., Жунисова К. К.</i> Языковые средства, используемые для создания образа героя в ранней прозе М. Ауэзова	101
<i>Карпенко Е. И.</i> Внебиблейские коннотации в сюжете о Марии Магдалине (на материале художественной литературы)	108
<i>Локтева Н. М.</i> Роман «Обед в ресторане “Тоска по дому”» Энн Тайлер и проблемы гуманизма	116
<i>Мансурова Э. Э.</i> Русская классическая литература на уроках русского языка в современной азербайджанской вузовской аудитории	123
<i>Мусаева Б. С.</i> Гуманистический пафос поэзии Мирза Шафи Вазеха	130

Раздел III
ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ РОДНЫМ И ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В СТРАНАХ – ЧЛЕНАХ СНГ

<i>Асатрян С. П.</i> Практика разговорной речи как главная предпосылка для достижения учащимися коммуникативной эффективности	138
<i>Горожанов А. И.</i> Дисциплина «Профессионально ориентированное программирование» для лингвистов – потенциальных авторов электронных учебников	147

<i>Кулдашев А. М.</i>	
О степени эмпиричности и рациональности знания по иностранным языкам	157
<i>Погосян Н. В.</i>	
Обучение английскому языку для специальных целей с помощью компьютерных программ Eхе и Hot Potatoes	164
<i>Хулхачиева Ж.</i>	
Роль современного двуязычного учебника в формировании вторичной языковой личности (на материале кыргызского языка).....	171
<i>Шаталова Н. С.</i>	
Полифункциональность моделирования в преподавании РКИ	179

CONTENTS

Section 1

APPLIED ASPECTS OF NATIVE AND FOREIGN LANGUAGES IN CIS COUNTRIES

<i>Djuraev B. A.</i> Verbalization of the Concept “Kuz” (Eye) at the Lexical Level in the Uzbek View of the World.....	11
<i>Kabirov Kh.</i> Genetic Common Character of Tajiks of Sarikol and Tajiks of Tajikistan	19
<i>Karayeva B. Kh.</i> Semantic and Stylistic Potential of Uzbek Verb Forms: Importance for Speech Culture Learning.....	27
<i>Mukhtarova G.</i> Lingua-cultural Component of Absurd Word Complexes Semantics	34
<i>Odinaev A. A.</i> The Main Trends of Applied Linguistic Researches in the Republic of Tajikistan	41
<i>Salomov M.</i> The Word “May” (Wine) and Its Metaphorical Meaning in Poetry	49
<i>Chempoyesh V. V.</i> Communicative-pragmatic Peculiarities of Internal Speech Fragments in Texts of Academic Philological Discourse.....	58
<i>Shkola G. N.</i> Shevchenko Studies of Trofim Zin’kovsky	69
<i>Yuldashev A. G.</i> Cultural Connotation in the Semantics of Idiomatic Compounds of Nonrelated Languages	76

Section 2

APPLIED ASPECTS OF LITERARY STUDIES IN CIS COUNTRIES

<i>Babazade N. Sh.</i> Persian Reminiscences in Russian Classical Literature.....	85
--	----

<i>Voronina G. B., Kazantseva Ju. M.</i> Civilizational Choice of Russia.....	90
<i>Duysengazin D. M., Zhunisova K. K.</i> Language Means Used to Create a Hero Image in the Early Prose by M. Auesov	101
<i>Karpenko E. I.</i> Non-Biblical Connotations in the Maria Magdalene Literature Stories	108
<i>Lokteva N.</i> The Novel “Dinner at the Homesick Restaurant” by Anne Tyler	116
<i>Mansurova E.</i> Russian Classical Literature in Russian Language University Classrooms in Modern Azerbaijan	123
<i>Musaeva B. S.</i> Humanistic Pathos of Mirza Shafi Vazekh’s Poetry	130

Section 3

APPLIED ASPECTS OF LANGUAGE TEACHING IN CIS COUNTRIES

<i>Asatryan S. P.</i> Conversation Practice as the Main Precondition to Achieve Learners’ Communicative Efficiency	138
<i>Gorozhanov A. I.</i> Subject “Professionally Oriented Programming” for the Linguists – Future Authors of Digital Textbooks	147
<i>Kuldashev A. M.</i> On the Degree of Empiricity and Rationality of Foreign Languages Knowledge	157
<i>Poghosyan N. V.</i> Teaching English for Specific Purposes (ESP) via Exe and Hot Potatoes Software Programs	164
<i>Khulkhachieva Zh.</i> The Role of Modern Bilingual Textbook in the Formation of Secondary Language Identity (on the material of the Kirghiz language)	171
<i>Shatalova N. S.</i> Polyfunctionality of Modeling in Teaching Russian as a Foreign Language.....	179

ВСТУПЛЕНИЕ

В «Вестнике» представлены статьи исследователей вузов-партнеров Московского государственного лингвистического университета из стран – членов Содружества Независимых Государств.

подавляющее большинство статей отражает современное состояние изучения государственных и иностранных языков в странах – членах СНГ, ряд статей затрагивает различные аспекты литературоведения в этих странах, часть работ посвящена вопросам преподавания родных и иностранных языков, в том числе русского как иностранного.

Труды Международного института языков государств – участников СНГ и Института регионоведения Консорциума гуманитарных университетов государств – членов ШОС состоят из трех разделов:

1. Прикладные аспекты теории родных и иностранных языков в странах – членах СНГ.
2. Прикладные аспекты литературоведения в странах – членах СНГ.
3. Прикладные аспекты теории обучения родным и иностранным языкам в странах – членах СНГ.

Редакция выражает искреннюю признательность и благодарность рецензентам: д-ру филол. наук, проф. Г. Ф. Брызгаловой, д-ру филол. наук, проф. А. Р. Ощепкову, канд. пед. наук, проф. Г. М. Фроловой, д-ру филол. наук, проф. Р. К. Потаповой, д-ру филол. наук, проф. Е. В. Сомовой, д-ру филол. наук, проф. С. П. Толкачеву, канд. филол. наук, проф. Н. А. Стебельковой, д-ру филол. наук, проф. Л. А. Ноздриной, канд. пед. наук, проф. Н. В. Любимовой, д-ру пед. наук, проф. Н. Ф. Коряковцевой, д-ру филол. наук, проф. Т. С. Сорокиной, д-ру филол. наук, проф. С. Н. Травникову, канд. филол. наук, доц. А. Д. Жук, канд. филол. наук, доц. Е. В. Александровой.

Редакция выражает благодарность доктору филологических наук, профессору Г. Г. Бондарчук за редактирование текстов на английском языке.

Раздел I

**ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
ТЕОРИИ РОДНЫХ И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В СТРАНАХ – ЧЛЕНАХ СНГ**

УДК 894.37Б-82.07

Б. А. Джураев

кандидат филологических наук, доцент,
преподаватель кафедры истории и грамматики английского языка
Узбекского государственного университета мировых языков
e-mail: uzswlu@mail.ru

**ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «КЎЗ» («ГЛАЗ»)
НА ЛЕКСИЧЕСКОМ УРОВНЕ
В УЗБЕКСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА**

В статье рассматриваются особенности концепта *кўз* (*глаз*) на лексическом уровне узбекского языка.

Ключевые слова: когнитивная семантика; концепт; структура концепта; когнитивный признак; вербализация; имя концепта; значение слова.

B. A. Djuraev

Ph.D., Ass. Prof., Uzbek State University
of World Languages, Tashkent, Uzbekistan
e-mail: uzswlu@mail.ru

**VERBALIZATION OF THE CONCEPT “KUZ” (EYE)
AT THE LEXICAL LEVEL IN THE UZBEK VIEW OF THE WORLD**

The article deals with the verbalization of the concept “kuz” (eye) at the lexical level.

Key words: cognitive semantics; concept; concept structure; cognitive feature; verbalization; concept name; word meaning.

Когнитивная лингвистика изучает язык, предполагая, что он отражает образцы мышления. Изучение языка в таком аспекте означает исследование моделей концептуализации. Язык предоставляет возможность раскрытия когнитивной функции, обеспечивая проникновение в природу, структуру и организацию мышления. Подобным подходом когнитивная семантика завоевывает всё новые позиции в лингвистике [3; 4].

В повседневной жизни роль языка неопределима. Он служит средством общения через кодирование и передачу мысли. Мыслительные процессы человека непосредственно связаны с семиотической и интерактивной функциями языка.

Материальную форму нашей мысли язык выражает посредством кодов. Коды имеют форму и значение. Формами мы говорим, пишем. Значение – то смысловое содержание, которое приписывается той или иной форме. Форма и значение образуют неразрывное единство.

Образ объекта реальной действительности, отраженный в нашем сознании, предназначен для представления не самого объекта, а его идеи. Проецируемая в семантику действительность отличается от мира реального [1, с. 68]. В метаязыке когнитивной лингвистики его называют концептом. В статье под базовой единицей когнитивной лингвистики, концептом, принимается определение В. И. Карасика: концепты – «ментальные образования», которые «представляют собой хранящиеся в памяти человека значимые осознаваемые типизируемые фрагменты опыта». Концепт – это «многомерное ментальное образование, в составе которого выделяются образно-перцептивная, понятийная и ценностная стороны» [2, с. 17].

Концепт складывается из множества признаков, присущих объекту и отраженных в нашем сознании. Когнитивная способность человека позволяет объединять необработанную перцептивную информацию в отчетливый ментальный образ. Смыслы, закодированные при помощи лингвистических знаков, направляются в проецируемую нашим сознанием действительность. Ментальное представление действительности, истолкованное человеческим разумом, осмысливается нашей перцептивной и концептуальной системами.

В предлагаемой статье предпринята попытка изучения вербализации концепта *кўз* (глаз) в узбекской языковой картине мира на основе применения вышеописанных теоретических положений.

Большая часть выбранных дискурсов (в статье под дискурсом принимается определение В. З. Демьянкова: «Discourse – дискурс, произвольный фрагмент текста, состоящий более чем из одного предложения или независимой части предложения») (цит. по: [5, с. 45]) концентрируется, хотя и не всегда, вокруг некоторого опорного концепта с участием номинанта концепта *кўз*, ассоциирующегося с представлением об органе зрения у живых существ (*тирик мавжудоднинг кўриш органи – орган зрения живых существ*), что зафиксировано в толковом словаре

узбекского языка [6, с. 410]. По определению Е. Куриловича, оно является главным значением, Р. Якобсона – инвариантом. Прототипическую когнитивную модель, по А. Вежбицкой, кўз1 составляют его признаки: *тирик (живой), мавжудот (существо), кўриш (зрение), аъзо (орган), коса / чуқурча (впадина), тешик (отверстие), қисм (часть)*. Эти признаки составляют дискурсивную мотивированность кўз1.

На понятийную характеристику концепта можно выйти посредством анализа сочетаемостных особенностей имени концепта. В этой роли выступают:

- 1) прилагательные цвета, такие как *қора (черный), кўк (голубой), кўнғир (карий)* и т. п.:

кўзлари қоп-қора бола – *мальчик с черными глазами;*

кўк кўз одам – *человек с голубыми глазами;*

Робия Тохирнинг бахмалдай майин мўйлови тагида хиёл титраб турган лабига ва изтироб билан чакнаётган кўнғир кўзларига тикилди (П. Қодиров, Юлдузли тунлар).

- 2) оценочные прилагательные *чиройли (красивый), хумор (томный), гилай (косой)* и т. п., например:

қизнинг кўзлари чиройли эди – *у девушки были красивые глаза;*

- 3) прилагательные размера и вида – *катта (большие), чақчайган (тучеглазый)* и др., например:

Унинг юзига қизиллик югурган, кўзлари катта, лекин сокин эди (А. Қаҳҳор, Муҳаббат).

Релевантным признаком в реализации кўз1 является и признак принадлежности. Он формируется в составе изафетной конструкции:

- 4) где первый член изафета – лексема кўз (глаз), а второй – существительное, обозначающее предметы и понятия, имеющие отношение к глазу, например:

кўз косаси – *глазница, глазная впадина;*

кўз соққаси – *глазное яблоко;*

кўз гавҳари – *хрусталик;*

кўз оки – *белок глаза;*

кўз қорачиғи, кўз қораси – *зрачок;*

кўз ёши – *слеза;*

унинг кўзлари – *его глаза;*

аёлнинг кўзлари – *глаза женщины.*

Мастон, унга эътибор қилмай, *отнинг* тумшугидан кўтариб *унинг* очик қолган *кўзлариға* қаради (А. Қаҳҳор, *Мастон*).

- 5) со значением принадлежности, где первый член – существительное (имя собственное или нарицательное), обозначающее обладателя глаза:

Қовоқ бош, *кўзлари уккининг кўзлариға ўхшаш* думалок, юзлари семизликдан тирсиллаган Араббой керилагн ҳолда сўради: «Комиссия қаякка борасан деса, нима дейсан?» (П. Турсун, *Ўқитувчи*).

Кўз1 оформляется также функциональными признаками, которые характеризуют способность части тела совершать определенные действия. Они выражаются глаголами движения, обозначающими действия, направленные на глаза. В данных объектных конструкциях возникает связь управления, которая выражает отношение между объектом и действием. В соответствии с морфологическими и лексико-семантическими свойствами глагола слово *кўз (глаз)* принимает форму винительного падежа:

кўзларини яширмақ – *прятать глаза*;

кўзларини артмоқ – *вытирать глаза*;

кўзларини силамоқ – *дотронуться до глаза*;

ўз кўзлари билан кўрмоқ – *видеть своими глазами*;

кўзлари билан тикилиб қарамоқ – *смотреть пристально*.

Хонзода бегим укасининг ўзи чиндан ҳам ёрдамга мухтожлигини, ёшига номуносиб ишлар уни жуда қийнаб юборганини сезди-ю, *кўзини артди* (П. Қодиров, *Юлдузли тунлар*).

Анализ дискурсивных особенностей первого значения имени концепта *кўз (глаз)* указывает на то, что это значение слова соотносимо с «когнитивной областью знания» (Р. Лангакер) *Тана қисмлари (части тела)*, *Тирик мавжудотнинг аъзолари (органы живых существ)*, которые лежат в основе этого значения и обеспечивают его понимание.

С тем же доменом связано проявившееся в дискурсе следующее значение номинанта концепта *кўз (глаз)*. Характерными словосочетаниями являются:

кўздан йўқолмоқ – *потерять из виду*;

кўзлари унга тушди – *взгляд упал на него*;

кўз югуртмоқ – *бегло взглянуть*;

кўздан кечирмок (ўтказмок) – *просматривать, пробежаться глазами;*
кўзга чалинмок – *мелькать перед глазами, попадаться на глаза.*

Гулнор бузук киз бўлса, кўзимиздан узокрок жойга йўқолгани яхши
(*Ойбек, Қутлуг қон*).

Лингвисты дают этому факту объяснение, согласно которому человек, обладая уникальной когнитивной способностью, вторично именуется образы объектов реальности. При этом внимание акцентируется на когнитивных признаках образов объектов. Кўз2 «назар, нигоҳ; караш» (*взгляд*) актуализируется признаком кўриш (*зрение*), присутствующий и у кўз1. Дифференциация кўз2 и кўз1 осуществляется при помощи признаков *назар* (*взгляд*) и *нигоҳ* (*взор*). Модификация когнитивной структуры кўз1 приводит к появлению кўз2. К отличительному признаку кўз2 относится объектная направленность действия (см. предыдущие примеры). Компонентами зрительной ситуации выступают субъект зрительного восприятия, объект зрительной сцены и действие. Каждый из данных компонентов может быть описан с учетом таких параметров, как действие (агеном или пациенсом которого он является) и признак, которым он обладает. Факт указывает на вхождение концепта кўз только в одну когнитивную область знания – *Тана ва унинг аъзолари (Тело и его части)*, в отличие от последующих модификаций концепта.

В следующих дискурсах концепт кўз повторяет предыдущие признаки, в том числе и кўриш (*зрение*), но добавляет в свою структуру новые. Например:

Бир вақтлар дўппи тикдим, кўрпа қавидим ... энди ундай ишларга кўзим
ўтмайди (*Ойбек, Қутлуг қон*).

Новыми в когнитивной модели кўз3 являются признаки, среди которых особенно выделяется қобилият (*способность*). Именно он составляет отличительную сторону кўз3 в сравнении с кўз1. Языковыми условиями формирования является тип дискурса, где решающую роль играют признаки, указывающие на степень зрения: ўткир (*острый*), хира (*слабый*), ожиз (*слепой*):

кўзи ўткир – *у него острый глаз;*
кўзи хира – *у него слабое зрение;*
кўзи ожиз – *он слепой.*

Қиррабурун, кўзлари бургутникидек ўткир Зелихон ўй сурганида ҳам
нигоҳини бир нуктада тўхтатмас эди (*Т. Малик, Шайтанат*).

Кроме того, присущими для кўз3 являются функциональные признаки, связанные со зрением:

кўзим ўтмайди – у меня слабое зрение;
кўздан қолмоқ – лишиться зрения, ослепнуть;
кўзни олади – ослепляет глаза;
кўз қулочи сифдирмаган кенг йироқлар – необозримые просторы;
кўздан ғойиб бўлмоқ – исчезнуть из поля зрения, скрыться из вида;
кўз нурины тўкмоқ – портить зрение (работая кропотливо, усердно над чем-л.).

Отсюда – признаки кўз1 – кўриш (зрение) и қобилият (способность) – являются основанием появления кўз3 «кўриш қобилияти» (способность видеть).

В дискурсах в окружении названий неодушевленных предметов, например: тахтанинг кўзи (сучок на доске), деразанинг кўзи (отдельное стекло окна), булоқнинг кўзи (место, откуда бьет родник) имеет место метафоризация базового перцептивного опыта. Признаки нарса (предмет), чуқурча (коса; впадина), белги (признак), ажралиб турадиган (отличающийся), маълум (определенный), қисм (часть) служат базой когнитивной модели кўз4 «нарсаларнинг бирор белги билан ажралиб турадиган маълум қисми» (определенная часть некоторых предметов с присущими признаками). К общим признакам для кўз1 и кўз4 относятся чуқурча (коса; впадина), қисм (часть); к отличительным относятся нарса (предмет), белги (признак), ажралиб турадиган (отличающийся), маълум (определенный). Оформление кўз4 происходит при помощи признаков принадлежности, выражаемые неодушевленными существительными, в отличие от кўз1:

тахтанинг кўзи – сучок на доске;
деразанинг кўзи – отдельное стекло окна;
булоқнинг кўзи – место, откуда бьет родник;
яранинг кўзи – отверстие нарыва, раны;

Олисларда туп-тўп бўлиб чироқлар милтиллар ва вагон деразаси ортида семафорларнинг кўмкўк кўзлари липиллаб ўтиб турарди (Ҳ. Умарбеков, Сайланма).

При изучении дискурсов, связанных с семантикой слова кўз, было обнаружено не зафиксированное в словарях значение одам (человек). Оно имеет отличную от предыдущих значений сочетаемость с глаголами состояния:

кўзни қувонтиради – радуёт глаз;
кўзига ишонмади – не поверил глазам;

Иморат деворларининг ғиштлари терилиб, кўтарилган сари, кўзни қувонтиради (*А. Қаҳҳор, Кўшчинор*).

Здесь актуализируется признак *одам (человек)*, который обособляет кўз5. Прослеживается соотносимость пятого значения слова с когнитивной областью знания *Тирик мавжудотлар (живые существа)*.

В некоторых типах художественного дискурса проявляется значение слова «кўз» – *ички ҳис-туйғуларни ифода этувчи аъзо (орган выражения внутренних чувств, эмоций, таких как злость, презрение, отвращение, страх, радость, печаль, удивление и т. п.)*. Оно обособляется в сочетании с прилагательными, выражающих внутреннее состояние человека: *қаҳрли (гневный), ғамгин (печальный), аламли (горестный), маъюс (отчаявшийся), телба (безумный), хушчақчақ (веселый)* и т. п.

қаҳрли кўзлар – гневные глаза;
ғамгин кўзлар – печальные глаза;
аламли кўзлар – грустные глаза;
маъюс кўзлар, телба кўзлар – безумные глаза;
хушчақчақ кўзлар – весёлые глаза.

Чорпахил, бесўнақай Ислим барлос қалпоқли бошини оғир тебратди-да, *қаҳрли кўзларини* юқорига – шипга тикди (*Ойбек, Навоий*).

Фотима Султон ўзининг ҳурмати Кутлуғ Нигор хонимниқидан паст эканини яна бир марта ҳис қилиб, *кўзлари алам* билан қисилди (*П. Қодиров, Юлдузли тунлар*).

Унинг [Маҳфузанинг] ҳозиргина кулиб турган *кўзларида сўлгинлик* пайдо бўлган эди (*Ў. Умарбеков, Сайланма*).

У гиёҳвандларнинг *телба кўзларини*, кийноқдан тўлғонишларини телевизорда кўрган, аммо бу аҳволга тушиб қолиш мумкинлигини билмас эди (*Т. Малик, Шайтанат*).

Анализ концепта *кўз (глаз)* в узбекской языковой картине мира позволяет сделать следующие выводы:

1. Вербализация когнитивных признаков осуществляется посредством существительных, прилагательных, глаголов.
2. Дискурсивный анализ вербализации концепта *кўз (глаз)* выявил два новых значения слова *кўз (глаз)*.

3. Концепт *кўз* на лексическом уровне представлен целым набором концептуальных признаков, что свидетельствует о его сложной структуре.

4. Структура концепта *кўз (глаз)* в узбекской языковой картине мира состоит из понятийного, образного и оценочного слоев:

- понятийный слой: *тирик (живой), мавжудот (существо), кўриш аъзоси (орган зрения), чуқурча (коса; впадина), тешик (отверстие), қисм (часть)*;
- образный слой: *назар (взгляд), нигоҳ (взор), нарса (предмет), белги (признак), ажралиб турувчи (отличающийся), маълум (определенный), одам (человек), ички ҳис-туйғулар (чувства, эмоции), ифода этувчи аъзо (орган выражения)*;
- оценочный слой: *кўриш қобилияти (способность видеть)*.

Они вместе дают, хотя и неполное, представление об образе объекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Jackendoff R. S. Semantics and Cognition. – MIT Press, 1983. – 372 p.
2. Карасик В. И. Введение в когнитивную лингвистику : учеб. пособие / В. И. Карасик, А. А. Кретов, З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Кемерово : Кузбассвуиздат, 2005. – 220 с.
3. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений: семантика производного слова. – 2-е изд., доп. – М. : URSS, 2008. – 200 с.
4. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику : учеб. пособие. – М. : Флинта ; Наука, 2001. – 296 с.
5. Степанов Ю. С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип причинности // Язык и наука конца XX века. – М. : Российский Государственный гуманитарный институт, 1995. – С. 37–73.
6. Ўзбек тилининг изоҳли луғати. – Т. I. – М., 1981. – 631 с.

УДК 81-2

Х. Ш. Кабиров

докторант Таджикского национального университета

e-mail: kabirovf@mail.ru

ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ОБЩНОСТЬ САРЫКОЛЬСКИХ ТАДЖИКОВ КНР И ТАДЖИКОВ ТАДЖИКИСТАНА (на материале лексики)

В статье речь идет о генетической общности и родстве таджиков и сарыкольцев, проживающих в этнолингвистическом ареале Восточного Гиндукуша, который охватывает определенные территории Синьцзяно-уйгурского автономного района Китайской Народной Республики. Проводится сопоставительный анализ лексико-семантических особенностей некоторых слов таджикского и сарыкольского языков и приводятся некоторые данные статистического анализа лексики. Отмечается, что сарыкольцы имеют непосредственную лингвистическую и этническую общность с таджиками Таджикистана, о чем свидетельствует проведенный сопоставительный анализ лексики в этих языках.

Ключевые слова: генетическая общность; Сарыкол; этнолингвистический ареал; Восточный Гиндукуш; сравнительный анализ; лексико-семантические особенности слова; словарный запас; этнические отношения.

Kh. Kabirov

Doctorate student, Tajik National University, Dushanbe, Tajikistan

e-mail: kabirovf@mail.ru

GENETIC COMMON CHARACTER OF TAJIKS OF SARIKOL AND TAJIKS OF TAJIKISTAN

The article investigates the genetic common character of Tajiks of Tajikistan and Tajiks of Sarikol that live in the ethnolinguistic area of Eastern Hindu-Kush which covers certain areas of the Xinjiang Uygur Autonomous Region of China. The work provides a comparative analysis of lexical and semantic specific features of some words of the Tajik and Sarikol languages as well as some statistic data of the carried out lexical analysis. The author emphasizes the fact that Sarikol people and Tajiks of Tajikistan have direct linguistic and ethnic relations which is proved by the comparative lexical analysis of the two languages.

Key words: the Tajik language; the Sarikol language; common character; comparative analysis; lexical and semantic features; lexical and semantic specific features; lexical analysis.

Родство и генетическая связь разных народов и народностей является предметом исследования и интерпретации таких наук, как

история, антропология, языкознание и культурология. На основе анализа и интерпретации языковых материалов исследователями не только выявляется историческое родство нескольких языков, но и дается определение генетической общности разных народов на определенных исторических этапах.

Одним из регионов с разнообразными и достаточно сложными ареалами распространения различных языков является регион Восточного Гиндукуша. Данное положение связано с тем, что этот регион имеет своеобразное географическое положение.

Известные ученые А. Л. Грюнберг и И. М. Стеблин-Каменский [1, с. 276–283] с учетом языковых, этнических, а также диалектологических особенностей проживающих в этом регионе народов классифицировали этнолингвистический ареал Восточного Гиндукуша в следующем порядке:

1. Ареал Восточного Бадахшана.
2. Ареал Кафиристана (с 1895 и ныне Нуристан – Н. А., К. Х.).
3. Ареал дардских языков.

Следует отметить, что в этом исследовании ученые не включили сарыкольский язык и язык йидга в данный список в связи с тем, что, как они отмечают, «в обоих случаях есть неоспоримые свидетельства того, что эти места не являются местами их исконного расселения. Сарыкольцы переселились с западного Памира, а йидга – из Мунджана несколько веков тому назад» [1, с. 280].

А. Мирбобоев [3, с. 59–70], в течение нескольких лет занимавшийся исследованием этнолингвистических особенностей говоров и языков Восточного Гиндукуша, отмечает четыре языковых ареала данного региона:

1. Этнолингвистический ареал Горного Бадахшана.
2. Этнолингвистический ареал Восточного Бадахшана Исламской Республики Афганистан.
3. Этнолингвистический ареал Восточного Туркестана (Синьцзян).
4. Этнолингвистический ареал Восточного Пакистана, который охватывает памирско-ваханский, сарыкольский, а также уйгурский и китайские языки Восточного Туркестана.

Следует отметить, что в Синьцзянском регионе проживают более 40 народностей, а также другие национальные меньшинства, однако, за исключением сарыкольского и ваханского языков, все другие языки

относятся к неиранской группе языков. Ввиду того, что влияние уйгурского и китайского языков на сарыкольский и ваханские языки является значимым, А. Мирбобоев относит уйгурский и китайский языки вместе с ваханским и сарыкольским языками к общему этнолингвистическому ареалу.

На основе языковых особенностей памирских языков сарыкольский язык относится к шугнано-рушанской подгруппе языков [5, с. 38], однако исходя из ситуации, что сарыкольский язык, в ареальном плане отдаляясь от своей подгруппы, постепенно приобретает языковое сближение с ваханским языком, усиливается взаимовлияние этих языков [4, с. 290].

Однако при столь обширном спектре языковой и генетической общности сарыкольского языка с другими памирскими языками, о котором было сказано в некоторых источниках [1, с. 270], за исключением работ А. Мирбобоева, сарыкольский язык не включен не только в языковой ареал Восточного Гиндукуша, но и не отнесен ни к одной генетической подгруппе памирских языков [7, с. 218–231].

С учетом вышесказанного мы попытались провести анализ и интерпретацию лексического материала сарыкольского языка в сопоставлении с таджикским языком, чтобы определить соотношение лексики сарыкольского и таджикского языков, учитывая также особенности других памирских языков, и исключить некоторые бытующие сомнительные идеи о генетической разобщенности таджикского и памирских языков.

В целях более глубокого анализа поставленного вопроса за основу лексического материала взят «Сарыкольско-русский словарь» Т. Н. Пахалиной [6], а также собранный нами материал в объеме более 2500 общеупотребительных и популярных слов сарыкольского языка. В результате статистического анализа данного материала нами выявлен тот факт, что из общего количества подсчитанных слов около 42% составляет лексика таджикского языка. К этой группе мы также отнесли заимствованные из арабского языка слова, которые посредством таджикского языка постепенно вошли в речевой обиход сарыкольского языка.

Исходя из этого можно сделать вывод о том, что между таджиками, проживающими в Таджикистане, и сарыкольскими таджиками имеется много общего как в языковом, так и в этническом и культурном

планах. Наряду с этим нами был проведен сопоставительный анализ некоторых лексических единиц, так как анализ и интерпретация данной группы слов способствует выявлению этнолингвистической близости этих же языков. Например:

Слово **бичак** (*bičak*) в сарыкольском языке обозначает козленка в возрасте до года. Данное слово в форме **бича** встречается в юго-восточных говорах таджикского языка Таджикистана в том же лексическом значении.

Слово **чапиш** (*čariš*) как синоним слова **бичак** «козленок» также применяется в языке сарыкольских таджиков и с таким же значением встречается в юго-восточных говорах таджикского языка в форме **чапишак**. В том же говоре таджикского языка данное слово применяется в отношении молодых забавных и веселых девчонок, при сравнении их с козленком.

Слово **пиш** (*piš*) – «кот, кошка» употребляется как синоним к слову **гурба** «кот, кошка» в сарыкольском и в таджикском языке встречается в форме **пишак**. Например, во фразеологическом обороте **пишакро пиш(т) гуфтан** «отгонять чью-то кошку – навредить кому-либо», слово **пиш(т)** употребляется в той форме, какую имеет в сарыкольском языке.

Слово **кампир** (*kampir*) – «пожилая женщина, старуха» как синоним слову **пирзан** в литературном языке широко употребляется во всех говорах таджикского языка и в разговорной речи. Данное слово употребляется в сарыкольском языке именно с таким значением и в такой форме. Но в таджикском языке данное слово также употребляется в другом значении: пожилые люди зовут этим словом своих жен вместо слово «жена» [8, с. 315]. В таком значении данное слово у таджиков Китая не встречается.

Слово **адл** (*адли; adl/adli*) встречается в юго-восточных говорах современного таджикского языка со значением «рост, расо, бехато» – «прямо, ровно, правильно» (*тир адл дар пешониаш зад – пуля попала ему прямо в лоб*). В таком же значении данное слово употребляется в языке сарыкольских таджиков Китая.

В сарыкольском языке также широко употребляется слово **гажд** (*гажд*) со значением «грязный, нечистый» как синоним словам **ифлосй** и **чиркинй** – «грязь». Слово **гажд** (*гажд*) в такой же форме и в таком значении широко употребляется в говорах Кулябского региона Таджикистана.

Слово **сабзӣ** – «морковь» в современном таджикском литературном языке употребляется широко. Данное слово в некоторых северных говорах Таджикистана употребляется в форме *зар(д)јома* – «морковь», а в некоторых южных говорах Таджикистана встречается в форме *zardak*. Сарыкольские таджики также употребляют слово *зардак* в таком же значении, как и в южных говорах современного таджикского языка.

Слово **калма** (*kalta*) – «короткий, человек низкого роста» как синоним слова *кӯтоҳ* в таджикском литературном языке встречается в разговорной речи и в том же значении употребляется в языке сарыкольских таджиков.

Слово **албастӣ** (*albasī*) – «ведьма, баба яга» и слово **барзангӣ** (*barzangī*) – «див, человекоподобное существо с ужасной внешностью, страшила» в такой же форме и в том же значении употребляется в сарыкольском языке.

Слово **боҷа** (*bāja*) в таджикской классической литературе встречается со значением «равзан, дарича, бодгир» [9, с. 209] «форточка, дверца», а в современном таджикском языке применяется в измененном значении как «свояк – муж сестры». В настоящее время данное слово потеряло свое прежнее основное значение. Оно употребляется в сарыкольском языке в форме *бачо* (*bajā*) – «свояк». Для обозначения мужа сестры (*шавҳари хоҳар*) употребляется слово *язна* (*шурин*), которое встречается во многих говорах современного таджикского языка [5, с. 19].

Слово **даррав** (*darraw*) со значением «зуд, дархол, фавран» – «быстро», «оперативно» также встречается в южных говорах таджикского языка и в сарыкольском языке.

В южных говорах таджикского языка встречается слово **чаппотӣ**, **нони чаппотӣ** – «лепешка – разновидность лепешки», которое почти в такой же форме **чапотӣ** (*čarātī*) употребляется в сарыкольском языке.

В сарыкольском языке в качестве синонима слова **махбус** – «заключенный, пленник» употребляется слово **бандӣ** (*bandī*). В южных говорах Таджикистана вместо книжно-литературного слова **махбус** широко употребляется слово **бандӣ**. Следует отметить, что раньше заключенных держали на цепи или с завязанными руками. Исходя из этого слово **бандӣ** образовано от слова **банд** – основа настоящего времени глагола «завязать».

В просторечии таджикского языка мы встречаем слово *каштал* как синоним слова *гиребон* в литературном языке в значении «воротник». В южных говорах Таджикистана слово *каштал* встречается с отрицательным стилистическим оттенком, особенно в составе такого фразеологизма, как *ай каштал гирифта* – «взять за шкуру, хватать за воротник, конфликтовать, ссориться с кем-либо». Данное слово в форме *кашталък (kaštaluk)* широко употребляется в сарыкольском языке со значением «шарф».

В сарыкольском языке таджикское слово *атфол* – «дети» имеет такие синонимичные пары, как *бач-кач (bač-kač)*, *балочақо*, *зудбуд*. Если обратить внимание на этимологию данных слов, то слово *балочақо* имеет уйгурское происхождение, а слово *зудбуд* относится к сарыкольскому языку и состоит из двух частей, первая часть которого *зуд*, возможно, является вариантом таджикского слова *зод* – основа прошедшего времени глагола «родиться», а слово *буд* – основа прошедшего времени «быть». Из данной группы слов слитной формы слово *бач-кач* в разговорной речи таджиков встречается часто и образовано из слова *бача* – «ребенок, детеныш» и подражательной формы этого слова в форме *кача*. Данное явление часто встречается в таджикском языке в таких структурных формах слова, как *чай-пой*, *қандпанд*, *дорупору*, *нон-пон*.

В современном таджикском языке в настоящее время вместо слова *хусур* употребляют слово *падарарӯс* – «свекор, отец жены, отец мужа», хотя на самом деле слово *хусур* широко употреблялось в таджикском литературном языке классического периода. Например, в словаре таджикского языка «Фарҳанги забони тоҷикӣ» данное слово приводится в таком описании: *Хусур* – *падарзан*; *падаршӯй хусур* – «свекор; отец жены» и приведен пример из «Шахнаме» Абулкасыма Фирдоуси:

Ба дил гуфт: Бо ин сухан чанг нест,
Чу Шангул хусур бошадам, нанг нест

Молвил себе: «Из-за этого слова не стоит ссориться,
И если Шангул мой свекор, то я этого не стыжусь» [10, с. 511].

В словаре Хасана Амид слово *хусур* тоже означает «свекор» и «отец жены» [11, с. 431]. В настоящее время слово *хусур* также встречается в составе других слов: *хусурбача*, *хусурбурда* – «шурин, брат жены».

Данные слова широко употребляются в южных говорах современного таджикского языка [8, с. 778], хотя, считая их словами просторечия, вместо них стали использовать слова *надарарӯс* – «свекор», *додарарӯс* – «шурин». Данное исконно таджикское слово классического периода в форме *хасур* (*xasur*) в сарыкольском языке сохраняет свои семантические и функциональные особенности.

Таким образом, анализ и интерпретация определенной части слов сарыкольского и таджикского языков свидетельствует об их тесной генетической связи и общности. Это также отмечает таджикский лингвист, памировед Б. Лашкарбеков: «...встретились как-то один таджик и один ваханец... Далее из его рассказа я понял, что речь идёт о встрече ваханца с сарыкольцем, и этноним “таджик” в данном случае у рассказчика ассоциируется с сарыкольцем, соответственно, ваханца он исключает из круга своего этноса» [2]. Конечно, не зря сами сарыкольцы с гордостью называют себя (*тојик*) таджиками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грюнберг А. Л., Стеблин-Каменский И. М. Этнолингвистическая характеристика Восточного Гиндукуша /А. Л. Грюнберг, И. М. Стеблин-Каменский // Проблемы картографирования в языкознании и этнографии. – Л., 1947. – С. 276–283.
2. Лашкарбеков Б. В поиске памирцев Китая [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.pamirian.ru.
3. Мирбобоев А. Назаре ба тахаввули забонҳои эронии минтақаи Хиндукуши шарқӣ // Номаи Паҷӯшишгоҳ (= Взгляд на процессы становления и развития иранских языков Восточного Гиндукуша // Вестник научно-исследовательского института при посольстве Исламской Республики Иран в Республике Таджикистан). – Душанбе, 2002. – № 2. – С. 59–70.
4. Нозимов А. А., Кабиров Х. Ш. Назаре ба сарнавишт ва забони тоҷикони муқими Чин / А. А. Нозимов, Х. Ш. Кабиров // Паёми Донишгоҳи миллии Тоҷикистон (Кратко об истории и языке таджиков Китая // Вестник Таджикского национального университета). – Душанбе, 2011. – № 8 (72) – С. 289–293.
5. Пахалина Т. Н. Сарыкольский язык. – М. : Наука, 1966. – 258 с.
6. Пахалина Т. Н. Сарыкольско-русский словарь. – М. : Наука, 1971. – 196 с.
7. Соколова В. С. Генетические отношения мунджанского языка и шугнано-язгулянской группы. – Л., 1973. – 248 с.
8. Фарҳанги ғӯишҳои ҷанубии забони тоҷикӣ. Мураттибон / Маҳмудов М., Ҷӯраев Г., Бердиев Б. (Словарь южных говоров таджикского языка / Махмудов М., Джураев Г., Бердиев Б.). – Душанбе, 2012. – 400 с.

9. Фарҳанги забони тоҷикӣ (Словарь таджикского языка). – Ҷ. I. – М. : ЭС, 1969. – 700 с.
10. Фарҳанги забони тоҷикӣ (Словарь таджикского языка). – Ҷ. II. – М. : ЭС, 1969. – 780 с.
11. *Ҳасан Амид*. Фарҳанги Амид. – Чопи шашум. – Техрон, 1351 (Словарь Амида). – 6-е изд. – Тегеран, 1351. – 504 с.

УДК 13.00.02

Б. Х. Караева

кандидат педагогических наук, доцент кафедры узбекского языка УзГУМЯ,
преподаватель узбекского языка МГЛУ
e-mail: karaeva_61@mail.ru

СЕМАНТИЧЕСКИЙ И СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЗБЕКСКИХ ГЛАГОЛЬНЫХ ФОРМ КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

В статье рассматриваются вопросы необходимости изучения семантического и стилистического потенциала узбекских глагольных форм при обучении студентов филологических факультетов культуре речи. Также анализируются экспрессивные возможности форм глагола в узбекском языке.

Ключевые слова: узбекский язык; стилистический потенциал; семантика глагола; формы глагола; функциональные стили; культура речи; экспрессивные возможности; устная и письменная речь.

B. Kh. Karayeva

Ph.D., Ass. Prof., Uzbek State University of World Languages, Tashkent;
Teacher of the Uzbek language, Moscow State Linguistic University
e-mail: karaeva_61@mail.ru

SEMANTIC AND STYLISTIC POTENTIAL OF UZBEK VERB FORMS: IMPORTANCE FOR SPEECH CULTURE LEARNING

The article discusses the importance and necessity of studying semantic and stylistic potential of the Uzbek verb forms while teaching students of philology speech culture patterns. Expressive abilities of verb forms in the Uzbek language are also analyzed.

Key words: the Uzbek language; stylistic potential; verb semantics; verb forms; functional styles; speech culture; expressive abilities; oral and written speech.

Рассуждая о богатстве любого языка, нельзя забывать о стилистике частей речи. В развитии каждого языка стилистика частей речи занимает особое место. Умелое использование частей речи открывает возможности усиления выразительности, эмоциональности, яркости и прозрачности речи. Имена существительные, прилагательные, числительные и местоимения по своим стилистическим функциям являются источником выразительности в описании художественного текста. При этом глаголы приобретают особую значимость для художественного описания.

Говоря о богатстве, красоте и возможностях современного узбекского литературного языка, можно сказать, что все формы глагола играют ключевую роль в создании текста в любом функциональном стиле. В отличие от других частей речи, глагол обладает грамматической сложностью и емкостью, которые стилистически реализуются в описании действительности. В любом функциональном стиле глагольные формы отображают действительность, динамику окружающего мира и деятельность человека. Автор книги «Риторика: учитесь говорить правильно и красиво» И. Б. Голуб, анализируя стилистическое использование глагола в русском языке, считает, что в художественной речи при помощи глагольных форм отображается динамика окружающего мира и духовной жизни человека. Если писатель хочет «вдохнуть жизнь» в текст, он обращается к глаголам. Важнейшая стилистическая функция глагола – придавать динамизм описаниям [2, с. 173]. Современные исследователи считают, что глагол во всем своем богатстве семантики, со свойственными ему грамматическими категориями, отличающими русский язык от других европейских языков, является неисчерпаемым источником экспрессии [2, с. 174]. Эта мысль справедлива и в отношении узбекского языка, поскольку семантика, широкие экспрессивные возможности, разнообразие и сложность форм глагола в узбекском языке требуют внимательного и скрупулезного изучения этой части речи.

Анализируя использование глагольных форм в различных функциональных стилях, следует отметить, что глагол имеет свои особые возможности выражения мысли говорящего. Как в устной, так и в письменной речи все временные формы глагола используются для придания речи эмоциональности и экспрессивности, их стилистические возможности также способствуют усилению содержательности и привлекательности речи.

В узбекском языке окончания спряжения временных глагольных форм имеют не только свои собственные значения, но также могут выражать другие временные значения. Так, формы прошедшего времени могут употребляться в значении будущего или настоящего времени. Рассмотрим ряд моментов, которые раскрывают основной посыл статьи.

Автор учебного пособия «Она тили» («Родной язык») М. А. Хамраев выделяет следующие особенности глагольных форм: синонимия

окончаний спряжения; синонимия окончаний видо-временных форм глагола; синонимия окончаний залога и наклонения глагола; синонимия глаголообразующих окончаний [6, с. 134]. Рассмотреть все стилистические особенности глагольных форм в одной статье невозможно, поэтому остановимся лишь на некоторых экспрессивных возможностях глагола.

Существует девять основных форм глагола для выражения действия в трех временах: настоящем, прошедшем и будущем. Формы прошедшего времени образуются со следующими окончаниями:

-di (keldi – пришел); **-gan** (kelgan – приходил); **-gan edi** (kelgan edi – приходил (*раньше*)); **-moqchi edi** (kelmoqchi edi – хотел прийти); **-b, -ib** (o'qibdi – учился (*оказывается*)); **kelar edi** – приходил (*тогда, часто*).

Несмотря на то, что эти формы выражают действия в прошлом, каждая из них имеет своеобразный оттенок, а их синонимия помогает избегать повторов и монотонности в речи. Это является важным коммуникативным моментом в речи говорящего. Например:

Qani ketdik, bolalar. – А ну-ка поехали, дети.

или

Borib ham nima qildik. – Приехав, чем бы мы занимались?

В этих предложениях формы глагола находятся в прошедшем времени, а по содержанию указывают на действия в будущем. Относительно этого И. Б. Голуб замечает: «Глагольные формы обладают неограниченными возможностями варьирования. Их секрет в том, что в речи очень часто одна глагольная форма может употребляться вместо другой, в переносном значении» [2, с. 186].

Далее, давнопрошедшее время (Uzoq o'tgan zamon fe'li) образуется спряжением неполного глагола *emoq* после причастной формы прошедшего времени. Этот глагол называется неполным, потому что не может употребляться самостоятельно. Он имеет формы *emas, edi, emish, esa*. Частица *emas* выполняет ряд функций, используется для образования отрицательной формы различных частей речи, включая глагол, в постпозиции к словам она придает им отрицательное значение [5, с. 139]. Например: *paxta emas* – не хлопок; *katta emas* – небольшой; *kichik emas* – маленький; *Alisher emas* – не Алишер; *chiroyli emas* – не красивый; *baland emas* – невысокий; *yaخشhi emas* – нехороший.

Форма *esa* перешла в союзы. Другие формы этого же глагола имеют разные значения. На русский язык форма *edi* переводится словом *был*:

Rustanning otasi yaxshi jarroh edi. – Отец Рустама был хорошим хирургом.

В случаях сочетания с глаголом она опускается.

Rustanning otasi yaxshi jarroh bo'lgan. – Отец Рустама был хорошим хирургом.

Хотя эти предложения по смыслу переведены на русский язык одинаково, в первом случае говорящий, рассказывая о факте, намерен продолжать еще свои мысли, во втором – в речи говорящего чувствуется больше уверенности в описании профессиональных качеств человека. Поэтому говорящий должен четко знать, что он хочет выразить в конкретных ситуациях. Знание семантического потенциала узбекских глагольных форм позволяет говорящему правильно и доступно излагать свои мысли.

Формы *-gan edi*, *-r (-ar) edi* употребляются чаще в сокращенном виде в повседневной разговорной речи, а также в художественном стиле и особенно в поэзии. Например: *o'qigan edi, o'qigandi* – учился, читал; *aytar edi, aytardi* – говорил, рассказывал. В разговорном стиле часто можно встретить сокращенные варианты этих глаголов, как и в поэзии. Например:

Пели ручьи, словно струны звеня:

– Белая ночь лучше черного дня.

В небе гора на вечерней заре

Тихо *сказала* дочерней горе:

– Камень в стене, неказистый на вид,

Лучше кладбищенских мраморных плит.

А виночерпий в сердечном пылу,

Помню, *изрек*, как пророк, на пиру... [1, с. 33].

Перевод:

Jilg'alar tordayin *kuylardi* yangroq:

–Tund kunduzdan oydin oqshom yaxshiroq.

Yuksak tog' shafaqqa termulib, pastda –

Turgan yosh cho'qqiga *so'ylardi* asta:

Garchand devor toshi ko'rimsiz ammo

– U qabr toshidan ko'rkam va a'lo.

Yodimda, kosagul *ulasharkan* jom,

Demandi, davrada bir ulug' kalom... [1, с. 32].

В переводе стихотворения на узбекский язык поэт-переводчик Мирпулат Мирзо воспользовался возможностями семантики глагола в узбекском языке, старался сохранить суть и колорит стиля поэта Расула Гамзатова в описании горного пейзажа. Такое описание производит сильное впечатление на читателя и слушателя благодаря умелому использованию глагольных форм, которые передают разные оттенки движения в речи говорящего.

Вопросительная форма давнопрошедшего времени *yoʻzgan edim-ti?* (*разве я написал? (давно)*) – *oʻqigan edingmi?* (*разве ты прочитал? (давно)*) в разговорном и художественном стилях часто употребляются в сокращенном виде *yoʻzgangdimmi?* (*разве я написал? (давно)*) – *oʻqigandimmi?* (*разве ты прочитал? (давно)*). В немного измененном виде она употребляется с вопросительной частицей *-mi*: *yoʻzganmidim?* (*разве я написал? (давно)*) – *oʻqiganmidimmi?* (*разве, ты прочитал? (давно)*). В первую очередь, в сокращенных формах прослеживается больше вопросительных оттенков, чем в полной форме этого глагола, во-вторых, ускоряется темп речи, легче произносятся слова, удается сэкономить речь говорящего.

Отрицательная форма давнопрошедшего времени образуется тремя способами:

- спряжением глагола *edi* после отрицательной формы причастия: *bilmagan edi* (*я не знал*), *bilmagan eding* (*ты не знал*);
- после положительной формы употребляется неполный глагол *emas*: *bilgan emas edim* (*я не знал*), *bilgan emas eding* (*ты не знал*);
- к причастию прибавляют аффиксы принадлежности, затем сочетание *yoʻq edi*: *bilganim yoʻq edi* (*я не знал*) *bilganing yoʻq edi* (*ты не знал*) [5, с. 139].

Глагол в этой форме обозначает действие, совершенное задолго до момента речи, и чаще переводится несовершенным видом. Вышеприведенные формы давнопрошедшего времени глагола часто употребляются в художественном и публицистическом стилях, в повседневной разговорной речи их применение усиливает действенность глагола.

Существуют модальные формы прошедшего времени, которые очень важны в разговорной речи, они также употребляются в художественных текстах. В классификации А. Н. Кононова рассматривается значение модальной формы прошедшего перфективного времени.

Аффикс *-dir* осложняет значение прошедшего перфективного времени оттенками сомнения, предположения, неуверенности, возникающими на основе рассудочного или эмоционального отношения или экспрессивной оценки высказанной мысли. При этом достоверность совершившегося факта оценивается или сугубо субъективно, или на основе косвенных, позднее выявившихся фактов. Эти оттенки по-русски передаются модальными словами: *кажется, видимо, пожалуйста, может быть, оказывается* и т. д. [3, с. 219].

Употребление таких модальных форм может точно передать суть высказывания говорящего.

Balki, sen bu gapni eshitgandirsan? – Может быть, ты услышал(-а) этот разговор?

Balki, u yetib kelgandir? – Может быть, он(она) приехал(а)?

Говорящий в этих предложениях не является свидетелем сообщаемых фактов, но он представляет их действие как возможное, употребляя модальную форму прошедшего перфективного времени. Хотя такие модальные формы нечасто употребляются в речи, их стилистическое применение дополняет и украшает текст и придает разговорную окраску устной и письменной речи автора высказывания. Использование модальных форм прошедшего времени позволяет передать отчетливую и подробную информацию о происходящем.

Авторы учебного пособия «Культура русской речи» в разделе «Нормы употребления глагола и его форм» рекомендуют ряд заданий, которые помогают студентам хорошо различать и правильно употреблять глагольные формы. Например, предлагается образовать форму повелительного наклонения с определенными глаголами, от предложенных глаголов образовать все формы прошедшего времени, дать оценку употребления глаголов в форме повелительного наклонения в отдельных высказываниях и т. д. [4, с. 81–85].

Анализируя методику современных авторов, можно рекомендовать студентам ряд заданий на употребление глагольных форм. Такие задания помогут правильно различать семантику и стилистические возможности глагольных форм и будут способствовать закреплению знаний по данной теме. Например, следующие задания и рекомендации будут очень полезными для студентов в обучении культуре речи: прокомментировать употребление глагольных форм в разных

высказываниях; обосновать свой выбор из предложенных форм глагола при составлении текста с конкретным заданием; выбрать и обосновать правильные варианты из предложенных форм глагола в описании конкретной ситуации; объяснить смысловые различия глагольных форм; отредактировать предложенные тексты в разных функциональных стилях; продолжить тексты, употребляя глагольные формы из предложенных вариантов и т. д.

Глагол как очень сложная часть речи требует к себе пристального внимания, поэтому необходимо тщательно изучать все особенности его грамматических форм. Также очень важно знать его стилистический потенциал и коммуникативно обусловленные возможности применения. Обогащение словарного запаса, чтение художественной литературы, просмотр художественных фильмов, знание афоризмов, устойчивых выражений и идиом; постоянная работа над совершенствованием устной и письменной речи, подготовка публичных выступлений помогут студентам правильно употреблять глагольные формы в своей речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гамзатов Р.* Стихи. – Ташкент : ИРАК УО'ЛИ ПОЛИГРАФ, 2014. – 62 с.
2. *Голуб И. Б.* Риторика: учитесь говорить правильно и красиво. – М. : Омега-Л, 2012. – 405 с.
3. *Кононов А. Н.* Грамматика современного узбекского литературного языка. – М. – Л. : Изд-во Академии Наук СССР, 1960. – 446 с.
4. *Космарская И. В., Рощина Л. М., Руденко А. К., Яковлева М. П.* Культура русской речи. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2007. – 242 с.
5. *Расулов Р., Усманова М., Миразизов А.* Узбекский язык (на узбекском языке). – Ташкент : Типография УзПФИТИ, 2003. – 246 с.
6. *Хамраев М. А.* Родной язык (на узбекском языке). – Ташкент : Типография ТГПУ им. Низами, 2008. – 160 с.

УДК: 81:3 9

Г. А. Мухтарова

старший преподаватель кафедры современного русского языка
Бакинского славянского университета
e-mail: gulnara.mukhtarova@gmail.com

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СЕМАНТИКИ АБСУРДНЫХ СЛОВЕСНЫХ КОМПЛЕКСОВ

Абсурдные словесные комплексы выявляют особые оттенки национально-го мышления и этнокультурного видения картины мира. Эти единицы, построенные на базе лексически некорректных моделей предикативных структур, оказываются языковыми универсалиями на фоне русского и азербайджанского языков. Смысловая структура абсурдных словесных комплексов «от обратного» является общезыковой основой для их функционирования в обоих языках, хотя образные основы во многих случаях различаются. Эти структуры функционируют в пределах одних и тех же семантических полей – обстоятельственных «детерминантов» и имплицитного отрицания, имея одну и ту же социально-языковую базу – стабильно-устойчивую доминантную форму.

Ключевые слова: абсурдная семантика; абсурдные словесные комплексы; лингвокультурологический компонент семантики; паремиологические единицы.

G. A. Mukhtarova

Senior lecturer, Baku Slavic University, Baku, Azerbaijan
e-mail: gulnara.mukhtarova@gmail.com

LINGUA-CULTURAL COMPONENT OF ABSURD WORD COMPLEXES SEMANTICS

Absurd word complexes define the ethnocultural view of the world panorama and specific features of the national thought. These units based on fuzzy predicative structures turn out to be language universals on the background of the Russian and Azerbaijani languages. The reverse meaning structure of absurd word complexes serves as the basis for their functioning in both languages though their basic images differ in many cases. These structures function within the same semantic fields of implicit negation and adverbial determinants and have the same basis – a stable dominant form.

Key words: absurd semantics; absurd word complexes; lingua-cultural component of semantics; paremiological units.

Паремио-фразеологические единицы языка являются носителями культурологической коннотации семантики, проявляющейся в особой логике практических рассуждений. А. Н. Баранов по этому поводу

пишет: «Логика практических рассуждений ... включает в качестве одного из важнейших компонентов представления аксиологического характера, т. е. определенным образом организованную совокупность знаний о способах оценки ситуаций и их частей, которая лежит в основе выбора тех или иных практических действий» [1, с. 74]. Изучая паремиологические единицы с точки зрения представленных в них «аксиологических стратегий», А. Н. Баранов делает вывод: «Пословицы и поговорки представляют исключительный материал для изучения закономерностей естественной логики, ее аксиологических закономерностей и анализа зафиксированных в языке стратегий оценок» [1, с. 80]. Выявление лингвокультурного (аксиология – частный случай лингвокультурной стратегии языка. – Г. М.) потенциала паремиологических единиц очень важно для паремиологии как науки, «поскольку в рамках собственно паремиологических исследований этому, как известно, не уделялось должного внимания» [1, с. 80].

Трудно не согласиться также с тезисом о том, что готовые (идиоматизированные) оценочно-аксиологические установки, «будучи непосредственно закреплены в семантике паремий», образуют языковые семантические компоненты, модели, которые хранят «культурно зависимые представления о структуре деятельности» [1, с. 89]. О том, что паремио-фразеологические единицы по-особому формируют культурно-языковой компонент смысла, пишут многие лингвисты. Как стереотипы народного сознания и речемышления, пословицы и поговорки есть мощный и ценный источник сведений о культуре и менталитете того или иного народа. Культурные знания, запечатленные в плане содержания паремио-фразеологических единиц, – часть языковой компетенции говорящего субъекта. В одних случаях культурная информация извлекается непосредственно из денотативного значения паремиологической единицы, в других – опосредованно, через анализ коннотативного компонента, путем соотнесения образных основ со стереотипами национальной культуры [2, с. 37]. Изучая семантику паремиологических и фразеологических единиц, мы усваиваем переработанную и пропущенную через сложные классификационные системы информацию о реальном мире, об отношении человека к этому миру, т. е. проникаем в сферу национально-языковой картины мира.

Особенности формирования языковой картины мира народов связаны не только с различием понятийного деления мира, находящегося

отражение как в лексике, так и в грамматике языка. Немаловажное место в этой системе занимают паремио-фразеологические единицы.

Лингвисты и логики справедливо считают невозможным, чтобы разные культуры порождали совершенно различные типы мышления. Универсальные формы мышления воплощаются в национально-специфическую оболочку, которая на уровне образного мышления часто оказывается адекватной. Такую картину мы наблюдаем не только в сфере логически верных паремиологических единиц:

Муж с женой бранись, а третий не вяжись = Ərnən arvadın arasına girəp iylənib çıxar.

но и в абсурдных конструкциях:

Хэлбиг илэ су даşуиг = Носит воду в решете.

С грязи пеньку снимает = Yumurtadan yun qırxır (букв.: С яиц шерсть стрижет).

Чтоб слезами умылась = Gözlərinə qan gəlsin (damsın).

Как видно, национально-культурный компонент смысла одинаково присущ как классическим образцам паремиологических единиц в обоих языках (см. первую пару примеров), так и конструкциям с абсурдной семантикой (вторая пара примеров) и так называемым перформативным единицам (последняя пара примеров).

Естественно, проводить параллели в формах образного мышления тех или иных народов посредством общеизвестных нормативно-«правильных» паремиологических единиц, может быть, и не вызывает трудности. Тем более, что эти вопросы изучались и изучаются самым серьезным образом [6, с. 316–325; 5, с. 81; 3, с. 144–148; 7, с. 106–115].

Абсурдные словесные комплексы в данном аспекте не привлекались для анализа, хотя, как показывают наши наблюдения, типологическое сравнение азербайджанских и русских конструкций абсурдных словесных комплексов подтверждают выводы, сделанные на фоне логически правильных паремиологических единиц. Так, конструкции абсурдных словесных комплексов: «Ауи меşədən күсүб, меşənin хəбəri уох» и «Серчала баба на торг, а торг об этом не ведал» – говорят об идентичности образных систем, «понятийно-образного механизма» обоих языков в пределах метафоризации абсурдной ситуации, когда кто-то строит свои отношения с объектом, для которого эти отношения не имеют и не могут иметь значения.

Азербайджанский фразеологизм *ağır oturub batman gəlmək* не имеет адекватного русского выражения именно на уровне образной модели, т. е. частного способа или формы представления данной ситуации. Концептуальные смыслы принципиально «переводимы», они основаны на элементарной логике мышления.

Что касается образов, то они не всегда покрывают друг друга в сопоставляемых языках. Метафорические образы не всегда универсальны и обладают общепризнанностью. Образная система, отражающаяся в семантике паремии-фразеологических единиц, связана непосредственно с бытом и нравами данного народа. В силу этого образная система, лежащая в основе изучаемых конструкций, отражает во многом сугубо специфические детали картины мира, который окружает носителя того или иного языка.

Абсурдный словесный комплекс-фразеологизм *ağlı gözündə olmaq* (букв.: (чей-то) ум находится в глазах) – из отмеченной категории конструкций, хотя нетрудно догадаться, что паремииологический вариант данного фразеологизма (*Deyirlər ki, cavanların ağlı gözündə olur. – Qul Mahmud dastanı*) функционально более емкий и самодостаточный. Концептуальный вариант из русского языка – «Молодые выбирают жену глазами» («Жену выбирают не в хороводе, а в огороде»). Концепт «любовь к форме» составляет основу смысла и азербайджанского «фразеологизма» «*ağlı gözündə olmaq*», словосочетательная форма которого вызывает сомнение. Не менее сомнительно толкование этой конструкции в единственном толковом фразеологическом словаре Н. Сеидалиева как «*ağıldan kasıb olmaq, ağıldan üngül olmaq*» [8, с. 19]. И в русском, и в азербайджанском языках существует идея-концепт «молодого ума», «молодого разума». Она и составляет основу семантики приведенных конструкций. Поэтому мысль о «неполном» уме здесь вряд ли может иметь место.

Идея «незрелого ума», универсальная для характеристики юношей и девушек, занимает свое место в языке обоих народов именно в своей «педагогической» коннотации, в юмористическом плане, а не в плане общественно-негативном: подобное состояние человека в определенном возрасте – воспринимать мир «умом глаз» – считается нормальным.

Следовательно, национально-культурный компонент смысла отмеченных паремий оказывается универсальным для обоих языков, где устойчиво зафиксировано положение, связанное с возрастными

особенностями молодого поколения. Специфическим при этом остается культурный компонент образа представления.

Культурный компонент смысла отмеченных языковых единиц обусловлен историей, географией, бытом и нравом нации – культурой народа в широком смысле слова. Открытая лексическая система языка не столь ярко представляет этот компонент, получающий свое специфическое выражение именно на фоне паремиио-фразеологических единиц, а также анекдотов, загадок и примет [9, с. 116; 10, с. 117].

Так, Л. Н. Чумак отмечает: «Культурный компонент значения, реализуясь в семантике высказывания, отражает способы речевой манифестации языка, детерминированные социокультурными факторами. Сюда входят фоновые словосочетания как продукт компрессии текста ... афористичные и прецедентные высказывания, языковые клише эпохи, выражающие понятия, привычные для данного коллектива говорящих» [11, с. 123].

Так или иначе, представление национально-культурного компонента в структуре значения паремиио-фразеологических единиц напрямую связано с так называемой кумулятивной функцией этих единиц. Кумулятивная функция выражается в том, что в семантике паремий и фразеологизмов отражается «функция фиксации и накопления общественно значимого опыта» [4, с. 92].

Может возникнуть вопрос о функциональной значимости абсурдных словесных комплексов в плане выражения национально-культурного значения. Ведь пословицы и поговорки «правильного толка» выражают эти ценности, когда описывают концепты «пища», «добро», «воспитание» и т. д. того или иного народа. И здесь очень часто мы наблюдаем зеркальное отражение быта, истории, культуры народа. Каким образом абсурдные словесные комплексы представляют эти особенности общей культуры народа?

Дело в том, что обычные паремииологические единицы выражают национально-культурный облик народа непосредственно, через обобщенный опыт, данный во времени и в пространстве. Абсурдные словесные комплексы же выражают этот компонент значения опосредованно, через возможное проявление способности той или иной нации мыслить неадекватно, через способность познания того или иного явления в его виртуальной реальности, иными словами, через невозможное.

Само по себе создание образов нереальности тоже предполагает определенное видение мира, определенный прием абстрактно-творческого мышления, результаты которого получают паспорт «лингвистического гражданства» в системе языка. Впрочем, никто не может сомневаться в самобытности выражений «Везти уголь в Ньюкасл» из английского языка или «Nöyütü Bakıya daşıyır» (букв.: ‘Везти нефть в Баку’) – из азербайджанского (ср.: *Ездить в Тулу со своим самоваром*). Концепт абсурдности (неразумности) какого-то акта действия в двух языках выражен практически абсолютно адекватно. Разница лишь в географии этих символических выражений, семантика которых формируется на уровне абсурдности везти что-то туда, где это что-то не пользуется спросом (также *азерб. Zirəni Kirmana aparır, soğanı Hövsana*).

Реальность подобного универсализма мышления может быть проиллюстрирована образованиями из современного языка.

1. Для серьезного лечения нужно иметь железное здоровье (*АуФ, 1998, № 179*).
2. Угол падения не равен углу подъема (прибыль японских компаний сократилась на треть) (*Известия, №226, 2001*).
3. Sən nə bilirsən ayı harda yumurtlayır? (букв.: Откуда тебе знать, где несутся медведи?).
4. Dairənin küncünü axtarır (*Аз.ТВ, 15.01.06*) (букв.: Ищет угол круга).
5. Большой выздоровел, не приходя в сознание (*АуФ, № 48, 1999*).
6. Əkilməmiş ağacdən dərilməmiş nar gətir (*Я.Н., с. 323*) (букв.: Неси несорванные гранаты из не посаженного еще дерева).
7. Beşmərtəbəli evin altıncı mərtəbəsi (*Anar*) (букв.: Шестой этаж пятиэтажного дома).
8. Mən doymuram, qardaş, elə ağıza dad qarına şivəndi. Bunlarınkı dəvəni çömçə ilə suvarmaqdı (*S. Səxavət, Sanatoriya*).

Живучесть абсурдных словесных комплексов, их современное фразопроизводство подтверждают, что абсурдные словесные комплексы как особая разновидность паремиио-фразеологических единиц четко вписываются в общую систему языка как с точки зрения архитектоники и общего смысла, так и в плане выражения национально-культурного компонента значения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Баранов А. Н.* Аксиологические стратегии в структуре языка (паремиология и лексика) // Вопросы языкознания. – 1989. – № 3. – С. 74–91.
2. *Бондаренко В. Т., Бондаренко И. Л.* О значимости паремий в обучении языку // Язык образования и образование языка : материалы междунар. конф. – Великий Новгород, 2000. – С. 36–37.
3. *Величко А. В.* Синтаксические фразеологизмы как специфическое явление русской синтаксической системы // Доклады и сообщения VIII Международного симпозиума МАПРЯЛ. – Велико-Тырново, 2002. – С. 144–148.
4. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Национально-культурная семантика русских фразеологизмов // Словари и лингвострановедение. – М. : Русский язык, 1982. – С. 89–98.
5. *Гузина О. С.* Формирование образности фразеологических единиц // Язык образования и образование язык : материалы Международной конференции. – Великий Новгород, 2000. – С. 83–84.
6. *Николаева Т. М.* «Модели мира» в грамматике паремий // Филологический сборник (к 100-летию со дня рождения акад. В. В. Виноградова) – М. : Наука, 1995. – С. 316–326.
7. *Солодуб Ю. П.* К вопросу о совпадении фразеологических оборотов в различных языках // Вопросы языкознания. – 1982. – № 2. – С. 106–115.
8. *Səyidəliyev N. F.* Frazeologiya lüğəti. – Bakı : Çırağ nəşriyyatı, 2004. – 272 с.
9. *Тарасенко Т. В.* Национально-культурная информация в анекдоте // Язык и культура : материалы Международной научной конференции. – М., 2001. – 116 с.
10. *Фаттахова Н. Н.* Народные приметы в аспекте лингвокультурологии // Язык и культура : материалы Междунар. науч. конф. – М., 2001. – С. 117–118.
11. *Чумак Л. Н.* Синтаксис и культура // Язык и культура : материалы Международ. науч. конф. – М.: 2001.– С. 122–123.

УДК 81'33

А. А. Одинаев

аспирант кафедры теоретического и прикладного языкознания
филологического факультета Российско-Таджикского (славянского)
университета, Республика Таджикистан, г. Душанбе
e-mail: o-ajmal@hotmail.com

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРИКЛАДНЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В РЕСПУБЛИКЕ ТАДЖИКИСТАН

В статье представлен обзор наиболее значимых направлений в исследованиях по прикладной лингвистике за последние пять лет. Цель заключается в попытке обобщения и оценке исследовательских работ, проводимых как отдельными учеными (лингвистами, математиками и программистами), так и группами исследователей на территории Республики Таджикистан.

Ключевые слова: таджикский язык; когнитивная лингвистика; корпусная лингвистика; структурная типология; компьютерная лингвистика; математическая лингвистика.

A. A. Odinaev

Postgraduate student, Russian-Tajik Slavic University, Dushanbe, Tajikistan
e-mail: o-ajmal@hotmail.com

THE MAIN TRENDS OF APPLIED LINGUISTIC RESEARCHES IN THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN

The article provides a brief overview of the most significant trends of researches in the field of applied linguistics conducted in the last five years by both individual scientists and research groups in the Republic of Tajikistan. The novelty of the article is determined by an attempt to summarize and evaluate researches conducted by scientists in the sphere of philology and linguistics, mathematics and programming related to linguistics.

Key words: the Tajik language; cognitive linguistics; corpus linguistics; structural typology; computer linguistics; mathematical linguistics.

Закрепление таджикского языка в качестве государственного согласно Конституции, а также принятие в Республике Таджикистан в 2009 г. Закона о языке стали поворотным событием в жизни страны. Внедрение ряда законодательных актов и специальных программ, способствующих расширению сферы использования таджикского языка в различных общественных, научных, государственных и иных

областях, явилось стимулирующим фактором для начала проведения в Республике прикладных лингвистических исследований по изучению и практическому применению всего массива и аналитического инструментария государственного языка.

Целью статьи является обзор и критическая оценка основных направлений в области прикладных лингвистических исследований, проводимых в настоящее время учеными (коллективами ученых) на территории Республики Таджикистан.

Анализ рецензируемых электронных источников, а также публикуемых в Республике Таджикистан сборников материалов научных международных, региональных, республиканских, межвузовских конференций и «круглых столов», научных вестников, монографий, сборников и статей позволил выявить ряд ключевых направлений в области прикладной лингвистики, по которым ведется активная исследовательская деятельность. Исходя из этого, основными магистральными направлениями подобного рода исследований можно назвать когнитивную лингвистику, корпусную лингвистику, прикладные аспекты структурной типологии и компьютерной (математической) лингвистики. Подробное рассмотрение каждого из данных направлений позволит оценить состояние и перспективы развития прикладной лингвистики в Республике Таджикистан на современном этапе.

Направление исследований в области когнитивной лингвистики, которое до сих пор в Таджикистане либо отсутствовало, либо носило фрагментарный характер, на сегодняшний день представлено коллективом исследователей, работающих под научным руководством профессора Д. М. Искандаровой на кафедре теоретического и прикладного языкознания Российско-Таджикского (славянского) университета. В настоящее время в рамках перспективного плана научно-исследовательской работы кафедры ведутся многочисленные изыскания в области когнитивной лингвистики в направлении разработки концептов «судьба», «путь», «семья», «женщина», «ум», «ложь», «измена», «еда» и т. д. на материале разноструктурных языков (например, таджикского, русского, китайского, французского) в сопоставительном плане. Исследования затрагивают такие важные проблемы, как ментальность, языковая личность (в том числе билингва), ценностные доминанты, стереотипы и т. д. Актуальность подобных исследований обусловлена современной тенденцией к интеграции

различных областей лингвистических исследований, необходимостью использования данных о когнитивных процессах в изучении различных аспектов дискурсивной деятельности, психо-, этно- и социолингвистики, а также компьютерной лингвистики, с учетом проблем создания искусственного интеллекта [9].

Анализируя данное направление в проведении научных исследований, следует отметить, что оно является сравнительно молодым, однако быстро развивающимся в лингвистической науке Таджикистана, что обуславливает наличие небольшого количества законченных исследовательских работ когнитивной направленности и отсутствие их широкой известности. Вместе с тем, имеющиеся результаты исследований позволили выпустить первый в стране сборник статей по данному направлению «Исследования по когнитивной лингвистике» [9], монографии Иоанны Будны «Концепт **время** в языковом сознании индоевропейских народов» [1], Анны Пак «Сопоставительное исследование концепта **красота** в китайском и русском языках» [10].

Другим важнейшим направлением прикладных исследований является корпусная лингвистика. Она направлена на разработку общих принципов создания лингвистических корпусов данных с применением новейших компьютерных технологий, а также на оптимизацию гносеологической функции языка, что является одной из перспективных областей прикладной лингвистики [11]. Следует отметить несколько статей профессора Д. М. Искандаровой, в которых содержится анализ состояния, проблем и перспектив развития корпусной лингвистики в Республике Таджикистан [6–8]. Прежде всего, стоит отметить, что, судя по имеющимся данным, в настоящее время корпусы текстов таджикского языка либо обладают недостаточным объемом, либо находятся на стадии разработки. Однако, по утверждениям некоторых исследователей, университет Хельсинки уже конкретно располагает корпусом из 87654 слов, а Мардумиён и Парвоз анонсируют корпус даже из 500000 слов. Самый большой и единственный корпус в свободном доступе предлагается в проекте Leipzig Corpora Collection, который состоит из 100000 таджикских предложений, что соответствует приблизительно 1,8 млн слов. Иранский лингвист Хамид Хасани заявил, что готовит таджикский корпус в 1 млн слов. Имеется также информация, что и Академия наук Таджикистана уже владеет корпусом из 10 млн слов. К сожалению, по крайней мере, последний из упомянутых корпусов не отвечает многим предъявляемым к ним требованиям [5].

В данной связи хотелось бы отметить ряд исследований, представленных в проекте на сайте Терминологического комитета АН Республики Таджикистан, где размещены корпуса классиков таджикско-персидской поэзии Рудаки, Фирдавси, Мавлоно, Хафиза, Саъди Шерази, а также современных таджикских поэтов Лоика Шерали и Мумина Каноата. Создатели и разработчики корпуса отмечают, что Комитет по терминологии при Академии наук Республики Таджикистан совместно со Школой информационной и коммуникационной технологии проектируют и создают корпус национального таджикского языка. Намечается разработка корпуса таджикского языка на базе не менее 10 млн слов с использованием таджикских текстов.

В рамках исследований в области корпусной лингвистики стоит упомянуть также и о совместных исследованиях чешских специалистов Яна Помикалека, Вита Сухомела, Павела Шмерка и таджикского ученого Гулшана Довудова в направлении создания корпуса таджикских текстов, проводящихся при Масариковом университете (Чехия). По их данным, корпус текстов современного таджикского языка включает 50 млн слов. Тексты для корпуса были отобраны из Интернета с применением различных подходов.

Таким образом, можно прийти к заключению, что направление корпусной лингвистики в Таджикистане на материале таджикского языка, так же как когнитивная лингвистика, находится на стадии становления. Результаты свидетельствуют об интересе к развитию данного направления как со стороны отдельных ученых, так и со стороны государственных учреждений. Вместе с тем, несмотря на большое количество усилий, прилагаемых к созданию корпуса текстов на таджикском языке, подобного корпуса текстов, удовлетворяющего потребностям прикладных лингвистических исследований и соответствующего всем стандартам, предъявляемым к такого рода полнотекстовым базам данных, на сегодняшний день не создано.

Прикладные исследования в области структурной типологии таджикского языка носят, скорее, фрагментарный характер и представлены, в основном, небольшим количеством работ, носящих междисциплинарный характер, значительная часть которых выполнена в рамках исследований по компьютерной лингвистике. В этой связи стоит отметить монографическое исследование А. Ю. Фомина «Основы структурной типологии лексико-морфологической системы

таджикского языка» [17], которое было выполнено в рамках проекта по созданию компьютерного приложения таджикско-персидской конверсии графических систем письма, осуществленного совместно с З. Д. Усмановым и Л. А. Гращенко [15].

Среди крупных исследований в данной области, имеющих большой потенциал практического применения и осуществленных в последнее время, можно назвать также работу Р. Д. Салимова «Структура и семантика односоставных предложений в русском и таджикском языках» [12]. Сюда же можно отнести не получившую широкого распространения работу А. Ю. Фомина по глоттохронологическому исследованию дивергенции таджикского, дари и персидского языков [16].

Как уже отмечалось выше, прикладные исследования по данному направлению не имеют массового характера. Следует отметить большое количество диссертаций, монографий и статей в рамках направления структурной типологии и сопоставительного языкознания, публикующихся и защищающихся в научной среде Таджикистана, которые носят скорее теоретический характер и пока, к сожалению, никак не реализованы в прикладном плане.

Направление компьютерной (математической) лингвистики представлено целой научной школой под руководством академика АН Республики Таджикистан, профессора, доктора физико-математических наук З. Д. Усманова. Именно в данном направлении концентрируется основная масса научных публикаций и практического внедрения, в виде программных продуктов, прикладных лингвистических исследований, проводимых на материале таджикского языка. Результаты исследований являются неотъемлемой частью перспективной программы информатизации общества на базе таджикского языка, необходимость решения которой непосредственно связана с определением места нашей страны в современном мире в эпоху глобализации.

Анализ научных публикаций последнего периода [2–4; 13–15] позволил констатировать наличие ряда значительных достижений в области компьютерной лингвистики, которые нашли свое воплощение в конкретных программных продуктах и касались не только проблематики внутриязыковых преобразований таджикских текстов, но также и в области межъязыковой коммуникации.

Тематика исследований в сфере разработки и совершенствования средств внутриязыкового согласования текстов для таджикского языка

представлена работами Л. А. Гращенко по согласованию таджикских шрифтов [2], К. С. Бахтеева по созданию унифицированного символьного препроцессора таджикских текстов [3], О. М. Солиева и Х. Худобердиева по реализации поддержки таджикского языка системами проверки правописания пакета Microsoft Office [13].

Направление межъязыковых преобразований текстов представлено следующими исследовательскими проектами [2–4; 13–15]:

1. Разработка и совершенствование средств конверсии графических систем письма между фарси, дари и таджикским языками. С 2009 г. группой ученых (З. Д. Усманов, Л. А. Гращенко и А. Ю. Фомин) велась разработка программного комплекса по реализации таджикско-персидской конверсии графических систем письма. К 2011 г. основная часть данных исследований была завершена, а в 2012 г. был уже разработан обратный конвертер [2–4]. Практическая ценность данных разработок, помимо собственно функционала конверсии текстов, состоит в разработке вспомогательного инструментария по оценке доли заимствований из арабского и европейских языков в таджикских текстах, который может применяться в отдельных лингвистических исследованиях.

2. Разработка системы машинного перевода с языков фарси и дари на русский язык. Л. А. Гращенко начата разработка системы машинного перевода с языков фарси и дари на русский язык «Папирус». К настоящему времени уже разработана и апробирована система графематического анализа персидского языка.

3. Исследование межморфемных отношений узбекского и таджикского языка. Группой исследователей уже начата разработка средств автоматического установления межморфемных соответствий языковой пары таджикского и узбекского языков для последующей реализации межъязыкового преобразователя.

4. Исследование афганского языка (пушту и фарси). А. Ю. Фоминым начаты исследования в направлении установления взаимосвязей персидско-таджикского языкового кластера и афганского языка (пушту) на предмет применимости методов языковой трансформации.

5. Вспомогательные исследования в рамках разработки средств машинного перевода с таджикского на русский язык. В рамках реализации системы машинного перевода с таджикского языка на русский Л. А. Гращенко совместно с Д. Д. Собировым проводились вспомогательные исследования автоматического распознавания

глагольных конструкций таджикского языка. Получена предварительная статистика распределения различных глаголов и элементов глагольных конструкций по таджикским текстам.

Таким образом, направление компьютерной лингвистики в Таджикистане добилось значительных результатов, однако необходимо также отметить факт отсутствия широкого внедрения результатов исследований и продуктов разработок данного сегмента научной деятельности в практику. Многие исследования рассматриваются как перспективные, однако находятся на начальном этапе своего воплощения, что также отражается на оценке их значимости как прикладного продукта.

В заключение следует отметить также зарождение новых перспективных направлений в прикладных лингвистических исследованиях в Республике Таджикистан, например, в таких областях, как психолингвистика (фоносемантический анализ таджикского языка) и судебная лингвистика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Будна И. Концепт «время» в языковом сознании индоевропейских народов. – Душанбе, 2006. – 101 с.
2. Граценко Л. А. Клиент удаленной автоматизации согласования компьютерных шрифтов таджикского языка // Доклады Академии наук Республики Таджикистан. – 2011. – Т. 54. – № 4. – С. 367–370.
3. Граценко Л. А. Комплекс средств автоматизации межъязыковых преобразований текстов для центрально-азиатского региона // Новые информационные технологии в автоматизированных системах : материалы XVI науч.-практ. семинара. – 2013. – № 16. – С. 283–286.
4. Граценко Л. А., Фомин А. Ю. Опыт реализации средств таджикско-персидской конверсии графических систем письма // Доклады Академии наук Республики Таджикистан. – 2008. – Т. 51. – № 8. – С. 580–583.
5. Довудов Г., Помикалек Я., Сухомел В., Шмерк П. Об автоматизированном создании корпуса таджикского языка // Перспективы развития фундаментальных и прикладных лингвистических исследований в РТ. Автоматизация лингвистических исследований : материалы «Круглого стола». – Душанбе, 2012. – С. 8–14.
6. Искандарова Д. М. Корпус Рудаки и его лингвистическая обработка // Рудаки и становление таджикского литературного языка : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посв. 1150-летию Рудаки и Году таджикского языка. – Душанбе : РТСУ, 2008. – С. 31–38.

7. *Искандарова Д. М.* Создание национального корпуса таджикского языка: проблемы и пути решения // *Забон – рукни тоат (мачмуаи маколахо)*. – Китоби 6. – Душанбе, 2013. – С. 39–48.
8. *Искандарова Д. М.* Проект по созданию корпусов параллельных текстов как одна из наиболее актуальных задач отечественного языкознания // *Актуальные проблемы филологии : материалы Республиканской науч.-практ. конф.* – Душанбе, 2013. – С. 162–171.
9. *Исследования по когнитивной лингвистике : сб. ст. – Вып. 1.* – Душанбе : РТСУ, 2013. – 120 с.
10. *Пак А.* Сопоставительное исследование концепта «красота» в китайском и русском языках. – Душанбе, 2009. – 174 с.
11. *Потапова Р. К.* Основные тенденции развития многоязычной корпусной лингвистики // *Речевые технологии*. – 2009. – № 2–3. – С. 92–114.
12. *Салимов Р. Д.* Структура и семантика односоставных предложений в русском и таджикском языках. – Душанбе : Ирфон, 2009. – 404 с.
13. *Усманов З. Д.* Информация о результатах научной школы Таджикистана по компьютерной лингвистике в 2011 г. // *Новые информационные технологии в автоматизированных системах*. – 2012. – № 15. – С. 154–156.
14. *Усманов З. Д., Довудов Г. М.* Частотный морфемный словарь таджикского литературного языка // *Доклады Академии наук Республики Таджикистан*. – 2010. – Т. 53. – № 4. – С. 257–262.
15. *Усманов З. Д., Гращенко Л. А., Фомин А. Ю.* Информационные основы автоматизированной таджикско-персидской транслитерации // *Известия Академии наук Республики Таджикистан*. – 2008. – № 1 (130). – С. 20–26.
16. *Фомин А. Ю.* Глоттохронологическое исследование дивергенции таджикского, дари и персидского языков. – Душанбе, 2011. – 34 с.
17. *Фомин А. Ю.* Основы структурной типологии лексико-морфологической системы таджикского языка. – Душанбе, 2012. – 121 с.

УДК 821.222.8

М. Саломов

кандидат филологических наук,
доцент Таджикского Национального Университета
e-mail: salomov1967@mail.ru

СЛОВО «МАЙ» (ВИНО) И ЕГО МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ В ПОЭЗИИ

В языке поэзии слова посредством метафоры приобретают различные оттенки, которые придают им экспрессивно-эмоциональный характер. В связи с этим в статье подвергается анализу слово «май» (вино) в текстах произведений классических поэтов персидско-таджикской литературы и определяются его метафорические особенности. По мнению автора, слово «май» (вино) употребляется в тесной связи с лексемами «ангур», «раз» (виноград), «об» (вода), «хун» (кровь), «духтар» (дочь), в результате которого более ярко выражаются метафорические значения соответствующих понятий.

Ключевые слова: лексика; семантика; омоним; речь; поэтическая речь; язык поэзии; слово «май» (вино); значение; стиль; понятие.

M. Salomov

Ph.D., Ass. Prof., Tajik National University, Dushanbe, Tajikistan
e-mail: salomov1967@mail.ru

THE WORD “MAY” (WINE) AND ITS METAPHORICAL MEANING IN POETRY

In the poetic diction words created by metaphor take various shades of meaning which give them expressive-emotional character. In this regard the article is devoted to the analysis of the word *may* (wine) in the works of classical poets of the Persian-Tajik literature and definition of its metaphorical features. According to the author the word *may* (wine) is used in close connection with the lexemes *angur*, *raz* (grapes), *ob* (water), *khun* (blood), *dukhtar* (daughter). As a result, the metaphorical meanings of the corresponding concepts are expressed more brightly.

Key words: lexicon; semantics; homonym; speech; poetic speech; poetic diction; the word *may* (wine); meaning; style; concept.

Метафора как одна из значимых когнитивных единиц употребляется и изучается в различных отраслях знания. Основной целью ее использования является придание выразительности речи, действенности и особому выделению значения слова в определенном контексте. В таком случае можно сказать, что метафора выступает в качестве

средства, при помощи которого слову или выражению придается усиленная стилистическая помета, а также дополнительная коннотация. Данное понятие с древних времен становилось темой споров и дискуссий среди ученых различных отраслей, и относительно метафоры учеными, изучающими природу языка, представлены интересные концепции и изложены значимые теории в научных трудах. Исторический процесс становления и развития человеческого общества способствовал тому, чтобы человек обогащал свой духовный мир творческими достижениями, основу которых составляли различные образы, фантазии и другие приемы. В этом случае описание и обозначение ирреальных понятий, выдуманных человеком, привело к тому, что слова в языке приобретали новые образные планы.

Основное внимание ученых всегда уделялось следующей проблеме: наряду с обозначением основного понятия слово также может применяться для обозначения другого нового понятия. В связи с этим исследователи часто сосредотачиваются на рассмотрении двух основополагающих вопросов:

1. Языковые явления, при которых омонимичные слова означают различные понятия и между ними не прослеживаются какие-либо общие семантические связи.

2. Лингвистические феномены, при которых одно слово как омоним применяется для обозначения разных понятий, между которыми прослеживаются определенные семантические связи.

Наряду с этим важной задачей представляется выявление причин и факторов семантической взаимосвязи вышеназванных групп слов. Основная причина того, почему одно слово может обозначать несколько понятий, заключается в социально-эстетической необходимости, где язык выступает в качестве главного коммуникативного средства. Ограниченное количество слов и бесконечное число понятий и вещей привело к тому, что в языке появилось омонимия, в рамках которой большинство слов чисто случайно стали созвучными, но обозначали различные понятия. Если посмотреть на этимологию этих слов, несомненно, данные слова имеют абсолютно разные истоки происхождения.

Наряду с этим, эстетическая необходимость и искусство красноречия способствовали тому, что слова в языке стали применяться полифункционально и полисемантически в целях действенности и образности человеческой речи. В таких случаях возникает другой полюс

значения в одном и том же слове, что и превращает лингвистическую единицу в метафору. Что же такое метафора и какую роль она играет в человеческой речи?

Известный ученый, филолог и знаток словесности классического периода Шамс Кайс Рази отмечает, что «метафора противоречит реальной сути вещей. Метафора образуется тогда, когда обозначение переходит грани реального порядка вещей и явлений, и слово применяется для обозначения другого понятия, но не в прямом смысле самого слова. Наряду с этим необходимо иметь в виду, что новое обозначаемое понятие и само новое обозначение имеет невидимую внутреннюю связь с основным означаемым понятием прямым значением данного слова» [7, с. 464].

Далее в исследовании произведения проводится подробный анализ метафоры, закономерности образования и появления, а также другие функционально-семантические особенности данного языкового явления. Отмечается, что метафора передает не прямое значение слова, а прямое значение слова нацелено на обозначение реальности. Таким образом, вопрос соотношения этих двух понятий – метафор и прямого значения стали поводом интересных научных дискуссий и полемики среди ученых-филологов и представителей словесного творчества.

С момента возникновения термина «метафора» данное слово всегда параллельно применялось со словом «реальность» (прямое значение слова) как противопоставление двух сторон одного понятия или процесса. Если метафора указывает на косвенное значение, то реальность является определением прямого значения слова. Эти два понятия особенно часто встречаются в поэзии как классического, так и современного периода персидско-таджикской литературы. Начиная с основоположника персидско-таджикской классической литературы – Абу-абдулло Рудаки – в творчестве всех поэтов метафора применяется как основное средство образности поэтического контекста. Например:

Ишки **мачоз** дар рахи маъни **ҳақиқат** аст,
К-он чиз, ки чуз ишк бувад, айни ма**ч**оз аст.

Ироническая любовь означает стремление к реальности,
И все, что не относится к любви, то все ирония (*Ходжу*).

Можно сказать, что метафора образуется на основе схожести и смыслового сближения и в этом даже звуковая последовательность

и фоносемантическая особенность слова также играют важную роль. Смысловое соотношение между словами происходит тогда, когда между обозначаемыми ими понятиями возникает определенная смысловая связь.

Одно слово само по себе не может быть метафорой. Любое метафорическое обозначение происходит на основе семантических и смысловых взаимоотношений слов и понятий, и подобные смысловые сплетения с охватом различных обозначений особенно ярко прослеживаются в поэзии. В поэтическом контексте применение метафоры, прежде всего, связано со стилем и навыками мироощущения и миропознания поэта. Именно художественная метафора, отражающая необъективные логические связи между предметами и явлениями, а субъективное, авторское, видение мира, привносит в текст алогичность, непредсказуемость. Исследователь Г. Н. Скляревская, выделяя в лексическом значении семантических единиц денотативное ядро и коннотативную часть, указывает, что «в процессе метафоризации может актуализироваться любая коннотативная сема, как бы далеко она ни отстояла от денотативного ядра» [4, с. 17].

Наряду с этим в поэтическом контексте можно проследить определенные понятия, восприятие которых представляет своеобразную сложность. Об этом еще писал древнегреческий философ Аристотель: «Если речь не ясна, она не выполнит своей задачи. Стиль не должен быть неизменным, но соответствующим предмету речи; и поэтический стиль, конечно, неизменный, но не соответствует ораторской речи» [1, с. 115]. Нужно употреблять в речи подходящие эпитеты и метафоры, что достигается благодаря аналогии, в противном случае метафора и эпитет приобретут неадекватное звучание вследствие того, что противоположность двух понятий наиболее ясна, особенно когда эти понятия стоят рядом [1, с. 116].

Исходя из этого, можно сделать вывод: метафора, особенно в поэтическом контексте, играет весьма важную роль и является определенным средством выявления стилистических особенностей творчества поэта.

Слово само по себе является знаком и применяется для обозначения конкретного понятия, а в языке поэзии слова настолько взаимосвязаны и семантически взаимозависимы, что временами гипотетическая их замена представляется абсолютно невозможной. Наряду с этим в поэзии

учитывается не только семантическое сближение и уподобление, но и просодические и структурные схожести слов и словосочетаний. В этом плане роль метафоры представляется особо важной.

Далее на примере мы рассмотрим, как слово *май* (*вино*) в поэтическом контексте приобретает различные метафорические значения, и наряду с этим понятие «вино» обозначается различными метафорическими выражениями.

Основное лексическое значение слова «вино» указывает на алкоголесодержащую жидкость, которая изготавливается из винограда. В суфийской литературе слово *май* (*вино*) указывает на искреннюю любовь суфиев к Творцу, Богу.

В поэзии персидско-таджикской классической литературы данное слово применялось в разных значениях, например основоположник персидско-таджикской литературы Абуабдуллох Рудаки приводит слово *май* (*вино*) в следующих значениях, обогащая его различными метафорическими значениями:

Модари майро бикард бояд курбон,
Бачаи ўро гирифту кард ба зиндон.

Нужно принести в жертву виноградную лозу,
А его детеныш нужно посадить в темницу (*Рудаки*).

В связи с тем, что вино имеет жидкую консистенцию в творчестве некоторых поэтов оно уподобляется воде:

Сокии симтан, чи хусби, хез,
Оби шодӣ бар **оташи ғам** рез.

Виночерпий красавица, встань, время не для сна,
Налей *воду радости* на пламень скуки (*Саади*).

Гар аз ин **оби тарабнок** на хушдил бошӣ,
Хуштар он аст, ба ҳар ҳол, ки дар гил боши.

Если ты не рад *воде радости* и веселья,
То лучше быть прахом, чем жить в скуке (*Хафиз*).

Соқиё, як чуръае з-он **оби отаишгун**, ки ман,
Дар миёни пухтағони ишқи ӯ хомам ханӯз.

О, виночерпий, дай той *огненной воды* мне,
Я среди возлюбленных еще не созрел (*Хафиз*).

Мастии ишқ нест дар сари ту,
Рав, ки ту масти **оби ангурӣ**.

Ты не опьянен вином любви,
Ты всего лишь пьян от *виноградного сока* (Хафиз).

Таким образом, в приведенных бейтах слово «об» (вода) в составе словосочетаний с компонентами *шоди* (радость), *тарабнок* (веселый, радостный), *оташгун* (огненный), *ангур* (виноград) применялось для обозначения вина:

1. *Оби шодӣ // Оби тарабнок* («вода радости, вода веселья») – вино, вода, от которой прибавляется радость и веселье, и уходит скука и грусть.
2. *Оби оташгун* («огненная вода») – вино, вода, которая наподобие огня согревает тело и от которой наступает опьянение.
3. *Оби ангури* («виноградная вода, сок») – здесь речь идет о воде из винограда, так как вино изготавливается из винограда.

Наряду с этим, в творчестве некоторых поэтов можно заметить также такие понятия, как «духтар» («дочь, девушка»), которые применены для метафорического обозначения вина:

Ба ними шаб агарат офтоб мебояд,
Зи рӯи *духтари гулчехри раз* никоб андоз.

Если в полночи хочется лицезрения солнца,
Снимай чадру с *цветоликой дочери виноградной лозы*.

В данном бейте вместе со словом *духтар* (дочь, девушка), приводятся те слова, между которыми имеются обычные семантические, смысловые соотношения, такие как *духтар* («дочь, девушка»), *гулчехр* («цветолика»), *ниқоб* («чадра, маска»). Слово *раз* («виноград»), в составе одного словосочетания вместе со словами *духтар*, *гулчехр* образует метафорическое выражение.

В следующем бейте слово *духтар* применяется также для метафорического обозначения и указывает на такое понятие, как «вино»:

Духтари шабгарди тунди талхи гулранг асту маст,
Гар биёбедаш, ба сӯи хонаи Ҳафиз баред!

Пьяная, гуляющая ночью девушка, цветоликая проворная и горькая,
Если найдете ее, то приведите Хафизу домой (Хафиз).

Вышеприведенный бейт сформулирован в форме загадки. Как видим, в первой строке данного бейта, которая оформлена в виде целого

словосочетания, все слова подчинены одному слову *духтар* («дочь, девушка»), но данное словосочетание обозначает не само понятие «духтар», а нечто иное – «вино».

Данное словосочетание можно рассмотреть в определенной последовательности, где каждая составная конструкция представляет обычную синтаксическую форму:

- (гуляющая по ночам девушка) – свободная синтаксическая форма словосочетания, означает определенное действие и указывает на необычное поведение девушки;
- *духтари тунд* («проворная девушка») – свободная синтаксическая форма, метафорически обозначает ловкость и скорость в действиях, а также агрессивность;
- *духтари талх* (досл. ‘горькая девушка’) – как в таджикском, так и в русском языках данное словосочетание не применяется;
- *духтари гулранг* («цветоликая девушка») – лик девушки красив, как красивый цветок.
- *духтари маст* («пьяная девушка») – свободная синтаксическая форма словосочетания, обозначает девушку, которая пьяна от вина.

Как видим, словосочетание в необычной форме «духтари талх» (досл. ‘горькая девушка’) применяется для обозначения вина. В данном бейте основная цель автора заключается в том, чтобы посредством ярких атрибутов определенного понятия показать качество вина. В таком случае также возникает вопрос о том, какие семантические соотношения между словом *май* («вино») и другими словами приведенного бейта мы можем проследить? Слово *духтар* («девушка») в таджикском языке соотносимо с такими понятиями, как чистота, красота, нежность или, например, с таким цветом, как красный (*щеки красные*) и такие качества также можно выявить в слове *май* («вино»). Другие слова – *шабгард* («гуляющая по ночам» – вино употребляют чаще по ночам), *талху тунд* («горький, острый» – вкус вина), *гулранг* («цветоподобный; розовый» – качества вина), *маст* («пьяная» – действие вина) также обозначают качества вина. Исходя из таких качеств и свойств вина и девушки, Хафизу удалось сопоставить эти два понятия и удачно применить для обозначения одного другим.

Интересным представляется еще и то, что в некоторых других своих бейтах Хафиз сопоставляя некоторые и другие качества красавицы

с вином, уподобляет ей вино. Например, в следующем бейте поэт, называя вино кровью кувшина, придает этому напитку определенное кокетство:

Ё раб,чй *гамза* кард суроҳй, ки *хуни хум*,
Бо наъраҳои кулкулаш андар гулу бибаст.

О Боже, какое кокетство было, что кувшинная кровь
Увязалась от звучания «лей-лей» будто в горлышке.

В другом бейте применяя такие слова, как *ниқоб* («маска, чадра») и *парда* («занавесь, чадра»), соотносимые со словом *духтар* («девушка») поэт образует такие словосочетания, как *никоби зуджоджи* («хрустальное покрытие, стеклянный сосуд» – бутылка) и *пардаи инабй* («занавес, сосуд, прозрачная емкость, внутри которой содержится вино»). Если разобьется или разорвется данная прозрачная емкость, то вылетит вино. В целях придания выразительности слову поэт в первой строке бейта приводит словосочетание *духтари раз* (досл. ‘дочь виноградной лозы’), которое имеет семантическое соотношение со словами *ниқоб* («чадра»), *зуджодж* («хрусталь»), *парда* («занавесь») и *инаб* («виноград»), которые приводятся во второй строке бейта:

Чамоли *духтари раз* нури чашми мост магар,
Ки дар *ниқоби зуджодживу пардаи инабист*.

Как свет наших очей, лик виноградной лозы дочь,
Содержится в хрустальной занавеси и винной чадре.

Следует отметить, что в творчестве большинства поэтов классического периода мы можем встретить словосочетание *духтари раз* со значением «вина», которое используется в контексте с такими же семантически соотносимыми словами. У Хафиза в другом бейте тоже видим:

Аруси бас хуши, эй *духтари раз*,
Вале гаҳ-гаҳ сазовори *талоқи*.

Прекрасная невеста, ты, дочь виноградной лозы,
Но иногда заслуживаешь расторжения брака.

В целом, в творчестве Хафиза такие метафорические выражения, как *духтари раз* («дочь виноградной лозы»), *фалотуни хумнишин* («сидячий в кувшине Платон»), *хуни духтари раз* («кровь виноградной лозы дочь»), *духтари шабгарди тунди талхи гулрангу маст* («гуляющая по ночам, проворная, горькая, цветеликая и пьяная девушка»), *хуни хум* («кувшинная кровь»), *оби оташигун* («огненная

вода»), *офтоби қадаҳ* («солнце в бокале»), *оби ангури* («виноградная вода»), *оби тарабнок* («вода, приносящая радость и веселье»), *хуни раз* («кровь виноградной лозы») будучи семантически синонимами применяются в различных контекстах.

Таким образом, в поэтическом контексте метафора занимает особое место, и можно сказать является основой поэтической выразительности. Метафора в поэзии часто становится стилистической и эстетической самоцелью поэта и в итоге вытесняет первоначальное основное значение данного слова. Отличительная особенность метафоры заключается в том, что непрерывное ее участие в развитии языка и речи является условием выразительности и действенности слова.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аристотель*. Риторика. Поэтика. – М. : Лабиринт, 2000. – 224 с.
2. *Рудакӣ* (стихи). – Душанбе : Ирфон, 2008. – 176 с.
3. *Саъдӣ*. Куллиёт. – Кум : Интишороти Асва, 1385. – 896 с. (на перс. яз.)
4. *Скляревская Г. Н.* Метафора в системе языка. – СПб., 1993. – 152 с.
5. *Хочуи Кирмонӣ*. Девони ашъор. – Техрон : Пожанг, 1384. – 835 с.
6. *Хофизӣ Шерозӣ*. Куллиёт. – Душанбе : Ирфон, 1983. – 680 с.
7. *Шамс Кайс Розӣ*. Ал-муъҷам. – Душанбе : Адиб, 1991. – 464 с.

УДК 801.8:[37.016:80]

В. В. Чемпоеш

Национальный педагогический университет
имени М. П. Драгоманова, г. Киев, Украина
e-mail: dragomanov_ukr@ukr.net, chr1@ukr.net

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАГМЕНТОВ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ В ТЕКСТАХ УЧЕБНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Статья посвящена исследованию особенностей функционирования фрагментов внутренней речи в учебном филологическом дискурсе с точки зрения прагматико-коммуникативной установки автора и социальной активности адресата.

Ключевые слова: учебный филологический дискурс; внутренняя речь; речевая коммуникация; речевой акт; адресат; адресант.

V. V. Chempoyesh

National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov, Kiev, Ukraine
e-mail: dragomanov_ukr@ukr.net, chr1@ukr.net

COMMUNICATIVE-PRAGMATIC PECULIARITIES OF INTERNAL SPEECH FRAGMENTS IN TEXTS OF ACADEMIC PHILOLOGICAL DISCOURSE

The article is devoted to the functioning peculiarities of internal speech fragments in academic philological discourse from the point of view of the author's pragmatic-communicative task and social activities of the addressee.

Key words: academic philological discourse; internal speech; speech communication; speech act; addressee; sender.

В конце XX в. в лингвистике появляется особый интерес к языковой личности и ее речевому воздействию на адресата. Современное развитие лингвистической науки в значительной степени направлено в сторону прагматической лингвистики, дискурсивного анализа, что способствует освещению различных аспектов речевой и текстовой коммуникации, исследованию типов текста-дискурса с коммуникативно-прагматической точки зрения. В современном украинском языке среди различных построений предложений особенно выделяются конструкции с фрагментами внутренней речи благодаря своеобразию структуры, семантически, отсутствию синтаксической парадигмы, а также особенностям выражения разнообразных внеречевых ситуаций. Цель

статьи – охарактеризовать особенности коммуникативной направленности фрагментов внутренней речи как способа воздействия (перлокутивного эффекта) адресанта на мысли, чувства и действия адресата. Внутренняя речь – это условная диалогизация монологического по форме текста, выражающаяся в вопросно-ответных языковых формах, в форме обращенности или предназначенности текста адресату, в оценке чужих смысловых позиций, в воспроизведении микродиалогов с гипотетическим читателем, характеризуется тем, что в сознании автора текста формируется образ собеседника [5, с. 18].

Традиционно в иерархии уровней языковой системы выделяют самый высокий уровень – текстовый. Текст подлежит исследованию как сложный коммуникативный механизм, посредник коммуникации, фиксирующий стратегическую программу адресанта, которая воспринимается и интерпретируется адресатом [17, с. 486]. Выход за пределы предложения позволяет глубже осмыслить синтаксическую семантику как составляющую текстовой семантики, поскольку высказывания отражают не только содержание ситуации, но и способ его толкования, представленный языковыми средствами.

Лингвистика текста не ограничивается формальным описанием значений фрагментов языковых высказываний, а предполагает внедрение современных методологических принципов для выяснения прагматики, коммуникативных стратегий говорящего в связи с проявлениями его человеческого сознания (Т. Ван Дейк, Л. Выготский, И. Гальперин, А. Загнитко, Е. Селиванова, Ф. Бацевич и др.). Е. Бенвенист отмечал: «Многие понятия в лингвистике, а возможно, и в психологии предстанут в ином свете, если восстановить их в рамках речи, которая есть язык, присваиваемый говорящим человеком, а также если определить их в ситуации двусторонней субъективации (*intersubjectivite*), которая только и делает возможной языковую коммуникацию» [2, с. 300]. С позиций динамического подхода к трактовке текста в пределах коммуникативно-прагматического направления, внимание исследователей привлекают проблемы установления интенций говорящего, выяснение своеобразия функций различных структур в тех или иных типах текстов и прагмакоммуникативных основ использования лингвостилистических средств выражения смыслов текста.

В лингвистических теориях понятие *дискурс* появилось как обозначение связного текста в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый

в событийном аспекте ... общение, которое рассматривается как целенаправленное социальное действие [1, с. 136–137]. Такое толкование новой лингвистической единицы вывело ее за пределы слова, предложения и текста. Расширение лингвистических средств анализа высказываний, которое предусматривало не только учет их синтаксиса и семантики, но и прагматики, выявило социокультурные измерения дискурса, раскрыло его познавательные характеристики. Широкое толкование дискурса дает Е. А. Селиванова. Дискурс – это прежде всего связный текст в контексте констатирующих и фоновых факторов – социокультурных, психологических и т. п.; речь, погруженная в жизнь. В другом аспекте дискурс проявляет себя как замкнутая целостность коммуникативной ситуации (событие), в которую погружен текст, формирующийся на основе различных факторов общения и толкования (социальных, культурных, этнических и др.) [16, с. 298].

Дискурс характеризует коммуникативный процесс, приводит к образованию определенной формальной структуры – текста. В зависимости от исследовательских задач дискурс в одном случае обозначает отдельную коммуникативную ситуацию, в другом – событие как интегративную совокупность определенных коммуникативных актов, результатом чего является содержательно-тематическая совокупность многих текстов. С таким толкованием связано определение и различие таких понятий, как *экономический, политический, научный, педагогический, учебный дискурс, дискурс рекламы* и др. Следовательно, дискурс – это сложное многоуровневое явление, не получившее до сих пор единого определения в научной литературе. Толкование дискурса как интерактивного явления, проявления коммуникативной деятельности дает основания исследовать его особенности через текст (устный или письменный), погруженный в коммуникативную ситуацию.

Учебный филологический дискурс – это разновидность институционального дискурса. Он является репрезентацией ситуации обучения в области филологии, содержит вербальный компонент (текст), и невербальные компоненты, влияющие на создание и восприятие текста. Вербальный компонент проявляет себя как совокупность учебных текстов, объединенных общей языковедческой или литературоведческой целью.

Коммуникативно-прагматическая ориентированность текстов учебного филологического дискурса означает наличие механизмов речевого воздействия на реципиента и требует углубленного изучения

процессов восприятия и понимания речи адресатом. Исследованию этих вопросов посвящены работы в области психолингвистики, социолингвистики, когнитивной лингвистики, прагмалингвистики, нейролингвистического программирования и т. д., в том числе работы А. Потебни, Л. Выготского, А. Леонтьева, Т. ван Дейка, А. Кубряковой, Ю. Апресяна, Н. Арутюновой, Е. Селивановой, Б. Гаспарова, Г. Почепцова и др. Однако эти труды касаются прежде всего общих проблем декодирования вербальной информации адресатом речи, поэтому актуальным и перспективным является анализ фрагментов внутренней речи в различных видах текстов в условиях соответствующего дискурса и, в частности, учебного материала, что будет способствовать достижению цели обучения. Не вызывает сомнения тот факт, что различные коммуникативно-прагматические особенности предложений в значительной степени обнаружены в диалогическом общении. Именно диалог, одной из определяющих признаков которого выступает наличие специфических для каждого языка фрагментов внутренней речи, с наибольшей вероятностью позволяет выяснить весь спектр коммуникативных задач говорящего. По мнению Г. Золотовой, «нельзя познать язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его создателю – к человеку, к конкретной языковой личности. Человек создал язык для общения с подобными себе. Говорящий, мыслящий, чувствующий человек – главное действующее лицо в мире и в языке. Его осмысление мира, его отношение к другим людям выражается в избираемых им языковых и речевых средствах» [8, с. 107]. Именно в таком аспекте необходимо изучать фрагменты внутренней речи в текстах учебного филологического дискурса.

Внутренняя речь определяется как превербальный этап порождения речи, результатом которого является формирование схемы будущего высказывания, частично вербализированной за счет ключевых слов, предикатов, несущих главную, наиболее существенную, информацию [8, с. 68]. Внутренняя речь, по мнению Л. Выготского, – это движение от мысли к речи, это сложная динамическая трансформация, преобразование предикативной и идиоматической речи в синтаксически расчлененную и понятную для других [4, с. 353]. В психолингвистической трактовке А. Леонтьева внутренняя речь – это процесс порождения высказывания на этапах грамматико-семантического программирования, грамматической реализации, выбора слов, программирования

компонентов высказывания (синтагм) и выбора звуков [11, с. 97]. Таким образом, внутреннюю речь можно определить:

- 1) в психологическом аспекте как понятийную категорию, имеющую внешнеситуативное и прагматическое содержание;
- 2) в физиологическом аспекте как речевую категорию, которая влияет на восприятие и порождение речевого акта;
- 3) в лингвистическом – как коннотативную категорию, которая учитывает локутивный и перлокутивный эффект говорящего (автора).

Вербальная коммуникация как целенаправленная лингвопсихоментальная деятельность адресанта в учебном филологическом дискурсе реализуется через прагматическую функцию – авторскую установку (намерение) влиять на адресата не только с целью передачи знаний, а в большей степени – для стимуляции мышления, запоминания, убеждения и стремления к дальнейшему изучению данной темы. Содержательно-подтекстовая информация в учебном филологическом дискурсе скрыта, она имплицитно представлена контекстуально, поскольку передает также коннотации, наращенные не только на значение слов, но и на структурные компоненты текста. В текстах учебника основная доминанта заключается в установке действовать на сознание, подсознание адресата, стимулировать его активность. Введение в текст фрагментов внутренней речи соответствует специфике учебного текста, которому свойственна категория убеждения (переубеждения).

Специфику учебного филологического дискурса демонстрирует также схема речевого акта: адресант (автор) – сообщение (учебник, пособие и т. п.) – адресат (читатель). Отличительные черты прагматики текста определяет адресант, выражая свои взгляды на учебный материал, общепризнанные факты, критику научного материала, выделение главного. Учитывая специфику учебных текстов, можно утверждать, что они построены как «рассказ автора, в котором он обращается к другому лицу, чьи реплики отсутствуют, но каждое следующее предложение адресанта опирается на потенциальную реакцию адресата» [12, с. 244]. Такой тип внутренней речи принято называть внутренним диалогом, которому присуща частичная обращенность к мнимому собеседнику и одновременно к себе. Кроме того, исследовательница выделила следующие типы изображения внутренней речи в тексте:

1) в форме прямой речи героя; 2) в форме авторского рассказа; 3) внутренняя речь, в которой показана речь героя с комментарием автора [20, с. 8]. Внутренняя диалогичность понимается как соотношение смысловых позиций, а также как прямая адресация (учет адресантом фактора адресата). Таким образом, адресация – это одна из составляющих явления внутренней диалогичности, которая рассматривается как коммуникативная ориентация на адресата сообщения. Адресация оказывает влияние на способ выражения содержания в определенных языковых средствах. Для успешной коммуникации очень важным является то, что адресант должен помочь адресату верно интерпретировать информацию, он должен «обеспечить понятность и доступность текста» [10, с. 16]. Для этого адресант использует различные средства привлечения внимания адресата и акцентирования внимания на информационно значимых моментах. В этом смысле «адресация дискурса, т. е. то, к кому обращена речь, значима не в меньшей степени, чем авторство речи и ее цели» [1, с. 5].

Диалогичность внутренней речи может проявляться в сочетании различных по характеру прагматической установки предложений, в частности вопросительных и повествовательных, например:

Мова – явище суспільне. З одного боку, мову творить і розвиває суспільство, з другого – без мови не було б суспільства...

Мова – загальнонародне явище. Народ – творець і носій мови. Одна особа безсила будь-що змінити в мові, бо мова розвивається за своїми об'єктивними законами (СУЛМ) [9, с. 5].

Из приведенного примера видно, что сначала идет констатация факта, утверждение, а потом подтверждение его. Повествовательные предложения распространены в учебниках обобщенного содержания, где представлен весь курс Современного украинского литературного языка. Вопросительные предложения служат для передачи информации и побуждают адресата исследовать ответ. В текстах научного стиля не функционируют нерешенные вопросы, автор формулирует проблему в вопросительных предложениях, а дальше пытается решить ее. Вопросительная семантика предложения выражается не только интонацией, но и морфологическими средствами. Исследуя учебный филологический дискурс, говорить об интонации трудно, ведь мы не можем предсказать личность читателя, напряженность его голоса, эмоционально-смысловую загрузженность. Но с помощью

вопросительности адресант отмечает основное, стимулирует и готовит адресата к восприятию информации, которую раскрывает в ответе.

Иллокутивной силой воздействия в учебных текстах наделены также квеситивные конструкции. Квеситивами, по определению Г. Почепцова, называют вопросительные предложения в традиционном понимании [15, с. 277]. Если сравнить их с директивными предложениями, то становится понятным, что побудительность квеситивов является имплицитной, это снижает уровень их категоричности и усиливает эмоциональность. Примерами скрытой побудительности в текстах учебников и пособий выступает сочетание квеситивов, используемых для определения проблемной ситуации, и директивов, информирующих о способах ее решения:

Сучасна українська термінологічна лексика неоднорідна. В її складі є терміни, утворені на питомому матеріалі (деякі з них являють собою кальки іншомовних слів): речовина, кислота, кисень, теплостійкість, надбудова, розпилювач, напівпровідник... *Чому так?* З одного боку, термінологія повинна обслуговувати потреби тієї нації, в мові якої створена. З другого боку – при творенні термінології слід зважати на її інтернаціональну комунікативну функцію, яка дедалі зростає... (СУЛМ) [14, с. 73].

Автор должен представить учебный материал, касающийся терминологической лексики, и доказать, что она неоднородна. Но для лучшего восприятия и запоминания применяется вопросительное предложение, которое ставит под сомнение первое утвердительное предложение и требует объяснения от следующего. Вопросительное слово *чому* уже наводит читателя на содержание ответа, а именно: будет объясняться причина неоднородности лексики украинского языка. Такие предложения способствуют и зрительному запоминанию, так как выделяются графически.

Широко распространены квеситивы с вопросительным местоимением *що* в начале предложения, которое указывает на вопрос, а частицы *ж*, *бо* придают дополнительный усиливающий эффект. Без частиц теряется эмоционально-интонационный эффект воздействия, и тогда информация не отложится так ярко в памяти читателя:

Що ж становить собою поезія І.Калинця в її визивному модерновому «ретизмі», в її настійному, тривалому й цілеспрямованому культивуванні духовних заповідей «шістдесятників»? Хоч як парадоксально, це – найперше потужний синтез попередньої поетичної традиції, але осмисленої, підкреслено нетрадиційної і до того ж – без евфемізмів, «фігур

замовчування», внутрішньої самоцензури та звичної протягом тривалого часу неповноти, відсутності багатьох імен і творів (ІУЛ) [6 с. 194].

Чи не це ж саме після кожної напасти робив і робить уособлений цією жінкою народ, тисячожила витривалість якого, звичайно ж, не безкоштовна? Але допоки вона в нього є, доти й існує надія, що колись та не треба буде таким, як Ганна, кілька разів на життя усе починати спочатку: нагодувавши сяк-так себе, братися годувати державу, щоб та стала на ноги й знову почала вгніджуватися в селянському естві, де проклянуть добру стає вже важче й важче (ІУЛ) [6, с. 302].

Фрагменти внутрішньої мови автора науково-учебного тексту з прохильними пропозиціями не виражають безпосереднього звернення до читача, а лише сприяють активізації мислення, налагодженню контакту автора і читача.

Епіцентром спілкування в ситуації «мова з собою» є говорящий – *Я*, але в різних іпостасях текстового представлення. Згідно медитативної функції, *Я* виражає свої власні думки, наприклад узагальнення різних теорій, і висновок. Внутрішня суб'єктивна мова втілюється в поверхневій структурі макротемати, пов'язаної з осмисленням різних наукових праць вчених, і представляє позицію автора даної підручника. Найчастіше авторська *Я* виражається через трансформацію вступних одиниць, функціонуючих в текстах навчального філологічного дискурсу для підтвердження наукової інформації. Як правило, вони вказують на джерело повідомлення: *по моєму..., по словам..., як вважають..., як свідчить...*

Тут сама майстерна певність руки, те саме панування над живою дійсністю бачимо в оповіданні «Раб краси». Тут автор, *на мою думку*, переборщив трохи в психології, піддаючи голодному, нуждою побитому чоловікові таку вразливість на музику, якої можна б надіятися хіба від якогось нероблячого та ситого білоручки (ІУЛ) [19, с. 326].

На думку критиків, ці вади є наслідком поспішності в художньому осмисленні подій (ІУЛ) [6, с. 415].

На думку І. Франка, ця «бібліографія має виразний південноруський характер і була продиктована тим духом, що відчував уже тоді органічний зв'язок старого південноруського письменства з греко-візантійським, староболгарським та мораво-паннонським (ІУЛ) [3, с. 16].

На його думку, «монгольська руїна» представлена незначною кількістю літературних явищ, осередками яких були Галич та Пермиськ (ІУЛ) [3, с. 19].

За його словами, українська література починається творами Г. Квітки-Основ'яненка, навіть не «Енеїдою» – «бурлацьким юродством Котляревського (ГУЛ) [3, с. 20].

За словами самого письменника, життя батьків у важкі роки його дитинства мало чим відрізнялося од буття колгоспників, однак було пройняте тією атмосферою духовності, інтелектуальності, що її майстерно... (ГУЛ) [6, с. 361].

Довольно часто зустрічаються ввідні слова і словосполучення, вказуючі на послідовність викладу думок, їх зв'язок, співвідношення загального і конкретного, виразність найбільш важливих частин, висновків [5, с. 45]. Наприклад:

Власне, твір виявився компенсаторним засобом, який мав нейтралізувати комплекс незадоволення автора (ГУЛ) [3, с. 124].

Власне, боротьба духу та розуму є визначальною для цієї прози, як і всієї творчості Е. Андрієвської в цілому (ГУЛ) [6, с. 2, 229].

Та *головне* – доцільнісний добро творчий пафос, його розуміння творчості як торжества свободи і краси резонуватимуть у кожному слові поета (ГУЛ) [6, с. 2, 125].

Розмір цитати зумовлюється потребами викладу – вона може бути велика й мала. *Головне*, аби не було перекошено думок цитованого автора (СУЛІМ) [14, с. 210].

Во багатьох пропозиціях, зафіксованих в підручниках і посібниках, ввідні одиниці виконують ще й функцію зв'язків – служать засобом зв'язку між синтаксическими конструкціями.

Введення фрагментів внутрішньої мови в тексти підручного філологічного дискурсу обумовлено прагненням автора уникнути монотонної подачі матеріалу і тим самим підвищити його ефективність. Оскільки «присутність автора» зв'язано з прагненням розширити обсяг знань реципієнта і спростити процес їх досягнення, то можна стверджувати, що мета їх використання також прагматична.

Комунікативний акт як різноманітність людської діяльності обов'язково передбачає наявність адресанта і адресата процесу комунікації, а взаємодія трьох елементів (адресант – інформація – адресат) створює єдину комунікативну ланку. Але в підручному філологічному дискурсі об'єктом комунікації є читач, перетворюючий імпліцитну інформацію,

которую передают друг другу участники коммуникации с помощью внутренней речи. Таким образом, активное употребление «предложений, в которых присутствует адресант», в текстах учебного филологического дискурса обусловлено особенностями их воздействия на реципиента. Это вызывает ряд сложных когнитивных операций, направленных на обеспечение перехода от непосредственного содержания использованных языковых единиц (первичной семантики) в их вторичное значение. Одновременно внутренняя речь играет важную роль в восприятии учебного материала, ведь слово, имеющее модальный компонент стимулирования, влияет на адресата, фиксирует его внимание, влияет на эмоциональные раздражители, в дальнейшем способствуют быстрому восстановлению информации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Арутюнова Н. Д.* Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
2. *Бенвенист Э.* Общая лингвистика. – М. : Прогресс, 1974. – 448 с.
3. *Білоус П. В.* Історія української літератури XI–XVIII ст. : навч. посібн. – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 424 с.
4. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собр. соч. : в 6 т. – Т. 2. – М. : Наука, 1982. – 234 с.
5. *Грицина В. І.* Інфраструктура речень публіцистичного стилю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец.10.02.01 «Українська мова» / В. І. Грицина. – Запоріжжя, 2002. – 20 с.
6. *Дончик В. Г.* Історія української літератури ХХ ст. : у 2 кн. – Кн. 1 : 1910–1930-ті роки : навч. посібник / за ред. В. Г. Дончика. – К. : Либідь, 1993. – С. 3–70.
7. *Дускаева Л. Р.* Диалогическая природа газетных речевых жанров. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2004. – 276 с.
8. *Золотова Г. О.* Грамматика как наука о человеке // Русский язык в научном освещении. – 2001. – № 1. – Изд-во Волгоград. гос. ун-та, 2001. – 260 с.
9. *Караман С. О., Караман О. В., Плющ М. Я.* [та ін]. Сучасна українська літературна мова : навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. / за ред. С. О. Карамана. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 560 с.
10. *Кормилицына М. А.* Разговорность как реализация стратегии близости к адресату в современной прессе // Язык в движении : к 70-летию Л. П. Крысина / отв. ред. Е. А. Земская, М. Л. Каленчук. – М., 2007. – С. 268–276. – (Studia philologica).
11. *Леонтьев А. А.* Психология общения. – 2-е изд. – М. : Наука 1997. – 387 с.

12. *Николина Н. А.* Активные процессы в языке современной русской художественной литературы. – М. : Гнозис, 2009. – 336 с.
13. *Плющ М. Я.* Сучасна українська літературна мова / за ред. М. Я. Плющ. – 4-е вид. – К. : Вища шк., 2003. – 430 с.
14. *Пономарів О. Д.* Сучасна українська літературна мова / за ред. О. Д. Пономаріва. – К., 1997. – 310 с.
15. *Почепцов Г. Г.* Теория коммуникации. – М. : Ваклер, Рефл-бук. – 2003. – 656 с.
16. *Селиванова Е. А.* Основы лингвистической теории текста и коммуникации : монограф. учеб. пособие. – К. : ЦУЛ, «Фитосоцицентр», 2002. – 336 с.
17. *Селіванова О. О.* Сучасна лінгвістика. Напрями та проблеми : Підручник. – Полтава : Довкілля. – К, 2008. – 712 с.
18. *Селіванова О. О.* Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава : Довкілля-К., 2006. – 716 с.
19. *Семенюк Г. Ф.* Історія української літератури кінця ХІХ – початку ХХ століття : навчальний посібник / за заг. ред. Г. Ф. Семенюк. – К., 2013. – 340 с.
20. *Сенічева О. А.* Засоби вираження внутрішнього мовлення в художньому тексті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство» / О. А. Сенічева. – Донецьк, 2005. – 20 с.
21. *Шульжук К. Ф.* Синтаксис української мови : підручник. – К. : ВЦ «Академія», 2044. – 408 с.

УДК 821.161.2 +94 (477)

Г. Н. Школа

кандидат филологических наук,
доцент кафедры украинской филологии и славистики
Киевского национального лингвистического университета, Украина
e-mail: anna_a2006@mail.ru

ТАРАС ШЕВЧЕНКО В ТВОРЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ТРОФИМА ЗИНЬКИВСКОГО

Статья посвящена исследованиям Трофима Зинькивского в области шевченковедения. Выявлено влияние творчества Тараса Шевченко на реформаторскую деятельность писателя.

Ключевые слова: концепция; языковая норма; литературно-национальный язык.

G. N. Shkola

Ph.D., Ass. Prof., Kiev National Linguistic University, Kiev, Ukraine
e-mail: anna_a2006@mail.ru

SHEVCHENKO STUDIES OF TROFIM ZIN'KOVSKY

The article is devoted to Shevchenko studies of Trofim Zin'kovsky. The author found out the impact of Taras Shevchenko's creative work on the reformatory activities of the writer.

Key words: Shevchenko studies; language norm; national literary language.

В биографиях Трофима Зинькивского и Тараса Шевченко есть хронологическое совпадение: год смерти Т. Шевченко был годом рождения Т. Зинькивского. Украинцы их определяли по семейным идентификатам: Т. Шевченко называли «батьком Тарасом», двадцатилетнего Т. Зинькивского – «дядьком Трохимом».

Трофим Зинькивский (псевдонимы и криптонимы – Т. Звездочот, П. Пэвный, Т. С., Т. S, Z.; 1861–1891 гг.) – военный юрист, активный общественный деятель, писатель, переводчик, публицист, этнограф, языковед, лексикограф. Деятельность Т. Зинькивского оказалась в поле зрения его современников: Б. Гринченко, М. Комарова, А. Кониского, В. Лукича (В. Левицкого), А. Огоновского, В. Самойленко, Н. Сумцова, И. Франко и др.

Так, в некрологе «Пам'яті Т. Зіньківського-Певного» А. Кониский отметил вклад писателя в развитие украинского национального дела:

«Пэвный был определенным украинским Русиним, определенным демократом, определенным тем национальным радикалом, которых умножит нам Господи сторицей! Не гнался он за модными словами, не спешил, чтобы везде быть первым, он был человек труда, дела на той колючей тропе, которой неизбежно надо идти нам к своему народно-национальному идеалу» [7, с. 274].

И. Франко так определил роль Т. Зинькивского для следующих поколений украинских писателей: «Могучий дух, которым он вдохновлял нашу литературу, не перестает действовать до сих пор, и нет украинского поэта и писателя поздней эпохи, который свободен был от влияния того духа. Идеи, затронутые Т. Зинькивским, или положенные им в основу произведений поэтических, остаются жить до сих пор и долго еще не перестанут быть ведущими идеями украинской литературы».

К творческому наследию писателя обращались и современные ученые: А. Засенко, В. Скуративский, А. Масенко, А. Погребной, В. Скрипка, А. Поповский, П. Соколов, Л. Костецкая, С. Кираль, Ю. Шевелев и др. В частности, Ю. Шевелев, изучая процесс формирования нормы конца XIX в., назвал Трофима Зинькивского «одним из первых строителей украинского литературного языка» [10, с. 35].

Исследования архива писателя показали, что он намеревался составить антологию украинской литературы XVI–XVIII вв., написать историю украинской литературы, готовил грамматику украинского языка, собирал материал для украинской энциклопедии. Особенно внимательно Т. Зинькивский анализировал статус украинского языка своего времени, разрабатывая собственную концепцию его развития: литературный труд на родном языке, внедрение украинского языка во все сферы общественной жизни. Он отмечал, что народ, создавший прочную литературу, не боится «потерять своего места между народами яко нация» [4, с. 86]. О его языковедческих взглядах свидетельствуют эпистолярные, публицистические и художественные произведения, языковедческие труды, в которых отражены нормы украинского языка XIX в.

Каждый литературный язык, в том числе и украинский, прошел путь кодификации. Важным способом кодификации лексических и многих других норм является лексикография. Словари отражают состояние развития литературного языка определенного периода. Среди украинских словарей XIX в. А. Москаленко лучшими

называет «Словарь малороссійскихъ идіомовъ» Н. Закревского (1861), «Опыт русско-украинского словаря» М. Левченко (1874), «Словарь російсько-український» М. Уманця и А. Спилки (1893–1898), «Словарь української мови» под редакцией Б. Гринченко (1907–1909). Библиография работ об украинском языке, составленная Т. Зинькивским, свидетельствует о знании исследователя лексикографических трудов, среди которых «Словарь малорусского наречія» А. Афанасьева-Чужбинского, «Розправа о язиці южноруськім і его наречіях» Я. Головацкого, «О наречиях русского языка» В. Даля, «Словниця української (або юговоруської) мови» Ф. Пискунова, «Опыт южнорусского словаря» К. Шейковського, «Малорусько-німецький словарь» Е. Желехивского и С. Недильского, «Опыт русско-украинского словаря» М. Левченко, «Немецко-русский словарь» А. Патрицкого.

Т. Зинькивский способствовал систематизации материала о лексикографических работах, в частности писал рецензии на известные словари. Так, словарь Е. Желехивского сопровождает ремарка: «Замітка Шейковського в “Ділі» [2, с. 3]; словарь А. Патрицкого – «Кілька слів о словарі Патр[ицького] написав Ив[ан] Вер[хратський]» [4, с. 4]. Писатель был одним из авторов «Словаря російсько-українського» М. Уманця и А. Спилки. Для составления словаря М. Комаров организовал кружок украинской молодежи. О работе членов кружка вспоминал его участник, друг Т. Зинькивского, В. Кравченко: «Трофим брал перо, М[ихаил] Хв[едорович] карточки какого-либо слова, которое стояло на очереди в словаре (карточки уже были собраны ранее, примерно лет за 20, их было у него огромный ящик). Далее вокруг стола сидели все, у каждого был словарь: у кого лядский, у кого сербский, болгарский, Левченко, Пискунова и т. д., а М[ихаил] Хв[едорович], кроме слов на листочках, держал академический словарь. Кроме того, что находили по всем этим записям, каждый мог говорить и свое слово, например: по академ[ическому] словарю «кнут», а как по-нашему. Тот говорит «батіг», тот «пуга», увеличительное «бачисько», уменьшительное «батіжок» и т. д., а Трофим все записывал» [6, с. 164]. Российский реестр словаря насчитывает более 37000 слов, а их украинских соответствий – значительно больше, например: «ладъ = 1. лад. 2. лагода, згода, злагода» [8, т. 2, с. 65]. Составители словаря проработали произведения, написанные после 1870 г. Было привлечено около 100 источников, в том числе и произведения Трофима Зинькивского.

Некоторые слова (звездочеть, куда, кудой, курица, куропатка, мигать, мироздание, ливень и др.) иллюстрировались примерами из басен, рассказов писателя, например:

Кудую йти. Зіньк [8, т. 2, с. 56].

Буває і в *курей* не без клопіт: чи може з якої там печалі, чи був на просо недорід, але *куріточки* нездужать стали. Зіньк [8, т. 2, с. 60]¹.

Как отмечает Б. Гринченко, работа над словарем в кружке М. Комарова оказала на Т. Зинькивского большое влияние, «*бо досі йому доводилося бути самотнім на своєму українському шляху*» [9, с. XXX].

Язык Т. Зинькивский рассматривал не только как средство коммуникации; язык, в его понимании, – «*вираз народнього світогляду; органічний витвор усього життя народу; у мові відбиваєть ся, як у дзеркалі, його душа, його думки і погляди*» [3, с. 94]. Так, в работе «*Несколько слов по поводу первой части малорусской грамматики Науменка*» он рассматривал орфоэпические и орфографические особенности украинского языка, они проанализированы автором в работе «*Обзорь фонетических особенностей малорусской речи*».

Т. Зинькивский полемизировал с П. Нищинским, автором перевода «*Одиссеи*» Гомера, указывая на некоторые неточности «*супроти української мови*». Рецензент выделил три типа ошибок: к первому относятся слова и выражения, что «*українізують Одиссею, або надають чужу барву їй, коли вона мусить зоставатись чисто грецька*»; ко второму типу причисляются «*не вельми точні переклади грецького первотвору*»; к третьему сводятся ошибки «*супроти мови української, церковної і письменної барви*» [7, с. 314]. В частности, Т. Зинькивский отмечал: «*Замість ти, перекладач уживає ви, – «ви добродію»... Греки не знали такого виразу шани, як Українці, або иньчі народи – викаючи на старшого*» [4, с. 315].

Писатель был уверен в том, что «*живе письменство можна збудувати тільки на ґрунті живої і до того ж своєї мови*» [4, с. 88] и что народный язык «*могла бути виразом письменства та культури*» [4, с. 89]. Поэтому, отстаивая определенное положение, художник апеллирует к народному опыту: «*У нас кажуть*», «*у нас вживають*», «*у нас значить*», «*у нас звуться*» [4, с. 317], «*по нашому*» [4, с. 320], «*у народа*» [3, №38205], «*уживана в народну поезиї*» [3, №38205].

¹ Курсив наш. – Г. Ш.

Непререкаемым авторитетом для писателя был язык Т. Шевченко, который, по словам Т. Зинькивского, «один варт цілої літератури» [4, с. 204]. В нем впервые наблюдается определенная нормативность, которая отсутствовала у предшественников Кобзаря, имевших склонность или к бурлеску, или «...до етнографічного копіювання місцевих діалектів» [4, с. 206].

Лексикон Т. Шевченко – норма для Т. Зинькивского, который в противоречивых языковых вопросах апеллирует к авторитету Кобзаря: «Чи українське се слово «топорище», – пишет он Б. Гринченко. – У Шевченко можно догадываться оно называется *обухом*: «... треба миром, громадою обух спалить та добре вигострить сокиру» [3, № 38203]. В другом письме: «Знову «нескінченні» степи – не до вподоби мені се «нескінченні» крашче хоч-би Шевченкові «безкраї» [3, № 38194].

Т. Зинькивский отмечал, что все украинские писатели «слідують за Шевченком» [3, №38231] и, отстаивая то или иное положение, руководствовался авторитетом Кобзаря: «порівняй у Шевченка» [3, № 38194], «у Шевченка» [3, №38203; №38205], «Шевченкові» [3, №38205]; «Мені здається *прийняти*, а не *принять*, бо-ж и *приймати* як и *прийти*, *вийти*, *вийшов*, *здіймати*. Се від ст. слов. (старослов'янського слова. – Г. Ш.) *прити*, *примати*, *соимати*» [3, №38205].

Слово Кобзаря постоянно цитируется писателем и в научно-популярных статьях («Молода Україна, її становище і шлях», «Національне питання в Росії», «Тарас Шевченко в світлі європейської критики»).

Так, в статье «Молода Україна, її становище і шлях», обращаясь к словам Т. Шевченко «Сини мої на чужині, На чужій роботі!», Т. Зинькивский призвал украинскую интеллигенцию работать на обогащение своей собственной культуры. Исследователь отмечал, что уже в XVI–XVII вв. существовали произведения, написанные на украинском языке: «Але се ще не була література – народна мова допускалась (включаючи Котляревського з його «Наталкою-Полтавкою») тільки, здебільшого, для «жарту», в речах низького «штилю». Історію української літератури он починає от Т. Шевченко и Г. Квитки-Основьяненко: «Тільки як батько наш Тарас вирік нашу правду й наші думи рідним нашим словом, оплакав наше безталання й муки; як Квітка змалював життя нашого люду словом, що й тепер витискає сльози з очей в українця...» [5, с. 10–11].

В статті «Національне питання в Росії» (1889) Т. Зиньківський цитує Т. Шевченка:

Обідрана сиротою
Понад Дніпром плаче:
Тяжко-важко сиротині,
А ніхто не бачить,
Тільки ворог, що сміється... [6, с. 216].

В 1889 г. в годовщину Т. Шевченко Т. Зиньківський виступив с рефератом «Тарас Шевченко в свете европейской критики», который позже был опубликован в журнале «Правда». Обработав большой массив европейской периодики (немецкой, французской, польской, русской), где были помещены отзывы о творчестве украинского гения, исследователь пришел к выводу, что наиболее высоко оценили Кобзаря немцы, зачисляя его в состав малой когорты мировых гениев. В послании к Б. Гринченко он писал:

«На роковини Ш[евченка] я взявся скомпонувати рефератик «Шевч[енко] в світлі європейської критики». Знаєш, що Ш[евченка] німецька критика трактує як *світового генія, котрих по пальцях перелічити*, буквально! Хоч у мене й була колись брошурка, здається, така: «Ш[евченко] в європ[ейської] критике», але така хирна і наче з чужих слів скомпонувана, а не по джерелам, що певного і хоч *скільки-небудь* вірного розуміння, як Європа трактує нашого Батька, не можна мати. Я обмежуюсь в своїй роботі тільки німцями Обрістом і Franzos'ом, і Каверау, французом Дюраном, поляками Равитою і Баттагліо, і скількома слівцями (на що тільки ми здобулись у їх) рос[іян] Добролюбова, Пипіна і Белінс[ького]; між тим, коли в євр[опейській] критичній літературі Шевченкові присвячено цілі монографії (Обріст, Franzos, Battaglia, Дюран) [1, с. 143].

Т. Зиньківський отметил, что Т. Шевченко ввел в литературный обиход тот тип живого народного языка, на котором сам был воспитан и который близок общенародному. Язык Т. Шевченко – это синтез элементов народной речевой стихии с книжными языковыми средствами. Это, по мнению исследователя, свидетельствует о высокой культуре поэта, обладавшего общечеловеческим интеллектуальным богатством. Вклад Т. Шевченко в развитие украинской культуры Т. Зиньківський охарактеризовал так:

Нема чого розводитись про те, що таке для України-Русі Шевченко. Всі ми знаємо, що се поет наш всенародний, наша невмируща слава,

програма наша політична, суспільна й межнародна. По ньому знає світ Україну, по ньому дізнається про її душу, її будучину [4, с. 181].

Таким образом, Т. Зиньківский часто апеллирует к творчеству Т. Шевченко в контексте размышлений над проблемами украинского языка. Развивая нормативные традиции, заложенные Кобзарем, Т. Зиньківский своим творчеством способствовал укреплению основ украинского литературно-национального языка.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. «...Віддати зумієм себе Україні»: Листування Трохима Зиньківського з Борисом Грінченком / вступ. ст., археограф. передм., упоряд., комент., приміт., підгот. текстів, покажчики, додатки, добір ілюстр. матеріалу С. С. Кіраля. – К. – Нью-Йорк, 2004. – 520 с.
2. *Зиньківський Т.* Бібліографія праць про українську мову, або таких, шчо до неї стосуютьсґа. – Ф. 170. – Од. зб. № 550. – 12 арк.
3. *Зиньківський Т.* Листи До Б. Грінченка. – Ф. III. – Од. зб. № 38176–38234 а.
4. *Зиньківський Т.* Писання Трохима Зиньківського: у 2 кн. / Зредагував та життепис написав Василь Чайченко. – Л., 1896. – Кн. 2. – 324 с.
5. *Зиньківський Т.* Тарас Шевченко в світлі європейської критики // Неопалима купина. – 1995. – № 7–8. – С. 14–34.
6. *Звїздочот Т.* Національне питання в Росії // Правда. – 1889. – Вип. 9. – С. 199–227.
7. *Кониський О.* Трохим Зиньківський (посмертні споминки) // Зоря. – 1891. – С. 298.
8. *Уманець М., Спїлка А.* Словарь російсько-український : в 4 т. – Л., 1893–1898. – Т. 1–4.
9. *Чайченко В.* Трохим Зиньківський (посмертні споминки) // Зоря. – 1991. – Ч. 14. – С. 296–297.
10. *Шевельов Ю.* Українська мова в першій половині двадцятого столїття (1900–1941) : Стан і статус. – Чернівці : Рута, 1998. – 208 с.

УДК 811.111 811.512.133

А. Г. Юлдашев

старший преподаватель кафедры профессиональной лексики
Университета мировых языков, Республика Узбекистан
e-mail akmal1909@mail.ru

КУЛЬТУРНАЯ КОННОТАЦИЯ В СЕМАНТИКЕ ИДИОМАТИЧНЫХ СЛОЖНЫХ СЛОВ В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена изучению национально-культурных компонентов в семантике идиоматичных сложных слов узбекского и английского языков и выявлению особенностей лингвокультурологического компонента в семантике идиоматичных сложных слов, а также сходству и отличию этого явления в генетически неродственных языках.

Ключевые слова: метафора; семантика; идиоматичность; сложные слова; мотивированность; национально-культурный компонент.

A. G. Yuldashev

Senior Researcher, Uzbek State University
of World Languages, Tashkent, Uzbekistan
e-mail akmal1909@mail.ru

CULTURAL CONNOTATION IN THE SEMANTICS OF IDIOMATIC COMPOUNDS OF NONRELATED LANGUAGES

The article is devoted to the study of national and cultural peculiarities of idiomatic compound words in Uzbek and English. The author describes the lingua-cultural semantic component of idiomatic compound words establishing similarities and differences between genetically unrelated languages.

Key words: metaphor; semantics; idiomaticity; compound words; motivation; natural-cultural component.

Статья посвящена исследованию одной из малоразработанных проблем в современной лингвистике – изучению национально-культурных компонентов в семантике идиоматичных сложных слов в разносистемных языках. Национально-культурный компонент значения языковой единицы – это часть значения, которая «отражает связь знака с предметом культуры и которая в конечном итоге обусловлена национальной культурой» [2, с. 7–8]. Это означает, что данный термин синонимичен понятию «культурная коннотация». Понятие культурной коннотации определяется как способ воплощения культуры

в языковом знаке. Культурная коннотация представляет собой те элементы прагматики, которые отражают связанные со словом культурные представления и традиции, господствующие в данном обществе, практику использования соответствующей вещи и другие внеязыковые факторы [6, с. 119]. Сам термин «идиоматичность» толкуется по-разному в работах разных лингвистов и определяется противоречиво и не охватывает все ее свойства. В данной статье идиоматичность понимается как невыводимость реального значения сложного слова из совокупности значений его компонентов.

В лингвистических исследованиях существует большое количество литературы по вопросам разграничения «понятие» и «значение» лексических единиц. В статье мы не будем вдаваться в подробности этой дискуссии. Мы ограничимся использованием определений этих терминов, приведенных в Лингвистическом энциклопедическом словаре.

Значение – содержание слова, отображающее в сознании и закрепляющее в нем представление и т. д. [1, с. 261].

Понятие – мысль, фиксирующая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений. Специфической чертой понятия является выделение общих специфических признаков, соотнесенных с классами предметов и явлений [1, с. 384].

Развитие теории идиоматичности на уровне сложного слова нашло свое отражение, главным образом, в лексикологических работах А. И. Смирницкого. Его определение «невыводимость значения целого образования из совокупности значений входящих в него частей» [8, с. 123] явилось исходным в толковании вопросов с точки зрения семантики сложного слова. Он иллюстрирует свое определение на примере сложного слова «прямоугольник», которое обладает помимо идиоматичности (семантической цельности) также и цельностью в виде его цельнооформленности. Однако не всегда и не во всех сложных языковых образованиях сосуществуют идиоматичность и цельнооформленность, что подчеркивается и самим А. И. Смирницким. Цельнооформленные сложные слова могут обладать или не обладать признаком идиоматичности. Данное свойство сложных слов создает основу для деления их на идиоматичные и неидиоматичные.

Идиоматичность в сложных словах в узбекском языке не изучалась. В монографии А. Ходжиева есть упоминание о сложных словах. Однако автор, не используя термин «идиоматичность», приводит

пример сложного слова *итогииз* [11, с. 10]. На наш взгляд, сложное слово *итогииз* (*ит* – «собака», *огииз* – «рот») в значении «львиная пасть», являясь результатом вторичной номинации, полностью выходит за рамки структурно-семантической мотивированности, ибо значения ни первого, ни второго компонента не находят своего отражения в словарной дефиниции этого слова. В обоих случаях идиоматичность возникает в результате метафоризации. По нашему мнению, вторичная номинация чаще всего протекает как метафоризация, когда говорящий, исходя из некоторого номинативного замысла – обозначить предмет, свойство, процесс, состояние и т. п., еще не имеющее имени, обращается к поискам в чем-то подобной, но уже названной в языке сущности. Поэтому и новое обозначаемое воспринимается как подобное по некоторым признакам тому, что уже имеет имя. Такого рода подобие и служит мотивом для переноса имени на именуемый объект. Сам процесс создания новой номинации – это интеракция двух систем признаков: признаков объекта, вошедших в номинативный замысел, и признаков, «вычерпываемых» из основания метафоры, т. е. вошедших в подобие [9, с. 133–134].

Взаимодействие лингвистического и культурологического аспектов наиболее отчетливо прослеживается в сложных словах, в частности в идиоматических сложных словах, поскольку идиоматичные сложные слова отражают и культурологическую информацию.

Как известно, в разных языковых картинах мира существует определенный набор языковых особенностей. Это вполне закономерно и естественно, так как у каждого народа свое культурное видение мира, что обусловлено образом его жизни, привычками, традициями, различными чертами национального характера, мировоззрением, менталитетом народа. Именно с помощью слов реализуется, вербализуется национальная картина мира. Слова хранят культуру народа. Слово – не просто название предмета или явления, определенного «кусочка» окружающего человека мира, этот «кусочек» реальности был пропущен через сознание человека и в процессе отражения приобрел специфические черты, присущие данному национальному человеческому сознанию, обусловленному культурой данного.

Рассмотрение материала идиоматичных сложных слов позволяет обсудить структуру сложного слова с точки зрения понятности каждого компонента во внутреннем контексте, т. е. в контексте самого слова,

и, соответственно, его зависимости от внешнего контекста. Например, в узбекском языке сложное слово *отқулоқ* (*от* – «конь», *қулоқ* – «ухо») в значении «щавель» тоже является результатом вторичной номинации, полностью выходит за рамки структурно-семантической мотивированности, ибо значения ни первого, ни второго компонента не находят отражения в словарной дефиниции этого слова. В обоих случаях идиоматизация возникает в результате метафоризации лексического значения компонентов сложных слов.

Материалом для анализа послужили лексемы, взятые методом сплошной выборки из словарей «Ўзбек тилининг изоҳли луғати» (Толковый словарь узбекского языка) в пяти томах и словаря Longman Dictionary of English Language and Culture.

Анализ материала показал, что по общему значению идиоматичных сложных слов в узбекском и английском языках можно выделить семантические доминанты, которые позволяют классифицировать их по следующим тематическим группам:

1. Наименования, относящиеся к человеку.
2. Названия флоры и фауны.
3. Наименования, связанные с фольклорными жанрами.

Характеристики, относящиеся к человеку, самые частые в нашей картотеке. На втором месте по употребительности, по нашим данным, следуют названия флоры и фауны. Интересно то, что названные идиоматичные сложные слова описывают реалии каждой страны и характерны как для узбекского, так и для английского языка. Что касается двух оставшихся групп идиоматичных сложных слов, т. е. наименования, относящиеся к человеку, а также названия флоры и фауны, то и здесь наблюдается такая же картина. По нашим сведениям, они представлены только в узбекском языке и отсутствуют в английском. На наш взгляд, это обусловлено тем, что слова этих групп включают национально-культурный компонент и, как правило, они непереводимы на другие языки, значения этих идиоматичных сложных слов можно объяснить только описательно.

В свою очередь, понятия, относящиеся к человеку, представлены лексемами, которые также можно подразделить на подгруппы. Это слова, обозначающие:

- характер и поведение человека;
- внешность;

- отношения между людьми;
- интеллектуальные способности человека;
- профессию и профессиональные навыки;
- родственные отношения.

Обратимся к примерам.

1. Понятия, относящиеся к человеку. Характер и поведение человека:

безбет (*без* – «железо», *бет* – «лицо») – «толстокожий; такой, которого ничем не проймёшь» (уят-андишаси, ор-номуси йўк¹);

бетгачонар (*бет* – «лицо», *чонар* – «гонимый») – «говорящий невзирая на лица, бесцеремонный в обращении, беззастенчивый, нарочный» (андиша қилмайдиган, қўнгилга оғир ботадиган гапни тикка бетга айтадиган);

ичкуяр (*ич* – «внутренность», *куймоқ* – «гореть») – «самый близкий друг» (чин қўнгилдан ғамхўр);

латтачайнар (*латта* – «тряпка», *чайнамоқ* – «жевать») – «болтун, пустомеля, повторяющий банальности человека; болтливый пустослов» (бир гапни такрорлайверадиган, эзма);

девярак (*дев* – «великан», *юрак* – «сердце») – «мужественный, смелый, храбрый» (мард, баҳодир);

оқсуяк (*оқ* – «белая», *суяк* – «кость») – «аристократ» (эксплуататорлик жамиятида имтиёзли табақаларга, зодагонларга мансуб киши);

шўрпешона (*шўр* – «солёный», *пешона* – «лоб») – «бедный, несчастный, невезучий» (бахтсиз, омадсиз киши);

шўртуруш (*шўр* – «солёный», *туруш* – «клюв») – «необщительный, неуживчивый» (одамга эл бўлмайдиган, одамови);

қаттиққўл (*қаттиқ* – «твёрдый», *қўл* – «рука») – «требовательный» (тартиб-интизомни яхши ушлайдиган; қаттиқ талабчан).

Некоторые идиоматичные сложные слова этой группы также имеют национально-культурные компоненты, которые обладают способностью выступать в качестве референции на денотат и вызывать у слушателя нужную мысль, помогают косвенно вежливо, смягченно обозначать предметы и явления, открыто говорить о которых не позволяет социальная норма, этикет и тактичность. Например:

¹ В скобках приводятся дефиниции Толкового словаря узбекского языка «Ўзбек тилининг изоҳли луғати».

суюгоёқ (*суюқ* – «жидкий», *оёқ* – «нога») – «проститутка» (фохиша);
streetwalker (*street* – «улица», *walker* – «ходок») – «проститутка» (who stands or walks about in the street to attract customers¹).

2. Внешность человека.

огироёқ (*огир* – «тяжелый», *оёқ* – «нога») – «женщина на последнем месяце беременности» (ҳомиладор);

бодомқовоқ (*бодом* – «миндаль», *қовоқ* – «веко») – «миндалевидные глаза (*признак красоты*)» (бодом шаклида бир оз дуппайган; шундай ковоқли одам).

3. Отношения между людьми.

иккиюзламачи (*икки* – «два», *юзламачи* – «лицо») – «лицемер» (икки томонга икки хил муомала қиладиган, мунофиқ, риёкор);

нонкўр (*нон* – «хлеб», *кўр* – «слепой») – «подлец» (яхшилиқни билмайдиган одам, кўрнамақ);

текинтомоқ (*текин* – «бесплатный», *томоқ* – «горло») – «дармод» (биронинг ҳисобига кун кўрувчи одам).

4. Интеллектуальные способности человека.

хомкалла (*хом* – «сырой», *калла* – «голова») – «неопытный, неискушенный, незнающий» («ҳеч нарса ни тушуниб етмайдиган» маъносини англатади);

хумкалла (*хум* – «большой глиняный кувшин для хранения воды, масла и т. п.», *калла* – «голова») – «пустоголовый» (боши беўхшов катта, мияси йўқ маъносини англатади).

5. Профессию и профессиональные навыки.

Оқсоч (оқ – «белый», соч – «волос») – служанка, прислуга (бойлар, зодагонлар оиласида ёлланиб хизмат қилувчи аёл, хизматкор аёл, чўри), **оқсоқол** (оқ – «белый», соқол – «борода») – председатель махаллинского комитета (қишлоқ фуқаролар йиғинлари ва шаҳарлар маҳалла қўмиталари раиси).

6. Родственные отношения.

супрақоқти (*супра* – «скатерть», *қоқди* – «вытряхивать») – «самый младший ребенок в семье» (энг кичик, кенжа фарзанд);

¹Толкование в скобках приводится из словаря «Longman, Dictionary of English Language and Culture». London, 2006.

оқнадар (оқ – «белый», надар – «отец») – «сын или дочь, которые не ухаживают за родителями) (ота-онасини норози килган фарзанд).

В группе английских идиоматичных сложных слов встретились также такие лексемы, которые характеризуют человека. Например:

airhead (air – «воздух», head – «голова») – дурак, балда, пустоголовый (a foolish or stupid person);

beefcake (beef – «говядина», cake – «пирожное») – качок (strong attractive men with large muscles);

bird-brain (bird – «птица», brain – «мозг») – глупый (stupid; silly);

blackleg (black – «черный», leg – «нога») – жулик, мошенник (someone who continues to work when their fellow workers are on strike);

blockhead (block – «преграда», head – «голова») – балда, пустоголовый (an extremely stupid person);

egghead (egg – «яйцо», head – «голова») – умник, высоколобый, интеллектуал (a clever, highly educated person, especially one who is impractical);

gate-crasher (gate – «ворота», crasher – «удар») – незванный гость (a person who attends a social affair without an invitation or attends a performance, etc. ithout paying admission);

henpeck (hen – «курица», peck – «клевать») – держать мужа под каблуком (a men continually nagged by one's wife and completely obedient to her);

jailbird (jail – «тюрьма», bird – «птица») – уголовник (a person who has spent a lot of time in prison);

redcoat (red – «красный», coat – «пальто») – английский солдат (a British soldier).

По мотивирующим признакам в узбекском и английском языках нами были выделены идиоматичные сложные слова, обозначающие фитонимы. Их особенность состоит в том, что бóльшая их часть не имеет аналогов ни в одном языке:

бешиуруғ (беш – «пять», уруғ – «семена») – название сорта арбуза (с очень небольшим количеством семян) (ўртапишар жайдари тарвуз нави);

давлатбой (давлат – «государство», бой – «богач») – название сорта дыни (энг эртапишар ёзги қовун нави);

ширинпўчоқ (ширин – «сладкий», пўчоқ – «кожура») – название сорта дыни (ўртапишар қовун нави);

бегимсуйди (бегим – «госпожа», суйди – «ласкать») – название сорта дыни (пўстига тарам-тарам белгиси бор қовун тури);

- бўрикалла** (*бўри* – «волк», *калла* – «голова») – название сорта дыни (ковун навларидан бири);
- кампирчопон** (*кампир* – «старуха», *чопон* – «чапан; халат») – название сорта дыни (танаси буришган ковун нави);
- олапўчоқ** («пестрая корка») – сорт дыни (ковуннинг тўк сариқ тусли, шакли чўзиқ тухумсимон, кечпишар тури);
- келинсупурги** (*келин* – «невестка», *супурги* – «веник») келинсупургидошларга мансуб бир йиллик ўт;
- мушукўз** (*мушук* – «кошка», *кўз* – «глаза») цимофан (хризобериллинг кимматбаҳо хили);
- эчкисоқол** (*эчки* – «коза», *соқол* – «борода») мураккаб гулдошлар оиласига мансуб бир ёки икки йиллик ўтлар туркуми;
- мингдевона** (*минг* – «тысяча», *девона* – «бесноватый») – белена (хиди одамни гангитадиган захарли ўт);
- итқовун** (*ит* – «собака», *қовун* – «дыня») – каперсы (қовокдошлар оиласига мансуб бир йиллик ёввойи ўт).

Приведем примеры из английского языка.

- foxglove** (*fox* – «лиса», *glove* – «перчатка») – наперстянка (a tall straight poisonous plant that has pink or white bell-shaped flowers all the way up its stem);
- buttercup** (*butter* – «масло», *cup* – «чашка») – лютик (a herbaceous plant with bright yellow cup-shaped flowers, which is common in grassland and as a garden weed).

Таким образом, бóльшая часть рассмотренных слов является национально окрашенной. Будучи носителями национального или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий в других языках. Анализ языкового материала показал, что лексико-семантические группы, описывающие внешность, а также характер человека, наименования флоры, играют большую роль в плане национально-культурной специфики идиоматичных сложных слов.

Национально-культурный компонент проявляется, в основном, в метафорических переносах. Таким образом, изучение идиоматичных сложных слов в этнометодологическом аспекте способствует более глубокому пониманию семантических и лингвокультурологических процессов и выявляет новые закономерности, происходящие в языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – М. : Изд. БЭС, 1998. – 687 с.
2. *Денисова М. А.* О некоторых принципах лексикографического описания безэквивалентных и фоновых слов // Проблемы учебной лексикографии и обучения лексики / под ред. П. Н. Денисова и В. В. Морковкина. – М. : Русский язык, 1978. – С. 107–111.
3. *Колшанский Г. В.* Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. – М. : Наука, 1975. – 232 с.
4. *Морковина И. Ю., Сорокин Ю. А.* Культура и текст. Введение в лакунологию. – М. : ГЭОТАР – Медиа, 2010. – 144 с.
5. *Реформатский А. А.* Введение в языковедение. – М. : Просвещение, 1967. – 542 с.
6. *Сабитова З. К.* Лингвокультурология. – М. : Флинта, 2013. – 521 с.
7. *Савицкий В.* Основы общей теории идиоматики. – М. : Гнозис, 2006. – 206 с.
8. *Смирницкий А. И.* Лексикология английского языка. – М., 1956. – 259 с.
9. *Телия В. Н.* Русская фразеология. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 284 с.
10. Ўзбек тилининг изоҳли луғати : 5-томлик. – Тошкент : Ўзбекистон миллий энциклопедияси нашриёти, 2006–2008. –
Биринчи жилд : А–Д. – 2006. – 679 с.
Иккинчи жилд : Е–М. – 2006. – 671 с.
Учинчи жилд : Н–Тартибли. – 2006. – 687 с.
Тўртинчи жилд : Тартибот–Шукр. – 2008. – 606 с.
Бешинчи жилд : Шукрона–Х. – 2008. – 591 с.
11. *Ходжиев А.* Ўзбек тили сўз ясашиши тизими. – Т. : Ўқитувчи, 2007. – 165 б.
12. *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. – Л. : Наука, 1974. – 427 с.
13. Longman Dictionary of English Language and Culture. – London : Pearson, 2006. – 1600 p.

Раздел II

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ В СТРАНАХ – ЧЛЕНАХ СНГ

УДК 821.512

Н. Ш. Бабазаде

докторант Бакинского славянского университета
e-mail: n.g_87@bk.ru

ПЕРСИДСКИЕ РЕМИНИСЦЕНЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ А. С. ПУШКИНА

Статья посвящена персидским реминисценциям, в том числе и литературным, в творчестве А. С. Пушкина. Выявляются устойчивые словосочетания с определением *персидский* в произведениях и письмах русского поэта. Предпринимается попытка осмысления пушкинских оценок, для того чтобы доказать, что анализ русской литературно-художественной рефлексии на феномен персидской литературы и культуры не менее важен, чем труды русских ориенталистов.

Ключевые слова: русская литература; персидская литература; рефлексия; когнитивная модель; стереотип; стандарт.

N. Sh. Babazade

Doctorate student, Baku Slavic University, Baku, Azerbaijan
e-mail: n.g_87@bk.ru

PERSIAN REMINISCENCES IN RUSSIAN CLASSICAL LITERATURE

The article is devoted to the mentioning of Persian realia in Russian classical literature, including those connected with fiction. The creative work of A. S. Pushkin is set as an example. The author singles out set-phrases with the attribute *Persian*. An attempt is made to comprehend Pushkin's evaluations from the cognitive point of view. It is maintained that analysis of reflexion on the phenomenon of Persian literature in Russian fiction is not less important than works of Russian orientalists.

Key words: Russian literature; Persian literature; reflexion; cognitive model; stereotype; standard.

В настоящее время актуальны выявление и интерпретация фактов осмысления той или иной национальной литературы русской

литературно-художественной мыслью. В этой связи следует отметить, что персидская литература в России глубоко изучается почти 200 лет. В этом большая заслуга и азербайджанских ученых, в частности М. Дж. Топчибашева и А. К. Казем-бека. Одним из выдающихся ученых русской востоковедческой традиции был иранист и тюрколог, профессор ЛГУ, член-корреспондент АН СССР Е. Э. Бертельс, труды которого оказали серьезное влияние и на развитие филологической мысли в Иране.

Существует два персидских дискурса на русском языке. Первый, важнейший, составляют труды русских востоковедов-иранистов. Второй состоит из фактов литературно-художественных. В этом случае мы имеем дело со своеобразной эстетической рефлексией на эстетический и историко-культурный феномен чужой литературы. На наш взгляд, второй дискурс не менее важен, чем первый.

Персидская литература – одна из древнейших литератур Востока – всегда вызывала особый интерес в России. Этот интерес усиливался с возрастанием роли Российской империи в мире и ее притязаниями на Востоке. В Казани и Петербурге интенсивно изучались восточные языки, в том числе и персидский. Вообще Персия и все персидское в сознании русских людей было окружено романтическим ореолом. Вместе с тем, великих русских писателей характеризовало достаточно трезвое отношение к Востоку того времени. В частности, А. С. Пушкин в письме П. А. Вяземскому (конец марта – начало апреля 1825 г.) писал: «Кстати еще – знаешь, почему не люблю я Мура? – потому что он чересчур уже восточен. Он подражает ребячески и уродливо – ребячеству и уродливости Саади, Гафиза и Магомета» [3, с. 107].

Отличительной особенностью А. С. Пушкина является тонкий вкус, который проявлялся во всем, не только в чувстве языка. Если попытаться охарактеризовать это в общих чертах, то ему претила восточная пестрота, напыщенность и восхищала западная утонченность. В том же письме Вяземскому поэт делает очень важное замечание: «Слог восточный был для меня образцом, сколько возможно нам, благоразумным, холодным европейцам» [там же].

Следовательно, А. С. Пушкин использует возможности или стандарты *восточного слога* исключительно в той степени, в которой они разбавляют *холод* европейских штампов. Чувство меры как раз и характеризует отношение гения. Иными словами, нельзя считать, что образцом

для творчества Пушкина было всё западное, а всё восточное отвергалось. Даже когда он говорил о том, что Азия отвратительна, он объяснял, что именно ему неприятно. Например: «Печатайте каждую пиесу на особенном листочке, исправно, чисто, как последнее издание Жуковско-го – и, пожалуйста, без ~~~~~ и без ----- * ----- и без ===== вся эта пестрота безобразна и напоминает Азию» [3, с. 103].

В целом у А. С. Пушкина персидские реалии встречаются 28 раз. Это такие слова и словосочетания, как *клинки персиян (он погиб под клинками персиян)*, *узнаю парфян кичливых*, *персидская кампания*, *персидский поход*, *персидский поэт (Фазил хан)*, *персидские шапки*, *персидский посол*, *персидский пленник*, *торговые персидские суда*, *14-го сентября дана послу отпускная аудиенция*, *и тогда же Петр получил известие о взятии Баку* (Баку, как и весь Северный Азербайджан, был частью Ирана-Персии. – Н. Б.), *персидская шаль*, *древний персидский язык*, *персидский принц*, *персидский кушачок*, *Пред кем смирилась Эривань*, *скоро сблизит нас с персиянами безопасною торговлею*, *персидская торговля*, *персидская война*, *Шамаханская царица*; *написал скорее мадригалы на бой или на бегство персиян*; *Видали ль в Персии Ширванский полк*; *Не бросайся в бой кровавый с карабахскою толпой*, *его рассказы расстились, как эриванские ковры*, *персидская царевна*, *важный перс*.

Собственно с литературой связано только упоминание об азербайджанском поэте Фазил хане, сопровождавшем персидского принца Хосров Мирзу в Петербург. А. С. Пушкин также остается верен себе: «Я, с помощью переводчика, начал было высокопарное восточное приветствие; но как же мне стало совестно, когда Фазил-Хан отвечал на мою неуместную затейливость простою, умной учтивостию порядочного человека! Он надеялся увидеть меня в Петербурге; он жалел, что знакомство наше будет непродолжительно и проч. Со стыдом принужден я был оставить важно-шутливый тон и съехать на обыкновенные европейские фразы. Вот урок нашей русской насмешливости. Вперед не стану судить о человеке по его бараньей *panaxe* и по крашеным ногтям» [2, с. 442].

В этом шутовском фрагменте из «Путешествия в Арзрум» можно почерпнуть много ценного. Следует отметить, что естественность обращения Фазил хана побуждает А. С. Пушкина говорить просто. Тем не менее обыкновенные фразы обозначаются как *европейские*,

а пушкинское обращение к Фазил хану, тональность которого тот не поддержал, – *высокопарным восточным приветствием*. Таков пушкинский опыт, однако описание факта соответствует не опыту, а стандартам, что предполагает когнитивное осмысление. Концепт «восточный» в сознании великого русского поэта однозначно ассоциируется с признаком «высокопарный». Понимание этого делает понятным и упоминание таких признаков восточной литературы и персидской, в частности, как «ребячество» и «уродливость».

У А. С. Пушкина существует одно подражание Гафизу. Фраза «*Не бросайся в бой кровавый с карабахскою толпой*» как раз из этого стихотворения. О персидской литературе здесь напоминает только имя *Гафиз*. Топоним *Карабах* и имя ангела смерти – *Азраил* не имеют отношения к персидской литературе. В примечаниях к третьему тому полного собрания сочинений поэта указывается: «Ссылка на Гафиза, вероятно, не соответствует действительности, и стихотворение Пушкина является оригинальным, хотя и написано в духе персидского поэта Гафиза» [1, с. 447].

На наш взгляд, стихотворение А. С. Пушкина действительно является оригинальным. Трудно также понять, чем определяется этот *гафизовский дух*, о котором говорят авторы примечания. А. С. Пушкин мог в лучшем случае познакомиться с творчеством персидского поэта в каких-то переводах. На русский язык Гафиза (Хафиза) переводил А. А. Фет, но эти переводы были сделаны в 1860 г. уже после смерти Пушкина. Скорее всего, поэт читал Гафиза во французских переводах. Насколько эти французские переводы могли сохранить дух персидского поэта XIV века, судить очень сложно. Возможно, сами французские переводчики приукрасили французского Гафиза на восточный лад, т. е. на тот восточный лад, который существовал, по их мнению. Таким образом, выражение *в духе Гафиза* призвано обозначить восточный дух, причем так, как его понимают авторы примечания в соответствии с собственными стандартами.

Персидские реминисценции А. С. Пушкина вполне закономерно обусловлены реалиями эпохи. Вот почему здесь преобладают такие слова, как *поход*, *война*, *торговля*, *бой*, *бегство*, *полк* и т. п.

Анализ нескольких фрагментов из персидского дискурса А. С. Пушкина со всей очевидностью свидетельствует о том, что нейтрального описания персидских реалий, в том числе и литературных

фактов, в русской литературе не должно быть. В русском сознании (в том числе и литературно-художественном) существовали представления о восточной и персидской, в частности, литературе. Конкретные упоминания в русской литературе так называемых *персидских реминисценций* так или иначе укладываются в существующие стандарты. Другой вопрос, как и под каким влиянием исторически сформировались эти стандарты.

Конечно, с научной точки зрения упоминания о персидской литературе в истории русской литературы не могут сравниться с анализом персидской литературы, содержащимся в трудах востоковедов. Тем не менее это в определенном смысле самодостаточный дискурс, он обладает самостоятельной ценностью и предполагает тщательное изучение.

Следует отметить еще одно обстоятельство, непосредственно связанное с изучением феномена персидской литературы в русском литературно-художественном сознании. Дело в том, что это анализ не персидской, а русской литературы. Когнитивный анализ персидского дискурса русской литературы направлен на выявление тех стереотипов, которые предопределили понимание этого эстетического феномена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Пушкин А. С.* Полное собрание сочинений : в 10 т. – Т. 3. – Л. : Наука, 1977. – 496 с.
2. *Пушкин А. С.* Полное собрание сочинений : в 10 т. – Т. 6. – Л. : Наука, 1978. – 576 с.
3. *Пушкин А. С.* Полное собрание сочинений : в 10 т. – Т. 10. – Л. : Наука, 1979. – 712 с.

УДК 304

Г. Б. Воронина, Ю. М. Казанцева

Воронина Г. Б., кандидат филологических наук, профессор,
декан фак-та немецкого языка МГЛУ
e-mail: galinavoronina@yahoo.com

Казанцева Ю. М., кандидат филологических наук, профессор,
заведующая кафедрой грамматики и истории МГЛУ
e-mail: info@linguanet.ru

ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ ВЫБОР РОССИИ

В статье в историческом ракурсе рассматриваются отдельные вопросы становления цивилизационной специфики современной России.

Ключевые слова: цивилизация; цивилизационная специфика; ценности; Крещение Руси; православие; соборность

G. B. Voronina, Ju. M. Kazantseva

Voronina G. B., Ph.D., Prof., Dean of the German Department
e-mail: galinavoronina@yahoo.com

Kazantseva Ju. M., Ph.D., Prof.,
Head of the Chair of German Grammar and History, MSLU
e-mail: info@linguanet.ru

CIVILIZATIONAL CHOICE OF RUSSIA

The article deals with some problems of forming specific civilizational features of modern Russia in the historical aspect.

Key words: civilization; specific civilizational features; values; sobornost.

Один из научно-образовательных центров МГЛУ – «Духовно-нравственное образование на цивилизационном пространстве СНГ» – проводит фундаментальные и прикладные научные исследования в области гуманитарного знания, межкультурного и межконфессионального диалога государств – участников СНГ и ШОС, разрабатывает межконфессиональные параметры коммуникации, а также цивилизационные параметры гуманитарного знания и межконфессионального диалога на основе цивилизационного подхода. В статье в конкретном историческом преломлении представлены некоторые аспекты становления русской цивилизации в связи с актуальными событиями гражданской и церковной истории.

2015 год в церковном календаре отмечен как год двух важнейших событий – 1000-летия со дня преставления св. равноапостольного

Владимира Крестителя Руси и 1000-летия прославления первых русских святых, его сыновей Бориса и Глеба. Как представляется, данные события занимают важное место и в гражданской истории России, поскольку с этими именами связано формирование русской нации и централизованного Российского государства. Как отметил Президент РФ В. В. Путин в Послании Федеральному собранию от 04.12.2014 г., наряду с этнической близостью, языком и общими элементами материальной культуры, общей, хотя и не очерченной тогда устойчивыми границами территорией, нарождающейся совместной хозяйственной деятельностью и властью князя Владимира, крестившегося в Древней Корсуни (Херсонесе) и крестившему Русь, христианство явилось мощной духовной объединяющей силой, которая позволила включить в формирование единой русской нации и образование общей государственности самые разные по крови племена и племенные союзы всего обширного восточнославянского мира. В этой связи необходимо напомнить, что, по мнению многих ученых (А. Тойнби, С. Хантингтон, О. Шпенглер, Н. Я. Данилевский и др.), именно духовность и религиозность являются одним из важнейших аспектов цивилизации. Так, А. Тойнби включил, в частности, в список различных типов цивилизаций и Русскую, основой которой он назвал концепцию «Москва – Третий Рим» и непобедимую веру русских в высокое предназначение России. Он писал, что дифференциация западного и православного христианства породила два различных общества: западное и православное [12, с. 38].

В специальной литературе дается множество определений понятия «цивилизация». В монографии Ю. А. Сухарева «Глобализация и культура» приведены основные варианты значения термина «цивилизация», выделяемые на разных основаниях, в частности цивилизация определяется как тип общества с политической, экономической и социальными подсистемами; как город, городское сообщество; как современный тип общественного устройства, характерный для высокоразвитых стран Запада и других регионов, которые достигли высокого уровня технологического развития, в той или иной степени внедрили гражданские, политические, социальные и правовые институты, обеспечивающие эффективное развитие общества, поддержание его стабильности и автономности личности; цивилизация как хорошо организованное и гуманистически устроенное общество,

обеспечивающие основные права личности, в том числе право собственности, свободу совести и вероисповедания. К перечисленным определениям примыкает и понимание цивилизации как социокультурной общности, формируемой на основе универсальных ценностей, получающих выражение в религиозных системах, системах морали и права, искусстве [11, с. 80–81].

При более общем подходе цивилизация понимается как определенный тип духовности общества, его мирозерцания, который формируется под влиянием географических, природно-климатических условий, особенностей исторического развития, религиозных факторов, в основе которых лежат тысячелетние традиции и историческая инерция [11, с. 80–81].

Как видно из приведенного определения, основополагающей детерминантой цивилизационной специфики являются ценности, представленные как эксплицитно, так и пронизывающие все компоненты цивилизационной специфики. Принято подразделять ценности на целевые и инструментальные. Целевые ценности обобщенно выражают важнейшие цели, идеалы, самоценные смыслы жизни людей, такие как ценность человеческой жизни, семьи, межличностных отношений, свободы, труда и аналогичных им. В инструментальных ценностях выражены нормы, средства, качества людей, позволяющие им достигать те или иные цели, – такие качества как независимость, инициативность, авторитетность и т. п. [11, с. 51]. Наиболее существенной представляется классификация ценностей, опирающаяся на социокультурные основания через соотнесение с тем или иным типом цивилизации. В этом случае в статусно-иерархической структуре ценностного сознания выделяется ценностное ядро, доминирующее в общественном сознании и представляющее собой систему ценностей, интегрирующих общество или социальную общность, – ценности высшего статуса [11, с. 52]. Следовательно, такой подход вводит в круг важных характерологических особенностей цивилизации «нематериальные» субстанции: вероисповедание, нравственность, этос, менталитет и др. В этом контексте речь идет о базовых ценностях культурной идентичности, определяющих историю становления самих народов, их государств, самобытной культуры и научного знания.

Именно на основе традиционных ценностей, формирующих национальное религиозное мировоззрение, должны выделяться коренные

ценности, составляющие всенародный идеал. Отношение к добру и злу, к нравственным ценностям – главное отличие культур и цивилизаций, возрастающих на почве религиозной, вследствие чего не будет преувеличением определить религию как системообразующий фактор цивилизации.

Понимание религии как системообразующего фактора цивилизации представлено в трудах многих российских ученых (О. В. Золотарев, О. А. Платонов, П. А. Сорокин, С. Г. Киселев и др.). С. Г. Киселёв считает, например, что цивилизация – это культурно-историческая общность, объединенная присущими только ей религией, историей, этосом, ценностями, традициями, обрядами, менталитетом, образом жизни, нормами быта, даже костюмами и т. п. [цит. по: 3, с. 346].

Таким образом, основополагающей детерминантой цивилизационной специфики являются ценности, представленные как эксплицитно, так и проносивающие все компоненты цивилизационной специфики: природная среда (специфика систем жизнеобеспечения; механизмы воспроизводства народа) – религия (специфическая иерархия ценностных компонентов; специфика значимости ценностей для цивилизации; специфические формы воплощения ценностей; цивилизационно-средовые вызовы и угрозы) – менталитет (национальные образы мира; цивилизационное самосознание; самоидентификация) [1].

Следует подчеркнуть, что цивилизационно обусловленные ценности – это традиционные ценности, восходящие к духовному стержню цивилизации. Как отмечает Н. И. Пименов, менталитет большинства российских граждан отличается как от представителей западных сообществ, так и от представителей восточных цивилизаций. Человек с российским менталитетом в большей степени подвержен поиску смысла жизни в более общих жизненных категориях, чем частная выгода или индивидуальная польза. В данном случае можно сказать, что менталитет русского человека ближе к религиозному ощущению веры, а поведение определяется ощущением связи с категориями более общими, чем частная жизнь, личная выгода, рационализм, практичность. Очевидно, что такое отношение к жизни было предопределено влиянием православия [6].

Возвращаясь к истокам русской цивилизации, необходимо напомнить, что Крещению Руси предшествовал длительный и сложный период постепенного распространения христианства среди племен, издавна поселившихся на обширных пространствах нашей Родины. Эпоха

первоначального распространения христианства занимала хронологически целое тысячелетие и послужила прочным основанием для образования в X в. Русской Православной Церкви [8, с. 4]. В исторической литературе, в частности, содержатся сведения о сношениях между Константинополем и Киевом со временен Аскольда и Дира, а также о том, что, согласно Византийским известиям, Россия того времени считалась шестидесятым Архиепископством в списке Епархий, зависевших от Главы Константинопольского Духовенства» [4, с. 103–104].

Как отмечает Е. И. Смирнов в своем обширном труде «История христианской Церкви», утверждение христианства на Руси совершалось во время отпадения Западной Церкви от союза с Восточной, и христианская вера была принята в форме нетронутого римскими нововведениями православия. События того времени Е. И. Смирнов описывает следующим образом: «К концу X в. христианство в Киеве получило уже такую силу, что язычество заметно стало колебаться, и со стороны представителей его потребовались особые усилия к его поддержанию. Владимир Святой, будучи язычником, истощил все средства к поддержанию склонявшегося к падению язычества; наконец, и он, сознав его несостоятельность, решил со всем своим народом переменить веру. Отправлено было в разные страны (978 г.) посольство для испытания разных вер в местах их господства. Посольство по возвращении донесло, что из всех вер, испытанных им, самая лучшая есть вера греческая, т. е. православное восточное христианство» [9, с. 423].

Н. М. Карамзин повествует о результатах посольства, опираясь на летопись Нестора: «Послы видели в стране Болгаров храмы скудные, лица печальные; в земле Немецких католиков богослужение с обрядами, но, по словам летописи, без всякого величия и красоты; наконец прибыли в Константинополь. ... Великолепие храма, присутствие всего знаменитого Духовенства Греческого, богатые одежды служебные, убранство алтарей, красота живописи, благоухание фимиама, сладостное пение Клироса, безмолвие народа, священная важность и таинственность обрядов изумили россиян; им казалось, что сам Всевышний обитает в сем храме и непосредственно с людьми соединяется» [4, с. 152]. По возвращении в Киев послы свое повествование заключили словами: «Всякой человек, вкусив сладкое, имеет уже отвращение от горького; так и мы, узнав Веру Греков, не хотим иной» [4, с. 152]. Тогда Владимир и его приближенные, припомнив еще, что веру греческую содержала св. Ольга, решили принять православное

христианство из Греции. В 988 г. в Корсуни (Херсонесе) Владимир, вместе с рукой греческой царевны Анны, получил крещение от греческого епископа; за ним крестились и некоторые из его дружинников. По возвращении в Киев он ревностно взялся за устройство Православной Церкви по всей русской земле: окрестил своих сыновей и народ киевский; отправил с проповедью евангелия епископов и священников в дальние и ближние от Киева места; основал в некоторых городах епископии (в Новгороде, Ростове и др.), а в Киеве – митрополию; обеспечил содержанием духовенство; завел в Киеве училище для воспитания в духе христианства детей знаменитых людей; строил церкви по городам и селениям и т. п. [9, с. 423]. Все последующие события подтвердили нерушимость цивилизационного выбора Древней Руси. Известно, что к св. князю Владимиру, впоследствии нареченному Равноапостольным, два раза безуспешно являлись папские легаты с целью отклонить Русскую Церковь от Восточной [9, с. 424].

Обращает на себя внимание тот факт, что православная вера уже принималась в духе соборности. Игумен Иоанн Экономцев в этой связи особо отмечает, что мы унаследовали от Византии не только глубокий интерес к человеческой личности, но и великий принцип соборности, оказавшийся столь созвучным с укладом жизни и нравственными понятиями славян, что оказалось столь благотворным для последующего развития русской культуры [14, с. 18].

Примечательна диаметрально противоположная оценка духа русской соборности в отечественной и зарубежной традиции. Л. Е. Шапошников справедливо указывает на то обстоятельство, что в западной науке приоритет соборных начал в православном понимании роли личности в общественном развитии привел к весьма распространенному утверждению, что «русский народ – народ рабов, безропотно покоряющийся власти» [13, с. 7]. В цитируемом историко-философском труде «Философия соборности» Л. Е. Шапошников предлагает целостный взгляд на русскую соборность, на непреходящее значение ее установок для духовной и социальной жизни, последовательно излагая концепции соборности у А. С. Хомякова, В. С. Соловьева, С. Н. Трубецкого, В. В. Розанова, Н. А. Бердяева, С. Н. Булгакова, П. А. Флоренского, В. И. Иванова. Уже одно перечисление столь значимых имен указывает на центральную роль духа соборности в формировании цивилизационной специфики России.

Вслед за В. О. Ключевским, Л. Е. Шапошников видит истоки формирования соборных начал не только в особенностях восточного христианства, но и в исторических и хозяйственных причинах: хозяйственной практике русского крестьянства, зависимости народного хозяйства прежде всего от неблагоприятных климатических условий, «трудных земель», требовавших объединения усилий крестьян, их взаимопомощи как в хозяйственной жизни, так и в защите от внешних врагов [13, с. 6]. При этом подчеркивается, что статус *важнейшей черты отечественной духовной традиции* ей дала Церковь, поскольку соборность является одной из ее характеристик, включенных в православный символ веры [13, с. 4]. Автор подчеркивает, что слово «соборный» дает не географическое или этнографическое определение Церкви, а обращается к ее сущности, к «самому исповеданию веры». А поскольку вера предопределяет не только жизнь религиозную, но и активность человека в целом, постольку и соборность проявляется в «многообразии человеческих дел». Представляется целесообразным особенно выделить следующий тезис, приводимый Л. Е. Шапошниковым: «Основополагающим принципом соборности является органическое сочетание единичного и общего, единого и разнообразного, она есть “единство во множестве”». Соборное единство предполагает принятие людьми, в него входящими, общих высших ценностей, при сохранении неповторимых черт каждого отдельного человека. Соборность выступает как против индивидуализма, разрушающего человеческую солидарность, так и против светского коллективизма, нивелирующего личность, – она синтезирует эти феномены, включая в себя их лучшие качества и преодолевая недостатки» [13, с. 4].

Обращаясь к современной истории России, священник В. Соколов отмечает: «Мы изучали историю и верили, что она движима ... объективными законами политической борьбы классов, смены формаций, развития и угасания цивилизаций, государств и религий. Однако в центре истории всегда стоит человек, а он обращен в бесконечность – и потому его жизнь не объясняется исключительно историей и ее законами, – он, хотя и живет в истории, но как бы выходит за ее рамки. Поэтому история – есть прежде всего история становления личности [10, с. 28].

По мнению российских исследователей, с распадом биполярной системы мирового устройства и начинающегося ее переустройства, основным фактором, определяющим ход мировых процессов в целом,

являются столкновения различных культурных и цивилизационных систем. В этой связи особую актуальность приобретают проблемы цивилизационной самоидентификации государств, народов и отдельных личностей. Именно это обстоятельство побудило авторов настоящей статьи вспомнить о выдающейся роли св. равноапостольного князя Владимира в становлении цивилизационных основ России.

На пленарном заседании XVIII Всемирного русского народного собора 11 ноября 2014 г. в Зале церковных соборов Храма Христа Спасителя в Москве, посвященном теме «Единство истории, единство народа, единство России», глава Всемирного русского народного собора Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл, обратившийся к участникам и гостям форума со вступительным словом, отметил: «В любые времена, несмотря на все реформы, революции, контрреволюции, Россия сохраняла свою цивилизационную основу. Менялись модели государственного устройства, титулы правителей, привычки правящих классов, но русское общество, русские люди сохраняли свою национальную идентичность. Любовь к Родине, чувство братства и чувство долга, готовность положить “душу свою за други своя” одинаково характерны для героев Куликова поля, Бородина и Сталинграда. Эти же свойства национального характера отличают большинство русских людей сегодня. Именно благодаря этим свойствам, как писал социолог Питирим Сорокин, «русская нация смогла защитить себя, свою независимость, свободу и другие великие ценности» [5].

Незрывность истории современной России подтверждает Новейшая история нашего государства. Президент Российской Федерации В. В. Путин, говоря о значении возвращения Крыма «в родную гавань», напомнил, что именно в Крыму находятся духовные истоки формирования многоликой, но монолитной русской нации и централизованного Российского государства. Ведь именно здесь, в Крыму, в древнем Херсонесе, или, как называли его русские летописцы, Корсунь, принял Крещение князь Владимир, а затем крестил всю Русь. ... И именно на этой духовной почве наши предки впервые и навсегда осознали себя единым народом. И это дает нам все основания полагать, что для России Крым, древняя Корсунь, Херсонес, Севастополь имеют огромное цивилизационное и сакральное значение. Так же, как Храмовая гора в Иерусалиме для тех, кто исповедует ислам или иудаизм. Именно так мы и будем к этому относиться отныне и навсегда [7].

Уместно привести несколько высказываний О. Н. Забегайло, автора исследования «Духовное понимание истории», касающихся роли православия в русской духовной традиции и ее влияния на государственную и общественную жизнь: «Вся Российская земля – наследие наших предков», в состав Российской империи вошли представители многих этносов и соответствующих культур: собственно русские (малороссы, великороссы, белорусы); прибалтийцы; народы романской группы, картвельской, северокавказской, тюркской, поволжской, угрофинской, коренных народов Севера, сибирской, маньжурской, сибирско-буддистской, кочевнической, потомки древнейших государств мира (армяне Урарту и таджики Парфянского государства) [2, с. 199].

И современная Россия – уникальная общность людей различных национальностей, принадлежащих к различным культурам и религиозным конфессиям и объединенных общностью исторически длительного совместного проживания, которая включает использование единого образа жизни, норм поведения, системы ценностей и использование одного языка – русского. Россия имеет право называться самостоятельной «российской цивилизацией» по нескольким причинам. Это многонациональная, поликонфессиональная, расположенная в различных регионах, населенная носителями различных взглядов и ценностей, но очень целостная древняя цивилизация. Это – самостоятельная евразийская культура-цивилизация, своеобразная и уникальная. Это цивилизация многих равноправных и одинаково уважаемых народов. В ней тесно переплелись элементы разных культур, встретились и органично переплелись разные цивилизационные потоки. Таким образом, образовался синкретизм между христианско-православным ядром и органично вплетенными другими религиями – исламом, буддизмом, иудаизмом. Представители множества народов и народностей – россияне, имеют двойную идентичность, т. е. они ощущают себя одновременно и как граждане многонационального государства, и как представители определенного народа, определенной религии. И в заключение следует, вслед за О. Н. Забегайло, подчеркнуть, что «именно православная вера создала величайшую по своим размерам державную Российскую империю. Именно православная духовность является державным гарантом религиозной самобытности и безопасности и для современных российских мусульман, и для российских иудеев, и для российских буддистов [2, с. 199]. На этом естественным образом тысячелетие

формировалась наша государственность. Россия, как образно выразился философ Константин Леонтьев в труде «Византизм и славянство», всегда развивалась как «цветущая сложность», как государство-цивилизация, скрепленная русским народом, русским языком, русской культурой, Русской Православной Церковью и другими традиционными религиями России. Именно из модели государства-цивилизации вытекают особенности нашего государственного устройства. Оно всегда стремилось гибко учитывать национальную, религиозную специфику тех или иных территорий, обеспечивая многообразие в единстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Багдасарян В. Э.* Религиозное измерение ценностных портретов цивилизаций. – М., 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rusrand.ru/docconf/religioznoe-izmerenie-tsennostnyh-portretov-tsivilizatsij>
2. *Забегайло О. Н.* Духовное понимание истории. – М. : Русский центр, 2006. – 656 с.
3. *Забегайло О. Н.* Основные концепции истории мироздания // История мироздания в свете православного вероучения и научных фактов. – Кн. 3. – М. : Серебряные нити, 2008. – 632 с.
4. *Карамзин Н. М.* История государства Российского. – Т. I–II. – М. : Книжный сад, 1993. – 366 с.
5. *Патриарх Кирилл.* Выступление Патриарха Кирилла на XVIII Всемирном русском народном соборе 11 ноября 2014 г. // Официальный сайт РПЦ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : patriarchia.ru
6. *Пименов Н. И.* Истоки западной цивилизации. Причины и следствия. Магнитогорск, 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://samlib.ru/p/pimenow_n_i/istokiec.shtml
7. *Путин В. В.* Послание Федеральному собранию от 04.12.2014 // Официальный сайт Президента России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kremlin.ru>
8. Русская Православная Церковь 988–1989. Очерки истории I–XIX вв. – Выпуск первый. – Киев : Изд-во им. святителя Льва, Папы Римского, 2008. – 112 с.
9. *Смирнов Е. И.* История христианской Церкви. – М. : Храм святых бессребренников и чудотворцев Космы и Дамиана на Маросейке, 2007. – 726 с.
10. *Соколов В. П.* Мистика или духовность? Ереси против христианства. – М. : Даниловский благовестник, 2012. – 558 с.
11. *Сухарев Ю. А.* Глобализация и культура. – М. : Высшая школа, 1999. – 158 с.

12. *Тойнби А.* Постигание истории. Библиотека истории и культуры. – М. : Айрис-Пресс, 2010. – 640 с.
13. *Шапошников Л. Е.* Философия соборности. Очерки русского самосознания. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1996 . – 199 с.
14. *Игумен Экономцев Иоанн.* Православие Византия Россия : сб. ст. – М. : Христианская литература, 1992. – 238 с.

УДК 821

Д. М. Дүйсенғазин, К. К. Жунисова

Дүйсенғазин Д. М., старший преподаватель кафедры практического казахского языка, Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева
e-mail: dulat_84_16@mail.ru

Жунисова К. К., старший преподаватель кафедры практического казахского языка, Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева
e-mail: kamshatik_84@mail.ru

**ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА,
ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ГЕРОЯ
В РАННЕЙ ПРОЗЕ М. АУЭЗОВА**

В статье на материале ранних произведений М. О. Ауэзова рассматриваются такие языковые средства, как синонимы, антонимы, парные слова, повторы.

Ключевые слова: образ героя; ранняя проза; синонимы; антонимы; метафора.

D. M. Duysengazin, K. K. Zhunisova

Duysengazin D. M., Senior lecturer,
Eurasian National University named after L. N. Gumilev
e-mail: dulat_84_16@mail.ru

Zhunisova K. K., Senior lecturer,
Eurasian National University named after L. N. Gumilev
e-mail: kamshatik_84@mail.ru

**LANGUAGE MEANS USED TO CREATE A HERO IMAGE
IN THE EARLY PROSE BY M. AUESOV**

The article on the basis of the early prose by M. Auesov investigates such language means as synonyms, antonyms, paired words, repetitions.

Key words: hero image; early prose; synonyms; antonyms; metaphor.

Рассмотрение изобразительно-выразительных средств литературного произведения позволяет глубже осмыслить поэтику текста и персонажный ряд героев. Образ героя, восходящий к классическому казахскому народному устному творчеству, нашел свое продолжение в произведениях Ж. Аймауытова, Б. Майлина, С. Муканова, Г. Мусрепова. В современном литературоведении образ героя в произведениях О. Бокея, Ш. Муртазы, М. Магауина, Р. Сейсенбаева, Д. Исабекова достаточно изучен. Среди вышеперечисленных авторов особое место занимает М. Ауэзов.

Мухтар Ауэзов, бесспорно, является литературным деятелем, который увековечил свое имя и заслужил особое место в литературе благодаря своим трудам. Ранние произведения Мухтара Ауэзова представлены рассказами и повестями. В начале и середине 1920-х гг. Мухтар Ауэзов написал много рассказов («Сиротская доля», «Сирота», «Расправа», «Тени прошлого», «Кто виноват», «Барымта» и др.), в которых всесторонне изобразил в традициях реализма социальную правду старого казахского аула. «Сиротская доля» (1921) – первое опубликованное произведение писателя. В нем повествуется о том, как бездомная девочка-сирота Газиза, не выдержав нечеловеческих условий жизни, насилие, умирает, замерзнув в лютую зимнюю ночь. В этом произведении разоблачаются образы таких героев, как жестокосердный волостной Акан. «Сиротская доля» своей изобразительной мощью привнесла новые формы в казахскую литературу. В рассказе мастерски раскрыты нетипичные особенности человеческой жизни. Очень реалистично представлены образы управляющего Акана, его подельника Калтая, маленькой девочки Газизы, ее старой бабушки. В рассказе «Сирота» рассказывается о скорбной доле сироты по имени Касым, который убежал из аула от издевательств своего дальнего родственника Исы и умер темной ночью в лесу. Основной приметой критического реализма было описание скорби и страданий обиженных людей. В рассказе «Тени прошлого» рассказывается о доле девушки Жамеш, которая, не считаясь с желанием своего любимого Кабаша, дала согласие, по старому обычаю, стать второй женой престарелого мужа своей умершей старшей сестры.

По силе правдивого отражения жизненных противоречий и неравенства людей Мухтар Ауэзов стал основоположником психологической прозы в казахской литературе. В рассказе «Расправа» (1926) повествуется о судьбе робкого бедняка Жаксылыка, который нашел свой путь и стремился к свободной и полноценной жизни. Однако богачи Абиш и Курман, привыкшие держать бедняков в ежовых рукавицах и помыкать ими, не дают такой возможности и продолжают издевательства.

Особой для Ауэзова является тема равенства женщин. Всегда стремившийся показывать в своих произведениях правду жизни без прикрас, писатель реалистично изображает жизнь казахской женщины того времени. Если в произведении «Зарницы» писатель рассказывает историю женщины, вышедшей по настоянию родителей замуж

за нелюбимого и покорившейся своей судьбе, то в другом рассказе («Кто виноват») говорится об умершей от тоски из-за невозможности быть с любимым девушке Газизе. В рассказе «Женитьба» описывается история девушки, не подчинившейся воле отца и убежавшей со своим возлюбленным.

Одним из важнейших показателей мастерства писателя, его таланта художника слова, является создание образа героя. На самом деле большим испытанием, большой ответственностью для творца является умение раскрыть посредством художественного слова внутренний мир героя, показать его характер, представив героя как личность, индивидуальность. С этой целью писатель использует такие средства, как сравнения, олицетворение. Даже если человек считается всемогущим на земле, хозяином, покровителем всего сущего, писатель находит различные способы сравнения его со всем живым на земле.

Как бы мы ни называли – художественный образ, литературный персонаж, герой или персонаж произведения, это все одно понятие – образ. Из способности писателя отразить индивидуальное в типическом, показать через детали в случайном значимое рождается литературный образ. При определенной интерпретации и обобщении жизненных моделей, отражаемых в художественном произведении, создается собирательный типизированный образ героя, вбирающий в себя черты и особенности человека эпохи. Характер героя создается при помощи использования прямых и опосредованных описаний.

В произведениях М. Ауэзова бросается в глаза умелое использование языковых средств. В творениях писателя встречается новое наполнение содержания слов с обобщенным значением, выявление новых оттенков значений общеупотребительных слов, точное использование синонимов, антонимов, омонимов, неожиданные сочетания слов и непривычное словообразование, высказывание героями наивных сентенций и глубоких, умных мыслей, и всё это преподносится автором умело, тонко, к месту.

Художественно-изобразительные средства, используемые в произведениях, разнообразны. К ним относятся такие лексические средства, как синонимы, антонимы, парные слова, повторы.

Синонимия в художественной прозе – это явление, характеризующее национальный язык, его мощь, потенциал, изобразительные возможности.

В произведениях М. Ауэзова наблюдается частое использование параллельно двух синонимов: *сенгіш, илангыш; сулу, көркем; тазалықты, пәктікті; тілі байланып, үндей алмай отыр; бой бермейтін, көнтерлі*. Хорошо освоивший богатство казахского языка М. Ауэзов активно использует в своих литературно-критических статьях слова с близкими значениями. И это неслучайно: отчетливо видно, что при помощи параллельного и последовательного использования данного языкового средства ученый-критик хочет более точно выразить свою мысль. Умелое использование синонимов можно рассматривать как своеобразие стиля М. Ауэзова, отличающего его от стиля других писателей. Например:

Кемпірдің жасы қартайып, қуаты азайғандығы шын болса да, бетінде бір ерекше қайрат білінеді, еркек пішіндес кесек. *Тақырлау, сұйық* қабақтың астынан көрінген кішкене өткір көздері қажыған салқын жанармен жалтылдайды. Маңдайы мен екі ұртына түскен қатпарлы қалың терең әжімдері өмірінің талай қайғы, талай бейнетіне куә [1, с. 73].

Здесь слова *жасы қартаюу-қуаты азаю, тақырлау-сұйық, қайғы-бейнет* являются синонимами.

В трудах М. Ауэзова встречаются, в основном, следующие разновидности синонимов:

- а) синонимы – имена существительные;
- б) синонимы – имена прилагательные;
- в) синонимы – глаголы;
- г) синонимы – наречия [2].

В художественном произведении антонимы также используются в качестве изобразительного средства и выполняют стилистические функции. Каждый писатель умело оперирует антонимами для более точного выражения мысли. Если в лингвистике общепринятым пониманием антонимов является следующее: «антонимы – слова, имеющие противоположное значение», то ученый Айгабылулы утверждает: «Антонимы, употребляемые как слова с противоположным значением, образуют отдельную лексическую группу». Академик М. Сергалиев писал: «При сравнении двух явлений, через противопоставление становится понятным, какому из них необходимо придать особое значение» [3, с. 15]. В произведениях М. Ауэзова наблюдается использование антонимов не только для выражения противоположных значений, но и в стилистических целях. Антонимы используются в произведении в определенной стилистической функции.

В результате умелого использования антонимов писателю удается четко описать жизненную ситуацию, продемонстрировав тем самым свое мастерство детализации.

Парные слова в речи М. Ауэзова способствуют отражению разнообразных движений, их интенсивности: *ұзақ-ұзақ жарысу; шаба-шаба жөнелісу; салқын-салқын көздер; қалың-қалың қойлар* и др.

В рассказах М. Ауэзова повторы занимают особое место. Встречается два вида повторов: первый – повторное описание ситуации, явления, второй – собственно языковой повтор, повтор как языковое средство. Оба вида, способствуя всестороннему, полному раскрытию образа героя, гармонируют друг с другом. Особое внимание автор уделяет повтору полнозначных слов [1, с. 73], а также приему повтора полнозначных слов в предложении. Таким образом автор подводит читателя к тому, чтобы он обратил внимание на какое-то явление или на его свойства и признаки:

Өзі сөйлеткен сөз, өзі жырлатқан үн, ең алғашқы рет әрі сұлу, әрі әсем, әрі жас әншінің көлденең үнімен айтылғанда, енді өзiк де қатты толқыта әсер еттi (песня Татьяны).

При использовании повторяемых союзов писатель чаще отдает предпочтение разделительным союзам. В ситуации выбора в ответственный момент рассматриваются все варианты, взвешиваются все «за» и «против», в итоге выбирается один, наиболее приемлемый вариант. Можно сказать, что другие союзы не встречаются:

Айтқаныма көнбей, мені сүймесең, не сен, не сенің күйеуің, не болмаса мен өлемін («Кто виноват»).

Как видно из примера, автор не повторяет лексему *не* полностью (точнее, три раза), но несколько изменяет форму при употреблении в третий раз (*не болмаса, немесе*). Это, видимо, стремление автора не утомить читателя и избежать однообразности форм.

Используемые в произведениях М. Ауэзова определения позволяют продемонстрировать мощь национального языка, его потенциал, изобразительные возможности. В текстах писателя в неограниченном количестве встречаются сложные определения-прилагательные. Рассмотрим примеры из произведений:

Бұл жігіттің жасы отыз шамасында. Сұрғылт беті дөңгелек жалпақтау. Суық қарайтын қисық біткен кішілеу өткір көзінде және түксиген

қабағында өзгеше қаталдық бар. Кішкене мұрны көз, қабағына үйлеспейді. Бұл адамның күлгендегі пішіні құмарлыққа көп салынғандығын білдіріп тұрады.

Так писатель характеризует богача Акана в «Сиротской доле». Его друга Калтая автор характеризует следующим образом:

Қалтай аса пысық, сөзге ұста, қалжыңқой, әсіресе Ақанның түндегі жүрісіне өте ыңғайлы, әрі жылпос, әрі тілді ер жігіт еді.

Здесь раскрытию образа героя способствуют определения *орта бойлы, дөңгелек денелі, қысқалау мұртты, шоқша сақалды, аса пысық, сөзге ұста, қалжыңқой, жылпос, тілді ер жігіт*.

Фразеологизмы, содержащие компоненты с описанием внешности человека, его характеристики, употребляются для создания портрета героя и описания духовного состояния: *еті өліп кеткен, тепсе түйе өлтіреді; сіркелі жеңге битті білек; адамынан хайуаны; түлкісінен тышқаны озып; түске дейін мүйіз, түстен кейін киіз* и др. Например:

Біреуді мүжіп-жегенде *жілік майына дейін қақтап, қан тастататын кеспей-бауызданың* мақтағаны даттауға бергісіз, тиіп кетсе ойын түсетін нағыз жойқынның өзі ғой. Нағыз жойқы! ... Ғұмыры біреудің *құйрығына қалжуыр байлап* көрмеген Бекет қарап отырып қисық мұрынға ат тауып қойғанына қатты қуанды [1, 44 б].

В передаче мыслей героев, отражении их характеров важную роль играют крылатые слова. В одних случаях они включены в речь героя и демонстрируют его ораторское искусство, его находчивость, в других – выражают мысли. Например, в составе диалога крылатые слова выполняют функцию оценки-характеристики:

жаманның жаназасы жұртқа міндет; бір жыл қой баққаннан жүз жыл ақыл сұрама; сіркелі жеңге битті білек; тепсең үзілмейтін темір бак; айтқан ауыз ауырмайды, қақалы құлаққа дарымайды; алыстан айдаһар ысқырса, іргеден сіздер қоса талайсыздар; Арба сынбайтын өгіз өлмейтін жол тап; құлға күрек, төреге қамшы; басың не ойласа, қолың содан жазбасын; ер адам есек мінсе де жарасады; ұрсаң тоқпақ, кессең пышақ батпайды; құрық ұстаған сыншыл, қайшы ұстаған міншіл; үрерге иті, сығарға биті; қорлықпен өткен өмірден көсіліп жатар көр артық; екі елі езуге бес елі қақпақ т.б.

В приведенных крылатых выражениях заключается множество различных характеристик человека. Можно утверждать, что созданный

образ героя является показателем способности автора к использованию всего богатства языка, речевая характеристика героя свидетельствует об индивидуальности самого автора, его писательского таланта.

Художник использует метафору как при создании образа героя, так и при описании различных граней его характера. Образ героя может создаваться при помощи метафоры-характеристики. В произведениях М. Ауэзова, кроме эпитетов, сравнений, метафоры, метонимии при описании героя используется также синекдоха. Можно смело утверждать, что синекдоха является одним из наиболее употребляемых тропов при характеристике героя в произведениях М. Ауэзова.

Исследование позволило выявить, что у талантливого казахского писателя, мощной языковой личности Мухтара Ауэзова есть неразгаданная тайна, чудо в его способности использовать все богатство языка и умение находить нужные языковые средства. Вместе с тем, предполагается, что в научных изысканиях будет продолжено исследование образа персонажа, еще до конца не изученного и не занявшего достойного места в научном плане.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ауэзов М.* Собрание сочинений : в 20 т. – Т. I. Рассказы. – Алма-Ата : Жазушы, 1979. – 345 с.
2. *Ауэзов М.* Современная эпоха казахской литературы // *Ауэзов М.* Собрание сочинений : в 50 т. – Алматы : Гылым, 1998. – 432 с.
3. *Исаев С.* Казахский язык. – Алматы, 1993. – 256 с.

УДК 81'22

Е. И. Карпенко

кандидат филологических наук, доцент кафедры лексикологии и стилистики немецкого языка факультета немецкого языка МГЛУ
e-mail: elena_karpenko@list.ru

**ВНЕБИБЛЕЙСКИЕ КОННОТАЦИИ
В СЮЖЕТЕ О МАРИИ МАГДАЛИНЕ
(на материале художественной литературы)**

В статье рассматриваются культурные коннотации библейского имени символа «Мария Магдалина». Образ кающейся грешницы возник в результате компиляции трех библейских сюжетов в религиозной литературе VI – IX вв. Закрепившись в Средневековье как символ «кающегося человечества», этот образ продолжает транслироваться художественной литературой.

Ключевые слова: культурная коннотация; символ; трансляция культуры.

Е. I. Karpenko

Ph.D., Ass. Prof., MSLU;
e-mail: elena_karpenko@list.ru

**NON-BIBLICAL CONNOTATIONS
IN THE MARIA MAGDALENE LITERATURE STORIES**

The article deals with cultural connotations of biblical symbol «Maria Magdalene». The image of penitent woman occurred as a result of combination of three biblical stories in the religious literature of VI–IX centuries. Since the Middle Ages literature has been transferring this image as a symbol of «penitent humankind».

Key words: cultural connotation; symbol; delivery of cultural values.

В соответствии с семиотической концепцией Ю. М. Лотмана символ представляет собой сущность, пронзающую хронологические пласты культуры по вертикали [3, с. 212]. Каждый «слой» символа, каждая культурная коннотация имеет свой исторический источник («источник культурной интерпретации» по В. Н. Телия [4]). Одни культурные коннотации восходят к первоисточнику, другие – к хронологически более поздним обработкам символа в литературе, живописи, скульптуре, архитектуре и т. п. Исследуя библейские символы, мы справедливо считаем Библию наиболее важным источником – первоисточником – их культурной интерпретации. Хронологически разнообразные культурные коннотации, заполняющие «ячейки» когнитивной

структуры символа, способны в определенных контекстах дефокусироваться, в других – выходить на передний план (ср. [1]), при этом выделенная салиентная культурная коннотация далеко не всегда восходит к первоисточнику. Мы проиллюстрируем это на примере образа Марии Магдалины и на материале нескольких литературных обработок, посвященных этой евангельской героине.

В силу ряда причин – о некоторых мы будем говорить подробно – образ Марии Магдалины в западноевропейском сознании ассоциируется с образом кающейся грешницы, падшей женщины, заслужившей своим искренним раскаянием прощение и отпущение грехов. Символика образа сохраняется и в наши дни. Например, в известном голливудском фильме «Страсти Христовы» (2004) режиссера М. Гибсона первая встреча Христа и Марии Магдалины воспроизводит сцену из Евангелия от Иоанна, в которой Христос спасает женщину, «взятую в прелюбодеянии» и не названную в этом эпизоде по имени, от жестокой расправы – побиения камнями:

Он, восклонившись, сказал им: кто из вас без греха, первый брось на нее камень. ... Они же, услышав *то* и будучи обличаемы совестью, стали уходить один за другим, начиная от старших до последних... [Ин. 8: 3–7]

Но что мы знаем о Марии Магдалине из канонических Евангелий? Следует отметить, что все четыре евангелиста называют ее по имени – Мария из Магдалы, Мария Магдалина. Из Евангелий также известны имена Марфы и Марии, сестер Лазаря [Лк. 10: 38–42]; имена других жен-мироносиц, ср.:

По прошествии субботы *Мария Магдалина* и *Мария Иаковлева* и *Саломия*¹ купили ароматы, чтобы идти помазать Его [Мк. 16: 1].

Однако не называются имена самаритянки, давшей Христу напиток из колодца Иакова [Ин. 4: 1–29]; или уже упомянутой грешницы, спасенной от побиения камнями. В Евангелиях рассказывается и о других безымянных женщинах, которые служили Христу и апостолам от «имений своих» [Лк. 8: 2–3].

Итак, все авторы канонических Евангелий знали Марию Магдалину и называли по имени во всех посвященных ей эпизодах, отдавая должное ее выдающейся роли в истории Страстей Христовых.

¹ Здесь и далее выделено курсивом и подчеркнуто нами. – *Прим. авт.*

Рассмотрение тех мест из Евангелий, в которых Мария Магдалина названа по имени, приводит к следующему результату: во-первых, Господь изгнал из нее «семь бесов», и после этого она присоединилась к группе апостолов вокруг Христа [Лк. 8: 2; Мк.16: 9]. В то время и в том месте подобный нарратив мог иметь совсем иную референциальную соотнесенность, чем, например, в католической Европе в эпоху Средневековья. Одержимость злыми духами могла означать душевную болезнь, от которой Христос излечил Марию Магдалину (вспомним об исцелении «одержимого нечистым духом» [Мк. 5: 3–9]). М. Бокслер пишет, что на образ грешницы повлияла ассоциация «семи бесов» в указанном эпизоде с семью смертными грехами, среди которых есть и блуд [5, с. 45]. Но почему здесь евангелисты не говорят прямо об одержимости Марии грехом блуда или вообще каким-либо грехом? Например, в эпизоде побоевания камнями женщины, «взятой в прелюбодеянии», ее вина называется прямо [Ин. 8: 7]. В другой евангельской истории о женщине, помазавшей ноги Христа драгоценным миром, сказано, что ей «прощаются грехи её многие за то, что она возлюбила много» [Лк. 7: 47]. Ни в одном евангельском эпизоде, называющем Марию Магдалину по имени, нет упоминания о том, что она была «грешницей», «прелюбодейкой», «блудницей», либо же согрешила как-то иначе. Во-вторых, Евангелия знают Марию как преданную последовательницу Христа [Мк. 15: 40–41; Лк. 8: 3], свидетельницу Его крестной смерти [Мф. 27: 61], мироносицу.

Считается, что впервые Папа Григорий Великий отождествил три разных евангельских образа. 21 сентября 591 г. он произнес в своей проповеди в базилике Святого Климента в Риме следующее: «Мы верим в то, что эта женщина [Мария Магдалина], которую Лука называет грешницей, которую Иоанн называет Марией Магдалиной, и есть та самая Мария, из которой, как сказано у Марка, было изгнано семь бесов» [2]. К VI в. в религиозной литературе окончательно закрепляется компилятивный образ Марии Магдалины, вместивший в себя три евангельских сюжета: о грешнице в доме фарисея Симона, отершей ноги Христа своими слезами и помазавшей их драгоценным миром [Лк. 7: 37–50]; о Марии Магдалине, из которой Христос изгнал семь бесов; и о Марии из Вифании, сестре Марфы и Лазаря. Эта Мария помазала ноги Христа драгоценным нардом и отерла их своими волосами. Сделав это за шесть дней до распятия,

она фактически подготовила Его тело к погребению в соответствии с иудейской традицией [Ин. 12: 1–8].

Постепенно к этому образу добавляются другие коннотации. В IX в. в Южной Италии появляется первое на латинском языке агиографическое изложение истории Марии Магдалины (*Vita eremitica*). Здесь к компилятивному образу Марии Магдалины присоединяются черты святой Марии Египетской. В частности, *Vita eremitica* сообщает, что после Вознесения Христа Мария Магдалина отправилась в пустыню, где провела тридцать лет в посте и покаянии, пока не приняла причастие и не была погребена другим отшельником [9, с. 245].

Несмотря на то, что французский гуманист, филолог и богослов Жак Лефевр д'Этабль (ок. 1450–1536) пытался доказать, что в Евангелиях речь идет о трех разных женщинах, именно образ красивой кающейся грешницы оставался притягательным для литературы и искусства еще на протяжении нескольких столетий.

Так, в 1844 г. выходит в свет мещанская трагедия / *bürgerliches Trauerspiel* Фридриха Геббеля «Мария Магдалина». Библейское имя символично употреблено по отношению к главной героине Кларе. В чем вина Клары? Из ее разговора с женихом Леонгардом в четвертой сцене первого акта читатель узнает, что Клара беременна. Она рассчитывает на скорое замужество, однако Леонгард, узнав, что обещанное приданое в тысячу талеров истрачено, передумывает на ней жениться. В это же время брат Клары Карл необоснованно арестован по обвинению в краже драгоценностей. Эта новость стоит жизни матери Клары и Карла. Также их отец, мастер Антон, воспринимает поступок сына как *позор* / *Schande*, который невозможно пережить:

MEISTER ANTON: ...und dann kommt dein Sohn, (...) und überhäuft dich so mit Schande, dass du die Erde anrufen möchtest: verschlucke mich, wenn dich nicht ekelt, denn ich bin kotiger, als du! [7, с. 62].

Ср.:

МАСТЕР АНТОН: ... и вот приходит твой сын ... и покрывает тебя таким позором, что ты хочешь воззвать к земле: «Поглоти меня, если тебе не противно, потому что я еще более очернен, чем ты!»¹.

¹ Здесь и далее перевод наш. – Е. К.

Ср. также:

MEISTER ANTON: ...Denn alles, *alles kann ich ertragen* und hab's bewiesen, *nur nicht die Schande!* [7, с. 65].

МАСТЕР АНТОН: ...потому что все, все я могу вынести, и я доказал это, только не позор!

В подтверждение невыносимости этого позора мастер Антон клянется Кларе, что в тот момент, когда люди начнут «показывать пальцем и на нее», он покончит с собой:

MEISTER ANTON: In dem Augenblick, wo ich bemerke, dass man auch *auf dich mit Fingern zeigt*, werd ich – (*mit einer Bewegung an den Hals*) mich rasieren, und dann, das *schwör ich dir zu, rasier ich den Kerl weg...* [7, с. 65].

МАСТЕР АНТОН: В тот момент, когда я замечу, что люди и на тебя показывают пальцем, клянусь тебе (указывая на горло), я передрежу себе горло бритвой...

Мастер Антон боится именно публичного позора. Он больше не может появляться в городе и уходит в горы к глухому лесоторговцу, потому что тот «ничего не знает о ... позоре» старого мастера, ср.:

MEISTER ANTON: Ich komme heute Abend erst spät zu Hause, ich gehe zu dem alten Holzhändler ins Gebirge. Das ist der einzige Mann, der mit noch, wie sonst, in die Augen sieht, weil er noch nicht von meiner Schande weiß. Er ist taub, keiner kann ihm was erzählen [7, с. 66].

Позор / Schande противопоставляется здесь другому важному понятию, а именно – *цеховой чести / Ehre*. Мастер Антон – столяр, представитель «благородного» ремесленного сословия. Честь в цеховом ремесле изначально была правовым понятием: система строгих цеховых правил отделяла «честные ремесла» от остальных «промыслов» (кожевников, пастухов или судебных и полицейских служащих, актеров). Понятие цеховой чести подразумевало не только качество работы, но и добропорядочное происхождение, нравственный в церковно-христианском смысле образ жизни и т. п. Например, супружеская измена могла привести к исключению из цеха [10, с. 48]. Несмотря на то, что принципы цеховой чести уже в XVIII в. противоречили не только коммерческим интересам самих ремесленников, но и идеям

Просвещения (как это и показывает Ф. Геббель), ни мастер Антон, ни Клара не могут вырваться из ее оков.

Клара осознает, каково давление этого «кодекса чести», и серьезно воспринимает угрозы отца о самоубийстве. Уговаривая Леонгарда жениться на ней, Клара объясняет, что «дрожит» не «перед незаслуженным позором», а перед страхом за отца, ср.:

KLARA: ...ich bin die Tochter meines Vaters, und nicht als Schwester eines unschuldig Verklagten, der schon wieder freigesprochen ist, denn das ist mein Bruder, nicht als Mädchen, das vor *unverdienter Schande* zittert, denn (halblaut) ich zittre noch mehr vor dir, nur als Tochter des alten Mannes, der mir das Leben gegeben hat... [7, с. 79].

КЛАРА: Я дочь моего отца, а не сестра невинно осужденного и уже оправданного, хотя он мой брат; и не девушка, которая дрожит перед незаслуженным позором, (вполголоса) более всего я дрожу перед тобой, как дочь старика, давшего мне жизнь...

Леонгард отказывается жениться на Кларе, которая в свою очередь не видит иного способа спасти жизнь отцу, кроме как добровольно уйти из жизни. Сложившуюся ситуацию Клара воспринимает как «заслуженное наказание за неизвестно какую вину», ср.:

KLARA: Wär's um mich allein – ich wollt's tragen, ich wollt's geduldig hinnehmen, als *verdiente Strafe für, ich weiß nicht was...* [7, с. 80].

КЛАРА: Если бы речь шла только обо мне – я бы снесла это, я бы смирилась с этим, как с *заслуженным наказанием неизвестно за что...*

Ф. Геббель использует образ Магдалины в названии своей трагедии только как символ «падшей женщины», каковой евангельская Мария Магдалина стала лишь в религиозной литературе VI–XI вв. В конечном итоге только «неизвестная вина» объединяет образ Марии Магдалины и сюжет трагедии Ф. Геббеля.

В 1899 г. выходит в свет драма Пауля Хейзе «Мария из Магда-лы». Действие происходит во времена земной жизни Христа. Действующими лицами пьесы являются Мария Магдалина, первосвященник Иудеи Каиафа, Иуда Искариот и др. Одна из сюжетных линий

драмы – отношения Марии и римлянина Флавия, племянника Понтия Пилата. Римлянин обещает Марии предотвратить казнь Христа, если она согласится стать любовницей Флавия. Рассмотрим лишь некоторые языковые характеристики образа Марии из Магдалы. Флавий пересказывает слухи, курсирующие о ней в Иерусалиме:

FLAVIUS: Ich hörte, daß du eine Witwe bist, nein, eine Frau, *die ihren Mann verlassen habe*, und lebstest jetzt für dich nach deinem Gefallen und machtest dir gute Tage mit guten Freunden bei Wein und Lautenspiel, und oft kämen ihrer Viele bei dir zu Gast, und wenn es ihrer sieben waren, entliebest du sechs um Mitternacht, den siebenten aber – erst am dämmernden Morgen [8, с. 19].

ФЛАВИЙ: Я слышал, что ты вдова, нет, *женщина, которая оставила своего мужа* и теперь живет в свое удовольствие, приятно проводит время в компании хороших друзей, вина и в игре на лютне, часто многие бывают у тебя в гостях, и если таковых приходит семеро, то шестерых ты отпускаешь в полночь, седьмого же – лишь на рассвете.

Первосвященник Каиафа упрекает Марию в том, что она «завлекает молодежь на путь греха», ср.:

ΚΑΙΑΡΝΑΣ: Tritt näher, Maria ... du meidest das Heiligthum des Herrn, als fürchtest du, dort seine Stimme zu vernehmen: Ich habe die Schönheit verliehen vor allen Weibern, du aber hast mein Geschenk mißbraucht, die Jugend meines Volkes zu lockend auf den Pfad der Sünde [8, с. 43].

Далее воспроизводится эпизод побоевания камнями, о котором Флавию рассказывает его служанка Мирьям:

MIRJAM: ...und sie stand da drüben am Gitter, und viele um den Heiligen erkannten sie ... Einige aber riefen: Es ist das Weib von Magdala, *die Ehebrecherin, die Dirne* – wie erdreistet sie sich, ihr Antlitz zu zeigen vor dem Heiligen des Herrn? Jagt sie hinweg, schlagt sie, *steinigt sie!* [8, с. 49].

МИРЬЯМ: ...и она стояла там у ограды, и те, кто был рядом со Святым, узнали ее ... А некоторые закричали: это женщина из Магдалы, *прелюбодейка, блудница* – как она смеет показывать свое лицо перед Святым? Гоните ее, бейте ее, *бросайте в нее камни!*

Итак, П. Хейзе воссоздает образ грешницы, покинувшей мужа, живущей в свое удовольствие и соблазняющей молодежь; блудницы / *Dirne* (ср.: *Dirne*, fem.: *abwertend käufliches Mädchen, Prostituierte* [6]); а также жены, изменяющей мужу и достойной казни / *Ehebrecherin*.

Таким образом, символ в соответствии с этимологией этого греческого слова (*греч.* *symballein* – объединять), действительно, объединяет в своей семантике хронологически разнородные коннотации, восходящие к различным культурно-историческим контекстам. Евангельский образ Марии Магдалины оказался востребованным в искусстве и, как мы увидели, в художественной литературе именно как символ грешницы, блудницы (или лишь являющейся таковой с точки зрения общественной морали), хотя эти коннотации отсутствуют в канонических Евангелиях и закрепляются в религиозной литературе, а затем и в общественном сознании, не ранее VI–IX вв.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ирисханова О. К.* Игры фокуса в языке. Семантика, синтаксис и прагматика дефокусирования. – М. : Языки славянской культуры, 2014. – 320 с. (*Studia philologica*).
2. Как Мария Магдалина стала грешницей? – URL : <http://visitlyon.ru/kak-mariya-magdalina-stala-greshnicej> (дата обращения: 07.07.2015)
3. *Лотман Ю. М.* Символ в системе культуры // Статьи по семиотике культуры и искусства. – СПб. : Гуманитарное агентство «Академический проект», 2002. – С. 211–225.
4. *Телия В. Н.* Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 464 с.
5. *Boxler M.* „ich bin ein predigerin und appostolorin“. Die deutschen Maria Magdalena-Legenden des Mittelalters (1300–1550). Untersuchungen und Texte / *Deutsche Literatur von den Anfängen bis 1700*. – B. 22. – Hrsgs. Von Alois Maria Haas. – Bern : Peter Lang, 1996. – 460 S.
6. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. [Электронный ресурс] – URL : <http://www.dwds.de/> (дата обращения: 07.07.2015)
7. *Hebbel F.* Maria Magdalena. – Stuttgart : Reclam, 2002. – 110 S.
8. *Heyse P.* Maria von Magdala. – Stuttgart und Berlin, 1903. – 116 S.
9. Immerwährender Heiligenkalender / Hrsg. von Albert Christian Sellner. – Frankfurt am Main : Vito von Eichborn GmbH, 1993. – 484 S.
10. *Ranke W.* Friedrich Hebbel. Maria Magdalena. – Stuttgart : Reclam, 2003. – 135 S. (Erläuterungen und Dokumente.)

УДК 894.375

Н. М. Локтева

старший научный сотрудник-исследователь
Узбекского государственного университета мировых языков (г. Ташкент)
e-mail: Nnaaddiinn@bk.ru

РОМАН «ОБЕД В РЕСТОРАНЕ “ТОСКА ПО ДОМУ”» ЭНН ТАЙЛЕР И ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗМА

В статье речь идет о жанре семейной хроники в творчестве американской писательницы Энн Тайлер. Рассматриваются, в частности, проблемы гуманизма, поднятые в романе «Обед в ресторане “Тоска по дому”».

Ключевые слова: семейная хроника; семья; семейные отношения.

N. M. Lokteva

Senior researcher, Uzbek State University
of World Languages, Tashkent, Uzbekistan
e-mail: Nnaaddiinn@bk.ru

THE NOVEL “DINNER AT THE HOMESICK RESTAURANT” BY ANNE TYLER

The article deals with the genre “family saga” in the works of the American writer Anne Tyler and in particular problems of humanism raised by the author in her novel “Dinner at the Homesick Restaurant”.

Key words: family saga; family; family relations.

Перу современной американской писательницы Энн Тайлер принадлежат около двадцати романов, несколько сборников рассказов и книг для детей. Она вошла в литературу в первой половине 60-х гг. прошлого века (первый роман «If Morning Ever Comes» – «Если утро когда-нибудь настанет» вышел в 1964 г.). Энн Тайлер неоднократно обращалась к жанру семейной хроники. Романы «Блага земные» (*Earthly Possessions*, 1977), «Обед в ресторане “Тоска по дому”» (*Dinner at the Homesick Restaurant*, 1982), «Лестница лет» (*Ladder of Years*, 1995) посвящены теме гуманных отношений между людьми.

Роман «Обед в ресторане “Тоска по дому”» (*Dinner at the Homesick Restaurant*, 1982), за который Энн Тайлер удостоилась Пулитцеровской премии в 1989 г., занимает особое место в творчестве писательницы. В нем рассказывается история трех поколений семьи Туллов. Роман лишен напряженной внешней интриги, столь привычной для

американской литературы второй половины XX в. Жизнь простой семьи предлагает нам, тем не менее, немало нравственных проблем и раздумий, моментов острого сопереживания героям. Охватывая по времени значительный отрезок – более полувека (с 1924 по 1979 гг.), – роман прослеживает формирование человеческой личности в семье и столкновение разных характеров.

«Обед в ресторане “Тоска по дому”» – это воспоминания Перл Тулл о своей судьбе, долгой совместной жизни с мужем, о детях и внуках. В начале повествования героиня прикована к постели, ей уже за восемьдесят. Перл с трудом вспоминает свою жизнь.

Героиня вышла замуж за Бека Тулл. Семья, по мере назначения Бека на очередную службу, перемещается из одного города в другой. Однако все ключевые моменты жизни семьи связаны с Балтимором, где происходят основные действия романа.

Ее отточенная и доступная проза погружает нас снова и снова в балтиморский мирок, который она знает не понаслышке. Автор, помимо прочего, знает, как создавать персонажи, и они не оставят вас равнодушными [2, с. 1].

Роман поднимает проблемы человечности и гуманизма, проблемы взаимоотношений не только членов одной семьи, но и общечеловеческие.

Совместная жизнь Перл и Бека продолжалась в течение двадцати лет. У них уже было трое детей – сыновья Коди и Эзра, а также дочь Дженни. В один из воскресных вечеров 1944 г. Бек сказал Перл, что не желает больше оставаться с семьей и ушел навсегда. Женщина одна воспитала детей, следуя принципу «как лучше». Одно-единственное желание владело ею – защитить свой дом. Как если бы ему грозил ураган.

...Книга эта производит впечатление осознанной замкнутости. Замкнутости на формировании человеческого характера именно в семье [4].

Каждый из детей Перл имел свой характер. С соседями они были незнакомы, жили втроем. С тем же успехом они могли бы находиться и на необитаемом острове. Став взрослыми, дети Перл, кроме среднего, Эзры, с радостью оставляют материнское «гнездо», казавшееся им тюрьмой. В дальнейшей жизни они часто поступают как бы назло своему детству – круг замыкается.

Она [Тайлер] проникательна и изысканна; ее персонажи заботливы, чудаковаты и безупречны. В своей безупречной манере Энн Тайлер

вытаскивает на свет захватывающие дух откровения заурядных обывателей, которые запутались между мечтой и реальностью, жадной и смиренностью, надеждой и неизбежностью [2, с. 8].

Наиболее очевидно прослеживается это в судьбе старшего сына, Коди. Коди обладал способностью внутренне отстраняться от людей, у него не было друзей. Он становится преуспевающим деловым человеком, экспертом по научной организации труда: «Благодаря своим новаторским идеям в области научной организации труда, поработав в нескольких фирмах, он поднимался все выше и выше. И вскоре стал независимым экспертом по НОТ» [1].

Характер Дженни представлен в процессе нелегкого пути к счастью. Автору удивительно точно удалось передать состояние женщины, обусловленное различными поворотами судьбы. Дженни по профессии детский врач. Она трижды выходит замуж, в третий раз за Джо Сент-Амброз – человека, от которого ушла жена, оставив шестерых детей. Да и у Дженни есть дочь – ребенок от второго брака. Женщина берется за создание новой семьи с мудростью, любовью и теплом.

Среди всех членов семьи Туллов автору наиболее симпатичен Эзра. Парадоксально соединение страданий и везения в его судьбе. В отличие от Коди, Эзре, казалось бы, всё само идет в руки. Девушки всегда обращают на него больше внимания, чем на брата. Было в Эзре «что-то почти монашеское». Сколько женщины ни старались, им никак не удавалось разгадать его мысли, но он был с ними неизменно учтив и деликатен.

Он был гостем на планете женщин ... Но сам он не создавал этого и не понимал, а если и понимал, то не придавал ему значения [там же].

В его руках собственное дело – ресторан с хорошей репутацией. Ему опять повезло. Однако этого нельзя сказать о личной жизни. После того как Рут вышла замуж за Коди, он совсем изменился – «безжизненный, мрачный; не человек, а ходячая боль». Он не может полюбить другую женщину.

Эзра по природе своей словно предназначен судьбой на роль «кормителя». Как хозяин ресторана он любил кормить других. Мать не понимает его выбор.

- Думала, ты хочешь стать учителем. Может, даже преподавать в колледже. Не понимаю, что случилось. – Говорит она ему во время их первого обеда в ресторане «Тоска по дому».
- Мама, я люблю готовить еду для людей», – отвечает ей Эзра [там же].

Эзра – тип современного гуманиста. Было что-то нежное, почти любовное в его отношении к людям, которые ели то, что он для них приготовил. Он не только вкусно готовит, он еще и кормит неимущих. В его ресторан под символическим названием «Тоска по дому» стали заходить одинокие пожилые люди, которые ужинали каждый вечер за постоянными столиками. Они могли себе это позволить, потому что цены в меню не были обозначены, клиенты расплачивались прямо с официантами по счетам. И могли в случае чего рассчитывать на скидку. Эзру беспокоило, где питаются эти старые люди по воскресеньям, когда ресторан закрыт.

Эзра был единственным из троих детей, для кого смерть матери явилась большим ударом. Смерть матери обнажает его одиночество и в какой-то мере пустоту жизни:

Чем теперь он заполнит свои дни? Он был для Перл глазами. А в последнее время даже руками и ногами. И теперь, когда матери не стало, он будет возвращаться вечером домой и... Что же он будет делать? Чем займется? [1].

Эзра рад каждой встрече родных, каждому семейному сбору.

«Дай только повод – свадьба, помолвка или племянник, который успешно закончил учебный год, – и он тут же готов устроить обед в ресторане. Вся семья в сборе! Теплая семейная встреча». Вот летом 1957 года вся семья случайно встречается в Балтиморе. «Все так хорошо складывается! – восклицает Эзра. – Настоящий семейный обед! Это просто подарок судьбы!» [1].

Однако это семейство в полном составе ни разу не пообедало у Эзры по-людски – они обязательно ссорились и уходили из-за стола посреди обеда, а иногда даже не успевая сесть за стол. Казалось, именно неурядицы и заставляли их встречаться снова и снова; это могло означать, что когда-нибудь они завершат свой семейный обед, а потом разойдутся навсегда.

В день похорон матери он устраивает семейный обед в ресторане. По завещанию матери Эзра пригласил и отца. Он надеется, что хотя бы смерть матери сблизит чужих родных людей. Об этом свидетельствуют его слова, произнесенные во время поминального обеда:

Я хочу, чтобы хоть раз вся наша семья пообедала по-людски, с начала и до конца. Подумайте, ведь стоит нам собраться здесь всем вместе, как

непрерывно что-то случается. Кто-то уходит рассерженный или в слезах, и все расстраивается... [1].

Так случилось и в последний раз – семья разошлась, так и не закончив поминальный обед. Однако семейная хроника Тулов завершается на оптимистичной ноте, – вся семья выходит на поиски отца, раньше всех покинувшего ресторан:

Cody happened to look toward Prima Street and see his family rounding the corner, opening like a fan. The children came first, running, and the teen-agers loped behind, and the grown-ups – trying to keep pace – were very nearly running themselves, so that they all looked unexpectedly joyful. The drab colors of their funeral clothes turned their faces bright... Cody felt surprised and touched. He felt that they were pulling him toward them – that it wasn't they who were travelling, but Cody himself... Cody held on to his elbow and led him toward the others [3, c. 303].

Коди рассеянно глянул в сторону Прима-стрит и увидел, как его родня веером сворачивает к ним, на Бушнелл-стрит. Впереди во весь дух мчались дети, за ними вприпрыжку бежали подростки, а за теми, стараясь не отставать, почти бегом следовали взрослые, – вид у них у всех был неожиданно радостный. Из-за темной траурной одежды лица их казались на диво светлыми... Коди был удивлен и тронут. Он почувствовал, что они притягивают его к себе, что не они к нему направляются, а он к ним... Поддерживая отца под руку, Коди повел его навстречу родным [1].

Безусловно, Эзра является самой яркой фигурой романа. Это подтверждает и сама Энн Тайлер. В интервью газете «Нью-Йорк Таймс» на вопрос корреспондента: «Кого вы считаете фаворитом семьи Тулов и почему?» Э. Тайлер ответила, что это обязательно Эрза, и что она любит его и в следующих произведениях тоже будет изображать его:

Корреспондент: Who is favorite member of the Tull family? Why?

Энн Тайлер: Ezra of course. I'd like to give a less predictable answer, but there you are: I love him. I have slipped him into more than one of my later novels.

(A courting couple in *The Amateur Marriage*, for instance, go out to dinner at an unnamed restaurant and order the gizzard soup.) in the later novels, I pause to think what Ezra would be doing now and I always decide, Oh, well, I guess he's still plugging away at the restaurant, still unmarried, still alone but basically contented. Although recently I've started to wonder if he isn't the type of man who will suddenly, unexpectedly, fall in love in late middle age and have one of those blissfully happy end-of-life marriages [3, c. 307].

В романе «Обед в ресторане “Тоска по дому”» Энн Тайлер создает целую галерею случайных персонажей, также гуманных, человечных. Они симпатичны автору. Так, гуманна миссис Скарлатти, хозяйка ресторана в Балтиморе, которая, потеряв сына на войне в Корее, любит его друга Эзру, берет его в компаньоны и завещает ему свой ресторан.

Гуманна женщина-водитель грузовика, которая подбирает сына Коди Люка, когда он на попутных машинах едет в Балтимор, к бабушке:

– Я не всякого подбираю, – говорит она ему. – Сажаю в машину только тех, кто в опасности, – одиноких молодых девушек или младенцев вроде тебя [1].

Журнал «Тайм» писал о персонажах семейных хроник Энн Тайлер:

Образы Тайлер имеют своеобразный характер: они живые, имеют разносторонние мировоззрения, колоритные качества и гармоническую устойчивость [там же].

Семейные хроники Энн Тайлер посвящены теме гуманных отношений между людьми. Они поднимают проблемы взаимоотношений не только членов одной семьи, но и проблемы общечеловеческие. Образцом современного героя-гуманиста выступает Эзра из романа «Обед в ресторане “Тоска по дому”», который всячески старается сохранить расшатавшуюся семью Тулов, оказывает материальную и духовную поддержку неимущим.

Э. Тайлер создает целую галерею случайных персонажей. Одни из них грабители и похитители (Джейк и «симпатичная женщина» из «Благ земных») или бесчеловечны (Бек и из «Обеда в ресторане “Тоска по дому”»), другие глубоко человечны (женщина-водитель из «Обеда в ресторане “Тоска по дому”»).

В семейных хрониках Энн Тайлер, казалось бы, нет широких социальных обобщений. Однако жизнь и быт сегодняшней Америки изображены Энн Тайлер с почти документальной точностью. Условия жизни и духовный мир рядовых американцев впечатляют тем, что свободно вплетаются в неторопливое повествование, побуждая читателя размышлять, делать выводы.

Семейные хроники Э. Тайлер наполнены верой в общность людей, в возможность человека проявить в своей жизни лучшие черты, существовать счастливо и свободно. И прав был Джон Апдайк когда однажды сказал, что «произведения Энн Тайлер не просто хороши, а чертовски хороши» [4].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Розов В.* Надежды Энн Тайлер [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.litmir.net/br/?b=163153
2. *Tyler A.* A Patchwork Planet. – New York : Fawcett Books, 1999. – 288 p.
3. *Tyler A.* Dinner at the Homesick Restaurant. – New York : Ballantine Books, 2008. – 320 p.
4. Updike John. – URL : [http: usinfo.state.gov](http://usinfo.state.gov)

УДК 882

Э. Э. Мансурова

докторант Бакинского славянского университета

e-mail: Nurka7777@mail.ru

РУССКАЯ КЛАССИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ВУЗОВСКОЙ АУДИТОРИИ

Статья посвящена проблемам изучения русского языка в современном Азербайджане. Отмечается роль классической русской литературы в процессе обучения. По мнению автора, необходимо сочетать возможности системно-структурного метода с современным когнитивным подходом к интерпретации языковых фактов. Особое внимание следует уделять выявлению и систематизации важнейших для русской классической литературы концептов.

Ключевые слова: обучение русскому языку; классическая литература; когнитивный подход; концепт; ориентиры национального мышления; картина мира.

E. Mansurova

Doctorate student, Baku Slavic University, Baku, Azerbaijan

e-mail: Nurka7777@mail.ru

RUSSIAN CLASSICAL LITERATURE IN RUSSIAN LANGUAGE UNIVERSITY CLASSROOMS IN MODERN AZERBAIJAN

The article is devoted to the study of the Russian Language in Modern Azerbaijan. The author emphasizes the role of Russian classical literature in the teaching process. In the author's opinion, it is necessary to combine the opportunities provided by the structural method with the modern cognitive approach to the interpretation of language facts. Special attention should be paid to eliciting and systematizing concepts that are of greatest importance for Russian classical literature.

Key words: Russian language learning; classical literature; cognitive approach; concept; national thinking; view of the world.

За последние годы в Азербайджане изменились условия изучения иностранных языков. Сложилась новая языковая ситуация, что непосредственно отражается на процессе выбора изучаемого языка и способах его обучения. Сегодня в Азербайджане русский язык часто изучается фактически вне языковой среды. В этих условиях особое значение приобретает обучение языку на материале классических

образцов русской художественной литературы. Необходимо отметить, что русская классическая литература всегда пользовалась большой любовью в Азербайджане, о чем свидетельствует и количество переводов на азербайджанский язык и их улучшающееся качество.

Однако приходится с сожалением признавать, что в стране становится все меньше людей, читающих русскую классику в оригинале. Для нас классическая русская литература имеет непреходящее значение как учебный материал. В Бакинском славянском университете, созданном на базе Института русского языка и литературы им. М. Ф. Ахундова, за десятилетия его существования накопился огромный опыт обучения русскому языку на материале произведений классической русской литературы. Если в прошлые годы особое внимание уделялось лексике и фразеологии классических текстов, синтаксису словосочетаний и предложений, коннотации языковых единиц, то сегодня в центре внимания стоят такие проблемы, как манифестируемая в тексте концептосфера, языковая картина мира, национальный менталитет и история культуры.

Например, для работы в аудитории выбираются очерки Льва Николаевича Толстого «Три дня в деревне». Очерки хороши в лингводидактическом отношении тем, что предполагают многоаспектный анализ и отражают реальные факты, реальную жизненную ситуацию, носят историко-культурный характер.

«Три дня в деревне» состоят из трех очерков: «Первый день. БРОДЯЧИЕ ЛЮДИ». «Второй день. ЖИВУЩИЕ И УМИРАЮЩИЕ». «Третий день. ПОДАТИ». Для работы в аудитории можно выбрать один из очерков, хотя, конечно, студенты должны самостоятельно прочитать все три очерка и выяснить значения незнакомых слов. Следует объяснить, что очерки Л. Н. Толстого содержат много таких слов и выражений, которые сегодня не встречаются. Одни из них связаны с деревенским бытом, другие просто устарели, третьи носят специальный или экзотический характер.

Текст имеет особое историко-культурное и даже историко-политическое значение, поэтому преподаватель должен дать историческую справку, освещающую проблемы русской жизни начала прошлого столетия. Кроме того, необходимо специально остановиться на философии Л. Н. Толстого, объяснить, что представляло собой то понимание жизни и то общественное движение, которое получило название

толстовство. Поскольку анализ текста носит не только и не столько традиционный лексико-семантический и синтаксический характер, а когнитивный и историко-культурный, базовые слова следует рассматривать в пределах концептуальных парадигм. Например, Л. Н. Толстой пишет: «Но как ни много таких людей, всё это только капля в море того огромного населения (цифра эта неизвестна, но должна быть огромна), которое теперь, нищенствуя, бродит по России и призревается, и кормится без всяких учреждений одним крестьянским деревенским народом, только своим христианским чувством побуждаемым к несению этой огромной и тяжелой повинности» [7, с. 321].

Преподаватель останавливается на выражении *христианское чувство*, разъясняя не только его историко-религиозное содержание, но и нравственную составляющую, характеризующую как русскую ментальность, так и мировоззрение писателя. Это выражение встречается еще раз, и характерно, что Л. Н. Толстой не объясняет своему читателю, что же это за конкретное чувство, отождествляя его с добром вообще, абсолютным добром. Например: «И как все истинно добрые дела, крестьяне не переставая делают это, не замечая того, что это доброе дело. А между тем дело это, кроме того, что есть доброе дело, “для души”, есть дело и огромной важности для всего русского общества. Важность этого дела для всего русского общества состоит в том, что, если бы не было этого крестьянского народа и не было бы в нем того христианского чувства, которое так сильно живет в нем, трудно представить себе, что бы было не только с этими сотнями тысяч несчастных бездомных, бродящих людей, но и со всеми достаточными, в особенности богатыми деревенскими жителями, живущими оседлой жизнью» [7, с. 322].

Таким образом, христианское чувство в сознании писателя ассоциируется с добром. Далее он вновь останавливается на содержании этого чувства: «Да, не будь среди огромного населения русского крестьянства того глубокого религиозного сознания братства всех людей...» [7, с. 322]. Становится понятно, что, по мнению Л. Н. Толстого, в основе глубокого религиозного чувства русского крестьянства лежит сознание братства всех людей. Следует обратить особое внимание на то, что речь идет о братстве *всех людей*, независимо от их религиозной принадлежности. Такое понимание религиозного чувства особенно актуально в наши дни, когда противостояние представителей

различных конфессий и акты вандализма становятся обычным явлением. В связи с этим преподаватель может остановиться на нравственных категориях иудаизма, христианства, ислама и буддизма, разъяснить значения важнейших понятий, определяющих содержание нравственной жизни представителей всех конфессий. Например, такие понятия, как «любовь», «милосердие», «душа», «дух», «миротворец», «радость», «доброта», «терпение» и другие требуют специального объяснения. Опыт преподавания в азербайджанской студенческой аудитории Бакинского славянского университета показывает, что большое значение имеет сравнение этих фундаментальных христианских понятий с соответствующими исламскими. Анализ языковых единиц при этом может проводиться и по семантическим полям. В таком случае базовые концепты будут различаться. В первом случае это общехристианские понятия и ценности. Во втором – учение Л. Н. Толстого. В третьем – идентичные для всех религий концепты. Конечно, проведение такого анализа выходит далеко за рамки обычных учебных стандартов, но опыт подсказывает, что в настоящее время обучение языку на основе подобных историко-культурных экскурсов только и способно вызвать и поддерживать неподдельный интерес студентов к языку.

В очерках Л. Н. Толстого, естественно, встречаются слова, которые сегодня не употребительны. Например, в приведенных фрагментах встречается выражение *достаточные люди*. Сегодня слово *достаточный* не употребительно в значении «зажиточный», однако словари это значение фиксируют. В четырехтомном академическом «Словаре русского языка» второе значение этого слова определяется следующим образом: «устар. имеющий достаток; зажиточный, состоятельный» [5, с. 436]. При этом следует отметить, что если слово *достаточный* сегодня не употребляется, то употребляется такое слово, как *достаток*: «зажиточность, материальная обеспеченность» [там же].

Слова, встречающиеся в тексте Л. Н. Толстого, необходимо рассматривать в системе их значений. Многие из них могут быть неожиданными для азербайджанской аудитории. Например, уже во втором предложении первого очерка встречается слово *холодный* в новом для студентов значении «окоченевший, иззябший от холода»: «Каждый день в нашу деревню, состоящую из восьмидесяти дворов, приходят на ночлег от шести до двенадцати холодных, голодных, оборванных прохожих» [7, с. 320]. Из трех слов, призванных описать состояние

этих прохожих, два не вызывают трудностей. Так, *голодный* – «испытывающий голод», *оборванный* – «человек в рваной одежде». Конечно, по аналогии с *голодный* – «испытывающий голод» – *холодный* можно легко интерпретировать как «испытывающий холод». Но дело в том, что обычные ассоциации, связывающие определение *холодный* с некоторым определяемым, говорят о том, что это «некто или некто, излучающий холод». Например, *холодный чай*, *холодная комната*, *холодный воздух* и т. д. Соответственно *холодный человек* – это человек, от которого исходит холод. Обычные представления азербайджанских студентов говорят о том, что *холодный* в словосочетании *холодный человек* является метафорой, *холодный* – это неприветливый, чопорный или высокомерный. Тем более, что в азербайджанском языке существует идентичное выражение *soyuq adam*.

Контекст дает возможность однозначно понять значение слова *холодный*, поскольку оно представлено в одном ряду со словами *голодный* и *оборванный*. Однако значение «страдающий от холода» не дают и самые популярные толковые словари. Так, «Словарь русского языка» С. И. Ожегова не фиксирует это значение слова *холодный*. Из девяти значений этого слова ни одно не подходит к рассматриваемому контексту [4, с. 864]. То же в четырехтомном академическом «Словаре русского языка» [6, с. 616]. Слово *холодный* здесь дается в одиннадцати значениях, ни одно из которых не соответствует значению «страдающий от холода». Отсюда можно сделать вывод о том, что такого значения у этого слова нет, но совершенно очевидно, что существует подобное употребление. Полезно остановиться на организации семантической структуры этого слова и проследить связь между отдельными значениями. Коротко можно рассмотреть системные отношения в языке и показать, что эпидигматические отношения, наряду с парадигматическими и синтагматическими, организуют язык как таковой.

В тексте очерков обнаруживаются как архаизмы, так и историзмы, все эти слова имеют историко-культурное значение. Например, встречается слово *десятский*, которое, будучи историзмом, предполагает специальное объяснение. Значение слова студенты находят в Словаре С. И. Ожегова [4, с. 166].

«Три дня в деревне» Л. Н. Толстого могут интерпретироваться в контексте современных дискуссий о государственном устройстве России в различные эпохи. Так, нередко современные политические

деятели утверждают, что царская Россия накануне революций начала XX в. и Первой мировой войны была процветающим государством. Как правило, такие дискуссии проходят чрезвычайно оживленно. Разумеется, беседа от начала до конца ведется на русском языке. В пылу спора студенты нередко переходят на азербайджанский язык, с тем чтобы полнее выразить свою мысль. Главным становится выяснение истины, а не разговор на русском языке. Преподаватель всё время подсказывает нужные слова и обороты, обращая внимание на то, что различные языковые клише и стандарты прочно связаны с картиной мира и не случайны. Скажем, если по-азербайджански мы это выразим иначе, то мы и думаем иначе.

Очерки Л. Н. Толстого обычно производят очень сильное впечатление на студентов, как правило их довольно трудно удержать от аналогий с современной им действительностью. Вокруг очерков ведутся также разговоры о нравственном содержании такого общественного явления, как благотворительность. Например, сегодня в Азербайджане большой популярностью пользуется финансовая поддержка молодых людей, не имеющих возможность создать семью, особенно воспитанников детских домов. Кроме того, существует мнение, что частная благотворительность не может и не должна брать на себя функции государства.

Работа с такими сложными текстами, как «Три дня в деревне» должна состоять из нескольких этапов. Предварительный этап – выявление и систематизация основных концептов. Причем анализ самих концептов должен вестись в поисках тех когнитивных признаков, которые актуальны для конкретного анализируемого контекста. Такая работа предполагает систематизацию когнитивных признаков уже не по одному фрагменту, не по тексту одного произведения, а на материале всех изучаемых текстов. Конечно, преподаватель может составлять идентичные тексты с реализацией других признаков актуальных концептов, но в любом случае необходимо опираться на тексты классиков (см., например [1, с. 54]). При когнитивном анализе текста преподаватель обязан давать в некотором объеме и фоновую информацию. Особое внимание при этом следует обращать на своеобразие русской культуры, особенно XIX столетия. Полезно также на конкретных примерах разграничивать понятия, составляющие ядро лексического значения слова, и концепты как культурно насыщенные понятия, обладающие собственным статусом в языковой картине мира. Необходимо

давать практические задания по самостоятельному определению значения слова, составлению словарной дефиниции на основе выявления существенных признаков рассматриваемых предметов. После этого студенты должны приступить к анализу содержания идентичного концепта. В этом случае будет ярко представлена разница между концептом и понятием, студенты смогут убедиться, что словарные статьи, как правило, индифферентны к национальной культуре.

Изучение русского языка на материале классики может включать в себя и более сложную работу. Например, выявление ориентиров национального мышления. Здесь можно подключить устойчивые сравнения и остановиться на интерпретации роли объектов сравнения, их значимости в картине мира. В целом анализ классических текстов должен включать особое направление, в соответствии с которым будут выявляться сравнения – как эксплицитно представленные, так и скрытые.

Наконец, анализ текстов должен включать выявление коннотации. В этой области, конечно же, нельзя ограничиваться констатацией факта положительной или отрицательной коннотации. Необходимо выявлять носителей коннотации, определять их конкретно на уровне семантических множителей. Всякие отвлеченные рассуждения тут же будут забываться. Конкретизация, напротив, будет способствовать запоминанию.

Русская классическая литература продолжает оставаться незаменимым источником для изучения русского языка. Она действительно ценна вне времени и пространства. Нам представляется, что в перспективе познавательная ценность ее будет только расти.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Мирознание вне и посредством языка. В поисках новых путей развития лингвострановедения: гипотеза (лого)эпистемы. – М. : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2002. – 168 с.
2. *Костомаров В. Г.* Языковой вкус эпохи. – СПб. : Златоуст, 1999. – 280 с.
3. *Кулибина Н. В.* Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. – М. : Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 2000. – 304 с.
4. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. – М. : Русский язык, 1990. – 917 с.
5. Словарь русского языка : в 4 т. – Т. 1. – М. : Русский язык, 1981. – 698 с.
6. Словарь русского языка : в 4 т. – Т. 4. – М. : Русский язык, 1984. – 794 с.
7. *Толстой Л. Н.* Три дня в деревне // Толстой Л. Н. Собрание сочинений : в 22 т. – Т. 14. – М. : Художественная литература, 1983. – 511 с.

УДК 821.512.162

Б. С. Мусаева

доктор филологических наук, профессор
Бакинского славянского университета,
директор Центра азербайджанского языка и культуры МГЛУ
e-mail: bella-musaeva@rambler.ru

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПАФОС ПОЭЗИИ МИРЗА ШАФИ ВАЗЕХА

Мирза Шафи Вазех – один из ярких представителей азербайджанской литературы начала XIX в. Его стихи стали широко известны в Европе благодаря немецкому востоковеду и поэту Ф. Боденштедту. Характерные особенности поэзии азербайджанского поэта – реалистическое ощущение мира, глубокий лиризм, неприятие лжи и фальши, восхищение красотой и поэзией. В центре внимания поэзии Вазеха – человек, который, по глубокому убеждению поэта, рожден для счастья и радости. Его поэзия призывает людей к добру и гуманизму. Спектр вопросов, затрагиваемых в стихах Вазеха, широк и многообразен. Жанрово-тематическая палитра сочинений поэта разнообразна и многоцветна. Это и острая сатира, и добродушный юмор, и проникновенные лирические стихи, и дидактические наставления, и афоризмы.

Ключевые слова: гуманизм; сатира; любовь; дидактика; традиция; оптимизм; просветительские идеи.

B. S. Musaeva

Doctor of Philological Sciences,
Director of the Azerbaijan Language and Culture Centre, MSLU
e-mail: bella-musaeva@rambler.ru

HUMANISTIC PATHOS OF MIRZA SHAFI VAZEKH'S POETRY

Mirza Shafi Vazekh is one of the brightest representatives of Azerbaijani literature of the beginning of the XIX century. His poetry became widely-known all over Europe thanks to the German poet and orientalist F. Bodenstedt. The most distinctive features of Mirza Shafi Vazekh's poetry are: realistic world outlook, deep lyricism, rejection of falsehood and hypocrisy, admiration of beauty and poetry. Vazekh's poetry is focused on man who to the poet's deep persuasion is born for happiness and joy. His poetry urges people to humanism and virtue. The range of topics touched upon in Vazekh's poems is wide and diverse. The genre and theme palette of poems is colorful and various. It includes sharp satire, good-natured humor, sincere lyrical poems, didactic admonitions, deep aphorisms.

Key words: humanism; satire; love; didactics; tradition; life-asserting optimism; enlightening ideas.

*Из песен остается на века
Скорее песня та, что коротка.
Порой навечно людям остается
Короткая, но мудрая строка.*

Эти слова могли бы стать эпиграфом к многогранному творчеству выдающегося азербайджанского поэта Мирза Шафи Вазеха, 220-летие которого в 2014 г. широко отмечалось как в Азербайджане, так и далеко за его пределами. Родившийся на благословенной земле древнего города Гянджа, давшего миру таких корифеев, как Низами Гянджеви, Мехсети Гянджеви, Мирза Шафи Вазех, каждая строка, каждое изречение которого – это жемчужина мысли, кладезь мудрости, приумножил славу города поэтов, получив почетное и уважительное имя «Мудрец из Гянджи». Его жизнь, так же как и творческая судьба его произведений, были полны драматизма. Это один из редких случаев, когда стихи национального поэта возвращаются на родину в переводе с другого языка.

В те далекие годы, когда Мирза Шафи слагал стихи, никто не смог даже предположить, что в XXI в. в саксонском городе Пайне, расположенном за тысячи километров от Гянджи, на одной из улиц будет установлена мемориальная доска, запечатлевшая Мирзу Шафи и немецкого стихотворца, ориенталиста, переводчика Фридриха Боденштедта. Что же связывало этих двух людей, относящихся к разным культурам, говорящих на разных языках? Ответ заключается в следующем. Фридрих Боденштедт, находясь в Тбилиси, где какое-то время проживал и учительствовал Мирза Шафи, брал у него уроки восточного языка и каллиграфии. Между учителем и учеником сложились очень теплые, дружеские отношения. Переводчик часами слушал стихи азербайджанского поэта, восхищаясь глубиной мыслей, заложенных в них, красотой формы и мелодичностью языка. Уезжая на родину, он взял с собой тетрадь с мудрыми строками Мирза Шафи и автографом поэта: «По неоднократной просьбе ... моего ученика и друга господина Боденштедта я, Мирза Шафи, дарю ему сборник своих сочинений, состоящий из касыды, газели, мураббе, кыта и месневи» [1, с. 272]. В Германии ориенталист издал книгу «Песни Мирза Шафи» в своем переводе. Бережно и трепетно относясь к азербайджанскому оригиналу, немецкий поэт сумел сохранить и стиль, и основной пафос, и жанровые особенности его стихов. Преклоняясь перед памятью учителя, в книге «Тысяча и один

день на Востоке» Боденштедт писал: «Мой гянджинский уstad (учитель, наставник. – Б. М.) слова Мирза Шафи, чье имя с гордостью произносится во всей Европе! Сегодня Вы вновь оживаете в моей памяти. И, словно собравшись за чайным столом, мы внимаем Вашим прекрасным песням. Я сплел для Вас прекрасный венок этих свежих цветов, которые Вы мне подарили, чтобы принести людям радость, а себе снять вечную славу, нанизав на нить изумруды, рассыпанные Вами предо мною, составил изящное ожерелье, о, мой уstad» [1, с. 273]. Стиль этой цитаты, выдержанной в духе изящной восточной поэзии, может стать еще одним доказательством влияния, оказанного на Боденштедта его учителем. «Песни Мирза Шафи» сразу же привлекли внимание публики и были переведены на французский, английский, шведский, голландский, датский, испанский, русский, португальский, венгерский, еврейский и почти все славянские языки. И как бы парадоксален и печален ни был бы тот факт, что рукописей на родном языке поэта осталось незначительное количество, а стихи его дошли до азербайджанского читателя в основном через переводы с немецкого и были изданы лишь в середине XX в., отрадно признать, что благодаря немецкому востоковеду и поэту Ф. Боденштедту стихи Мирза Шафи стали широко известны в Европе. Успех их был ошеломляющим. По популярности творчество азербайджанского поэта можно было бы поставить в один ряд с такими корифеями восточной литературы, как Низами, Хафиз, Саади, Омар Хайям. Следует отметить, что в конце XIX – начале XX вв. в Германии были изданы монографии о творчестве М. Ш. Вазеха, которые, так же как и некоторые его рукописи, бережно хранились в Берлинском музее, и в 2013 г. были привезены на родину поэта в Гянджу.

В России Вазеха переводили поэты М. Михайлов и С. Надсон, а в более позднее время – Н. Гребнев, Л. Мальцев. Известный русский композитор и пианист А. Рубинштейн написал цикл романсов на стихи Вазеха, один из которых вошел в репертуар великого Ф. Шаляпина.

Невольно возникает вопрос: в чем же притягательная сила поэзии Вазеха? Чем он покорила сердца европейских читателей? Что стало причиной того, что с 1850 по 1975 гг. «Песни Мирза Шафи» издавались тиражом около 2 млн экземпляров? Думается, что сам поэт очень кратко и убедительно ответил на этот вопрос:

Умел я мысли вкладывать в слова
Как драгоценность в должную оправу.

Действительно, анализ стихов Вазеха, которого по праву можно назвать знатоком и тонким ценителем слова, позволяет увидеть в них удивительную гармонию содержания и формы.

Поэзия Вазеха, несмотря на тяготы и жизненные невзгоды, выпавшие на его долю, – бедность, сложности и трагедии в личной жизни, – отличается оптимизмом, гуманистической направленностью. Он верит в силу слова, обаяние мудрости. Ни голод, ни нужда не могут заставить замолчать великого певца, потому что «поэты бьются с грозной нищетой упорством вдохновенного труда». Для Мирза Шафи поэт сродни соловью, который слагает прекрасные песни, «хоть грязный червь подчас его еда».

Жанрово-тематическая палитра стихов поэта разнообразна и многоцветна. Это и острая сатира, и добродушный юмор, и проникновенные лирические стихи, и дидактические наставления, и афоризмы. Вазех, превосходно знавший восточную поэзию, опирался на ее традиции. Под влиянием произведений выдающихся представителей классической восточной поэзии, в частности Хафиза, Саади, Руми и Физули он писал стихотворения, отличающиеся высокими художественными достоинствами, в жанрах газел, мухаммес, рубаи, кыта и стихи-подражания. Но в то же время он стремился к правдивому изображению действительности, созданию произведений, понятных и доступных народу, и в этом смысле ему близка поэзия Молла Панах Вагифа, известного азербайджанского поэта XVIII в., которому принадлежит заслуга создания выдающихся образцов народной поэзии. Стихи Вазеха отличаются богатством сравнений и метафор, но это не какие-то причудливые метафоры, витиеватые образы, необычные сравнения, они жизненны, просты, и в этой незатейливости их величие и мудрость. Он обо всем говорит без пафоса, но каждая строка содержит глубокий смысл, наполнена житейской моралью: «Ни рифмой, ни одеждой не прикрыть уродство или скудость содержания», – утверждает поэт, доказывая художественными творениями верность этих слов.

Стилевая палитра поэзии Вазеха полифонична: поэт свободно пользуется возможностями аллегии, юмористического гротеска и сатиры. Разнообразна тональность произведений его. Так, наряду с озорными, искрящимися юмором стихами «Лучше вина без кувшина, чем кувшины без вина...», в его сочинениях описывается человеческое горе: «Страшнее нет той боли, что жива, когда горит слеза, но

умерли слова». Стихи поэта пронизывают гуманистические идеи, позволяющие утверждать, что Вазех стал одним из предвестников просветительского возрождения в Азербайджане, начавшегося с Мирзы Фатали Ахундова. «Просветительский характер творчества Мирзы Шафи связан прежде всего с мировоззрением поэта, отвергавшего религиозный фанатизм, восточный деспотизм, старые обычаи и предрассудки, которые наслаивались веками и стали препятствием на пути к личной свободе», – пишет профессор Г. Гулиев [2, с. 102].

Заметное место в творчестве Вазеха занимает тема любви. Любовь для поэта – это светлое чувство, очищающее и возвышающее человека, способное наполнить жизнь высоким смыслом:

Всем обладая, жил я с ощущеньем,
Что обладал лишь чувством пустоты.
А ты, моя любовь, мое спасенье,
Творенье доброты и красоты,
Того, что называют «наслажденье»,
Не даришь мне, с тобою мы чисты,
И все же мной владеет убежденье,
Что целый мир мне подарила ты.

Воспевая любовь, Вазех часто обращается к традиционному в восточной поэзии сравнению избранницы с солнцем. Так, к примеру, образ солнца встречается у выдающегося азербайджанского поэта XII в. Хагани. В традиционное сравнение Вазех привносит свое настроение, свое мироощущение: если у Хагани стихи о любви пронизаны мотивами грусти, тоски, ощущением невозможности счастья, то у Вазеха описание окрашивается в светлые, жизнерадостные тона. Любимая для него – это источник счастья, способный сделать жизнь поэта ярче и светлее.

Служить я страсти больше не хочу
Я сердце испытаниям учу
Как смеет мотылек влюбляться в солнце,
Когда не в силах победить свечу!

Хагани

Моя любимая, быть может,
Ты в мире солнце для меня
Я озарен тобою тоже,
Как мир господний светом дня.

Вазех

В центре поэзии Вазеха – человек, который, по его глубокому убеждению, рожден для счастья, для радости, в этой связи поэт не приемлет настойчиво насаждаемое представителями духовенства утверждение, что люди пришли в этот мир для страданий:

Один глупец, познавший все науки,
Сказал, что человек рожден для муки.

Он не желает верить в потусторонний рай ценой сдерживания земных желаний, отказа от наслаждения в этой жизни. В противовес религиозным догмам он отвергает запреты, которые провозглашают служители культа, обещая за аскетизм небесное благоденствие. Стихи Мирза Шафи Вазеха вступают в прямой диалог с поэзией великого Хайяма.

Сад цветущий, подруга и чаша с вином
Вот мой рай, не хочу очутиться в ином,
Да никто и не видел небесного рая
Так что будем пока наслаждаться в земном.

Хайям

Я сладкую молитву повторяю
У ног любимой женщины моей,
Не надо мне, аллах, иного рая
Мой рай земной небесного светлей.

Вазех

Гуманистические идеалы проявились в стихах, где он выступает за эмансипацию женщины. Женщина в представлении Вазеха – прекрасное творение Всевышнего. Она предназначена не только для утех и наслаждения, как это часто можно было встретить в восточной поэзии. Она не должна быть рабыней мужа, как ей предписывала традиционная мораль. Женщина для Вазеха – полноправная личность, достойная высокой любви, ее чувства, как и чувства мужчин, заслуживают понимания и уважения и не должны вызывать неприятие и пересуды:

И в молодости, и на склоне лет
Мы любим женщин, в том позора нет.
Когда ж кого-то женщина полюбит
С презреньем каждый смотрит ей вослед.

Очень смелым для своего времени был призыв Вазеха снять чадру – эту своеобразную тюрьму для женщины, закрывающую перед ней мир, полный красок и радостей:

Распахни покрывало! Не прячь ты себя
Ведь не прячутся розы в саду у тебя.
Создана ты под солнцем цвести и сиять
Перестань же чадрую лицо закрывать.

Неслучайно, что именно это стихотворение привлекло внимание русского переводчика, поэта Михайлова М. И., известного борца за женское равноправие, который первым открыл имя азербайджанского поэта для русского читателя.

Тонкая, лиричная поэзия певца возвышенных чувств Вазеха приобретала острые сатирические, а порой саркастические черты, когда он раскрывал подлинную картину социальных пороков своего времени. Под сатирическим пером поэта оживали колоритные образы современников, подвергались осмеянию такие качества, как угодничество, лицемерие, фальшь. Главной мишенью его сатиры стали служители культа, которые, прикрываясь маской добродетели, обманывали простых, доверчивых людей, наживались на людских бедах и страданиях. Он раскрывал их хищническую суть, выставлял напоказ их истинное лицо, омерзительное в своем цинизме и лицемерии, и тем самым пытался пробудить людей от невежества, от наивной веры в «благородные» помыслы мулл и муджахидов – высших духовных наставников мусульман, вызывая к ним отвращение. Так, сравнивая себя с муджахидом, жизненный принцип которого передан в словах: «Я лучше буду сам ввергать заблудших в грех, чтобы потом спасти и быть нужнее всех», – Вазех пишет:

Во всем различны я и муджахид.
Различны наша суть и даже вид.
Он сердце жиром защитил надежно,
А у меня оно за всех болит.

Протест против лживой морали духовенства Вазех проявляет в прославлении и воспевании вина, запрещенного Кораном, продолжая этим традиции великих восточных поэтов Хафиза, Хайяма, но в то же время он наставляет, воспитывает своих слушателей, разясняя им вред чрезмерного употребления этого напитка:

Вино несет и яд, и мед
И рабство, и свободу.
Цену вина не знает тот,
Кто пьет его, как воду.

Лаконичные строки стихов Вазеха, содержащие глубокие мысли, были доступны простым людям, легко запоминались и остались в народе на века. И сегодня, когда нас разделяет значительная временная дистанция длиной в два столетия, стихи поэта, ставшие крылатыми, пользуются большой популярностью в Азербайджане, их вспоминают и в радостные, и в горестные дни, они привлекают внимание литературоведов и писателей. Примечательно, что к поэзии Вазеха обратился известный азербайджанский драматург середины XX в. Имран Касумов, сделав лейтмотивом пьесы «Мы так недолго живем» мудрое изречение Вазеха:

От колыбелей до могильных плит
Нам путь один-единственный открыт.
Различье наше в том, как мы пройдем
То, что за жизнь пройти нам предстоит.

Характерными особенностями творчества Вазеха, призывавшего людей к добру, гуманизму, просвещению, стали изящество слога и философия мира, глубокий лиризм, восхищение красотой и поэзией окружающего мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Рустамова А., Набиев Б., Караев Я.* Азербайджанская литература. – Баку : Элм, 2005. – 456 с.
2. *Вазех М. Ш.* Лирика. – Баку : Чашыоглу, 2007. – 320 с.
3. *Гулиев Г.* Азербайджанская литература. – Баку : Нурлан, 2010. – 488 с.
4. *Рафили М.* Мирза Шафи в мировой литературе. – Баку : Азернешр, 1958. – 220 с.

Раздел III

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ РОДНЫМ И ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СТРАНАХ – ЧЛЕНАХ СНГ

УДК 372.881.111.1

С. П. Асатрян

доцент кафедры педагогики и преподавания иностранных языков
Ереванского государственного университета языков
и социальных наук имени В. Я. Брюсова, г. Ереван, Армения
e-mail: asatryansusanna@yahoo.com

ПРАКТИКА РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ КАК ГЛАВНАЯ ПРЕДПОСЫЛКА ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Для формирования коммуникативной компетенции учащихся преподаватели иностранного языка должны создавать в классе эффективную, аутентичную и благоприятную обстановку. В статье представлено несколько методических приемов, основанных на так называемом подходе сбалансированных заданий. Автор полагает, что их регулярное применение повысит мотивацию студентов и сделает процесс обучения более содержательным и увлекательным.

Ключевые слова: упражнение в говорении; позитивный / негативный отзыв; аутентичность; практика разговорной речи; работа в малых группах; интерактивные умения.

S. P. Asatryan

Ass. Prof., Yerevan State University of Languages
and Social Sciences named after V. Ya. Brusov, Yerevan, Armenia
e-mail: asatryansusanna@yahoo.com

CONVERSATION PRACTICE AS THE MAIN PRECONDITION TO ACHIEVE LEARNERS' COMMUNICATIVE EFFICIENCY

Teaching / learning speaking is a very important part in foreign language teaching methodology. To develop the learner's communicative competence teachers should create a safe authentic and positive environment in class for meaningful communication to take place. The article introduces several techniques based on the so called "Balanced Activities Approach". The author maintains

that their regular implementation will enhance learners' motivation and make the learning process more meaningful and enjoyable.

Key words: foreign language teaching methodology; communicative competence; communication; techniques; "Balanced Activities Approach".

The overall goal of teaching speaking is to achieve communicative competence. Learners should be able to make themselves understood, using their current proficiency to the full. Within high school context, to speak fluently in English, learners must be able to pronounce phonemes correctly, use appropriate stress and intonation patterns in their connected speech. But there is more to it than that. They will have to be able to speak in a range of different genres and situations, and they will have to be able to use a range of conversational and conversational repair strategies.

S. Thornbury suggests various dimensions of speaking events in order to describe different speaking genres [6, p. 13–14]. For example, we can identify a distinction between transactional and interpersonal functions. The main purpose of transactional function is to convey information and facilitate the exchange of information or data, whereas the interpersonal function is about maintaining and sustaining a good relationship between interlocuters.

Learners should try to avoid confusion due to the use of faulty pronunciation, incorrect grammar or vocabulary, or intercultural shock that they might encounter in different sociocultural contexts.

To help students develop their communicative competence in speaking, teachers can apply the so called a Balanced activities approach in which **language input**, **structured output** and **communicative output** are interwoven (<http://www.nclrc.org/essentials/speaking/developspeak.htm>).

Language input comes through receptive acts: e.g. teacher talk, any kind of listening activities, reading passages, and the language heard and read outside of class. It gives learners the material base they need to begin producing language themselves, that is the language input leads to spoken production or spoken interaction. Language input may be content oriented or form oriented.

Content-oriented input focuses on information, it may also include examples of the use of learning strategies.

Form-oriented input focuses on ways of using the language. It combines all elements which build the learners language communicative competence and its components: linguistic competence, discourse competence,

sociolinguistic competence, strategic competence. So the learners should focus on the guidance from the teacher or another source on vocabulary, pronunciation, and grammar (linguistic competence), appropriate things to say in specific contexts (discourse competence), expectations for rate of speech, pause length, turn-taking, and other social aspects of language use (sociolinguistic competence) [2, p. 108–123].

Structured output focuses on correct language forms. Students may have options for responses. Structured output is designed to make learners comfortable producing specific language items recently introduced, sometimes in combination with previously learned items. Language teachers often use structured output exercises as a transition between the presentation stage and the practice stage of a lesson plan. Two common kinds of structured output activities are *information gap* and *jigsaw* activities. In both types of activities students complete a task by obtaining missing information. However, information gap and jigsaw activities provide practice on specific items of language: they are more like drills than communication.

1. **In communicative output**, the learners' main goal is to complete a task, that is to perform and to realize a task-based language activity. For this purpose they can design their own school website or plan a trip, create posters, video clips, or organize an event, put on a play. The success of communicative output activities depends on the completion of the task, while language is a tool to an end, not an end in itself.

According to the Balanced activities approach, teachers introduce a variety of activities from different categories of input and output. Learners at all proficiency levels, including beginners, benefit from this variety; it is more motivating and it results in effective language learning.

While performing communicative tasks, learners also develop their strategic competence, as they use different communicative strategies. What is important, these activities should be based on authentic situations which motivate learners to communicate. They perform different tasks, suited to their interest and linguistic development. Both the teacher and the learners will achieve real satisfaction and confidence if the communication has been successful. The most common types of communicative output activities are role plays and discussions [3].

Based on the Balanced activities approach teachers can promote the learner's communicative competence through a variety of in-class/out-of-class activities:

- dialogues, interviews
- discussions
- presentations
- information gaps, information transfers
- different types of games
- language exchanges
- surveys
- pair / group work
- role play, simulations.

Next we will introduce several examples of the above mentioned communicative tasks, which can be set up as language input, structured output and communicative output activities. We consider these exercises very efficient:

1. Find someone who...

Every student takes a sheet of paper and walks around the room, asking the other students for information. The learners must interact only in English, using complete sentences.

To provide authenticity in class, the learners are to ask interesting questions related to real life events, situations, facts, for example:

Find someone who...

doesn't smoke
never drinks alcohol
never tells a lie
doesn't eat beef
cannot cook
can drive a motorcycle
can program a computer
likes computer games
can use Microsoft Word
has a bank account
never takes a taxi
usually takes the bus
gets up at 6:30 a.m.

The teacher walks around the classroom and observes the learners to prevent them using repeated questions. They also focus their attention on the learners mistakes, slips, or any kind of difficulties occurring in communication.

2. Presentations

More advanced classes need to use spoken English not only for informal interaction, but also for formal presentations, which involve longer stretches of connected speech and may be accompanied by written or graphic material displayed on a screen or in the form of flashcards / handouts. They are often followed by a question-and-answer session or discussion.

Presentations can be:

- **Short:** one to three minutes long
- **Show and describe** – the students show objects that have been brought from home and tell the class about their significance.
- **Describe** – Students show a picture or an object and describe it.
- **About myself** – The students introduce themselves: family, hobbies, interests, friends, tastes, etc.
 - *Medium-length:* five to ten minutes long – Such presentations may be supported by a picture or text shown on the board. Besides, students might recommend a favourite book, film, TV programme or a play to the audience and try to make them like it.
 - *Long:* 15 minutes or more – This is the most advanced type of presentations, that has a clear structure: introduction, main body, ending (summarizing / drawing conclusions / making recommendations). Long presentations may convey:
 - ✓ information
 - ✓ argument.

The teacher's contribution is generally in feedback, but he / she can help students by giving them tips when they are preparing, e. g.:

- keep eye contact with the audience
- don't read the slides aloud
- speak clearly
- use your body language if you need, but not overuse it, etc. [7, p. 127–128].

3. School committee

This is a group activity and a sort of simulation. Students act as school committee members and try to agree on the sum of money for their school to spend. They discuss the school items that they have to buy and try to prioritize. The teacher can help the learners to order all the items and make their choices.

A similar activity was first published on the British Council's Language Assistant website (www.teachingenglish.org.uk/language-assistant).

Preparation

The teacher introduces the list of items, e.g.

- shelves, books for the library
- new furniture for the classrooms
- computer room with laptops for every student
- interactive whiteboards for every classroom
- a new dining area for lunchtime
- a common room for relaxation.

Procedure

- The students work in small groups.
- They imagine that the school has been given a large sum of money to spend on new items. So as committee members they decide how to spend the money. They prioritize the items according to their importance and school needs. The teacher observes the students in action.
- After making their decisions the two groups get together to compare and justify their choices. The teacher could award scores to the group that has the best plan and the best justification for their expenses.

As a follow up activity the teacher can ask the students a school to imagine the same school with the new furniture and design their own school. The teacher can also ‘offer’ them more funds and see what else they will be able to initiate.

In this kind of activities students perform different roles and get involved in situations outside the classroom. As role plays imitate life, students should be able to perform a range of language functions. Below we introduce a sample of different communicative acts that learners can use in their talk, making communication more successful and authentic.

Besides role relationships, students practice and develop their socio-linguistic competence, as they have to use language that is appropriate to specific definite social contexts and characters (<http://www.nclrc.org/essentials/speaking/developspeak.htm>). For this purpose the learners must be able to speak in different genres and situations, using a range of conversational and conversational repair strategies. They should activate their strategic competence if they appear in typical functional exchanges [3, p. 343].

Language Functions (samples)

Agreeing	Disagreeing	Asking detailed information	Getting information	Ask and tell about latest events	Inviting	Asking for permission
<ul style="list-style-type: none"> - I agree. - So do I. - Me too. - Me neither. - (<i>Agreeing about a negative idea</i>) - I don't either. - (<i>Agreeing about a negative idea</i>) - You're right. - That's right. - Good idea. - I think that's a good idea. 	<ul style="list-style-type: none"> - I disagree. - I don't think so. - (<i>No</i>) - That's not right. - Yes, but... - (<i>I'm sorry, but</i>) - I don't agree. 	<p><i>Wh</i>-question:</p> <ul style="list-style-type: none"> - What did you do over the weekend? - Where did you go for Spring Break? - How was your trip? - When did you get back? - What kind of things did you see? - Who did you go with? - How many people were there? - Whose car did you drive? 	<ul style="list-style-type: none"> - How's it going? (<i>This means "How are you?"</i>) - "Where are you going?" - How's everything? - How's life? 	<ul style="list-style-type: none"> - What's new? - Guess what? (What interesting has happened since I last saw you?) - (I want to tell you something. Ask me about it.) - (The appropriate response to this is "What?") - A: Guess what? - A: I just got a new job. - B: What? - B: Congratulations! 	<ul style="list-style-type: none"> - Do you want to... - Do you wanna... (<i>informal</i>) - Would you like to... (more polite) - How about (<i>V+-ing</i>)? - How would you like to ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Can I ask you a question? - May I have a piece of cake? - Could I get you to turn off the lights? - Do you mind if I smoke? - Would you mind if I asked you something? - Is it okay if I sit here? - Would it be all right if I borrow ...

4. Talking about the past

The overall goal of this activity is to review and provide appropriate practice in various ways to talk about the past, including *past continuous*, *two perfect forms*, *used to* and expressing *past regret* (*I wish I hadn't...*). This could also be used as a diagnostic for high school level learners.

Preparation

Before the lesson starts, the teacher prepares a copy of questions for himself / herself and the learners. They can also explain the activity's aims and procedure to the learners in every detail.

Procedure

1. The teacher asks the learners to answer the questions first – this could be done in note form or as full written answers.

2. The teacher asks the learners to share their answers to each question. The teacher can encourage a discussion based on responses but not correct mistakes.

3. The teacher asks the learners to ask him / her the same question, then records their answers.

4. If one of the goals is accuracy, the teacher can give the learners time to correct their answers using the teacher's as a model. If the learners are interested and motivated, the teacher might provoke a discussion and develop the language points more explicitly, e.g. [4].

1. What have you been doing since our last class?
The learner:
The teacher:
2. 5 years ago today, what were you doing?
The learner:
The teacher:
3. Have you ever been anywhere or done anything unique as part of your job?
The learner:
The teacher:
4. What important things have you learnt in your work?
The learner:
The teacher:
5. What is your greatest regret? What do you wish you had never done?
The learner:
The teacher:

The conclusion is more than obvious: in order to achieve successful communication in class, teachers should apply a few useful and simple principles:

- use group or pair work
- base the activities on easy language
- make a careful choice of topics and tasks to stimulate learners' interests
- make students aware of the purpose of their activity and conditions for success.

We would like to enclose our interpretations of the present issue bringing forward the statement by J. Sheils: "The correct and careful choice and organization of activities provide learners with appropriate learning experiences, fostering their motivation, confidence and communicative efficiency" [5, p. 139]. This requires a certain attitude on the part of the teacher towards learners' performances, coordinating and conducting the whole process of integrated language teaching / learning [1, p. 20]. For this account the realization of balanced activities approach in communicative practice serves the students' continuing interest and involvement in the learning process as being the necessary dominant factor in language teaching.

REFERENCES

1. *Asatryan S. Teaching Speaking Through Communicative Activities // Инновационный потенциал, состояние и тенденции развития в экономике, проектном менеджменте, образовании, политологии, юриспруденции, психологии, экологии, медицине, филологии, философии, социологии, технике, физике, математике : материалы Междунар. науч. конф. – СПб. : Культ-ИнформПресс, 2013. – С. 13–20.*
2. *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment / Modern Languages Division ; Council of Europe. – Strasbourg, 2001. – 259 p.*
3. *Harmer J. How To Teach English. – Pearson, Longman, 2010. – 448 p.*
4. *Holmes D. Teaching Speaking for Communication. – 2004. – URL : www.noblepath.info/speaking/ap speaking_activities.pdf*
5. *Sheils J. Communication in the Modern Language Classroom. – Council of Europe, 1993. – 310 p.*
6. *Thornbury S. How To Teach Speaking. – Pearson, Longman, 2005. – 185 p.*
7. *Ur P. A Course in English Language Teaching. – Cambridge University Press, 2012. – 325 p.*

УДК 378.4

А. И. Горожанов

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры грамматики и истории немецкого языка
факультета немецкого языка МГЛУ
e-mail: gorozhanov@linguanet.ru

**ДИСЦИПЛИНА «ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ПРОГРАММИРОВАНИЕ» ДЛЯ ЛИНГВИСТОВ –
ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ АВТОРОВ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ**

В статье рассматриваются перспективы внедрения дисциплины «Профессионально ориентированное программирование» при обучении лингвистов-преподавателей; указывается на ее соответствие ФГОС ВО по направлениям подготовки «45.03.02 Лингвистика» и «45.04.02 Лингвистика»; в качестве предмета изучения выбираются языки программирования HTML (включая CSS и JavaScript) и Python (включая PyQt5 и web2py); дается краткий обзор двух учебных пособий по новой дисциплине.

Ключевые слова: профессионально ориентированное программирование; электронные учебные материалы; обучение иностранному языку; Python; PyQt5; web2py.

A. I. Gorozhanov

Ph.D., Ass. Prof., Chair of German Grammar and History, MSLU
email: gorozhanov@linguanet.ru

**SUBJECT «PROFESSIONALLY ORIENTED PROGRAMMING»
FOR THE LINGUISTS –
FUTURE AUTHORS OF DIGITAL TEXTBOOKS**

The article touches upon prospects of introducing the subject «Professionally Oriented Programming» in the linguistic education process. The author stresses the point that the new subject meets the requirements of the federal educational standards. As learning objects the programming languages HTML (with CSS and JavaScript) and Python (with PyQt5 and web2py) are recommended. A brief digest of two practice books in professionally oriented programming is made.

Key words: professionally oriented programming; digital learning materials; foreign language teaching; Python; PyQt5; web2py.

Проблема разработки электронных учебных материалов (учебников, учебных пособий, контрольно-измерительных материалов, дистанционных курсов и т. д.) в настоящее время является достаточно актуальной. Стремительное развитие программного обеспечения, его

всё большая обращенность к пользователю, обладающему средним уровнем компьютерной грамотности, не обходит стороной и программное обеспечение для создания программного обеспечения – языка программирования.

Интересно отметить, что многие современные языки программирования сходны с естественными языками в том, что могут иметь диалекты, словарный состав, проявляют синонимию и антонимию и даже могут отразить индивидуальный стиль автора-программиста.

Тенденция приблизить программный код к естественному языку людей (в силу целого ряда причин этим языком является английский) проявляется, например, в языке гипертекстовой разметки HTML (*англ.* HyperText Markup Language) [8]. HTML применяется для форматирования содержимого веб-страниц. Его распространенные теги могут представлять собой сокращения или первые буквы английских существительных, например:

`<p>` – paragraph; `<h1>` – (1st level) header; `` – image;
`<thead>` – table header *и др.*

Иногда это могут быть слова целиком:

`<body>`, `<table>`, `<audio>`, `<acronym>` *и др.*

При всей понятности, без использования CSS и JavaScript HTML не способен создавать динамические и интерактивные веб-страницы, однако он отлично подходит для приобретения первичных навыков работы с программным кодом (см., например, электронный учебник «Информационные и коммуникационные технологии в практике преподавания иностранного языка» [3, с. 36–54]).

По-настоящему многофункциональным, подходящим как для разработки веб-приложений, так и отдельных программ, является язык программирования Python [7]. Начиная с декабря 1989 г., благодаря усилиям датского программиста Гвидо ван Россума Python активно развивается и на сегодняшний день, согласно индексу ТЮВЕ, является пятым по популярности языком программирования в мире, уступая только таким «гигантам», как Java, C/C++ и C# [12].

Обзор современной научной и учебно-методической литературы показывает, что определение «профессионально ориентированный» употребляется чаще всего в таких сочетаниях, как «профессионально ориентированный иностранный язык», «профессионально

ориентированный перевод», «профессионально ориентированный проект», «профессионально ориентированный текст» и некоторые другие. В любом случае определение «профессионально ориентированный» конкретизирует определяемое явление, оставляя в нем только то, что относится непосредственно к будущей профессии обучающегося.

Мы исходим из того положения, что каждый преподаватель иностранного языка (особенно в вузе) является потенциальным автором учебно-методических материалов. В условиях широкого применения дистанционных образовательных технологий (далее – ДОТ) возникает необходимость создания *электронных* учебных материалов, в частности и для обучения иностранному языку.

Несмотря на наличие большого количества так называемых готовых решений, их эффективность в конкретных условиях может быть далеко не достаточной.

К наиболее удачным «готовым» решениям можно отнести системы управления обучением (от *англ.* Learning Management System – LMS), среди которых по целому ряду объективных причин мы выделим свободно распространяемую LMS Moodle.

Во-первых, LMS Moodle широко распространена в мире [10].

Во-вторых, ее инсталляционный пакет предоставляется совершенно бесплатно.

В-третьих, система активно разрабатывается и популяризируется крупным сообществом преподавателей-энтузиастов, благодаря чему она снабжена подробной и понятной документацией.

В-четвертых, LMS Moodle имеет открытый программный код, который каждый пользователь-администратор вправе изменить по собственному усмотрению.

Последний пункт и является, на наш взгляд, главным условием успешности системы. Программный продукт учебного назначения не может быть абсолютно универсальным. Только преподаватель конкретной дисциплины может знать, как доработать его до необходимого уровня функциональности.

Неоспоримое преимущество здесь имеют преподаватели информатики, однако многолетняя история существования сообщества LMS Moodle показывает, что многие преподаватели гуманитарных дисциплин также пытаются модифицировать программный код системы, добиваясь при этом значительных успехов.

Приведем пример элементарной модификации – создание дополнительной веб-страницы внутри курса LMS Moodle. «Готовым» решением в этом случае будет ресурс «страница», на которой можно расположить отформатированный текст, картинку или видеоролик [11]. Но предположим, что нам нужно поместить на веб-странице содержимое с элементами Drag&Drop или раскрывающиеся и закрывающиеся контейнеры – то, что приводится в действие с помощью JavaScript.

Произвести такие модификации может только администратор LMS Moodle, имеющий доступ к файлам системы на веб-сервере. В корневом каталоге LMS Moodle создается новый файл, например «newpage.php», в который помещается следующий код на языке программирования PHP (см. Листинг 1):

Листинг 1. Код файла newpage.php

```
<?php
require_once('config.php');
// Open the page if the user is logged in
if ((is_enrolled(context_course::instance(18), $USER)) or (is_enrolled(context_course::instance(20), $USER)) or is_siteadmin()) {
    $PAGE->set_context(get_system_context());
    $PAGE->set_pagelayout('standart');
    $PAGE->set_title(«New Page»);
    $PAGE->set_heading(«New Page»);
    $PAGE->set_url($CFG->wwwroot . '/newpage.php');
    // Adding navbar
    $PAGE->navbar->ignore_active();
    $strHome = «newpage»;
    $PAGE->navbar->add($strHome, new moodle_url('newpage.php'));
    echo $OUTPUT->header();
    // Variables for the content (html and javascript)
    $htmlscr = «»; // some code
    // Actual content goes here
    echo $htmlscr;
    echo $OUTPUT->footer();
}
// Else output error message
else {
    echo «<h2> You are not authorized, sorry.</h2>»;
}
?>
```

Доступ к веб-странице ограничивается и предоставляется только студентам, зарегистрированным на курсах с идентификаторами «18» и «20» (см. строку 4 Листинга 1). Если на эту веб-страницу попытается зайти внешний пользователь или пользователь других курсов, то произойдет вывод надписи: «You are not authorized, sorry». Гиперссылку на новую веб-страницу можно расположить где угодно внутри курса LMS Moodle. Переменная \$htmlscr должна содержать собственно код веб-страницы, включая код JavaScript.

Приведенный пример показывает, что модификация программного кода требует хотя бы базовых навыков работы с HTML, JavaScript и PHP, а также понимания основ архитектуры LMS Moodle, но при всех этих требованиях дает качественно новый результат, расширяющий возможности реализации процесса обучения. Интегрирование авторской веб-страницы в стандартный курс LMS Moodle не только оживляет этот курс, но и позволяет работать с нужным материалом, не покидая системы и не прибегая к внешним ресурсам, что представляется нам очень важным условием эффективной работы с электронными учебными материалами.

Планомерное обучение программированию, а именно – профессионально ориентированному программированию, поможет будущему преподавателю иностранного языка добиться большего успеха в профессиональной деятельности, не чувствуя себя ограниченным теми или иными «готовыми» техническими решениями.

Подчеркнем, что это утверждение полностью согласуется с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки «45.03.02 Лингвистика», уровень высшего образования «Бакалавриат». Так, в рамках лингводидактической деятельности бакалавр лингвистики должен владеть «средствами и методами профессиональной деятельности учителя и преподавателя иностранного языка...» (ПК-2), быть способен «использовать учебники, учебные пособия и дидактические материалы по иностранному языку для разработки новых учебных материалов по определенной теме» (ПК-3), быть способен «эффективно строить учебный процесс, осуществляя педагогическую деятельность ... в соответствии с задачами конкретного учебного курса и условиями обучения иностранным языкам» (ПК-6) [5, с. 10].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки «45.04.02

Лингвистика» (уровень магистратуры) выпускник, освоивший программу магистратуры, должен, кроме прочего, решать в рамках лингводидактической деятельности профессиональные задачи по разработке учебно-методических материалов с использованием современных информационных ресурсов и технологий [6, с. 6].

При обучении лингвистов профессионально ориентированному программированию необходимо сосредоточиться на решении задач, часто встречающихся в повседневной педагогической практике. В связи с этим нам кажется нецелесообразным пользоваться учебниками и учебными пособиями по программированию, в которых рассказывается о программировании вообще (исключением могут быть материалы, в которых популярно излагаются сведения об основных понятиях программирования, таких как «переменная», «алгоритм», «принятие решений», «цикл» и т. п.). Для формирования первичных навыков работы с программным кодом мы рекомендуем работать с HTML, постепенно прибавляя CSS и JavaScript в объемах, достаточных для создания простой электронной книги из нескольких веб-страниц с оглавлением, а далее – упражнений с автоматической проверкой [3, с. 36–81].

После получения базовых навыков обучающиеся могут перейти к созданию полноценных программ для ЭВМ, причем здесь мы наметим два направления – обучение разработке отдельных приложений (для работы на локальном компьютере) или веб-приложений (для работы через Интернет). При достаточном количестве учебных часов не исключается последовательное обучение и по обоим направлениям.

Размышляя об инструментах для создания отдельных приложений и веб-приложений учебного назначения, мы приходим к выводу, что в их основе должен лежать один и тот же язык программирования, что позволит обучающимся максимально сосредоточиться на решении практических задач. Этим языком программирования был выбран Python. Помимо достоинств, указанных выше, приведем мнение Кеннет Ламберт (*Пер. с англ. – А. Г.*):

1. У Python простой синтаксис, его выражения очень близки к псевдокоду (языку описания алгоритмов) и используют общепринятые в алгебре знаки. Это значит, что студенты смогут больше времени уделить решению интересных задач, а не изучению специфического синтаксиса.

2. Python использует защищенный синтаксис, это значит, что введенные неправильно выражения вызовут сообщение об ошибке.

3. Python подходит для программистов разного уровня. Начинающие могут писать на нем простые программы, а опытные – создавать сложные продукты, оперируя базами данных и используя все достижения современного объектно-ориентированного программирования.

4. Python невероятно интерактивен. Выражения можно вводить прямо в строку интерпретатора, получая немедленно результат программы. Значительные объемы кода можно сохранять в отдельных файлах и вызывать впоследствии в качестве отдельных модулей или запускать как самостоятельные программы.

5. Python – язык общего назначения. В контексте современности это означает, что язык включает в себя ресурсы для создания современных приложений, включая мультимедийные и сетевые.

6. За Python не надо платить, и он распространен на промышленном уровне. Студенты могут загрузить его и работать с ним на разных устройствах. У Python большое сообщество пользователей, что делает умение работать с ним очень полезным [9, с. xxii].

После первичного знакомства с Python нужно переходить к созданию элементарных оконных приложений, где в качестве простых примеров можно использовать встроенную в Python библиотеку `tkinter` [см. 1, с. 54]. Для написания по-настоящему профессиональных оконных приложений для использования в учебном процессе мы рекомендуем воспользоваться графической библиотекой `PyQt5`. В качестве примера первого экспериментального учебного пособия по профессионально ориентированному программированию для лингвистов нами было разработано электронное учебное пособие «`PyQt5` для лингвистов: профессионально ориентированное программирование» [2]. В учебном пособии описывается создание различных программных тренажеров – начиная от элементарных и заканчивая разветвленными, с функцией протоколирования, таймера, воспроизведения аудиофайлов и автоматического анализа протоколов. В качестве задач для самостоятельного решения обучающимся предлагается модифицировать разобранные программы (ср. с деятельностью по модификации LMS Moodle). Все задачи снабжены ключами.

Дальнейшим расширением серии явилось учебное пособие «`web2py` для лингвистов: профессионально ориентированное программирование» [4]. Фреймворк `web2py` является пока еще малоизвестным

в России, но обладает, по нашему мнению, мощным потенциалом в качестве инструмента разработки веб-приложений учебного назначения. Сильные стороны web2ру можно сформулировать следующим образом.

Во-первых, фреймворк можно загрузить с официального веб-сайта и сразу начать с ним работать без отдельной установки веб-сервера. При запуске фреймворка происходит старт локального веб-сервера и вывод в окно браузера панели управления веб-приложениями web2ру, которая, в свою очередь, сама является веб-приложением web2ру. Таким образом, весь процесс разработки можно проводить на персональном компьютере без подключения к Интернету.

Во-вторых, в панели управления можно нажатием одной кнопки создать полностью функционирующее шаблонное приложение, которое состоит только из одной содержательной веб-страницы, но при этом предусматривает учетные записи пользователей. Вся дальнейшая работа может быть сведена к модификации этого шаблонного приложения.

В-третьих, все приложения web2ру по умолчанию поддерживают кодировку UTF-8, т. е. позволяют отображать текст на многих языках мира (включая восточные), что особенно важно для электронных учебных материалов по иностранному языку.

В-четвертых, фреймворк изначально предусматривает распределение ролей среди зарегистрированных пользователей, причем количество ролей ограничено только здравым смыслом разработчика.

В-пятых, web2ру имеет встроенный мобильный интерфейс. При запуске веб-приложения web2ру с мобильного устройства этот интерфейс автоматически включается, не требуя никаких настроек.

В-шестых, разработанные веб-приложения можно бесплатно разместить в Интернете, хотя и с некоторыми ограничениями.

В-седьмых, фреймворк имеет встроенный графический интерфейс работы с базами данных, что существенно упрощает работу с ними [4, с. 4–5].

Последний пункт является ключевым, так как благодаря ему обучающие могут не посвящать много времени такой сложной проблеме, как работа с различными типами баз данных.

Точно так же, как и в первом учебном пособии, обучение здесь происходит путем подробного рассмотрения задач из педагогической практики и их расширения в ходе самостоятельной работы. После небольшого введения, посвященного техническим деталям работы с web2ру, обучающиеся решают первую задачу – модификацию

стандартного приложения web2py [4, с. 20–24]. Далее в учебном пособии рассматриваются следующие проблемы [4, с. 2–3]:

- регистрация пользователей в веб-приложениях web2py;
- ограничение доступа к веб-страницам;
- элементарные запросы базы данных;
- добавление веб-страниц с заданиями;
- установление прогрессии выполнения заданий;
- разработка личного кабинета преподавателя;
- расширение возможностей личного кабинета преподавателя и загрузка файлов;
- работа с заданиями открытого типа;
- возможности автоматической проверки содержания текстов.

В результате студенты учатся создавать заготовки для веб-приложений учебного назначения, которые можно наполнять конкретным языковым материалом и сразу внедрять в педагогическую практику. К сожалению, небольшой объем данной работы не позволяет нам рассмотреть учебные пособия по профессионально ориентированному программированию более подробно. Поэтому подведем итог изложенному выше.

Обучение программированию будущих и настоящих лингвистов-преподавателей в форме профессионально ориентированного программирования имеет целью помочь преподавателю иностранного языка быть более успешным в профессии. Содержание дисциплины (исходя из наполнения рассмотренных учебных пособий) не противоречит требованиям действующих ФГОС ВО по направлениям подготовки «45.03.02 Лингвистика» и «45.04.02 Лингвистика». Для обучения профессионально ориентированному программированию необходимо составлять специальные учебники и учебные пособия, отличающиеся от материалов для обучения профессиональных программистов рассмотрением задач, имеющих место в педагогической практике. В качестве предмета обучения предлагаются языки программирования HTML (включая CSS и JavaScript) и Python (включая PyQt5 и web2py).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Горожанов А. И.* Автоматизация процесса обучения иностранному языку: от элементарных программ для ЭВМ до электронных учебников [Электронный ресурс] : монография. – Электрон. текст. данные (1,3 МБ). – Краснодар : НИЦ Априори, 2013. – ISBN 978-5-905897-40-5 (1 CD-ROM)

2. Горожанов А. И. Электронное учебное пособие «PyQt 5 для лингвистов: профессионально ориентированное программирование». – Электрон. данные (3,52 МБ) – М., 2014. – Св-во о гос. рег. № 50201450356 от 28.05.2014 (Доступ к полному тексту через URL: https://www.academia.edu/11570609/PyQt_5_для_лингвистов_профессионально_ориентированное_программирование_Электронное_учебное_пособие_для_студентов_лингвистических_вузов_и_факультетов_бакалавриат_и_магистратура_)
3. Горожанов А. И. Электронный учебник «Информационные и коммуникационные технологии в практике преподавания иностранного языка» // Хроники Объединенного фонда электронных ресурсов наука и образование. – № 3 (46). – М. : Ин-т управления образованием РАО, 2013. – с. 60 (Доступ к полному тексту через URL: https://www.academia.edu/11570663/ИНФОРМАЦИОННЫЕ_И_КОММУНИКАЦИОННЫЕ_ТЕХНОЛОГИИ_В_ПРАКТИКЕ_ПРЕПОДАВАНИЯ_ИНОСТРАННОГО_ЯЗЫКА)
4. Горожанов А. И. web2ру для лингвистов: профессионально ориентированное программирование : учеб. пособие. – Деп. в ФГБОУ «Российская государственная библиотека». – Св-во о деп. РИД № 1170352 от 14.12.2015. – 217 с. (Доступ к полному тексту через URL : https://www.academia.edu/19770213/web2ру_для_лингвистов_профессионально_ориентированное_программирование)
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «45.03.02 Лингвистика», уровень высшего образования «Бакалавриат» // Утвержден Приказом Минобрнауки РФ № 940 от 07.08.2014
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «45.04.02 Лингвистика» (уровень магистратуры) // Вступил в силу с 01 сентября 2014 года
7. About / Python Programming Language. – URL : <https://www.python.org/about> (дата обращения: 25.02.2016).
8. HTML5 Specification / W3C Recommendation 28 October 2014. – URL : <https://www.w3.org/TR/html5> (дата обращения: 25.02.2016).
9. Lambert K. A. Fundamentals of Python: From First Programs Through Data Structures. – Boston : Course Technology, 2010. – 915 p.
10. Moodle Statistics. – URL : <https://moodle.net/stats> (дата обращения: 27.02.2016)
11. Page / Moodle Docs. – URL : https://docs.moodle.org/28/en/Page_resource (Дата обращения: 27.02.2016)
12. TIOBE Index for February 2016. – URL : http://www.tiobe.com/tiobe_index (Дата обращения: 25.02.2016)

УДК 894.37Б – 82.07

А. М. Кулдашев

кандидат филологических наук, доцент кафедры грамматики и истории английского языка Узбекского государственного университета мировых языков, Ташкент
e-mail: akrom53@yahoo.com

О СТЕПЕНИ ЭМПИРИЧНОСТИ И РАЦИОНАЛЬНОСТИ ЗНАНИЯ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье речь идет о проблемах изучения иностранных языков в новых социополитических реалиях, называемых глобализацией. Автор анализирует различные аспекты эмпирического и рационального компонентов знания языка. Только системное объяснение языка с хорошей теоретической базой может помочь учителю стать настоящим профессионалом, знатоком языка и новых педагогических технологий.

Ключевые слова: наука; глобализация; иностранные языки; методы обучения; лингвистика; эмпирический подход; рациональный подход; социолингвистика; знание; когнитивная лингвистика; информационные технологии.

A. M. Kuldashev

Ph.D., Ass. Prof., Uzbek State University
of World Languages, Tashkent, Uzbekistan
e-mail: akrom53@yahoo.com

ON THE DEGREE OF EMPIRICITY AND RATIONALITY OF FOREIGN LANGUAGES KNOWLEDGE

The present article deals with the problems of learning foreign languages in new socio-political conditions called globalization. The author analyses various aspects of empirical and rational components of language knowledge. Only systemic explanation of the language with a good theoretical basis can help the teacher to become a good professional who knows the language and the innovative teaching technologies.

Key words: science; globalization; foreign languages; teaching technologies; linguistics; empirical approach; rational approach; sociolinguistics; knowledge; cognitive linguistics; information technologies.

Конец XX и начало XXI вв. характеризуется бурным ростом информационных технологий. Компьютеризация производства и обучения и других отраслей производных и непроизводных сфер наряду с услугами сервиса привели к тому, что информационные технологии ворвались в жизнь людей всех поколений и социальных групп.

Данное положение привело к изменению отношения людей к языку, образованию и духовности общества. Представители нового поколения стали предпочитать электронный вариант чтению полиграфической версии литературы разного рода и содержания [4, с. 12].

Компьютеризация общества наряду с глобализацией культуры, нравов и общественных институтов с привлечением и постоянным присутствием глобальных языков, таких, например, как английский, привели к тому, что общества, государства стали походить друг на друга как варианты одной инвариантной сущности. Люди стали стремиться быть похожими на некоторых представителей «элитарных государств и обществ». Английский стал претендовать на роль «мирового» языка, который предоставляет возможность его носителям считать себя «отличными», «избранными»; народом, которому не приходится изучать чужой язык, для того чтобы добиться успеха и того, чтобы их считали «полноправными» представителями «развитой» цивилизации [8, с. 229].

Некоторые ученые считают, что лингвистика должна стать прикладной наукой, т. е. изучать, как легко усвоить устную и письменную английскую речь. Лингвистов обвиняют в чрезмерном теоретизировании языка. Очевидно, такие специалисты иногда не понимают, что такими вопросами лингвистика не занимается, это дело методистов, т. е. тех специалистов, которые занимаются проблемами обучения языкам, и что это называется технологией обучения языкам, или методами обучения.

Часто не видят разницу между этими направлениями и считают, что практическое овладение языком является основной целью специалиста, не осознавая, чему служит лингвистика, т. е. наука о языке. Сами американцы не устают повторять: «Learn the language, not about the language!». Понимая это утверждение буквально, учителя, методисты распространяют его и на подготовку бакалавров-филологов и будущих учителей английского языка.

Целью данной статьи является анализ того, насколько верно это утверждение, раскрытие причин возникновения таких воззрений, а также выработка рекомендаций относительно того, какой должна быть позиция лингвистов, занимающихся вопросами теории языка. Актуальность этого шага не вызывает сомнений, так как от лингвиста-теоретика стали требовать практического внедрения языка еще до

окончания работы и огласки результатов итогов в виде основополагающей диссертационной работы (докторской диссертации). Это похоже на требование пользоваться пушкой, когда достаточно применить пистолет. В результате этого от лингвистики требуют утилитарного применения [2, с. 116–117].

Этот спор о выборе золотой середины между наукой и практикой овладения языков идет очень давно, и вряд ли найдется ответ в ближайших десятилетия. Дело в том, что многие еще не имеют четкого представления о том, что и к чему должно относиться [3, с. 49]. Об этом еще в начале прошлого столетия писал академик К. А. Тимирязев: «Несмотря на отсутствие в современной науке узко утилитарного направления, именно в своем независимом от указки житейских мудрецов и моралистов, свободном развитии, она явилась, более чем когда, источником практических, житейских применений. То поразительное развитие техники, которым ослеплены поверхностные наблюдатели, готовые признать его за самую выдающуюся черту XX в., является только результатом не для всех видимого небывалого в истории развития именно науки, свободной от всякого утилитарного гнета. Разительным доказательством тому служит развитие химии: была она и алхимией, и ятрохимией, на послугах и у горного дела, аптеки, и только в XIX в., «веке науки», став просто химией, т. е. чистой наукой, явилась она источником неисчислимых приложений и в медицине, и в технике, и в горном деле; пролила свет и на стоящие в научной иерархии выше нее физику и даже астрономию, и на более молодые отрасли знания, как, например, на физиологию, можно сказать, сложившуюся только в течение этого века» [6, с. 17].

Кроме того, К. А. Тимирязев писал: «Вопрос не в том, должны ли ученые и наука служить своему обществу и человечеству, – такого вопроса быть не может. Вопрос в том, какой путь короче и вернее ведет к этой цели. Идти ли ученому по указке практических житейских мудрецов и близоруких моралистов, или идти, не возмущаясь их указаниями и возгласами, по единственному возможному пути, определяемому внутренней логикой фактов, управляющей развитием науки; ходить ли упорно, но бесполезно вокруг да около сложного, еще не поддающегося анализу науки, хотя практически важного явления, или сосредоточить свои силы на явлении, стоящем на очереди, хотя с виду далеким от запросов науки, но с разъяснением которого получается

ключ к целому ряду практических загадок? Никто не станет спорить, что и наука имеет свои бирюльки, свои, порою, пустые забавы, на которых досужие люди упражняют свою виртуозность; мало того, как всякая сила, она имеет и увивающихся вокруг нее льстецов и присосавшихся к ней паразитов. Конечно, но разобраться в этом не житейским мудрецам, не близоруким моралистам, и во всяком случае критерием истинной науки является не та внешность узкой ближайшей пользы, которой именно успешнее всего прикрываются адепты псевдонауки, без труда добывающиеся для своих пародий признания их практической и даже государственной важности» [5, с. 223–224].

История лингвистической мысли дает много примеров тому, что теоретическое и практическое изучение языков не очень согласуются в принципах и процедурах изучения и преподавания языков.

Вина в этом заключается в степени подготовленности специалистов, решающих следующие важные вопросы: «Какова роль знания о структуре языка в практическом овладении языком? Чему должны мы учить студентов? Можно ли обойтись без грамматики, фонетики?» и т. п. Ответы на эти вопросы могут определить интересы, направления подготовленности, степень владения азами науки о языке и т. д.

Некоторые считают что такие понятия, как *классификация согласных, гласных*, а также фонетические процессы, такие как *аспирация, ассимиляция, редукция* и т. д., являются фактами теории языка, а не практического овладения языком. То же самое можно сказать и о таких понятиях, как *часть речи, существительное, глагол* и т. д., их иногда считают теоретическим материалом, т. е. ненужным для изучения говорения, прослушивания, чтения и т. д.

Такой утилитарный подход стал всё больше и больше распространяться среди специалистов – учителей английского языка. Здесь уместно вспомнить слова Л. де Бройли: «Великие открытия, даже сделанные исследователями, которые не имели в виду никакого практического применения и занимались исключительно теоретическим решением проблем, быстро находили затем себе применение в технической области. Конечно, Планк, когда он открывал квантовую природу света и процессов испускания, когда он впервые писал формулу, носящую теперь его имя, совсем не думал об осветительной технике. Но он не сомневался, что затраченные им огромные усилия мысли позволят нам понять и предвидеть большое количество явлений,

которые быстро и во всевозрастающем количестве будут использованы осветительной техникой. Нечто аналогичное произошло и со мной самим. Когда в 1923 г. я пришел довольно неожиданно к основным идеям волновой механики, то я стремился лишь проникнуть вглубь таинственной двойственности корпускулярного и волнового характера света и вещества. Я был крайне удивлен, когда увидел, что разработанные мною представления очень быстро находят конкретные приложения в технике дифракции электронов и электронной микроскопии» [цит. по: 7, с. 47].

Из изложенного следует, что между развитием теоретической науки и развитием прикладной науки нельзя провести параллель: нередко требуется время для практической реализации тех или иных крупных открытий теоретической науки. С другой стороны, не всякие практические достижения прикладной науки означают углубление наших представлений о природе исследуемых фактов и явлений действительности. В связи с этим необходимо четко различать и не смешивать друг с другом теоретические и прикладные проблемы научного исследования. Необходимо отдавать себе отчет в принципиальной разнице теоретического и прикладного уровня научного исследования, несмотря на то, что между этими уровнями научного исследования существует тесная связь [1, с. 233].

Обзор мнений о степени эмпиричности и рациональности знания людей по иностранным языкам, а также о степени овладения иностранными языками привел нас к следующим утверждениям:

1. Вопрос о соотношении между эмпирическим и рациональным в процессе обучения языкам был поднят очень давно, и многие ученые пришли к мнению о том, что здесь проблемы нет, и что изучение языка отличается от изучения других дисциплин, таких как математика, физика и т. д., так как знание языка – это знание, умение и навыки пользования определенной системой. Для сравнения приведем пример из области математики. Знание математики – это знание, навыки и умения решения задач, связанных с номенклатурой и комбинаторикой определенных цифр и их соединений.

Язык отличается от других предметов тем, что он изучается посредством себя, т. е. язык изучается через язык. Это требует автономизации лингвистики и методики как объектов отдельных исследований. Они не взаимозависимы и не взаимодополняют друг друга. Методика

или технология обучения как дисциплина пользуется результатами исследований, проводимых в лингвистике, а не наоборот. Лингвистика существует вне зависимости от того, существует ли технология обучения или нет.

2. Лингвистика как наука о языке имеет долгую и богатую историю, и это оправдывает интерес людей к изучению языков. Все тенденции, методы и школы в лингвистике, начиная с логического, сравнительно-исторического, заканчивая когнитивной и корпусной лингвистикой, имеют дело с изучением истории, структуры и функционирования языков.

Лингвист изучает язык для получения полной информации о структуре определенного языка. Методист изучает язык для того, чтобы знать, как лучше преподавать язык. Язык – это предмет обучения. Люди изучают языки для того, чтобы общаться на них. Это **средство** коммуникации.

Эти разнохарактерные функции и определяют применение соответствующих методов, средств и принципов изучения языка.

Язык изучают для того, чтобы познать мир. Люди познают мир, изучая язык. Он – орудие познания мира. Полифункциональная природа языка проявляется очень четко, когда лингвист исследует разные аспекты структуры и функционирования языка в дискурсе.

3. Задача лингвиста как специалиста по языку заключается в следующем:

- а. Лингвист исследует проблемы, связанные с историей, структурой и функционированием языка.
- б. Язык, являясь системно-структурным образованием, функционирует как средство общения между людьми.
- в. Язык – это функционирующий механизм, он все время меняется, возникают новые формы слов и новые слова, развиваются новые значения слов, возникают новые конструкции, которые приносят изменения в язык даже в течение жизни одного поколения. Системность таких изменений не вызывает сомнений, и метод «проб и ошибок» здесь не в силах объяснить природу новых языковых явлений.

Поэтому только системное объяснение языка с опорой на хорошую теоретическую базу может помочь учителю самому понять, а потом объяснить своим ученикам, что есть язык. Что касается соотношения

рационального и эмпирического в деле изучения и преподавания языка, то можно сказать, что нельзя недооценить ни один из этих аспектов, особенно будущим филологам. Специалисты по нефилологическим дисциплинам могут изучать язык для себя, они могут употреблять его без объяснения того, почему они употребляют именно эту форму (это от них не требуется). Лингвист же должен знать о языке всё и уметь всё объяснить.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Арутюнова Н. Д.* Язык и мир человека. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. *Ван Дейк Т. А.* Язык. Познание. Коммуникация. – БГК им. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.
3. *Кубрякова Е. С.* Язык и знание. На пути получения знаний о языке. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
4. *Махмудов Н.* Язык (на узбекском языке). – Ташкент, 2004. – 48 с.
5. *Тимирязев К. А.* Сочинения : в 10 т. – Т. 5. – М. : Изд. АН, 1938. – 630 с.
6. *Тимирязев К. А.* Сочинения : в 10 т. – Т. 6. – М. : Изд. АН, 1939. – 580 с.
7. *Шаумян С. К.* Структурная лингвистика. – М. : Наука, 1965. – 396 с.
8. *David Crystal.* English as a global language. – 2 ed. – CUP, 2003. – 229 p.

УДК 372.881.111.1

Н. В. Погосян

кандидат педагогических наук, доцент Ереванского государственного университета языков и социальных наук им. В. Я. Брюсова, Армения, г. Ереван
e-mail: nairapoghosyan@yahoo.com

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ EXE И HOT POTATOES

В статье представлены дидактические характеристики компьютерных программ электронного обучения Exe – XHTML редактор и Hot Potatoes v. 6.3 для изучения и преподавания английского языка для специальных целей, а также в качестве инструментов оценки и самооценки. Exe была разработана в качестве педагогического инструмента, который позволяет преподавателям в профессиональном контексте создавать свое собственное содержание образования для различных целей. Другим инструментом является компьютерная программа Hot Potatoes. Шесть приложений к Hot Potatoes могут быть использованы в различных учебных ситуациях, а также в курсе преподавания английского языка для специальных целей для развития рецептивных и продуктивных речевых умений учащихся.

Ключевые слова: смешанная (гибридная) модель обучения; средства обучения; типы обратной связи; инструмент оценки и самооценки; компьютерная программа; развитие языковых навыков.

N. V. Poghosyan

Ph.D., Ass. Prof., Yerevan State University of Languages and Social Sciences named after V. Ya. Brusov, Yerevan, Armenia
e-mail: nairapoghosyan@yahoo.com

TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP) VIA EXE AND HOT POTATOES SOFTWARE PROGRAMS

In the following article the didactic characteristics of Exe: e-learning XHTML editor and Hot Potatoes v.6.3 software programs as learning, teaching, assessment and self-assessment tools in ESP instruction have been thoroughly elaborated and introduced. Exe was launched onto the academic platform in the University of Auckland in New Zealand in 2004, but it has undergone considerable improvements since then. It has been developed as a pedagogical tool that allows teachers to create their own educational content in professionally sound ways for a range of purposes. In the ESP context Exe can be effectively used as a teaching and learning, assessment and self-assessment tool with the help of which teachers can offer structured educational resources in various multi-disciplinary subject areas

connected with the core field of ESP studies. Another tool that has been thoroughly unveiled from the pedagogical point of view in this paper was Hot Potatoes: a fast edit software tool that was created by the Research and Development team at the University of Victoria. Hot Potatoes was first released in version 2.0 in September 1998 at the Euro CALL conference in Leuven, Belgium, and has been freeware since 2009. In the article the six applications offered by Hot Potatoes freeware suite have been analyzed as interactive multiple-choice, short-answer, jumble-sentence, crossword, matching / ordering and gap-fill activities. The latter can be effectively used in various academic situations and in the course of ESP study as well as for the purpose of developing learners' receptive and productive language skills.

Key words: blended (hybrid) learning model; learning tools; types of feedback; assessment and self-assessment tool; software program; development of language skills; development of ESP competences.

With the spread of globalization English has become the language of international communication. More and more people are using English in a growing number of occupational contexts. Thus ESP teaching/learning is becoming increasingly important as there has been an increase in vocational training and learning throughout the world.

ESP teaching is very different from EFL (English as a foreign language) teaching and there is a distinguishable methodology for teaching ESP, which arises mainly from two factors associated with the learners:

- the specialist knowledge that they bring – both conscious and latent; and
- the cognitive and learning processes that they bring with them from their experience of learning and working in their specialist field.

One of the major corollaries of these two factors concerns the kind of activities through which learning takes place [2, p. 187].

As blended (hybrid, mixed) teaching model was introduced in the course of English Language Teaching (ELT) recommending the use of Information and Communication Technologies (ICT), many universities installed the Moodle (Open Source Learning Management System – LMS) on their server with the intention to apply it as a platform to conduct fully on-line or mixed/hybrid model courses in teaching and learning ESP.

From this viewpoint ESP teachers have always faced the challenge of learning, integrating and exploiting several important pedagogical software tools, e.g. the eXe: e-learning XHTML editor and Hot Potatoes v. 6.3 software programs as learning, teaching, assessment and self-assessment tools in an ESP instruction.

The aim of this paper is to thoroughly unveil and introduce the pedagogical aspects and instructionally sound opportunities of eXe and Hot Potatoes software programs within the format of an ESP course.

E-learning XHTML editor was first launched onto the academic platform in the University of Auckland in New Zealand in 2004, but it has undergone considerable improvements since then. EXe has been developed as a pedagogical tool that allows teachers to author their own educational content in professionally sound ways for a range of purposes.

As we know, the focal point of ESP is that English is not taught as a subject separated from the students' real world (or wishes); instead, it is integrated into a subject matter area important to the learners. Thus, ESP concentrates more on language in context than on teaching grammar and language structures. It covers subjects varying from accounting or computer science to tourism and business management. In this regard, the exe program can be effectively used as a teaching and learning, self-assessment tool with the help of which teachers can offer structured educational resources on various multi-disciplinary subject areas connected with the core field of ESP study. These resources can be packaged in standard formats later to be deployed into learning management systems (LMS) or depositories of different academic institutions or organizations where ESP courses are usually delivered. As an open source eXe can be extended or customized by any academic institution. And in this sense Yerevan State University of Languages and Social Studies after V. Brusov was not an exception.

One of the advantageous aspects of using it in teaching ESP is its easiness, quick functionality and offline capability. Teachers do not have to turn to instructional designers to help them along the way, because the editing tools are very easy to administer. Teachers can create, structure and organize the ESP content being offline, package it up into a zip file and then reconnect it back to the network. And if the ESP teacher is not using it in a learning management system, she/he can export it into a series of web pages, into an i-Pad or into a PDF file. It is a real advantage that the eXe brings. An ESP teacher doesn't need to know the intricacies of how to package the staff; the task is to get deep into the subject content area to be able to devise reasonable tasks that would develop the learners' linguistic communicative competences in the subject-specific field providing feedback opportunities. In this sense the program provides a great deal of support in putting together different assets: texts, audio and video files,

multimedia, images, mp3-s, animations and build up effective learning objects and introduce in meaningful lessons for the class.

Another reason that is important for the ESP teacher operationally, is that eXe allows to index all the packages into learning objects that can be searched later by the teacher for various reasons, e.g. for making some changes to suit the specific aim of instruction in ESP.

The eXe program possesses a great variety of i-devices on the authoring pane which give us some pedagogical structures within each page of our resource. Besides, they provide a wide range of opportunities for creating useful tasks for specific purposes in ELT. We can add an *i*-device, use the rich text editor toolbar, delete or move an *i*-device. Each *i*-device has a heading, one or more fields, where we can enter a text and also images, rich media such as movies, video files, controls for working with the *i*-devices. The *i*-devices include: **Activity**, **Case Study**, **Cloze Activity**, **External Web Site**, **Free Text**, **Image Gallery**, **Image Magnifier**, **Java Applet**, **Multi-choice**, **Multi-select**, **Objectives**, **Pre-knowledge**, **Reading Activity**, **Reflection**, **SCORM quiz**, **True-False Question**, **Wiki article** (<http://exelearning.org>). With all these facilities the eXe program encourages the ESP teacher to purposefully collect, organize and create ESP materials for the target audience. EXe is one of such tools that helps to give the message in a structured content to the audience. The outline pane of the program allows to structure the pages of the resource into a hierarchy. So, we can add pages, rename them, move a page around the hierarchy, etc.

When we consider the role of technology as an educational instrument, it is very helpful to specify the receptive (reading, listening) and productive (writing and speaking) language skills. Clearly, there are differences in the type of practice required to develop each of the four skills. In the area of the receptive skills of listening and reading, it is possible to identify a clear role played by the web-based environment that the eXe program provides. Watching and listening to the digital audio or video materials, learners have the opportunity to pause at will, and listen and read a transcript. Reading on-screen, learners can access meaning on demand by clicking on a hyperlink to find out the meaning of a term. The productive skills of speaking and writing are significantly different, in that the assessment of the output of speaking and writing activities does somehow rely on human resources or on **Humanware** [3, p. 20].

As we know, students are starting to learn and therefore master general English at a younger age and so to move on to ESP at an earlier age. Thus,

ESP courses assume some basic knowledge of the language systems and are generally designed for intermediate or advanced students. Being designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation, learners are sometimes impatient with an ESP course that does not address their difficulties in such authentic micro-tasks. From this point of view an ESP teacher is urgently required to balance traditional approaches and technology within an ESP instruction.

Another software tool that was created to assist the ESP teacher optimizing his/her difficult yet comprehensive task was Hot Potatoes. It was designed by the Research and Development team at the University of Victoria, Humanities Computing and Media Center. It is a kind of fast edit software tool that includes six applications named **J-Quiz**, **J-Cloze**, **J-Cross**, **J-Mix**, **J-Match**, and **the Masher** (<http://www.halfbakedsoftware.com>). With the help of these applications the ESP teacher can create interactive multiple-choice, short-answer, jumbled-sentence, crossword, matching/ordering and gap-fill exercises for the World Wide Web. Through the Hot Potatoes software, web interactive exercises and tests can be made only by inputting data, allocating settings and publishing them. The functions and the application methods of the software are introduced below:

The J-Quiz program creates question-based quizzes. Questions can be of four different types, including multiple-choice and short-answer. Specific feedback can be provided both for right answers and predicted wrong answers or distracters. In short-answer questions, the student's guess is intelligently parsed and helpful feedback to show what part of a guess is right and what part is wrong is provided. The student can ask for a hint in the form of a "free letter" from the answer.

The J-Cloze program creates gap-fill exercises. Unlimited correct answers can be specified for each gap, and the student can ask for a hint and see a letter of the correct answer. A specific clue can also be included for each gap. Automatic scoring is also included. The program allows gapping of selected words, or the automatic gapping of every nth word in a text.

The J-Cross program creates crossword puzzles which can be completed online. A grid of virtually any size can be used. As in J-Quiz and J-Cloze, a hint button allows the student to request a free letter if help is needed.

The J-Mix program creates jumbled-sentence exercises. The teacher can specify as many different correct answers as he / she wants, based on the words and punctuation in the base sentence and a hint button prompts the student with the next correct word or segment of the sentence if needed.

The J-Match program creates matching or ordering exercises. A list of fixed items appears on the left (these can be pictures or text), with jumbled items on the right. This can be used for matching vocabulary to pictures or translations, or for ordering sentences to form a sequence or a conversation.

In addition, there is a program called **the Masher**. This is designed to create complete units of material in one simple operation. The Masher can be useful when creating sequences of exercises and other pages that should form a unit. The Masher can also be used to upload Web pages not created with Hot Potatoes to the [www.hotpotatoes.net](http://www.halfbakedsoftware.com) server (<http://www.halfbakedsoftware.com>).

It should be noted in conclusion that using the eXe and Hot Potatoes tools in the ESP course is highly motivating as learners have the opportunity to work at their own pace and follow their own interests. Carefully chosen online materials can enhance the classroom component of the course. Many learners simply like using the computer. They like multimedia exercises, as they can make their own choices as to how to work through the materials. The instant feedback offered by software tools on different exercises is usually perceived as helpful and learners can make choices as to how many times they redo an exercise and assess themselves.

As representatives of the “Net Generation”, learners today have high expectations when it comes to technology. A blended-type ESP course can undoubtedly help the ‘digital natives’ to develop their **professional activity competence**, which consists of

- cognitive competence (theoretical and practical knowledge of the industry);
 - personal competence (communication abilities and social skills);
- and
- technologically-professional competence (creative and constructive problem solving, communication skills, cooperation).

With all their inner capacities the *e-learning* XHTML editor and Hot Potatoes v6 programs are powerful tools that allow teachers to focus on their passion for the subject matter. In the course of ESP, teachers can organize their own content in pedagogically sound hierarchy, package them in internationally standard formats and link to different learning management systems, e.g. Moodle System, implementing an effective blended learning model while delivering the ESP course.

REFERENCES

1. *Murray D.* Computer-mediated Communication: Implications for ESP. English for Specific Purposes, 1998. – 125 p.
2. *Tony-Dudley E.* Developments in ESP: A Multi-disciplinary Approach. – Cambridge University Press, 2007. – 298 p.
3. *Warschauer M.* Comparing Face to-Face and Electronic Discussion in Second Language Classroom // CALICO Journal. – 1996. – 13 (2). – P. 7–26.

УДК 372.881.1

Ж. Хулхачиева

кандидат филологических наук, доцент Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына
e-mail: nuradil95@mail.ru

**РОЛЬ СОВРЕМЕННОГО ДВУЯЗЫЧНОГО УЧЕБНИКА
В ФОРМИРОВАНИИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
(на материале кыргызского языка)**

Формирование вторичной языковой личности является конечным результатом обучения иностранному языку. Успешная реализация этой задачи требует создания учебников нового поколения, отражающих сегодняшние реалии действительности с учетом диалога культур и понимания культуры как всечеловеческого достояния. В статье рассматривается современная концепция двуязычного учебника «Кыргызский язык для стран СНГ», изданного при поддержке Межгосударственного фонда гуманитарного сотрудничества государств – участников СНГ.

Ключевые слова: вторичная языковая личность; концепция учебника; межкультурная коммуникативная компетенция; межкультурное взаимодействие; культурный концепт.

Zh. Khulkhachieva

Ph.D., Ass. Prof., Kyrgyz National University named after J. Balasagyn
e-mail: nuradil95@mail.ru

**THE ROLE OF MODERN BILINGUAL TEXTBOOK
IN THE FORMATION OF SECONDARY LANGUAGE IDENTITY
(on the material of the Kirghiz language)**

The formation of secondary language identity is the final result of foreign language teaching. Successful fulfillment of this task demands development of textbooks of a new generation that reflect present-day realities, take into consideration dialogue of cultures and understand cultures as property of world-wide significance. The article deals with the modern conception of the bilingual textbook “The Kirghiz Language for CIS countries” (M.: FSFEI HPE MGLU, 2012), published in Moscow State Linguistic University with the support of the Intergovernmental Fund of Humanitarian Cooperation of CIS countries.

Key words: secondary language identity; conception of a textbook; intercultural communicative competence; intercultural interaction; cultural concept.

Формирование вторичной языковой личности, являющееся конечным результатом обучения иностранному языку, вызвал к жизни

качественно новый подход в методике обучения ему, к целям обучения, его содержательному наполнению. Акцент переместился на активное соизучение языка и культуры, на решение проблем межкультурной коммуникации и реализацию основной стратегической цели. Всё это, несомненно, требовало создания учебников нового поколения «коммуникативно-индивидуализированного типа, в которых технология обучения коммуникативной компетенции должна быть подчинена индивидуальным особенностям овладения иностранным языком обучающихся, их коммуникативным потребностям» [2, с. 137], а также отражающих сегодняшние реалии действительности с учетом диалога культур и понимания культуры как всечеловеческого достояния.

Как писал Э. Сепир, «язык не существует вне культуры, т. е. вне-социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [5, с. 185]. Иными словами, изучение иностранного языка не может ограничиваться его знаковой системой в силу того, что он несет в себе информацию о культуре, истории, реалиях и традициях страны изучаемого языка. Для этого необходим личностно-ориентированный подход к обучающемуся, так как он является «активным получателем и потребителем информации, самостоятельным субъектом, решающим в процессе обучения ряд последовательно поступающих проблемных задач, познавая и осмысляя новую для себя действительность» [3, с. 151]. Таким образом, в основу концепции учебников и учебных пособий нового поколения ставится целесообразность и необходимость создания условий для реализации активной роли изучающего иностранные языки.

Согласно И. И. Халеевой, формирование вторичной языковой личности предполагает способность человека к иноязычному общению на межкультурном уровне и адекватное взаимодействие с представителями других культур. Обучение иностранному языку в свете этой теории представляется как процесс формирования в сознании обучающегося языковой и когнитивной картин мира, аналогичных картинам мира носителей изучаемого языка.

При составлении учебников и учебных пособий авторам необходимо учитывать актуальность социокультурных и межкультурных знаний, способствующих формированию вторичной языковой иноязычной картины мира. Важно сопоставление языковых картин родного и изучаемого языка, так как это наиболее ярко выявляет своеобразие мира, отраженного в изучаемом (в нашем случае кыргызском) языке.

Авторам следует учесть, что при подготовке учебников необходима «диагностика когнитивных особенностей в естественных условиях учебного процесса; определение взаимосвязей когнитивных факторов с эмоциональными, мотивационными, сопровождающими учебный процесс; дифференциация обучения в зависимости от когнитивных особенностей обучаемых; выбор методов обучения в зависимости от когнитивных особенностей обучающего и стиля обучаемого; выявление эффективных стратегий деятельности» [1, с. 75] и др.

Учебник иностранного языка, «являясь средством интеграции в иную социальную и культурную среду, служит сценарием вторичной инокультурной социализации обучающихся» [4, с. 9], под которой мы понимаем изучение и распознавание ценностей, норм и социальных установок, образцов поведения, а также приобретение знаний о культуре страны изучаемого языка в процессе обучения иностранному языку.

Таким образом, по нашему мнению, все вышеназванные задачи были учтены в двуязычном учебнике «Кыргызский язык для стран СНГ», 2012, который был издан в Московском государственном лингвистическом университете при поддержке Межгосударственного фонда гуманитарного сотрудничества государств – участников СНГ; его основные методические принципы: 1) учет родного языка и опора на родную лингвокультуру и 2) межкультурное взаимодействие.

Учебник предназначен для лиц, продолжающих изучение кыргызского языка на базе сформированных элементарных навыков общения на кыргызском языке на территории СНГ, таким образом он может послужить своего рода мостом между странами, входящими в состав Содружества, развивая и укрепляя при этом их научное, культурное и социальное сотрудничество.

Цель издания – сформировать у обучающихся межкультурную коммуникативную компетенцию, которая позволит им успешно общаться с носителями изучаемого языка, понимать и принимать культурно-специфические формы поведения представителей другой культуры для достижения взаимопонимания в процессе межкультурного диалога.

Концепция учебника разработана специалистами МГЛУ и является инновационной: исходит из новейших теоретических положений межкультурной коммуникации, лингвистики, лингводидактики; включает билингвальный компонент; учитывает современное состояние языка; опирается на действующие европейские образовательные стандарты

обучения; ориентирована на мотивированную самостоятельную и автономную работу обучающегося. Содержание учебника направлено на формирование основных черт вербально-семантического и лингвокогнитивного уровней вторичной языковой личности.

Через все виды речевой деятельности, представленные в разных форматах учебного материала (аудирование, чтение, говорение, письмо), проходит лингвокультурологическая составляющая (страноведческая информация, этикетно-узуальные формы речи, национально-культурные константы и их соположение для двух языков и культур, культурные концепты и ценностные ориентиры, знание которых предполагает прагматически адекватное межкультурное общение и т. п.). Учебник ориентирован на то, чтобы у обучающихся последовательно формировалось представление о кыргызской языковой «картине мира». При этом используются как исторические и литературные источники, так и современный дискурс – интервью, письма и т. п., наличие которых в достаточной мере отображает богатство, красоту и возможности кыргызского языка.

Учебник имеет четкую структуру, разделен на пять модулей, каждый из которых представлен двумя уроками, имеются также дополнительные тексты и глоссарий. В издание включены следующие речевые темы: «Кыргызский язык – отражение истории и культуры народа»; «Эпос “Манас” – памятник культуры народа, вершина духовности»; «Традиции, обычаи и менталитет кыргызского народа»; «Многонациональный Кыргызстан. Кыргызская диаспора в зарубежных странах»; «Современный Кыргызстан. Города. Университеты». Такой выбор речевых тем позволяет выделить этнокультурную особенность кыргызского народа и показать современное состояние развития этноса через такие стороны его жизни, как урбанизация и система высшего образования в республике. Дополнительные тексты достаточно содержательны в культурологическом плане, а глоссарий отражает важные этнокультурологические и лингвистические понятия.

К учебнику прилагается аудиокурс на CD-диске с текстами разных коммуникативно-жанровых типов, предназначенных для восприятия на слух с целью формирования умений аудирования и совершенствования произношения на кыргызском языке. В результате ознакомления с подлинными образцами звучащей речи учащиеся получают сведения относительно особенностей коммуникации в данном социуме.

Как отмечалось выше, модуль как относительно самостоятельная, тематически сформированная часть учебника включает два урока. Уроки построены по единой схеме. Каждый урок содержит определенные разделы: тексты для аудирования и чтения, послетекстовые задания, задания на формирование лексической компетенции, грамматический комментарий и задания на формирование грамматической компетенции, коммуникативные задания. После двух уроков следуют задания для самостоятельной работы ко всему модулю.

В связи с тем что учебник является двуязычным (используются русский и кыргызский языки), вся информация, требующая разъяснения, представлена на русском языке. Модуль начинается полуаутентичным текстом на кыргызском языке, которому предпослано введение на русском языке, аннотирующее содержание текста, создающее мотивацию и подготавливающее обучающихся к прослушиванию. Далее следуют задания, которые развивают умения различных видов чтения, а именно – ознакомительного, изучающего, просмотрового и поискового.

В разделе «Задания к тексту» представлены упражнения на развитие умений *чтения*, которые не только проверяют понимание содержания текста, но и направляют внимание обучающегося на информационную структуру текста (например, задания типа «Найдите в тексте фрагменты, содержащие информацию о...»; «Найдите в тексте фрагменты, подтверждающие, что...»). Задания, направленные на нахождение в тексте подтверждения истинности или ложности предложенного тезиса, требуют сформированности умений и ознакомительного, и изучающего, и просмотрового, и поискового чтения. При этом вопросы требуют не просто нахождения фактографического подтверждения – в своей совокупности они формируют умение логически выстраивать информацию в целостную культурологическую концепцию.

Затем следуют задания, развивающие умения письма: «Выпишите ключевые предложения, отражающие основное содержание текста»; «Разделите текст на смысловые части»; «Составьте план текста». Представлены также и задания, которые направлены на развитие умений говорения: «Прокомментируйте изложенные ниже афоризмы о языке и его роли в жизни человека и общества в целом. Используйте информацию текста».

Таким образом, система послетекстовых заданий в учебнике отвечает основным принципам обучения различным видам речевой деятельности. Так, в заданиях по развитию умений чтения реализуются следующие принципы: обучение чтению осуществляется как обучение речевой деятельности, обучение чтению строится как познавательный процесс, обучение чтению, наряду с рецептивной деятельностью, включает в себя и (ре)продуктивную деятельность, обучение пониманию прочитанного опирается на знание структуры языка и т. д.

Задания на формирование лексической компетенции, данные в учебнике, нацелены на изучение необходимых на настоящем этапе элементов кыргызского словообразования, словосложения, лексико-грамматической семантики и сочетаемости. Кроме того, сравниваются способы выражения одной и той же мысли в кыргызском и русском языках, что поможет обучающимся в дальнейшем выполнять задания, включающие элементы переводческой деятельности.

Выполнение лексико-грамматических упражнений предполагает опору на глоссарий (приводится в конце учебника), который содержит словарные единицы, в совокупности составляющие лексический минимум для работы с основными и дополнительными текстами.

В разделе «Формирование грамматической компетенции» предлагаются грамматические пояснения, комментарий, представленные по функциональному принципу, т. е. взят материал, обслуживающий определенную речевую тему – материал, по своему содержанию необходимый и достаточный. В некоторых случаях, помимо объяснения, обучающимся предлагается обобщенная модель образования грамматической формы: при сложности кыргызской морфологии, в частности глагольной системы, такой способ презентации материала представляется целесообразным.

Упражнения на формирование грамматической компетенции ориентированы как на сопоставление контекстов употребления грамматических форм в кыргызском языке (для выяснения их сходства и различий), так и на способы передачи грамматических значений средствами русского языка.

Раздел «Коммуникативные задания» включает дополнительные тексты, развивающие основную тему модуля, и упражнения на устную и письменную продукцию (*говорение*), которые позволяют «вывести в речь» приобретенные лексические и грамматические навыки. Итогом работы с этим разделом должно быть умение обучающихся

сформировать развернутое речевое произведение, связный текст небольшого формата, а также умение адекватно реагировать на реплики коммуникантов при построении диалогического дискурса.

Особый раздел модуля «Задания для самостоятельной работы» предполагает автономную (или полуавтономную) деятельность обучающихся по поиску и обработке дополнительной информации по основной теме модуля, углублению и расширению знаний, выполнению творческой проектной или индивидуальной работы. Для этого в конце учебника предлагаются дополнительные тексты и адреса интернет-сайтов. Кроме того, значительная часть заданий раздела посвящена формированию умений *письма* как вида речевой деятельности (частично к этому подготавливают письменные задания других разделов, в частности указания на предпочтительность употребления тех или иных языковых явлений в кыргызской устной или письменной речи).

В разделе «Дополнительные тексты» предлагаются как материалы для дополнительного (ознакомительного) чтения, так и тексты на кыргызском и русском языках, которые могут быть использованы для заданий повышенной трудности: двусторонний перевод, устное и письменное реферирование на кыргызском языке, написание эссе по проблематике текста и другие.

Каждый раздел учебника предполагает контроль знаний и умений (как устный, так и письменный) со стороны преподавателя. В то же время учебный процесс строится как совместная деятельность, сотрудничество, равноправное взаимодействие всех участников учебной деятельности, осознанное управление обучающимся процессом индивидуального освоения иностранного языка.

Представленные в учебнике разнообразные коммуникативные задания, задания для самостоятельной работы (устные и письменные), дополнительные текстовые и справочные материалы в комплексе с основным содержанием модулей являются методической основой, на которой строится обучение диалогу кыргызского и русского языков и культур.

Подводя итог, отметим, что учебник нового типа для приобретения умений профессиональной МКК, будучи моделью системы обучения, должен отражать именно современный уровень развития лингвистики и лингводидактики с их когнитивно-дискурсивными и межкультурно-коммуникативными устремлениями и в должной мере обобщать практику, опыт языковой подготовки преподавателей иностранных языков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Волкова Л. Б.* Межкультурная интерференция в процессе изучения иностранного языка. Коммуникативный и когнитивный аспекты // Мир русского слова. – № 2. – 2006. – С. 74–77.
2. *Вятютнев М. Н.* Теория учебника русского языка как иностранного (Методические основы). – М. : Русский язык, 1984. – 143.
3. *Любимова Н. В.* Когнитивно-дискурсивная парадигма и ее лингводидактическая реализация // Германистика: состояние и перспективы развития : материалы Международной конф. – М. : МГЛУ, 2005. – С. 151–155.
4. *Орбодоева Л. М.* Теоретические основы структуры и содержания учебника по практике межкультурного общения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 19 с.
5. *Сетир Э.* Язык. Введение в изучение речи. – М. : Прогресс, Универс, 1993. – 656 с.

УДК 37

Н. С. Шаталова

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры русского языка как иностранного
факультета по обучению иностранных граждан МГЛУ
e-mail: shatalova59@mail.ru

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

В статье рассматриваются основные классификационные характеристики метода моделирования, изложены особенности его реализации в практике преподавания русского языка как иностранного, приведено описание построения работы с учебными моделями.

Ключевые слова: моделирование; теоретическая модель знания; познавательный интерес; языковые и речевые объекты; учебная модель.

N. S. Shatalova

Doctor of Pedagogical Sciences, Prof., MSLU
e-mail: shatalova59@mail.ru

POLYFUNCTIONALITY OF MODELING IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with the main qualification characteristics of the modeling method. The author dwells on its specific realizations in teaching Russian as a foreign language and describes how to plan work with learning models.

Key words: modeling; theoretical model of knowledge; cognitive interest; language and speech objects; learning model.

Сегодня не вызывает сомнений тот факт, что целенаправленная реализация компетентностного подхода, являющегося педагогической доминантой модернизации высшей школы, определила место и роль языковых дисциплин в общей системе профессиональной подготовки, важность формирования коммуникативной компетенции. Однако понимание коммуникативной компетенции, в том числе и иноязычной, как «метапредметной, генерализованной, комплексной в своей основе» [1, с. 34], как метапрофессионального конструкта широкого спектра социального и профессионального использования, имеющего отчетливо выраженную практико-ориентированную, деятельностьную направленность [3, с. 57], обуславливает поиск решения педагогической задачи многоуровневого и многопланового ее формирования

в процессе изучения языка с учетом образовательных тенденций, направлений наук, современных потребностей общества и личности, информативно-образовательного пространства вуза.

Направленность на результативность профессиональной подготовки как целостного и ценностного процесса усвоения и понимания специальности предполагает содержательно-технологические нововведения, связанные в первую очередь с новой комбинаторикой существующих педагогических подходов: системного, информационного, коммуникативного, когнитивно-коммуникативного, поликультурного, дифференцированного и др.; применением доминирующих в обучении методов и приемов системного анализа языковых и речевых средств, традиционного и компьютерного моделирования языковых и речевых систем общения, их разумной формализации, например, введения в обучение алгоритмов и учебных моделей разного ранга; использования для активного усвоения информации не только вербальных, но и невербальных средств ее представления. В данном аспекте обратим внимание на применение в практике преподавания РКИ моделирования.

Уточним, что в современной дидактике моделирование понимается довольно широко: 1) как способ познавательной деятельности; 2) как метод обучения; 3) как дидактический принцип, дополняющий принцип наглядности (В. В. Давыдов). Представляя правомерность определения термина «моделирование» как омонима, считаем, что междисциплинарные многоуровневые и многоаспектные классификационные характеристики-параметры данного термина дают основания для его рассмотрения как доминирующего и формирующего метода обучения РКИ, эффективного в обучении инофонов, обладающих определенным сформированным эмпирическим опытом и развитыми способностями аналогий.

В онтогенезе психологи и дидакты (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Талызина) предлагают анализ моделирующих способностей обучающихся, с позиций которого моделирование рассматривается как восхождение от низшей эмпирической к эмпирико-теоретической, в конечном результате к высшей форме теоретического моделирования. Моделирование как процесс познавательной деятельности и как результат ее – кодирование, декодирование модели в ее основных типах и видах (теоретические модели научного знания; моделирование

учебного знания; учебная модель и т. д.) привлекает внимание методистов своей целесообразностью и адекватностью целям формирования иноязычной коммуникативной компетенции в общей системе профессиональной подготовки.

В моделировании как методе познания обучающегося и как методе обучения корректируется представление об учебной познавательной деятельности как структурно-системном многокомпонентном образовании. Структура познавательной деятельности – открытая структура, так как в зависимости от специфики учебного предмета, в нашем варианте русского языка как иностранного, она конкретизируется в разные виды деятельности: языковую, речевую, текстовую, орфографическую и т. д. Описание структуры каждой из них соотносится с концептом научных обобщенных знаний и их практической реализацией, умениями и навыками трех уровней обобщения: эмпирического, формально-логического и содержательного.

Соответственно учебная познавательная деятельность иностранного контингента обучающихся представляется как познавательная деятельность, построенная по теоретико-дедуктивному типу. Реализация ее достигается формированием у инофонов теоретического мышления путем специального построения учебного курса «Русский язык как иностранный» на основе организации познавательной деятельности как усвоения содержательных обобщений – генетически исходных теоретически существенных свойств и отношений языковых и речевых объектов, условий их происхождения и преобразования, когда формируются и развиваются способности обучающегося овладеть этим научным знанием, воспроизвести в собственной деятельности логику научного познания, осуществить восхождения от абстрактного к конкретному – владению русской устной и письменной речью. С этой позиции можно утверждать, что у инофонов корректируются и развиваются когнитивно-коммуникативные умения и навыки, которые представляются комплексно и являются сложными.

Предметное содержание структур компонентного состава речевой деятельности реализуется учебной моделью (языковой или речевой) – материальным объектом, который фиксирует обобщение существенных свойств и функциональных связей структур этой деятельности как всеобщее отношение некоторого целостного объекта и обеспечивает их дальнейший анализ. Будучи продуктом мыслительного анализа,

учебная модель затем сама является особым средством мыслительной деятельности человека. Поэтому она может быть представлена как ориентировочная основа умственных действий, текстуально, графически или текстуально-графически оформленная модель изучаемого действия, система условий правильного его выполнения. При этом у обучающихся в процессе целенаправленного управления мыслительных операций – моделирование в варианте учебной модели – устанавливается единство системы понятий и их взаимодействий, обеспечиваются необходимые условия для порождения структур нового знания. Процессуально обучающийся проходит четыре стадии:

- 1) знакомство с предлагаемой ситуацией решения языковой, речевой задачи, ориентирование в ней;
- 2) овладение образцом преобразования материала, в результате чего выявляются наиболее существенные отношения, служащие основой решения речевой задачи;
- 3) фиксация выявленных отношений в той или иной модели, в основном знаковой, графической, а большей частью смешанной;
- 4) выявление тех свойств выделенных отношений, благодаря которым можно вывести условия и способы решения речевой задачи, опираясь на учебную исходную модель, в основе которой лежит элементарная теоретическая языковая или речевая модель.

Специфика учебной деятельности на основе анализа – объем лингвистических знаний, определяющих свойства выводимой учебной модели. При этом учебная модель по своей природе всегда интегрированная, так как выводится она на основе анализа нескольких теоретических моделей. Выведение системы понятий для каждой модели, проверка выводимости одного понятия из другого собственно составляют процесс моделирования познавательной деятельности, направлены на усвоение навыков и умений разного уровня обобщения.

Уточним, что синонимично с понятием и термином «учебная модель» в дидактике используются и другие: учебная модель равна опорной схеме, опорному конспекту, денотатной схеме, структурно-логической схеме, динамическому плакату, блок-таблице и т. д. Однако всех исследователей объединяет в работе с данными терминами общее положение: для аналогов речевых объектов, интенсифицирующих процесс познавательной деятельности, доминирующим критерием является системное представление знаний в форме «содержательных обобщений» научных понятий и фиксация отношений между ними.

Учебная модель – отражения содержательной абстракции – может иметь различные типы и виды оформления: графические, текстовые, смешанные графически-текстовые в виде опорных схем, логико-структурных схем, опорных конспектов, алгоритмов-схем, алгоритмов-инструкций и т. д. При этом отметим, что современные мультимедийные технологии повышают образовательный потенциал учебных моделей. Например, позволяют объединить статическую визуальную информацию (текст, графику, цвет) и динамическую (анимацию), и, как результат, создать динамически представленный «образ» учебной информации, образ-представление, а работе с данным типом модели обрести диалоговый, интерактивный характер взаимодействия. Это также позволяет обучающемуся при работе с подобной компьютерной моделью в определенных пределах управлять представлением информации, проявить самостоятельность в выборе темпа изучения материала. При этом сочетание анимации, графики и цвета обеспечивает прочность запоминания на основе эффективной образной визуализации, развивает воображение и модельное видение, стимулирует познавательный интерес.

Выбор моделирования в качестве доминирующего, как мы считаем, определен и спецификой предмета РКИ, так как объем страноведческого и лингвистического знания очень велик и не может быть полностью усвоен в рамках предмета (дисциплины) и учебного времени в вузе. Поэтому целенаправленно в отборе и определении объема знаний должен присутствовать принцип *концентрации языковой и речевой системы в модели*.

Обучение иностранному языку инофоном с использованием учебных моделей эффективно, актуализирует развитие познавательной деятельности как речевой деятельности на иностранном языке во всех ее видах, так как с понятием учебной модели и вариантами ее реализации он сталкивался на разных этапах приобретения эмпирического опыта обучения родному языку, т. е. у студента-иностранца уже сформирован определенный уровень владения навыками кодирования и декодирования моделей. В данном контексте метод моделирования понимается нами как метод бинарного диалогического обучения, в основе которого лежит учебный характер и содержание познавательной деятельности обучающегося, его саморазвития, саморегуляции и т. д.

Моделирование как метод обучения реализуется продуктивными гностическими приемами: частично поисковыми; эвристическими, проблемными, собственно научно-исследовательскими.

Поскольку моделирование познавательной деятельности в учебной дисциплине «Русский язык как иностранный» направлено на овладение языковыми и речевыми операциями и действиями разного уровня обобщения, то достижение качественно различных целей на разных этапах обучения – целей формирования, развития, совершенствования речевых умений, навыков и умений разных способов обобщений – предполагает реализацию качественно различных приемов и методов и средств обучения. Соответственно различным будет гностический подход к моделированию как эмпирическому, эмпирико-теоретическому, теоретическому. При обучении языку учебное моделирование достигает только второго уровня, когда понятие или группа понятий осознаются на деятельностном уровне – на основе реализации системы общих и частных способов учебной деятельности. Учебная модель строится с учетом характера процесса усвоения знаний; представления о его функционировании; функционального применения знаний – представлений общих и частных способов выполнения деятельности, при котором осуществляется синтетическое преобразование знаниевой модели в модель деятельностную. Процесс функционального применения знаний может быть приостановлен или продолжен, в последнем случае выведенная деятельностная модель целесообразно используется на уровне тренинга или развивается до уровня построения новой системы понятий в деятельности, постепенно приобретая способность к выводному знанию как основе следующей учебной модели.

К сожалению, проблема выявления специфики формирования и оперирования научным знанием в учебных целях в вузовском преподавании РКИ и выявление знаниевого содержания деятельности инофонов не исследованы, а все попытки практического решения данной проблемы еще больше подчеркивают несистемность и фрагментарность информации. Вместе с тем, глубокое знание классической научной школы речевой деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев), современной научной информации школы отечественной психолингвистики (Е. Ф. Тарасов, Н. И. Уфимцева, Ю. А. Сорокин и др.) позволяет найти обоснование этой проблемы. Так, еще Л. С. Выготский считал, что научное знание представлено системой понятий, которая в процессе обучения может быть представлена «совокупностью существенных признаков и совокупностью истинных суждений о них» [2, с. 89]. Идеи теории речевой деятельности

(Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, Н. И. Жинкин, А. Зимняя и др.), идеи ее развития, анализ развивающего механизма речемышления, функций самосовершенствуемого механизма речемышления: комплексирования, концептуализации и категоризации в дидактике преломились через теорию В. В. Давыдова о видах обобщений в теории развивающего обучения. Данная теория, бесспорно, важна для лингводидактов, так как в ее основе лежит речемыслительный опыт обучаемого, что аргументирует дедуктивный подход к организации и усвоению учебной деятельности.

Обратим внимание на то, что в обучении языку инофонов актуально овладение системами понятий как единицами различных теоретических (языковых) моделей. Метод моделирования позволяет исследовать языковые и речевые объекты различной природы (уровней языковой системы) по их аналогам (моделям) для определения или уточнения характеристик существующих или вновь конструируемых объектов.

Обучающийся в работе с учебной моделью определяет характеристики объекта, в результате чего у него формируются представления о понятии. По способу формирования и содержанию они выступают единичными понятиями, или концептуальными единицами, из них формируются элементы выводимой модели. Аналитические действия с данными концептуальными единицами могут быть направлены не только на выделение ситуативно возникающих связей, но и на обнаружение более глубоких, скрытых существенных свойств обобщаемого и устойчивых отношений. При этом уточнить характеристики объекта обучающийся может, только функционально применяя систему понятий в деятельности.

Создание новой учебной модели и синтезирование известных моделей с вновь выводимой в процессе конструирования формирует навыки как теоретического, так и практического моделирования. Обучающийся получает научное представление о языковом и речевом объекте на основе сущностных его характеристик и способов его функционирования в индивидуальной речи. Реально идет процесс функционального применения присвоенных знаний для получения нового знания. Метод моделирования, таким образом, в обучении русскому как иностранному представляет собой понятийное исследование языковых и речевых объектов по их аналогам (моделям); такое исследование осуществляется инофоном постоянно в процессе овладения речевой деятельностью

и имеет стадии определения, уточнения характеристик изучаемых объектов и конструирования на данной основе новой модели.

Метод моделирования способствует профессиональному овладению знаниями, так как постоянно идет интегративный процесс верификации одной учебной модели в другие, установление их связей в иерархии и взаимном дополнении. Синтез теоретической (понятийной) и деятельностной моделей в учебной модели создает предпосылки к активизации и систематизации изученного в речевой деятельности, позволяет обучающемуся самостоятельно планировать познавательную деятельность.

Принимая метод моделирования как основной в обучении русскому языку как иностранному инофонов, обладающих эмпирическим опытом общего учения и обучения родному языку, следует отметить эффективность обучения в работе с учебными моделями разных видов и типов. Отметим, что в каждом конкретном случае идет:

- 1) процесс индуктивно-дедуктивного стяжения системы понятий, подготавливающих выведение нового понятия;
- 2) процесс индуктивно-дедуктивного познания содержания новой речевой деятельности по аналогии;
- 3) индуктивно-дедуктивная организация оперированием понятиями.

Формируя речевую деятельность на занятиях по русскому языку, обучающийся постепенно переходит от эвристического представления понятия к его самостоятельному выведению в результате первичного научного поиска. В работе с учебными моделями (подготовленными преподавателем или самостоятельно выведенными обучающимся) идет наращение учебной информации, определяются разные уровни осознания целей и способов формируемой речевой деятельности на иностранном языке. Поэтому можно говорить о том, что дидактической единицей обучения РКИ можно считать учебную языковую и речевую модели, в которых синтезируются параметры теоретической и деятельностной моделей. Система учебных моделей в обучении составляет содержание знаний, умений и навыков, необходимых для речевого общения, реализации речевой деятельности. В этом случае профессионально ориентированная учебная деятельность характеризуется по относительности предметного научного знания и по способам ее реализации – системе общих и частных способов ее выполнения. В единстве теоретического (концептуального) и операционного знания обнаруживаются качества (характеристики, параметры) профессиональной деятельности.

Метод моделирования приобретает разные границы и имеет различное качественное наполнение в зависимости от этапа формирования профессиональной компетенции. На первом этапе обучения языку (объяснительно-иллюстративном) применим эвристический метод установления взаимоотношений, взаимозависимостей и взаимообусловленностей языковых и речевых объектов. Здесь предпочтительнее объяснительно-иллюстративное представление учебных моделей и эвристических приемов, установление связи между ними. Процесс первичного функционирования учебных моделей позволяет применить метод моделирования как интеграцию индуктивно-дедуктивного способа установления взаимоотношений и воспользоваться дедуктивным оперированием.

В формировании иноязычной компетенции, имеющей определенную структуру и компонентный состав в границах конкретной профессиональной деятельности, важна связь всех этапов подготовки с общей целью обучения, которая подвергается процедурам деления конечной цели на промежуточные, вычленения учебных задач.

Итак, метод моделирования в методике обучения языку инофонов, как показывает наш опыт его применения [4], себя оправдывает. Его применение позволяет сохранить элементарную целостность. Нам представляется, что ключевой элемент – учебная модель должна рассматриваться целенаправленно как исходная типовая обобщающая языковая или речевая схема, далее конкретизируемая в результате наполнения языковым и речевым дидактическим материалом.

Отметим, что в работе над учебной речевой или языковой моделью четко прослеживаются два этапа: представление и составление учебной модели, включающие: выполнение процедурных манипуляций по ее наполнению; проверка правильности; переход к родственной, но более сложной учебной модели.

Работа с учебной языковой и речевой моделью всегда многокомпонентна: она может быть полностью матричной (схематичной), скрытой или открытой структуры; с обратным ходом действия; ее реконструкция дается на основе аналогичных, известных обучающемуся учебных моделей; она может восстанавливаться по опорным элементам; она может быть обобщенной и строиться по тем или иным параметрам, известным инофону.

Различные трансформации учебной модели обеспечивают прочность и сознательность языковых знаний, а количество разнообразных

приемов в определенной последовательности позволяет познать языковой или речевой объект в его развитии, противопоставлять исходную форму видоизменяемой, сопоставлять родственные аналогичные понятия, сравнивать противоположные, формировать на базе усвоенных элементов и их взаимоотношений более совершенные по аналогии, соответствующие новым условиям употребления. При этом в конкретных реализациях методических интерпретаций учебных моделей предлагается опираться на технологическую карту учебного моделирования:

1. Узнавание учебной модели.
2. Идентификация учебной модели.
3. Репродукция учебной модели по структуре.
4. Репродукция учебной модели по лексическому составу.
5. Репродукция учебной модели по ключевым элементам.
6. Наблюдение и выбор данной учебной модели из ряда.
7. Проецирование учебной модели на конкретный языковой и речевой материал (устное, письменное).
8. Тренинг (актуализация учебной модели на конкретном языковом и речевом материале – копирование, воспроизведение, коррекция).

Таким образом, обращение к моделированию целесообразно в силу того, что моделирование как метод обучения языку развивает моделирующие способности инофонов, актуализирует мотивы самосовершенствования личности, определяет формирование индивидуального стиля учебной деятельности, является средством предметного (языкового), общего (интеллектуального) и специального (профессионального) развития личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Баранников А. В.* Компетентностный подход и качество образования. – М. : Московский центр качества образования, 2008. – 144 с.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. – М. : АСТ, 2010. – 672 с.
3. *Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Саманюк Э. Э.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 234 с.
4. *Шаталова Н. С.* Речевой компонент профессиональной подготовки иностранного контингента, обучающегося в военном вузе. Технология формирования. – М. : ВА МО, 2001. – 198 с.

Сетевое электронное научное издание

Вестник МГЛУ. Выпуск 25 (736)
ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Редактор *Е. М. Евдокимова*
Компьютерная верстка *Ю. Л. Герасимовой*
Дизайн обложки *А. Г. Проскуракова*

ФГБОУ ВПО МГЛУ

Подписано в печать 18.11.2015 г.
Объем 11,9 п. л. Формат 60х90/16
Заказ № 1361

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, 38
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

Перепечатка материалов
возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания.
Ссылка на издание при перепечатке обязательна