

## Раздел V

# Лингвистика перевода и практика обучения языку как родному, неродному и иностранному

**Иванова Людмила Ивановна,  
Кузнецова Ксения Борисовна**

Ивановский государственный университет  
г. Иваново, Россия  
lyudmila.i@mail.ru

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ СЛАДКИЙ И SWEET В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Данная статья посвящена сравнительному анализу прилагательных *сладкий* и *sweet* в русском и английском языках. Материалами для сравнения прилагательных послужили толковые словари русского и английского языков, художественные произведения современных авторов, корпусов русского и английского языков.

*Ключевые слова:* сладкий, *sweet*, прилагательные, сравнительный анализ, значение, семантика, вкус, запах.

В последнее время возрос интерес к сенсорной семантике. Много внимания уделяется зрительному восприятию, однако вкус и запах – два понятия, которые неразрывно связаны между собой, – остаются недостаточно изученными. Вкус и запах сопровождают нас повсюду. Разнообразие вкусов и запахов, которые воздействуют на наши органы чувств, дает нам в полной мере ощутить мир. В настоящее время различают 4 базовых вкуса: сладкий, соленый, кислый и горький [Бартли 200: 117]. Было замечено, что одно из прилагательных в английском языке – *sweet* – способно характеризовать наши ощущения, воспринимаемые через *различные* органы чувств.

Цель настоящего исследования – сопоставить английское прилагательное *sweet* и русское *сладкий* и выявить их сходства и различия. Как отмечают исследователи, «одинаковые внешние воздействия на органы чувств человека одинаково воспринимаются мозгом на нейрофизиологическом уровне», однако в сознании носителей разных языков они «по-разному формируются в концепты чувственного восприятия, которые получают в языках свои имена» [Лаенко 2005: 8].

Анализируемые прилагательные имеют как прямые значения, которые используются для характеристики вкуса и запаха, так и переносные, которые характеризуют личность, манеру поведения, предметы и т. д. Языковое сознание народа – это воплощение его миропонимания в языковых единицах; через палитру значений прилагательного представляется возможным проследить то, как люди мыслят, как ощущают мир.

Было бы ошибочным предположить, что русское *сладкий* и английское *sweet* идентичны. Поскольку прилагательные являются отражением культуры, в которой они существуют, лишь проследив их употребление в речи, можно говорить о том, насколько они схожи или различны. Обратившись к словарям, художественным произведениям и корпусам языка, можно дать полную и правдивую картину функционирования данных прилагательных в речи.

Как в английском, так и в русском языках, у прилагательных *сладкий* и *sweet* имеется прямое значение, которое характеризует **вкус**. В английском языке оно соотносится с сахаром, медом или спелыми фруктами *«having the characteristic **flavour** of sugar, honey and many rare fruits»*[SOD 1956: 2101]. В русском оно также ассоциируется со вкусом, свойственным сахару или меду. Как видим, данные значения практически тождественны. Примеры, которые можно обнаружить в национальном корпусе русского языка и в корпусе английского языка – Corpus of Contemporary American English, – хотя и имеют разное словесное обрамление, выражают один и тот же смысл в обоих языках:

*«Ты пытаешься представить, как за какие-то секунды мир превращается в круговерть цунами и смерчей, месиво из песка, воды и того, что было: некупленным тебе еще мороженым; Максом; отцом; первым лучом солнца, забирающим под капюшон спальника... матерью, приносящей тебе изюм и **сладкий чай с молоком**, когда ты болеешь»* [Соломатина: <http://www.ruscorpora.ru>].

*«Every morning at dawn 77 – Juliet pack that night's camp, brew thick, **sweet tea**, and wait for the nearest base to radio in the coordinates for the day's march»* [Christian Science Monitor: <http://corpus.byu.edu/coca/>].

На основе прямого значения, характеризующего вкус, в русском и английском языках формируется субстантивированное прилагательное со значением ‘*сладкое*’, ‘*десерт*’, которое используется, как правило, в словосочетании **на сладкое**:

*«**На сладкое** будет чай с печеньем»* [Бонч-Осмоловская: <http://www.ruscorpora.ru>].

*«I use chocolate not only for sweets, but for savory dishes»*  
[<http://corpus.byu.edu/coca/>].

И в русском, и в английском языках на основе данного значения появляются производные или словосочетания, обозначающие любителей сладкого: русск. *сладкоежка, сластена* и англ. *sweet tooth*.

В английском языке для выражения понятия вкуса имеется два имени – *taste* и *flavour*. Первый – это «вкус» в понимании именно вкусового восприятия, тогда как *flavour* подразумевает «вкус» в смысле *взаимодействия* вкусового и обонятельного восприятия. Так, об апельсине можно сказать *orange flavour* – имеющий вкус апельсина, где вкусовое восприятие сочетается с запахом, но нельзя сказать *sweet taste*, где у *sweet* отсутствует сема запаха (как известно, сахар не имеет запаха). В русском языке для этих явлений не предусмотрено отдельных понятий, в обоих случаях используется слово «вкус»: *вкус апельсина, сладкий вкус*.

Следовательно, вкус неотделим от запаха. Вкус и запах воздействуют на нас как на физическом и психологическом, так и на социальном уровнях. Ученые выделяют запахо-вкусовую категорию [Бартли 2006: 117]. В значении, относящемся к **запаху**, преобладает генерализованная сема ‘приятный’: *«pleasing to the sense of smell»* [SOD 1956: 2101]. Как правило, и в русском, и в английском языках *сладкий / sweet* в данном значении соотносится с такими денотатами, как цветы, фрукты, пища (далеко не всегда сладкая на вкус) и т. д., например:

*«The sweet smell of frying bacon was stealing to her nostrils»*  
[Mitchell 2008: 188].

Национальный корпус русского языка дает следующие примеры употребления словосочетания *сладкий запах*:

*«Сильный и сладкий запах цветов», «Мерцающий шар просто завораживал переживаниями, в воздухе висел сладкий запах непонятного лекарства»* [<http://www.ruscorpora.ru>].

Вместе с тем русское прилагательное *сладкий* приобретает и метафорическое значение: *«И дожил до смутного времени, когда ветер принес с севера сладкий запах пороха войны»* [<http://www.ruscorpora.ru>].

В английском и русском языках выделяются такие значения прилагательного, которые относятся и к запаху, и к вкусу. Это значение ‘неиспорченный, не кислый’: *«Свежий, не соленый, не кислый, не консервированный»* [[ushakovdictionary.ru](http://ushakovdictionary.ru)] и *‘Free from offensive taste or smell; not corrupt, putrid, sour; free from taint or noxious mat-*

ter; in a sound and wholesome condition» [SOD 1956: 2101]. Отражение данного значения в речи русского человека выражается в примере: «**Сладкое молоко** ей, конечно, пришлось по вкусу» [<http://www.ruscorpora.ru>].

В английском данное значение практически тождественно русскому: «*All afternoon we ate and ate. There was corn bread and **sweet milk***» [<http://corpus.byu.edu/coca/>].

Наряду со вкусом и запахом *сладкий / sweet* используется также для характеристики имен, относящихся к звуковому восприятию: «*pleasing to the ear; musical, melodious, harmonious; said of a sound, a voice, a singer*» [SOD 1956: 2101]. В английском языке оно соотносится с такими денотатами, как «голос, звук» и т. д. Как правило, он гендерно маркирован, так как детерминирует голос женщины, и имеет положительную коннотацию: «*...her voice soft and sweet whether in praising or in reproofing, her manner efficient and unruffled despite the daily emergencies of Gerald's turbulent household*» [Mitchell 2008: 55].

В русском языке также имеется значение, характеризующее звуковое восприятие, которое распространяется и на другие органы чувств: «перен. приятный для слуха, обоняния, осязания и т.п.; вызывающий приятные ощущения при восприятии» [<http://efremova.info>]. Однако в русском языке прилагательное *сладкий*, характеризующее звуковое восприятие, чаще приобретает негативную окраску «приторно-нежный, умильный (разг. неодобр.), что подтверждается пометой «неодобр.» [Ожегов, Шведова 1999: 728]:

«*В лавке соседка гудит мягкий, **сладкий** голос, течет одуряющая речь*» [<http://www.ruscorpora.ru>].

Словосочетание *сладкий голос* в английском языке, в отличие от русского, имеет только положительную коннотацию.

Таким образом, при помощи прилагательных *сладкий / sweet*, которые характеризуют наши ощущения, воспринимаемые через различные органы чувств – вкус, слух, зрение, обоняние, осязание, возможно создать полную картину, в которой находят отражение не только вкус, запах и звук, но и целостное восприятие действительности.

На основе этих значений в английском и русском языках у прилагательных *сладкий* и *sweet* появляются переносные значения «*доставляющий удовольствие, наслаждение*» и «*выражающий удовольствие, радость, наслаждение (о чувствах, мыслях, состоянии человека)*» [<http://efremova.info>] и «*Pleasing (in general), yielding, pleasure or enjoyment, agreeable, delightful, charming*» [SOD 1956: 2101], что находит отражение в художественных произведениях:

«*The green eyes in the carefully **sweet face** were turbulent, willful, lusty with life*» [Mitchell 2008: 13], «*Daisy watched him and laughed **her sweet, exciting laugh***» [Fitzgerald 2013: 153], «*You're **sweet!** I'll bet the other boys will be hopping mad*» [Mitchell 2008: 13].

В обоих языках анализируемые прилагательные используются для характеристики личности. Однако выражают они разные понятия. В английском языке *sweet* отражает положительные черты характера – «*having an agreeable or benign quality*» [SOD 1956: 2101], например: «*...the boys as mettlesome as the horses they rode, mettlesome and dangerous but, withal, **sweet-tempered** to those who knew how to handle them*» [Mitchell 2008: 4].

Русские прилагательные *сладкий* имеет значение «*льстивый, лицемерный*» и является отрицательно маркированным. Пример *сладкие речи* дает нам понять, что они сладкие, потому что лживые, лицемерные. Человек произносит их, чтобы угодить собеседнику.

При употреблении прилагательного в английском языке раскрывается природа человека, его внутренние качества. Так, отражение внутренних качеств человека, таких как доброта и вежливость, находит отражение в дефиниции «*having pleasant disposition and manners*». Пример «*You were **sweet** for me tonight*» [Gilbert 2007: 114] несет в себе положительную коннотацию, где подчеркивается то, что человек воспитан и вежлив.

Одно из значений данных прилагательных характеризует того, кто дорог человеку «***Dearly** loved or prized, precious*» [SOD 1956: 2101]. Примером служит композит «*sweetheart*», производное от прилагательного *sweet*: «*He is married to his college **sweetheart**, a former Miss Minnesota, and they have three daughters.*» [Corpus of Contemporary American English].

В русском языке *сладкий* также употребляется в значении «*милый, дорогой, близкий сердцу (о человеке)*» [<http://efremova.info>] и относится к разговорному стилю речи:

«– *Я могу пройти за нас обоих.*

– *Нет, мой сладкий, никто ничего не может за другого*» [<http://www.ruscorpora.ru>].

Сравнительная характеристика значений русского прилагательного *сладкий* и английского *sweet* представлена в таблице 1.

Как видно из таблицы, прилагательные используются для характеристики ощущений, воспринимаемых через различные каналы восприятия: вкусовой, звуковой, зрительный и т. д. Наряду с прямым значением, *сладкий* и *sweet* развивают переносные значения, кото-

рые по-разному актуализируются в речи представителей русской и английской лингвокультур. Стоит отметить, что русский язык чаще актуализирует отрицательное значение по сравнению с английским (значения 4, 6, 7, 8).

Таблица 1

**Сравнительная характеристика прилагательных  
*сладкий* и *sweet***

	Значение	Слад- кий	Sweet
1	Приятный на вкус: имеющий вкус, свойственный сахару, меду и т.п.	+	+
	Сладкое, десерт	+	+
	Любящий сладкое	+	+
2	Приятный (о запахе)	+	+
3	Неиспорченный, не кислый (о вкусе, запахе)	+	+
4	Приятный (о звуке, голосе)	+	+
	Приторно-нежный, умильный (о звуке, голосе)	+	-
5	Приятный, доставляющий удовольствие	+	+
6	Имеющий положительные черты характера	-	+
7	Льстивый, лицемерный	+	-
8	Имеющий хорошие манеры	-	+
9	Горячо любимый, дорогой, близкий сердцу	+	+

Таким образом, сравнивая анализируемые прилагательные *sweet* и *сладкий*, можно сказать, что в русском и в английском языках они воспринимаются несколько по-разному, но все же можно говорить о том, что представление двух народов о концепте «сладкий» в целом совпадает.

Спектр значений прилагательного, включающий в себя широкую палитру его употребления в речи, раскрывает его с разных сторон. Сравнительный анализ прилагательных *сладкий* и *sweet* в русском и английском языках помогает выявить их сходства и различия, определить характерные черты в языках двух народов.

**Литература**

1. Бартли С. Х. Вкусовые перцепции // Психологическая энциклопедия. под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб. Питер, 2006. 1876 с. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/3>.
2. Лаенко Л. В. Перцептивный признак как объект номинации. Дис. ... д-ра филол. наук. – Воронеж, 2005. URL: <http://www.twirpx.com>.

## Источники

1. *Ефремова Т. В.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000. URL: <http://efremova.info>.
2. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru>.
3. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. РАН. Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. 7-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
4. Толковый словарь Д.Н. Ушакова. URL: <http://www.usakovdictionary.ru>.
5. Corpus of American Contemporary English. URL: <http://corpus.byu.edu> – (CACE).
6. Fitzgerald F. S. *The Great Gatsby*. – М.: Айрис-пресс, 2013. 288 с.
7. Gilbert E. *Eat, Pray, Love*. – Bloomsberry Publishing PLC, 2007. 368 p.
8. Mitchell M. *Gone with the Wind*. – N.Y.: Pocket Books, 2008. 1448 p.
9. *Shorter Oxford Dictionary on Historical Principles*. – Oxford University Press, 1956. 2515 p. – (SOD)
10. The British National Corpus. URL: <http://thetis.bl.uk>.

## Искакова Асият Газизовна

Казахский государственный женский педагогический университет  
г. Алматы, Казахстан  
[iskakova.asiyat@mail.ru](mailto:iskakova.asiyat@mail.ru)

## ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЛЕКСИКИ В КУРСЕ ПРАКТИЧЕСКОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье излагаются основные вопросы изучения лексики в процессе преподавания практического русского языка, выполняющего важную функцию при адаптации инофонов в новой языковой среде и способствующего формированию коммуникативной компетенции в различных сферах общения. В курсе изучения практического русского языка овладение лексикой в необходимом объеме определяется целью рецептивного и репродуктивного уровня владения. Представление лексики в лексических микротемах, в функционально-семантических полях, лексико-грамматических блоках и лексико-семантических группах используется на всех этапах изучения практического русского языка.

*Ключевые слова:* лексика, функционально-семантический подход, семантизация лексем, лексическая и грамматическая категории, семантическая сочетаемость, тезаурус, компетенция.

Изучение лексики в курсе практического русского языка опирается на функционально-семантический подход. Практика преподавания нового языка строит модель языка, основываясь на грамматических категориях, находящихся в постоянном взаимодействии, и определяется динамичной системой при функционировании всех ярусов языка. Лексика, являясь ведущим средством речевого общения, использует слова и их грамматические формы, необходимые для выражения замысла и намерения говорящего/пишущего. В речь включаются две и более лексемы, наиболее подходящие в данной ситуации. Так формируется модель порождения, отождествляющая понятия «значение слова» и «обобщенный смысл», содержащие замысел говорящего. При выборе лексемы сравнивается значение слова и его грамматические категории, в процессе коммуникации соответственно используется необходимая языковая единица.

В функциональной грамматике понятию обобщенного смысла лексемы соответствует понятие функционально-семантического поля [Борисова 1996, Бондарко 1996]. В лексике общее значение имеют слова, относимые к одному лексико-семантическому полю, к одной рубрике тезауруса. В свою очередь понятие тезауруса определяется не только как словарь, но и более широко как база знаний, определенных сведений, которыми обладает субъект.

В курсе изучения практического русского языка овладение лексикой в необходимом объеме определяется целью рецептивного и репродуктивного уровня владения. Отметим, что необходимо регулировать и определять объем лексики, способы классификации, семантизации, использовать речевые темы и смысловые высказывания, актуальные для данного уровня владения, являющиеся критериями отбора лексических единиц. Важнейшим принципом организации и представления лексики выступает принцип системности. В методике преподавания практического русского языка разработаны три вида классификации лексики: тематический, логико-семантический и структурно-грамматический. В свою очередь речевые темы непосредственно связаны с тематическим принципом отбора лексики. Данные лексические единицы объединяются на основе смысловой связанности обозначаемых объектов реальной действительности, в результате грамматические темы представляются в лексическом плане. Представление лексики в лексических микротемах, в функционально-семантических полях, лексико-грамматических блоках и лексико-семантических группах используется на всех этапах изучения практического русского языка для инофонов.



В процессе изучения лексики используются различные способы семантизации, определяющиеся в первую очередь характером межъязыковых соотношений. Наиболее эффективным и экономным способом семантизации выступает перевод. Сложность изучения лексического инвентаря русского языка заключается в том, что различие значений корреспондирующих единиц требует дополнительных средств семантизации. Такими могут быть короткие пояснения, комментарии, толкование значения (дефиниции), приведение типичных словосочетаний, характерных речевых ситуаций, антонимы / синонимы, словообразовательный анализ, иллюстративный материал и др. Презентация лексики и дальнейшее её закрепление / тренировка рекомендуется на основе словосочетаний 2–3 лексем. Изучение лексики включает основную и дополнительную информацию, т. е. план выражения должен совпадать с планом содержания. Особенно важно это учитывать в иноязычной аудитории, где значимым выступает смысл слов / текста, а не грамматическая форма. Глубинный уровень информации определяет тип мышления данной категории инофонов.

Аспектно-комплексное и системное изучение лексики способствует системному закреплению и овладению лексического материала. При сопоставлении лексики наблюдается много различий в картировании, т. е. выборе лексических значений для представления реальности. В результате этого процесса одному слову, обозначающему понятие краткости, может соответствовать несколько слов, например: краткий, короткий, кратковременный и др. В данном случае, по оценке В. Г. Гака, [Гак 1998] отмечается тенденция к употреблению более конкретизированных слов, обладающих емкостью значения. Так, учеными отмечено, что специфика языка влияет на процессы мышления, сложность которого заключается в наличии разного количества категорий, существующих в разных языках, где лексические и грамматические категории разделяются.

Лексические категории в русском языке имеют 2 группы: полнозначные / назывные и служебные / местоменные / дейктические. Назывные слова выступают надситуативными, например слово *стол* всегда предмет мебели, а дейктические всегда зависят от ситуации, например: местоимение *он* может обозначать и стол, и город, и любой предмет мужского рода. Данные слова зависят от лица, они эгоцентричны, т. е. соотносены с субъектом речи. Назывные слова ситуативно свободны, т. е. их можно использовать в разных ситуациях, они несут универсальный ситуативный объем, они достаточно легко определяются и усваиваются в процессе изучения. Дейктические

слова зависят от взаимоотношений предметов реального мира, от ситуации действительности, они относительны, но выполняют функцию объективации и обобщения понятий, тем самым способствуют уточнению грамматической категории – например, понятия рода в русском языке.

Формирующийся лексический запас / тезаурус, включающий и назывные, и дейктические слова, служит основой использования лексических средств языка. Создание языковой базы способствует определенному уровню владения языком и его лексическим запасом. На всех этапах изучения языка лексический запас делится на активный, самостоятельно употребляемый, и пассивный, рецептивный, который будет понятен в определенных условиях: при чтении и аудировании, включаемый в контекстное окружение. Данную точку зрения подчеркивают ученые В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова [Костомаров, Митрофанова 1990], указывая на то, что пассивный запас должен заметно превосходить активный. Некоторые ученые выделяют еще и потенциальный запас, т. е. заранее неизвестные слова, определяемые на основании знания словообразовательных моделей и интернациональных корней или слов. В целом при изучении лексики необходимо решать триединую задачу, включающую: 1) отбор лексики – слова для заучивания, 2) сведения о каждом слове – правильное употребление (активный запас) и понимание, 3) организацию лексических сведений, используемых на занятии, при описании в словаре.

Лексикографические понятия определяют значение слова и его стилистическую принадлежность, но есть необходимость применять и другие принципы группировки слов и описание их свойств. В начале обучения слово трактуется в одном значении, для того, чтобы учащийся знал основное значение лексемы – прототипическое [Виноградов 1971, Вежбицка 1996]. На основании этого значения не сложно усваивать новые, производные значения и самостоятельно их объяснять. На следующем этапе происходит знакомство с несколькими значениями многозначного слова.

Изучение лексики заключается в расширении словарного запаса и усвоении различий, связанных с употреблением значений знакомых слов и использовании новых слов. Процесс сопоставления близких по значению слов очень важен, так как, не зная различий и тонкостей значения, невозможно выбрать или дифференцировать слова. Семантика слова является основой при изучении лексики. Поэтому описание лексики должно включать широкую информацию, необходимую для активного использования в речи.

Описание лексики осуществляется на основе теоретической лексикологии, где разработан принцип лексико-семантических групп. В теоретическом аспекте под этим принципом понимается группа слов соответствующая одному понятийному полю. Ср: цветы – роза, ландыш, гладиолус и др. В практическом применении языка и его лексико-семантических групп имеется и некоторое другое содержание. В состав данной группы входят слова, различия которых требуют специальных уточнений, заключающихся в следующем: во-первых, это слова близкие по значению или синонимы, во-вторых, слова паронимы, в-третьих, интерференция, т. е. ложное сходство с родным языком, в-четвертых, однокоренные слова разных форм. Изучение лексико-семантических групп необходимо при усвоении различий в значении и в правильном, точном их употреблении. Характеристика дается значению каждого слова в отдельности, и конкретизируются границы употребления каждого слова.

Так, вопросы изучения лексики и семантики являются наиболее сложными и требуют длительной работы в процессе преподавания практического русского языка.

Процесс коммуникации включает в себя все виды речевой деятельности, но необходимо соблюдать условия, требующие выполнения действий, основанных на речемыслительной основе. Таким образом, виды речевой деятельности – это компоненты всей системы изучения языка, и поэтому: слушать – это услышать, т. е. понять, читать – значит правильно читать, писать – написать без ошибок, говорить – значит произнести фразу, т. е. донести до слушателя основную мысль. Этапность видов речевой деятельности при изучении лексики протекает последовательно: услышать – сказать – повторить и затем только – написать. Таким образом, содержание предшествует понятию формы и является доминирующим. Следует отметить, что по рекомендациям методистов процесс повторения лексем достигает многократности: 15–20 новых слов за полтора часа и повторение до 40 раз в течение нескольких занятий.

В дальнейшем изучении и закреплении лексики отмечаются отличия в значениях, создающие различную сочетаемость слов, которая дополняет и иллюстрирует возможности употребления лексем. Знания о сочетаемости слов основываются на собственных свойствах слов и представляют их важнейшие характеристики. Синтагматические свойства слов являются важными для построения разного рода высказываний, фраз, предложений. Для успешного изучения лексики следует включать не только лексем, но и разнообразные словосочетания. С этой целью четко разграничиваются свободные и

несвободные / фразеологические словосочетания. Практическое применение свободных сочетаний на начальном этапе может выступать как несвободное, поскольку круг лексем ограничен. Но значимым остается семантический план, он способствует различению и является причиной сочетаемости слов. В несвободных сочетаниях ограничены возможности сочетаемости, так как в них ограничение не определяется значением слова, данные словосочетания необходимо запоминать целиком, как особую единицу языка.

Таким образом, несвободная сочетаемость должна составлять важную часть информации о лексике при описании данного уровня. Отметим, что большое количество несвободных сочетаний относятся к разряду коллокаций, т. е. в них один компонент-слово употребляется свободно, а второй в соответствии с узусом (традицией употребления). Несвободные сочетания стали предметом изучения многих исследователей, среди них выделяются работы Ш. Балли [Балли 1961] и В. В. Виноградова [Виноградов 1971]. Семантически несвободные сочетания имеют традиционное определение фразеологической единицы, представленной в закрепленном устойчивом соотношении смыслового содержания и определенного лексико-грамматического состава. Данные единицы имеют «семантические сдвиги в значениях лексических компонентов, устойчивость и воспроизводимость – взаимосвязанные универсальные и отличительные признаки» [Валгина 2001].

Понятие несвободного сочетания определяется фразеологической сочетаемостью, которая составляет важную часть сведений о лексике. Изучение фразеологических единиц, внутренне связанных с лексикологией, выявляют свою специфику на основе понятия фразеологической единицы / фразеологизма и всей фразеологической подсистемы языка. Изучение фразеологических единиц осуществляется на продвинутом этапе, так как словарный запас достаточно обширен и включает в себя абстрактные понятия, позволяющие оперировать категориями мышления: слово – понятие, предложение – суждение. В курсе практического русского языка используются наиболее употребительные и важные в речи фразеологизмы, при этом в основе отбора фразеологических единиц лежит структурно-семантическая классификация, основанная на критериях семантической спаянности и аналитичности значения фразеологизмов. Изучение данных единиц обусловлено тем, что фразеологизмы-идиомы функционально соотносимы со словом как номинативной единицей языка [Энциклопедия. Русский язык 1979].

В целом, системное представление лексики создает возможность комплексного изучения лексического материала по опреде-

ленным микротемам – тематическим и семантическим группам, включающим и грамматические темы, являющиеся базой для построения диалогической и монологической речи, основывающейся на лексике (реже фразеологизмах) определенного тематического круга или семантической группы. Поэтапное представление языковых средств различных уровней, грамматического материала в единстве с соответствующим лексическим материалом и текстом обеспечивает формирование языковой и речевой компетенции в отношении отдельных смыслов высказывания и речевых тем, актуальных для различных контингентов учащихся.

### Литература

1. *Балли Ш.* Французская стилистика. – М., 1961.
2. *Борисова Е. Г.* Значение слова и описание ситуации // Вестник МГУ. Сер. Филология. 1996. № 2. С. 37–51.
3. *Бондарко А. В.* Проблемы русской семантики и русской аспектологии. – СПб., 1996.
4. *Валгина Н. С.* Активные процессы в современном русском языке. – М., 2001.
5. *Вежбицка А.* Язык, культура, познание. – М., 1996.
6. *Виноградов В. В.* Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1971.
7. *Гак В. Г.* Языковые преобразования. – М., 1998.
8. *Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.* Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 1990.
9. Энциклопедия. Русский язык / под ред. Ф. П. Филина. – М., 1979.

**Колесова Надежда Николаевна**

Ивановская государственная медицинская академия  
г. Иваново, Россия  
nn.kolesova@yandex.ru

**Готта Акесса Альдин Офели**

КотД'Ивуар

## ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Статья посвящена вопросам обучения иностранных студентов медицинского вуза лексическим особенностям профессиональной речи в дисциплине «Русский язык как иностранный» (РКИ).

---

© Колесова Н. Н., Готта Акесса Альдин Офели, 2015

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, иностранные студенты медицинских вузов, профессиональная речь, лексические особенности.

Во всем мире обучение в медицинском вузе представляет собой сложный и продолжительный процесс. Для получения профессии врача студентам нужно овладеть специальными знаниями, умениями и навыками. Одна из задач – овладение иностранными студентами медицинского вуза профессиональной речью.

Профессиональная речь медицинского работника – это особый вид коммуникации, сопровождающий осуществление практической деятельности в сфере медицины. В. И. Максимов отмечает, что задача профессиональной речи – не только обеспечить точное и емкое обозначение предметного мира соответствующей профессии, но и отстранить профанов, которые своими поверхностными суждениями наносят вред профессионалам, подрывая престиж профессии [Русский язык и культура речи 2009: 79–80].

Н. К. Гарбовский в монографии «Сопоставительная стилистика профессиональной речи (на материале русского и французского языков)» отмечает, что профессиональная речь определяется как вариант речи, за которым стоит лингвистически, психологически и социально обусловленный выбор языковых средств выражения, т. е. языковых единиц как профессионально маркированных, так и не имеющих особой стилистической окраски, и способов их организации в речи с целью достижения определенной коммуникативной задачи в общественно осознанных типичных условиях общения в сфере профессиональной деятельности [Гарбовский 1988: 39–40].

Профессиональная речь любого специалиста, в т. ч. медицинского работника, имеет свои языковые (лингвистические) особенности. По мнению Н. К. Гарбовского, существует 2 класса профессионально-окрашенных единиц лексико-фразеологического уровня, а именно – специальная профессиональная терминология и некодифицированные единицы языка, возникающие и функционирующие главным образом в разговорной речи специалистов на профессиональные темы в условиях неофициального общения. Эти последние единицы... носят название профессионализмов [Гарбовский 1988: 19].

Тексты, создаваемые специалистами-медиками, содержат информацию, принятую в данном профессиональном сообществе и понятную профессионалам. Общение в сфере медицины происходит преимущественно в системе «человек – человек» (нередко «человек – аппарат – человек»). Профессиональная речь медицинских работников реализуется в зависимости от коммуникативно-

прагматической ситуации с ориентацией на адресата коммуникативного взаимодействия. Адресатом выступает другой медицинский работник (врач, медицинская сестра) или пациент (родственник пациента).

В завершение обучения в медицинском вузе иностранный студент должен уметь:

- 1) вести опрос больного, т. е. задавать необходимые вопросы, слушать и понимать ответы; давать необходимые рекомендации;
- 2) вести беседу с лечащим врачом о состоянии больного, этиологии заболевания, назначении исследований, результатах обследования, предполагаемой схеме лечения, динамике состояния пациента;
- 3) общаться со средним и младшим медицинским персоналом;
- 4) общаться с родственниками пациента.

В зависимости от речевой ситуации происходит выбор языковых средств общения. В случаях, когда общение происходит между коллегами, говорящие используют, как правило, лексику, принятую в их среде и понятную им. В беседе между собой профессионалы используют медицинские термины, профессионализмы, устойчивые выражения, жаргонизмы, профессиональное просторечие.

Термины являются смысловым ядром языка медицины. С. И. Маджаева рассматривает медицинский термин как носителя и хранителя фрагмента информации, имеющей определенную ценность в понятийной системе медицины. «В этом смысле термин представляет собой особую когнитивную информационную структуру, в которой аккумулируется в конкретной языковой форме научно-профессиональные знания» [Маджаева 2011].

О. В. Фельде в статье «Русское профессиональное просторечие в свете теории LSP (LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES)» подробно рассматривает понятие «профессиональное просторечие», под которым понимает «лингвистический и социально-профессиональный феномен, порожденный экстралингвистическими и собственно лингвистическими факторами» [Фельде 2010: 48]. По мнению О. В. Фельде, «основными функциями профессионального просторечия являются функции выражения принадлежности к относительно замкнутому профессиональному сообществу, облегчения профессионального общения, а также эмотивная с ее производными – волюнтаривной (функцией волеизъявления, приказа) и модальной (функцией оценки, передачи отношения говорящего к высказыванию)» [Фельде 2010: 50–51]. Автор отмечает устойчивую тенденцию к жаргонизации современной устной профессиональной речи.

Важнейшей особенностью профессиональной речи медицинских работников является ориентированность на пациента. Задачи врача – расположить к себе, вызвать доверие, доходчиво объяснить новую информацию, обучить пациентов правильному поведению в период болезни и т. д.

В беседе с пациентом врач использует медицинские термины. Это названия заболеваний, лекарств, медицинских манипуляций и процедур. Например: *«Есть подозрение на аппендицит»*; *«Давайте сделаем ЭКГ»*; *«Вам следует принимать «Амоксиклав» по 1 таблетке 3 раза в день»* и т. д. Иногда, если это необходимо для пациента, врач может объяснить значение термина, подобрать слова, не сложные для понимания. Например: можно заменить название специалиста *офтальмолог* на *глазной врач*. *«Запишитесь на прием к главному врачу»* (между собой пациенты часто называют офтальмолога глазником).

В беседе с пациентом речь медицинских работников сближается с разговорной речью. Возможно использование языковых средств, восходящих к разговорной речи: обращения в уменьшительно-ласкательной форме, смысловые повторы и др.

Разговорную речь характеризуют:

- отсутствие предварительного обдумывания высказывания, его неподготовленность, спонтанность, ситуативность;
- эмоциональность, экспрессивность;
- наличие невербальных средств общения, частично заменяющих вербальные.

Для успешного общения с пациентом врачу необходимо избегать ошибок в разговорной речи, среди которых наиболее частотны неправильно произнесенное слово, неудачный выбор слова, некорректное построение фразы, неправильная интонация, тихое произнесение, торопливое, небрежное проговаривание информации и т. п.

Главное, чему должны научиться иностранные студенты в профессиональном общении, – это грамотное использование профессиональной лексики, в т. ч. медицинских терминов.

Иностранные студенты медицинского вуза пополняют лексический запас слов на русском языке в процессе учебной деятельности, научно-исследовательской работы и учебной и производственной практик. Учебная деятельность иностранных студентов является главным занятием на данном этапе их жизни. Основное содержание учебной деятельности иностранных учащихся составляют слушание лекций, выполнение учебных заданий, участие в практических занятиях и семинарах, выполнение домашнего задания, чтение научной и



научно-популярной литературы и т. п. Таким образом, в ходе учебного процесса обучающиеся ежедневно пополняют уже имеющийся запас русских слов, в т. ч. медицинских терминов.

Научно-исследовательская работа студентов начинается чаще всего на 1 курсе. В студенческих научных кружках проводится разработка определенной темы. Занимаясь научной работой, студенты получают новую информацию и узнают значение незнакомых терминов. Иностранцы студенты пишут конспекты, рефераты статей, обзоры литературы. В процессе этих занятий обучающиеся расширяют лексический минимум, учатся правильно отбирать слова и словосочетания для научного текста.

Во время учебной и производственной практик иностранным студентам требуется соответствующая подготовка к ведению диалогов с больными. На занятиях по русскому языку проводится такая работа. Обязательно изучается необходимая профессионально-терминологическая лексика, заучиваются грамматически и семантически правильные речевые клише, отрабатываются произношение и интонация в учебных диалогах.

Иностранцы студент основного этапа обучения уже имеет довольно обширный словарный запас, но все-таки испытывает определенные трудности в освоении новых терминов, особенно медицинских. В медицинской терминологии существует немало устойчивых сочетаний, обозначающих предметы, явления, процессы, состояния и т. д. Иностранцы студенты обязаны знать термины и понятия. Незнание значений ведет к непониманию ситуации и, следовательно, к неправильным действиям со стороны иностранных студентов по отношению к больному.

Традиционно подготовка иностранных студентов медицинского вуза к профессиональному общению с пациентами заключается в изучении специфических конструкций и моделей речи, знакомстве с медицинскими терминами и понятиями.

В заключение следует отметить, что для успешного обучения иностранного студента в медицинском вузе огромное значение имеет хорошее знание русского языка, достаточный словарный запас и уверенное владение профессиональной речью.

### **Литература**

1. *Гарбовский Н. К.* Сопоставительная стилистика профессиональной речи (на материале русского и французского языков). – М.: Изд-во МГУ, 1988. 144 с.

2. *Маджаева С. И.* Способы номинации в медицинской терминологии // Мир лингвистики и коммуникации: электрон. науч. журн. 2011. № 1 (22). URL: [http://tverlingua.ru/archive/022/7\\_22.pdf](http://tverlingua.ru/archive/022/7_22.pdf).
3. Русский язык и культура речи: учебник для технических вузов/ под ред. В. И. Максимова, А. В. Голубевой. – М.: Юрайт-Издат, 2009. 356 с.
4. Фельде О. В. Русское профессиональное просторечие в свете теории LSP (LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES) // Вестник ЧитГУ. – 2010. № 9 (66). С.48–51.

**Маник Светлана Андреевна**

Ивановский государственный университет  
г. Иваново, Россия  
Svetlana\_manik@yahoo.com

## **ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ МЕДИАТЕКСТЫ: ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

Статья посвящена проблеме перевода общественно-политических медиатекстов с английского языка на русский язык. На основе обращения американского президента к Конгрессу о положении дел в стране (2015 г.) предпринимается попытка дать определение понятию «общественно-политический медиатекст», рассмотреть его особенности, а также описать варианты переводческих трансформаций, которые позволяют, с одной стороны, отразить межкультурную составляющую, в том числе идеологическую составляющую, с другой стороны, сгладить манипулятивный компонент. В работе учитывается опыт отечественного и зарубежного переводоведения, поэтому изучение проблемы перевода общественно-политических медиатекстов осуществляется не только в рамках лингвистической теории перевода в связи с понятием эквивалентности и теорией лексических вариантов, но также в рамках концепции интерпретативной теории перевода.

*Ключевые слова:* общественно-политический медиатекст, переводческие трансформации, лингвистическая теория перевода, интерпретативная теория перевода

XXI век, безусловно, является эпохой информационного общества с большим количеством каналов распространения информации, с развитыми медийными рынками, изменившими статус СМИ, благодаря совершенствованию компьютерных технологий, изменению куль-

турных кодов, позволяющих создавать медиатексты на принципиально новой основе. Как справедливо отмечает Л. И. Гришаева, медиатексты – это тексты, организованные согласно принятым в конкретной языковой культуре конвенциям [Гришаева 2014: 247]. С одной стороны, они создаются в медиапространстве для передачи какой-либо информации и представляют интенциональное, содержательное, тематическое, формальное, структурное, функциональное единство. Поэтому основными категориями медиатекста традиционно считают медийность, массовость (как в сфере создания, так и в сфере потребления продуктов), интегративность, или поликодовость, и открытость. С другой стороны, «медиатексты, порождаемые на одну и ту же тему в одном и/или нескольких медиадискурсах, способны складываться в некоторый комплекс, в котором каждый медиатекст подчиняется решению одной, общей для всего текстового комплекса, задачи. В этом комплексе порождаются и впоследствии транслируются не только внутри этого комплекса, но и вовне смыслы, которые могут кардинальным образом отличаться от трактовки содержания конкретных текстов, образующих соответствующий комплекс» [Гришаева 2014: 247–248]. Такие расхождения обусловлены разницей идеологических воззрений и пристрастий медиаканалов. Так, например, события на Украине освещаются по-разному согласно представляемой позиции (американской, европейской, российской и т.п.). Поэтому в медиаисточниках встречаются следующие наименования сторон: *террористическая организация / террористы – ополченцы – (пророссийские / вооруженные) сепаратисты – боевики – самопровозглашенная республика – украинские силовики – мятежники – террористы ДНР – русские банд формирования – страна-агрессор; pro-Russian separatists – pro-Russian rebel group Donetsk People’s Republic – terrorists – breakaway Donetsk and Luhansk regions – Ukrainian troops – revolutionary, pro-Western government in Kiev – self-styled Donetsk People’s republic/self-proclaimed republic* и т. п. Номинативная стратегия, т. е. выбор способа именования отдельных элементов внеязыковой действительности из многих изофункциональных средств, адекватных и максимально оптимальных, с точки зрения адресанта, для различных дискурсивных условий, предопределена прагматической установкой текста, такими как побуждение, убеждение, информирование и т. п. В свою очередь, выбор переводного эквивалента обусловлен интенциями переводчика и во многом является интерпретацией исходного материала.

Важно подчеркнуть, что общественно-политические тексты (ОПТ) создаются для того, чтобы повлиять на политическую ситуацию, на расстановку сил, на мнение общества относительно политических проблем, явлений, событий, фигур. Следовательно, ошибочно ограничивать понятие медийный ОПТ тематикой. В функциональном аспекте в сознании массовой аудитории или с точки зрения акторов политического процесса ОПТ связаны с политическими фигурами, позициями политических сил. Безусловно, они оказывают влияние на общество, формирование мнения по вопросам социально-политического характера, играют большую роль в процессах информационного манипулирования и так называемых «информационных пропагандистских войн». Однако ОПТ не будут в полной мере обладать теми качествами, которые характеризуют собственно политические тексты, прежде всего – формально выраженной политической интенцией.

Общественно-политические медиатексты отражают политическую ситуацию, фиксируют реальные события общественно-политической жизни, погружая их в меняющееся социо-культурное виртуальное пространство и нагружая их дополнительными информационно-культурными смыслами с целью оказания определенного воздействия на аудиторию [Маник 2014]. Они «характеризуются разным соотношением событийной, акциональной, аксиологической и тематической составляющих, связанных соответственно с разным «удельным весом» разноуровневых выразительных языковых средств... В пространстве медиатекста заключены сведения о доминирующих в соответствующей лингвокультуре ценностных ориентациях, соотнесение с которыми существенным образом обуславливает рецепцию медиатекста и его содержательную интерпретацию» [Медиатекст 2010: 198]. Безусловно, данное утверждение становится ключевым при переводе медиатекстов, особенно общественно-политических, основное назначение которых информировать и воздействовать на аудиторию.

Объектом настоящего исследования является традиционное обращение американского президента Б. Обамы к Конгрессу о положении дел в стране [*State of the Union Address*, 2015]. Цель такого рода выступления в том, чтобы представить парламентариям текущую повестку и познакомить их со своим видением насущных задач. Речь Б. Обамы ориентирована, прежде всего, на американскую аудиторию, поэтому основную часть послания президента составляют социальные вопросы, а также необходимость внесения изменений в

Налоговый кодекс. Вместе с тем международная проблематика тоже занимает важное место в послании.

Интересно отметить, что ни на официальном сайте американского посольства [<http://iipdigital.usembassy.gov/st/russian/texttrans/2015/01/20150122313106.html#axzz3QmVGlfzif>], ни на других медийных каналах [<http://www.foreignpolicy.ru/analyses/dokument-dnya-analiz-teksta-obrascheniya-baraka-obamy-o-polozhenii-v-strane-2015/>] нет полного перевода речи Б. Обамы: пропущено более половины речи, обращенной, в основном, к американской аудитории. Это вполне объяснимо, поскольку упущение или пропуски являются традиционными приемами политического перевода, когда важно интерпретировать, а не переводить дословно точно и адекватно. На русский язык переведены фрагменты, касающиеся внешней политики США.

В обращении целесообразно выделить несколько групп переводческих трансформаций, которые позволяют, с одной стороны, отразить межкультурную составляющую, в том числе идеологическую, с другой стороны, сгладить манипулятивный компонент.

	Оригинал обращения	Перевод на русский язык
Формы обращения к аудитории	<i>Mr. Speaker, Mr. Vice President, Members of Congress, my fellow Americans... America, for all that we have endured... Look, I'm the first one to admit that past trade deals haven't always lived up to the hype, and that's why we've gone after countries that break the rules at our expense. My fellow Americans, we, too, are a strong, tight-knit family.</i>	<i>Г-н спикер, г-н вице-президент, члены Конгресса, дорогие соотечественники! Америка, с учетом всего, что мы пережили;  Мои сограждане, американцы, мы сильная и сплоченная семья.</i>
Синтаксис и грамматика	Tonight, after a breakthrough year for America, our economy is growing and creating jobs at the fastest pace since 1999. ( <i>Applause.</i> ) Our unemployment rate is now lower than it was before the financial crisis. More of our kids are graduating than ever before. More of our people are	Предыдущий год был прорывным для Америки. Наша экономика растет, и создание новых рабочих мест идёт самыми быстрыми темпами с 1999 года, а наш уровень безработицы сейчас ниже, чем был до финансового кризиса. Больше наших детей, чем когда-либо прежде полу-

	<p>insured than ever before. (<i>Applause.</i>) And we are as free from the <i>grip of foreign oil</i> as we've been in almost 30 years. (<i>Applause.</i>)</p> <p><i>We should</i> write those rules. <i>We should</i> level the playing field.</p>	<p>чают образование; больше наших сограждан, чем когда-либо прежде имеют страховку; мы освободились от <i>тягостной нефтяной зависимости</i>, которая продолжалась почти 30 лет.</p> <p>Эти правила <i>должны</i> установить <i>мы</i>. <i>Мы должны</i> уравнивать условия для всех.</p>
Семантические неточности	<p>Instead of Americans patrolling the <i>valleys of Afghanistan</i>, we've trained their security forces, who have now taken the lead, and we've honored our troops' sacrifice by supporting that country's first democratic transition.</p>	<p>Вместо американцев, патрулирующих <i>долины Афганистана</i>, мы обучили их собственные силы безопасности, которые сейчас приняли на себя инициативу. Мы отдаем должное нашим воинам и той жертве, которую они принесли, поддержав первый переход к демократии в этой стране.</p>
Упущения и пропуски при переводе	<p>Last year, as we were doing the hard work of imposing sanctions along with our allies, <i>as we were reinforcing our presence with frontline states</i>, Mr. Putin's aggression it was suggested was a masterful display of strategy and strength. <i>That's what I heard from some folks</i>. Well, today, it is America that stands strong and united with our allies...</p>	<p>В прошлом году вместе с нашими союзниками мы проделали сложную работу по введению санкций. Некоторые посчитали, что агрессия Путина была мастерской демонстрацией стратегии и силы. Что ж, сегодня именно Америка крепко стоит вместе со своими союзниками...</p>
Дополнения в переводе, комментарии	<p>Tonight, for the first time since 9/11, our combat mission in Afghanistan is over.</p> <p>But you know what, I know a lot of really good scientists at <i>NASA</i>, and at <i>NOAA</i>, and at our major universities.</p>	<p>Сегодня, впервые после <i>нью-йоркского теракта «9/11»</i>, наша военная миссия в Афганистане завершена.</p> <p>Но вы знаете, что я знаком с множеством очень хороших ученых из <i>НАСА</i>, и <i>НОАА (Национальное управление океанических и атмосферных исследований – «ВП»)</i> и в наших крупнейших университетах.</p>

Обращение к реалиям	And we salute the courage and sacrifice of every man and woman in this <i>9/11 Generation</i> who has served to keep us safe.	И мы приветствуем храбрость и самоотверженность каждого мужчины и каждой женщины « <i>Поколения 9/11</i> », которые служили там во имя нашей с вами безопасности.
---------------------	---	---

Первая группа «Формы обращения к аудитории» включает несколько случаев официального обращения президента и отражает варианты сближения и объединения говорящего с реципиентами (употребление местоимения «*мы*», «*мои*»; разговорного обращения «*Look*» (*послушайте*) обусловлено коммуникативной задачей речи). Необходимо подчеркнуть удачное решение переводчика, которому удалось передать эмоциональный накал и максимальное единение с аудиторией в конце послания Б. Обамы «*my fellow Americans*»: сравни «*дорогие соотечественники*» в приветствии и «*мои сограждане, американцы*» в конце выступления.

Синтаксические и грамматические трансформации дают возможность переносить смысловые акценты, привлекать внимание аудитории, усиливая таким образом прагматический эффект. Так, объединение нескольких английских предложений в одно сложносочиненное предложение на русском языке отражает грамматическую специфику языка перевода. Изменение анафоры английского языка (*we should... we should...*) на подхват (анадиплосис) в русском языке, на наш взгляд, не случайно, это позволяет эмфатически усилить высказывание и подчеркнуть роль американцев, их ощущение главенства в мире.

Пропуск слов / смыслов в переводе, преувеличение при переводе, собственные интерпретации и изобретения – это стандартные техники неправильного политического перевода (*mistranslation techniques*) с целью оказания определенного воздействия. Безусловно, сегодня вопрос о пропагандистских войнах становится актуальным. Поэтому в таблице представлены две группы «*Упущения и пропуски при переводе*» и «*Дополнения в переводе, комментарии*».

Целесообразно обратить внимание на группу «*Семантические неточности*», поскольку переводчик не в полной мере смог передать образность и метафоричность английского оригинала. Так, выражение «*valleys of Afghanistan*» скорее соотносится с «*valley of despair / death*» (*any place, period, or situation that is filled with fear, gloom, foreboding, despair*) [<http://dictionary.reference.com/browse/valley?s=t>], т. е. страшное место, а не «*долины Афганистана*».

В заключение важно подчеркнуть, что профессионально компетентному переводчику медийных ОПТ необходимо не только обладать фоновыми экстралингвистическими знаниями, в первую очередь, относительно реальной действительности, т. е. персоналий, эргонимов, принципов функционирования политических партий и институтов общества, движений, общественно-политических течений, последних событий, происшедших в мире, и т. п., наряду со знанием интертекстуальных источников, но также осознавать целевую установку переводимого текста.

### Литература

1. *Гришаева Л. И.* Парадоксы медиалингвистики. – Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2014. 295 с.
2. *Маник С. А.* Современные техники интерпретации английской общественно-политической терминологии. – М.: ИИУ МГОУ, 2014. 278 с.
3. Медиатекст: стратегии – функции – стиль: коллективная монография под ред. Л. И. Гришаевой, А. Г. Пастухова, Т. В. Чернышовой. – Орел: ООО Горизонт, 2010. 226 с.

**Маркова Елена Михайловна**

Университет Св. Кирилла и Мефодия

г. Трнава, Словакия

Московский государственный областной университет

г. Москва, Россия

## **ОБЩИЙ ЛЕКСИЧЕСКИЙ ФОНД СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ В АСПЕКТЕ КОНВЕРГЕНЦИИ И ДИВЕРГЕНЦИИ<sup>1</sup>**

В докладе речь идет о разнообразии проявлений изо- и гетероморфизма и изо- и гетеросемии языковых фактов современных славянских языках. С этой точки зрения рассматриваются словообразовательные и фразеосемантические гнезда, межязыковые омонимы и полисеманты, синтагматика общих лексем и их лингвокультурные различия, подчеркивается необходимость специальной группировки лексики при изучении русского языка как инославянского с учетом описанных явлений.

---

© Маркова Е. М., 2015

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках Гранта VEGA 1/0424/13 Hlavné vyvinove tendencie v lexike súčasnych spisovnychslovanských jazykov (na materiáli ruskeho a slovenskeho jazyka).



*Ключевые слова:* изоморфные лексемы, семантика языковых единиц, межъязыковая омонимия и полисемия, словообразовательное гнездо, фразеосемантическое гнездо, лингвокультурный компонент.

Как известно, эволюция родственных языков, в том числе и славянских, представлена двумя противоположными направлениями: конвергенцией и дивергенцией. Конвергенция (разного рода соответствия, схождения) связана с едиными внутренними тенденциями развития, действием общих словообразовательных и семантических моделей, влиянием других языков, усилившимся в условиях активных глобализационных процессов. Однако конвергенция уравновешивается дивергентными явлениями: фактами разного рода расхождений, размежеваний, охватывающих и внешнюю, и внутреннюю стороны лексических единиц. Лексическая асимметрия в славянских языках представлена асимметрией словообразовательных и фразеосемантических гнезд; несоответствием внутренней формы производных лексем; межъязыковой омонимией и полисемией; синтагматикой общих лексем; лингвокультурными различиями вторичных наименований. Лексика представляет собой такое парадоксальное явление, в котором переплетаются изо- и гетероморфизм, изо- и гетеросемия. Действительно, с внешней точки зрения являясь изначально изоморфными, славянские языки обладают общим корпусом словообразовательных средств, но, соединяясь друг с другом и функционируя в соответствии с внутренними законами отдельных языков, эти общие элементы приводят к гетероморфным результатам. С внутренней точки зрения гетеросемия, обусловленная неравномерностью смыслового развития отдельных лексем как следствие изолированного существования языков после распада праязыка, а также случайным совпадением форм, сосуществует с изосемией, обусловленной действием единых семантических моделей, культурных кодов, подчиненных общим ментальным процессам.

Иллюстрацией сказанного могут служить многочисленные факты любых славянских языков, например русского, чешского и словацкого (при значительной близости двух последних особенно показательны их различия).

В результате эволюции праславянского лексического фонда в разных славянских языках оказались по-разному «рассыпанными» общие для них корневые и аффиксальные морфемы, что привело к их лексико-словообразовательной асимметрии. Среди унаследованных славянскими языками праславянских корневых морфем было

немало синонимичных. В результате действия тенденции к избавлению от дублетности один из синонимов закреплялся в качестве основного номинанта, тогда как другой смещался на языковую периферию или изменял свою семантику или стилистическую принадлежность. Разные языки могли «предпочесть» разные синонимы. Интерес с этой точки зрения представляет сопоставительное исследование словообразовательных гнезд, т. е. групп слов, имеющих одинаковую корневую морфему.

Так, между сравниваемыми русским, чешским и словацким языками наблюдается асимметрия в использовании синонимичных праславянских корней *-бол-*, *-хвор-/ -хор-*, *(не)моц-* (чеш. и словц. *(не)moc-*). В русском языке в общем употреблении стал использоваться корень *-бол-*, представленный в дериватах: *боль*, *болезнь*, *больной*, *больница*, *болеющий*. В чешском и словацком языках словообразовательный ряд с корнем *-bol-* не такой многочисленный: чеш. *bolet*, словц. *boliet'* (только о каком-л. органе), чеш. и словц. *bolest* 'боль', чеш. *bolení* и *bol* получили более узкое значение: первый дериват стал обозначать только физическую боль, а второй, напротив, 'душевную боль, печаль'. В словацком языке бытует и аффикс *bol'avý* с семантикой 'больной, болезненный'.

В чешском языке наибольшее распространение получил корень *(не)moc-* (от *moc* 'сила' из *\*mog-tь*) (ЭСРЯ): *byť nemocen* 'болеть какой-л. болезнью', *nemoc* 'болезнь' (ср. рус. *немоцъ*, *немочь*, *занемочь* 'заболеть'), *nemocný* 'больной', *nemocnice* 'больница'. В словацком более популярным стал корень *-chor-* (*-chvor-*) (представленный в рус. прост. *хворать* – *захворать*, *хворый*), от которого были образованы корреляты *byť chorý* 'болеть', *chorý* 'больной', *chorobný* 'болезненный', хотя в значении 'больница' в нем активно используется и ботанизм *nemocnice*. В значении 'болеть за команду' в чешском и словацком языках употребительны глаголы с заимствованным корнем: чеш. *fandit* и словц. *fanúšikovať'*, с которыми связаны и агентивы чеш. *fanoušek* и словц. *fanúšik* 'болеющий', восходящие к англ. *fan*, *fanatik* (ср. рус. *фанат*).

Проблема ложного сходства распространяется и на словообразовательные форманты. Большая часть словообразовательных средств, а также многие деривационные модели в славянских языках совпадают, являясь рефлексом праславянского единства. Совпадает в значительной мере и семантика словообразовательных средств и моделей. Изменяется, однако, распределение морфем: одно и то же

значение передается подчас при помощи различных корней или различных аффиксов. В результате этого совпадение лексиконов славянских языков оказывается мнимым, кажущимся, а приставки и суффиксы становятся настоящим бичом при изучении другого славянского языка.

При наличии в словацком языке, например, глагола *govoriť* – *hovoríť* в этом значении используется еще и глагол *rozprávať*, а также *vpravieť*, что создает значительную асимметрию в словообразовательном гнезде глагола *govoriť*. Некоторые из приставочных глаголов при этом совпадают с русскими: *поговорить* – *rohovoríť si* (наряду с *porozprávať sa*), *договориться* – *dohovoríť sa* (наряду с *dohodnúť sa*, хотя дериват от него *договор* выражается сущ. *zmluva, dohoda*), *заговориться* (‘увлечься разговором с кем-то’) – *zahovoríť sa* (наряду с *zarozprávať sa*), *наговориться* – *nahovoríť sa*, а также *уговорить sa*, *выговорить sa*, *оговорить* (‘очернить, обвинить’) – *ohovoríť*, *поговорить* – *pohovoríť si*, *отговорить* – *odhovoríť* (но: *отговорка* – *výhovorka*), совпадает и пара существительных: *разговор* – *rozhovor* (напр., *telefonický rozhovor*), однако в большинстве других приставочных дериватов наблюдаются расхождения, в том числе в приставках: *подговорить* кого-л. – *nahovoríť, prehovoriť*; *уговорить* – *nahovoríť, prehovoriť*, откуда *уговор* – 1) *prehovárание, nahovárание* и 2) *dohovor* (а также *dohoda*), *заговорить* – *prehovoríť, začať hovoriť*, *наговорить* – *navravieť, narozprávať*; *сговориться* – *dohovoríť si*, наряду с *dohodnúť si*, а *сговор* – *sprisahanie* (*преступный сговор* – *zločinecké sprisahanie, разговорчивый* – *zhovorčivý*, а также *komunikatívny, hovorný* (*разговорный (стиль)* – *hovorový (štýl)*); в корнях: *разговаривать* – *rozprávať sa*, *выговориться* – *vrozprávať sa, vyvpravieť sa*; *выговорить* – *vysloviť*, и, наконец, в целых лексемах (*говорят* (вводное слово) – *vraj, переговоры* – *porozprávať sa, переговоры* – *rokovanie; сделать выговор* – *pokarhať, udeliť pokarhanie, заговор* – *sprisahanie*, но: *заговор молчания* – *tichá dohoda*; *оговорить* – *prerieknuť, оговориться* – *mať pripomienku* (*оговорка* – *pripomienka, prerieknutie sa*; *обговорить* – *prebrať, prediskutovať*; *приговорить* – *odsúdiť*, но: *приговор* – *rozsudok; проговориться* – *prerieknuť sa, preriecť*).

Среди приведенных выше коррелятов часто встречаются примеры так называемой межъязыковой омонимии: случайного изоморфизма при семантической нерелевантности. Факты параллельного образования как результат наличия в разных славянских языках обще-

го корпуса корневых морфем и словообразовательных аффиксов, а также однотипных деривационных моделей представляют большую трудность для инославян. Это, помимо глагольных дериватов, приведенных выше, существительные и прилагательные типа рус. *вычитка* ‘чтение текста с целью исправления ошибок’ и слов. *vúčítka* ‘упрек, укор’ (*vúčítky svedomia* – ‘угрызения совести’), рус. *погреб* ‘помещение под домом для хранения зимой овощей и солени’ и слов. *pohreb* ‘похороны’, рус. *внимание* и слов. *vnímanie* ‘восприятие’, рус. *давка* ‘многолюдье, при котором люди давят друг на друга’ и слов. *dávka* ‘доза; пособие; налог’, чеш. *dávka* ‘порция’, рус. *доклад* ‘сообщение’ и слов. *doklad* ‘документ’, рус. *уплотнение* ‘действие по глаголу *уплотнить*’ и слов. *uplatnenie* ‘применение, использование’ (от *uplatniť* ‘применять, использовать’), рус. *младенец* ‘грудной ребенок’ и чеш., слов. *mládenec* ‘молодой человек’, рус. *прачка* ‘работница, занимающаяся стиркой белья’ и чеш., слов. *práčka* ‘стиральная машина’, рус. *родина* ‘родная страна’ и чеш., слов. *rodina* ‘семья’, рус. *сушка* ‘маленькая баранка’ и чеш. *suška* ‘худая женщина’ и др.

Межъязыковую омонимию необходимо отграничивать от межъязыковой полисемии, которую отличает общее происхождение коррелятов. Можно выделить несколько факторов образования изоморфных лексем, разошедшихся семантически, но сохраняющих смысловую связь как следствие эволюции общего этимона: семантическое развитие общих лексем праславянского лексического фонда (напр., рус. *губы* ‘выпуклые части рта’ и чеш. *houby* ‘грибы’, рус. *худой* и чеш. *chudý* ‘бедный, нищий’), общие заимствования из неславянских языков (типа рус. *роба* ‘грубая рабочая одежда’ и чеш. *roba* ‘вечернее платье’, рус. *маляр* ‘рабочий’ и чеш. *malíř* ‘художник’), заимствования из одного славянского языка в другой (рус. *табор* из чеш. *tabor* ‘лагерь’, рус. *колготки* из чеш. *kalthoty* ‘брюки’ и т. п.).

Нередко генетически общие лексемы даже при их полном денотативном сходстве различаются культурно-коннотативнымиращениями, что в большой степени относится, например, к названиям животных в славянских языках. К примеру, *рыба* при полном сходстве в плане денотации имеет эмоционально-образные различия в русском и чешском языках: образ рыбы связан в русском сознании с инертностью, вялостью, безынициативностью человека, что вербализуют фраземы: *молчать как рыба, открывать рот как рыба*. У чехов образ рыбы ассоциируется со здоровьем, свежестью, бодростью, ловкостью, что эксплицируют устойчивые сравнения с этим

образом: *zdravý jako ryba* (ср. с рус. *здоровый как бык*), *čilý / čerstvý / mrštný jako ryba* (букв. ‘бодрый, свежий, ловкий как рыба’), нетипичные для русской культуры.

Гетеросемию, обусловленную разными синтагматическими возможностями, демонстрируют общие прилагательные в славянских языках, что хорошо видно при сопоставительном анализе фразеосемантических гнезд, к примеру, с прилагательными-колоративами. Здесь можно выделить общую фразеосемантическую составляющую, напр., колоратив *зеленый* в составе фразеологизмов русского и чешского языков одинаково символизирует молодость, юность: рус. *зеленый возраст, зеленая молодежь, молодо-зелено*, чеш. *věčně zelené písně (milodie)* (букв. ‘вечно зеленые песни, мелодии’, а также ‘разрешенный, не имеющий преград, свободный’): рус. *давать / дать зеленую улицу, зеленый свет* (‘дорога открыта’) чеш. *dát zelenou*.

Специфичными в сравнении с чешским языком являются русские фраземы: *зеленый змий* (‘алкоголь’), *тоска зеленая* (‘о чем-то очень скучном’), *елки зеленые* (в качестве междометия при выражении удивления или досады), в чешском языке выделяются не известные в русском устойчивые выражения: *zelený čtvrtek* (‘зеленый четверг’) в значении ‘Страстной четверг’, *rozhodovat od zeleného stolu* (букв. ‘решать от зеленого стола’) в значении ‘решать дела в кабинетном порядке’, *stavět, dělat, vznikat na zelené louce* (букв. ‘начинать с зеленого луга’) означает ‘начинать с нуля’, *dítě ze zelené krve* (букв. ‘ребенок зеленой крови’) – ‘внебрачный ребенок’.

Семантически дифференцировались в исследуемых языках и адъективные образования с суффиксом -л- от глагола *идти* с приставками: *пришлый, прошлый, пошлый, дошлый, ушлый*. Если *прошлый* в русском языке образует сочетания: *прошлый год, в прошлый раз, прошлый урок, дело прошлое*, то чеш. *prošlý* часто используется в сочетании: *člověk, prošlý světem* (буквально ‘человек, прошедший по миру’). *Пошлый* определяется как ‘низкий в нравственном отношении, безвкусно-грубый’, с ним возможны такие сочетания, как *пошлая среда, пошлый человек, пошлый анекдот*. В чешском языке прилагательное *pošlý* известно в значении ‘дохлый, издохший, околелый’ как дериват от глагола *pojít* (рус. *пойти*) ‘сдохнуть, околеть’, поэтому в чешском возможны такие словосочетания, как *pošlý kůň, pošlá vlně*. Рус. *дошлый* ‘способный дойти до всего, смысленный, ловкий’ образует сочетания *дошлый парень, дошлый студент*,

*дошлый сотрудник*. Чеш. *došlý* сохраняет связь с глаголом *dojít* ‘дойти’ и потому встречается в сочетаниях типа *došlá pošta*. Рус. *ушлый* – это ‘ловкий, хитрый; проныра, пройдоха’: *ушлый ребенок, ушлый парень*, чеш. *ušlý* – ‘уставший от ходьбы’ (можно сравнить с рус. *уходить* в пословице *уходили сивку крутые горки*), поэтому с ним возможны такие чешские сочетания: *ušlý stařec, ušlá babička*, а также ‘такой, который ушел’, на основе чего было образовано переносное, употребительное в экономике значение ‘потерянный’, реализующееся, например, в выражениях *ušlý zisk* ‘потерянная прибыль’, *ušlá mzda* ‘потерянная зарплата’.

Наряду с этим современные славянские языки обнаруживают глубинную изосемию, заключающуюся в путях развития значений отдельных лексем и целых лексических групп, в характере и типах семантических сдвигов, в семантических процессах, происходящих в словах одной тематической или семантической группы, в общих тенденциях языкового развития. Взгляд на родной язык через призму другого, родственного, языка открывает большие возможности не только для выявления специфики своего языка, но и установления единообразия, сходства, типологических черт, присущих языкам. Анализ явлений вторичной номинации, в том числе фразеологии, в билингвальном межславянском аспекте обнаруживает общность многих моделей, по которым осуществляется вторичная объективация действительности (к чему приводят и общие семантические кальки).

В славянских языках часто совпадают как положительно-оценочные, так и негативно-оценочные переносные значения зоонимов, что объясняется не только действием общих фразеологических моделей, но и едиными процессами калькирования. Например, по отношению к замкнутому, непонятному человеку в русском языке употребительно выражение *темная лошадка* и его чешский эквивалент *černý kůň*. Любящий женщин мужчина называется у русских *котом мартовским*, у чехов – *mlsný kocour* (букв. ‘любящий полакомиться кот’). Престарелого ловеласа в обоих культурах сравнивают с *котом облезлым* – чеш. *opelichaný kocour*. Чеш. *zmije* ‘гадюка’ и рус. *гадюка* служат экспрессивным наименованием вероломной, злобной женщины, выступая одновременно и в качестве ругательства. *Курица* (чеш. *slepice*) одинаково ассоциируется в обоих языках с глупостью, а также с неприглядностью, что послужило основой ус-

тойчивых сравнений рус. *как мокрая курица*, эквивалентного чеш. *jako zmoklá slípka / slepice*.

Подобную изосемию демонстрируют и другие коды культуры, например артефактный. С негативной коннотацией, к примеру, часто используются названия острых предметов для наименования женщин, склонных все время ругать, 'пилить' своих мужей: рус. *пила*, рус. (разг.) *шкрабина* и чеш. *rašple* 'рашпиль, точащий инструмент'. Нередки сравнения женщин с емкостями, вместилищами: рус. *бочка, старая перечница, старая скворечница* и чеш. *stará škatule* ('старая шкатулка'). Пожилой человек ассоциируется с археологической древностью: рус. *реликт* – чеш. *vykopávka* 'археологическая ценность'.

Универсальными в современных славянских языках оказываются и общие направления смыслового развития лексем. Смысловые сдвиги, переосмысления, перенос значений или наименований демонстрируют подчиненность единым семантическим моделям. Так, рус. *пакет* соответствует чеш. *balík*, аналогичными являются и большинство их переносных значений: *пакет документов* (рус. *пакет предложений, пакет законопроектов* – чеш. *balík zákonů*), рус. *контрольный пакет* – чеш. *kontrolní balík (akcií)*.

Для выражения понятия 'большое количество чего-л.' в славянских языках нередко используются вторичные номинации общего характера, на фоне которых особенно ярко выделяются спецификации. В этом значении известны названия ландшафтных объектов больших размеров: *лес, гора, куча, туча*, чеш. *les, hora, kopec, mrak* (в сочетаниях *лес рук; гора вещей; туча мух, комаров*, чеш. *les rukou, hora jablek / cihel, mít kopu dětí* 'иметь много детей', *mrak komárů, mraky lidí* и т. п.); углублений: *пропасть, бездна, прорва*, чеш. *propast, spousta* 'бездна' (*пропасть машин, бездна народа*, чеш. *spousta díl, práce* 'пропасть дел', *propastní rozdíl v názorech* 'пропасть во взглядах' и т. п.); водоемов: *поток, море, реки (поток слов, море людей, реки слез* и т. д.), *пруд* в выражении *хоть пруд пруди*. Не известны в значении большого количества чеш. *oceán* 'океан', чеш. *rybník* 'пруд', в то же время используется в этом значении слово *záplava* 'наводнение': *záplava dopisů* 'писем', *květů* 'цветов', *světla* 'света', *nabídek* 'предложений', *hostů* 'гостей', *slov* 'слов'. Одной из универсальных моделей лексической объективации большого количества является обозначение их словами со значением 'вид транспорта больших размеров для перевозки каких-л. предметов': *вагон, воз*, 'емкость для складывания предметов': *мешок, пакет*. В русском

языке с ними употребительны сочетания: *времени вагон, вагон дел, обязанностей, вещей; воз подарков, игрушек; мешок денег (денежный мешок); пакет документов, законов*. Существует и фразама *вагон и малая тележка* со значением ‘очень много чего-л.’. В чешском языке соответствующему переносу подверглись лексемы *fůra* ‘воз, вагон’, *pytel* ‘мешок’, *žok* ‘мешок, куль’, *balík* ‘пакет’: *fůra novinek* ‘вагон новостей’, *peněz* ‘денег’, *děti* ‘детей’, *prace* ‘работы’, *má fůru rozumu* ‘у него ума палата’; *pytel peněz* ‘мешок денег’, *nadávek* ‘ругательств’, *slibů* ‘обещаний’; *žok peněz* ‘мешок денег’, *balík knih* ‘связка книг’, *sešitů* ‘тетрадей’, *balík nových zákonů* ‘пакет новых законов’. Слово *pytel* является и компонентом фразем: *pytel dobroty* ‘добряк’ (букв. ‘мешок доброты’), *pytel neštěstí* ‘ходячее несчастье, тридцать три несчастья’.

Лексическая асимметрия, эксплицированная обеими сторонами языковых единиц, представляет собой не только лингвистическую проблему, но и лингводидактическую трудность, ибо приводит к возникновению скрытых, непредвиденных препятствий при изучении инославянского языка. Любые сходные по форме языковые факты двух славянских языков принадлежат к проблемным в плане лингводидактики в силу неизбежной семантической интерференции («приписыванию» одинакового по звучанию с родным языком факту изучаемого языка семантики, свойственной ему в родном языке). Билингвальное сравнение и описание сходных и дифференцированных языковых явлений имеет большое лингводидактическое значение, нацеливая на то, что, занимаясь изучением другого славянского языка, нужно смотреть на него с точки зрения иной лингвокультуры. Обучение инославян русскому языку должно вестись с учетом этих явлений, что ставит проблему выделения русского языка как инославянского (РКИН), характеризующегося особой лингводидактической группировкой лексического материала.

#### Источники

1. Бирих 2005 – Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь. М., 2005.
2. Мокиенко 1998 – Мокиенко В. М. Словарь сравнений русского языка. СПб, 1998.
3. Трубочев 1974 – Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд / под ред. О. Н. Трубочева. М., вых. с 1974.
4. Čermák 2009 – Čermák F., Hronek H. a kol. Slovník české frazeologie a idiomatiky. 1. Přirovnání. – Praha, 2009.



5. Mokienko, Wurm 2002 –Mokienko V., Wurm A. Česko-ruský frazeologický slovník. – Olomouc, 2002.
6. Slovník 2003 – Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. – Praha, 2003.
7. Slovník 1987 – Slovník slovenského jazyka. – Bratislava: Veda, 1987.
8. Kopecký 1987 – Velký česko-ruský slovník / pod ved. L. Kopeckého, J. Filipce a O. Lešky. – Praha: Leda, 1987.

**Сотова Ирина Алексеевна**

Ивановский государственный университет  
г. Иваново, Россия  
irina\_sota@mail.ru

## **ОСОЗНАНИЕ РАЗЛИЧИЙ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОШИБОК И СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ КАК ЗАДАЧА ОБУЧЕНИЯ ХОРОШЕЙ РЕЧИ**

В статье описаны способы различения стилистических ошибок и стилистических приемов на примере лексического и тавтологического повтора, приведены примеры заданий для совершенствования речи учащихся.

*Ключевые слова:* речевая культура, стилистические ошибки, стилистические приемы, способы различения ошибок и приемов, стилистические упражнения.

Понятие речевой культуры сегодня осмысливается широко и включает в себя овладение литературными нормами (правильная речь), коммуникативными качествами (хорошая речь), а также нормами, правилами, сценариями, стратегиями и тактиками общения (эффективная речь).

Воспитание речевой культуры — длительный процесс, который предполагает целенаправленную систематическую работу по ознакомлению с нормами, правилами и коммуникативными качествами речи, предупреждению и исправлению различных речевых нарушений. Важным этапом этой работы является осознание обучающимися сходств и различий между явлениями, которые могут быть квалифицированы либо как стилистическая ошибка, т. е. неоправданное речевое нарушение, либо как стилистический прием, т. е. речевое нарушение, целенаправленно осуществляемое говорящим /

пишущим для достижения определенного эффекта. Отступления от литературных норм и качеств хорошей речи могут осуществляться целенаправленно для привлечения внимания адресата речи, усиления впечатления. Показать учащимся «прелесть обоснованных отступлений» (Л. В. Щерба) от речевых норм призваны занятия по практической стилистике.

В современной школьной практике речевой подготовки учащихся, ориентированной на успешную сдачу ЕГЭ, значительное внимание уделяется предупреждению речевых ошибок, в том числе неоправданных повторов. Однако при этом учащиеся далеко не всегда получают представление о стилистических приемах. Вследствие одностороннего представления о языковом явлении формируется установка избегать повтора слова, даже необходимого в контексте, «любой ценой», что приводит к появлению в речи обучающихся грубых логических ошибок, которые могут быть квалифицированы как «различение тождественного» и «подмена понятия». Например, *Н. выучился на учителя и стал преподавателем*. Повтора учащийся избежал, но допустил логическую ошибку, так как за каждой новой номинацией читающий ищет новый предмет речи.

В настоящей статье нам хотелось бы показать методику работы над стилистическими нарушениями, позволяющую обучающемуся осознать различия стилистических ошибок и стилистических приемов на примере лексического и морфологического (тавтологического) повтора.

Для осознания неоднородности такого стилистического явления, как повтор слова, необходимо организовать наблюдение над случаями использования оправданного и неоправданного повтора в тексте. Для различения оправданного и неоправданного повтора следует предложить учащимся применить прием стилистического эксперимента, впервые описанный А. М. Пешковским в статье «Принципы и приемы стилистической оценки художественной прозы» [Пешковский 1930]. С целью установить обусловленность выбора автором той или иной языковой формы, органичность языковых элементов в тексте, необходимо исключить языковое явление из текста либо заменить контекстуальным синонимом и проследить, потерял или нет текст в точности и выразительности.

Результаты таких наблюдений целесообразно оформить в виде таблицы. При этом таблица не дается в готовом виде, а разрабатывается обучающимися в условиях совместной деятельности.

## Повтор слова: оправданный и неоправданный

Функция повтора	Примеры
Средство создания речевой выразительности	<i>Медленно, медленно</i> плывут над землей облака. Говорят, что <i>Россия сердится</i> . <i>Россия не сердится</i> . <i>Россия</i> сосредотачивается.
Средство достижения точности и недвусмысленности речи (в т.ч. термин или терминологическое сочетание)	<i>Стилистика</i> – раздел языкознания, имеющий основным предметом <i>стиль</i> во всех языковедческих значениях этого термина. Цель обучения <i>стилистике</i> – овладение <i>стилистическими</i> нормами родного языка.
Средство межфразовой связи	На берегу реки высится красивое белое здание <i>санатория</i> . В этом <i>санатории</i> отдыхают и лечатся <i>рабочие-горняки</i> .
Стилистическая ошибка	Придя домой, мы увидели <i>открытую дверь холодильника</i> . Я подумал, как кот мог <i>открыть дверь холодильника</i> . <i>Дверь</i> плотно закрывалась, и ее не просто было <i>открыть</i> .

Для развития умения отличать возможные контексты от невозможных необходимо предлагать обучающимся задания на сопоставление предложений и микротекстов, содержащих высказывания: а) соответствующие литературным нормам, б) со стилистически мотивированными отступлениями от норм, в) с ошибками. Приведем примеры таких заданий (в упражнениях для учащихся повторяющиеся слова графически не выделяются).

*Отметьте, в каких случаях повтор слова является средством лексической связи предложений в тексте или средством создания речевой выразительности, а в каких – стилистической ошибкой. Почему Вы так считаете?*

1. Каждая сухая ветка осины была *видна* среди темной хвои *очень далеко*... *Далеко было видно* каждую нитку паутины, зеленую шишку в вышине, стель траву (К. Пауст). 2. *Отчего же, отчего* вы меня не послушали? (А. Чехов.) 3. Я очень люблю *лес* и понимаю, что *леса* надо беречь, потому что *лес* – наше богатство (Соч.). 4. Есть люди, для *которых* материальные ценности ничего не значат, для *которых* духовная сторона человека – это главное и *которые* никогда не «продадут» себя (Соч.). 5. Неоправданное использование *повтора* приводит к монотонности речи. В этом случае *по-*

*втор* является речевым недочетом. Чтобы устранить неудачный *повтор*, надо заменить повторяющееся слово местоимением или синонимом, в отдельных случаях следует перестроить предложения или исключить лишнее слово (Учеб.). 6. За лесом чернел старый парк и стоял господский *дом*. В этом *доме* одно лето жил Чехов. Он написал здесь «Остров Сахалин» и «Дом с мезонином» (К. Пауст.). 7. Я *шел* с охоты по аллее сада. Рядом со мной *шла* моя собака. Вдруг она замедлила *шаг*... (Изл.) 8. Уж солнце садилось, когда я подъехал к Кисловодску, *измученный*, на *измученной* лошади (М. Лерм.). 9. *Раскрывая* предложенную тему, мы попытаемся *раскрыть* концепцию занятости в новых социально-экономических условиях России. (Газ.) 10. Давно перевалило за полночь, но собеседники все *курили* и *разговаривали*, *разговаривали* и *курили*. (Л. Толст.).

Опираясь на данные таблицы, расскажите о тавтологическом повторе. Можете ли вы дополнить таблицу своими примерами?

Таблица 2

### Тавтология: оправданная и неоправданная

Функция тавтологического повтора	Примеры
Средство создания речевой выразительности	Старик <i>возмущался</i> , негодовал, прямо весь кипел от <i>возмущения</i> (стилистическая фигура – восходящая градация).
Средство, используемое по языковой традиции	Всякие <i>виды</i> мне приходилось <i>видывать</i> (фразеологизм). <i>Стоном стонет</i> лес дремучий (стилистический прием в народной поэзии). <i>Написать письмо, застелить постель, словарь иностранных слов</i> и пр. (устойчивая сочетаемость).
Стилистическая ошибка	<i>Рассматриваемые</i> положения уже были <i>рассмотрены</i> учеными. Я всегда включаю радио, когда <i>передается</i> эта замечательная <i>передача</i> . В <i>рассказе</i> Е. Носова <i>рассказывается</i> о том, как Белый гусь ценою <i>своей</i> жизни спас <i>своих</i> гусят.

Отметьте, в каких случаях употребление тавтологии является средством создания речевой выразительности, а в каких – лексической ошибкой. Ваше мнение обоснуйте.

1. Прочитайте текст, в случае затруднений обращайтесь к словарю иностранных слов. 2. *Читать* не *читал*, но фильм видел. 3. Плот был *тя-*

*желым*, и управлять им было *тяжело*. 4. Милая, добрая, *отзывчивая* - так *отзывались* о ней все. 5. Сквозь волнистые туманы / Пробирается луна, / На *печальные* поляны / Льет *печально* свет она. 6. Среди *недостатков* пособия отметим *недостаточное* количество иллюстративного материала.

После того как учащиеся осознают различия между стилистическим приемом и стилистической ошибкой, необходимо уделить внимание способам исправления неоправданных повторов: 1) замена повторяющегося слова контекстуальным синонимом, 2) исключение слова, 3) постановка слова в слабую позицию в соответствии с актуальным членением фразы (см. табл. 3).

Таблица 3

### Способы исправления неоправданного повтора

Прием исправления	Ошибка	Исправленный вариант
Замена контекстуальным синонимом	Когда фонтан Самсон блестит на солнце, то кажется, что он <i>сделан</i> из чистого золота. Другие фонтаны тоже очень красивые, они <i>сделаны</i> в форме людей, животных, деревьев.	Когда фонтан Самсон блестит на солнце, то кажется, что он <i>сделан</i> из чистого золота. Другие фонтаны тоже очень красивые, они <i>выполнены</i> в форме людей, животных, деревьев.
Замена местоимением (если контекст это допускает)	У меня в кармане было <i>пирожное</i> , завернутое в бумагу. Я дал ворону <i>пирожное</i> .	У меня в кармане было <i>пирожное</i> , завернутое в бумагу. Я отдал <i>его</i> ворону.
Исключение слова (если контекст это допускает)	Наступил вечер, <i>свет</i> прожектора вяло <i>светил</i> на нас, а мы все <i>рыли</i> и <i>рыли</i> .	Наступил вечер, прожектор вяло <i>светил</i> на нас, а мы все <i>рыли</i> и <i>рыли</i> .
Постановка повторяющегося слова в слабую позицию	Духовный мир <i>человека</i> воплощается в искусстве, которое требует творчества от <i>человека</i> .	Духовный мир <i>человека</i> воплощается в искусстве, которое требует от <i>человека</i> творчества.

Осознание различий стилистических ошибок и стилистических приемов способствует повышению речевой культуры учащихся и созданию мотивации к литературному творчеству.

## Литература

1. Головин Б. Н. Основы культуры речи. 2-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1988. 320 с.
2. Гохлернер М. М., Ейгер Г. В. Психологический механизм чувства языка // Вопросы психологии. 1983. № 4. С. 137–142.
3. Кулаева Г. М. Языковой эстетический идеал и пути его формирования в процессе обучения и воспитания в средней школе. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005. 220 с.
4. *Культура русской речи*: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. – М.: Наука, 2003. 840 с.
5. Москвин В. П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь. – Ростов н/Дону, 2007. 940 с.
6. Мучник Б. С. Культура письменной речи: Формирование стилистического мышления. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 1996. 175 с.
7. Пленкин Н. А. Предупреждение стилистических ошибок на уроках русского языка. – М.-Л.: Просвещение, 1964. 151 с.
8. Пешковский А. М. Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы // Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики. – М.-Л.: Гос. изд-во, 1930. С. 133–161.
9. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Учеб. пособие. Изд. 3-е, испр. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 192 с.

**Филатова Асиат Александровна**

Ивановский государственный университет

Иваново, Россия

asuta-n@mail.ru

### **ОНОМАСТИЧЕСКИЕ КСЕНОНИМЫ-РУСИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

**(на примере употребления имен собственных в каталоге по лавковой миниатюре)**

В данной статье на материале немецкого языка рассматриваются имена собственные, входящие в лексико-семантическое поле «Российские народные промыслы». Основное внимание уделяется именам исторических героев, сказочных и былинных персонажей. Исследование лексики ведется в лингвокультурологическом аспекте, освещаются проблемы связанные с передачей ономастических ксенонимов-русизмов на немецкий язык.

*Ключевые слова:* интерлингвокультурология, культуронимы, ксенонимы-русизмы, имя собственное, ономастический ксеноним, антропоним.

Изучение языка и культуры в их взаимосвязи является одним из актуальных направлений современной лингвистики. С развитием межкультурной коммуникации возникает потребность выявления языковых единиц, которые содержат в своей семантике информацию о культуре, традициях и быте носителей языка. В рамках интерлингвокультурологии В. В. Кабакчи использует термин культуронимы, под которым он понимает наименования разнообразных элементов культур [Кабакчи 2012: 23]. В зависимости от универсальности или, напротив, специфичности вербализованных элементов культур автор подразделяет культуронимы на полионимы и идиокультуронимы. Полионимы – это универсальная культурная лексика, а идиокультуронимы, по определению В. В. Кабакчи, это культуронимы, закрепленные за специфическими элементами культур. При этом в группе идиокультуронимов, автор выделяет идионимы и ксенонимы. Идионимы – это идиокультуронимы, закрепленные за специфическими элементами «своей», внутренней культуры, а ксенонимы это идиокультуронимы, закрепленные за специфическими элементами «чужой», иноязычной, внешней культуры [Кабакчи 2012: 27].

Центральным объектом рассмотрения в настоящей статье являются имена собственные, которые входят в лексико-семантическое поле (ЛСП) «Российские народные промыслы» (РНП) и являются ксенонимами-русизмами в современном немецком языке. (Лексический состав данной предметной области и другие лингвистические аспекты нашли отражение в ряде работ [Бабаева, Нахмурова 2013; Филатова 2014].) Как отмечает, В. В. Кабакчи собственные имена образуют существенную часть ксенонимического пласта лексики. В своих работах автор использует термин «ономастические ксенонимы», под которыми он понимает обозначения направлений в искусстве, религиозных объединений, названий спортивных команд, многочисленные антропонимы, урбанонимы и десятки других больших и малых ономастических ксенонимических групп. Применительно к нашему материалу можно выделить следующие группы «ономастических ксенонимов» представленных в ЛСП «РНП»:

- топонимы (*Chochloma, Wologda, Palech, Gorodez* и др.);
- имена исторических героев, сказочных и фольклорных персонажей (напр. *Alexander Newski, Ilia Muromets, Vasilisa Premudraja, Mar`ja Morevna, Elena Prekrasnaja, Snegurotschka* и др.);

– наименования произведений литературы и искусства (напр. *Das Märchen von Zaren Saltan. Schatulle; Samovar; Matrijoschka* и др.).

В рамках данной статьи мы подробно остановимся лишь на именах исторических героев, сказочных и фольклорных персонажей, которые встретились в немецкоязычной версии каталога, посвященного лаковой миниатюре Холюя «Лаковая миниатюра. Холуй» [Каморин 1995].

Лаковая миниатюрная живопись является одним из самых известных и популярных видов народного искусства. Анализ каталога выявил, что большая часть названий произведений лаковой живописи содержит в себе то или иное имя собственное. Всего было выделено 162 лексических единиц, 60 из которых являются именами собственными или ономастическими ксенонимами-русизмами в немецком языке. Художники-миниатюристы, как правило, берут за основу своих произведений сюжеты русского фольклора, так как сказка, былина, народное сказание ближе других жанров образности и изобразительным возможностям миниатюрной живописи. Названия работ лаковой живописи достаточно разнообразны, что отражает их тематическое и сюжетное многообразие. Обилие имен собственных в текстах такого типа во многом затрудняет восприятие, особенно если у читателя отсутствуют соответствующие фоновые знания. В названиях изделий лаковой живописи употребляются имена различных сказочных, былинных персонажей. Если работа написана на историческую тему, то в ней, соответственно, изображены исторические герои прошлого или настоящего. Итак, все персоналии предметной области РНП можно разделить на две группы:

- имена исторических героев;
- имена сказочных и фольклорных персонажей.

К именам исторических героев мы относим имена и фамилии, принадлежащие конкретным людям прошлого или настоящего времени. В лингвистике их принято называть антропонимами. Антропоним – это имя собственное (или набор имен, включая все возможные варианты), официально присвоенное отдельному человеку как его опознавательный знак [Ермолович 2001: 38]. Из выше названного каталога было отобрано 12 наименований содержащих антропонимы (напр. *Aufruf von Stepan Rasin. Platte; Afanassi Nikitin in Indien. Schatulle; Empfang der Botschaft von Jermak mit dem Zaren Ivan Grosny. Schatulle; Boris Godunov. Schatulle; Alexander Newski. Schatulle; Im Lager von Ivan Bolotnikow. Schatulle; Zar Peter der I. baut die Schiffe in Holland. Kästchen* и др.).



При употреблении антропонимов исторических персонажей создатели подобных каталогов сталкиваются обычно с проблемами письменной фиксации русских имен на иностранном языке. Имена собственные – это объект межъязыкового и межкультурного заимствования. Передача иноязычных имен собственных – сложная и многогранная проблема [Ермолович 2001: 14].

В то же время представители немецкоязычной лингвокультуры испытывают трудности с интерпретацией сюжетов, так как многие имена русской истории неизвестны западному реципиенту. Здесь встает вопрос о значении имен собственных, поскольку без сохранения своего содержания они не могут функционировать в иной языковой среде. Отсюда – возможные проблемы непонимания и неточного восприятия текстов, содержащих имена [Ермолович 2001: 13]. Вероятно, было бы полезно дополнять каталоги краткой информацией на немецком языке о персонажах, значимых для восприятия художественного произведения.

В лингвокультурологическом аспекте наибольший интерес представляет группа ксенонимов, обозначающая имена русских сказочных и былинных персонажей. С точки зрения семантической наполненности значительное место здесь занимают те имена собственные, которые являются безэквивалентной и культурно-маркированной лексикой, поскольку большинство русских сказочных героев не отражены в немецкой культуре (напр. *Snegurotschka*, *Morosko*, *Sadko*, *Aljonuscka*, *Maria Morewna*, *Tajutka*, *Bojan* и др.). Такие персоналии можно отнести к культурологическим или языковым лакунам. Их употребление в текстах разного рода и интерпретация требует дополнительных знаний и культурологических комментариев. Особого внимания и некоторой фантазии переводчика требует номинация вымышленных сказочных и аллегорических животных русского фольклора, поскольку в русском языке они часто строятся на игре слов, созвучиях, ассоциациях или подтекстах (*Конёк-Горбунук*, *Чудо-юдо рыба-кит*, *Жар-птица* и т. п.). Простая транслитерационная передача данных имен собственных на немецкий язык будет неполной для восприятия их представителями другой культуры, поскольку слово будет лишено всякой ассоциативной основы. Поэтому, наряду с транслитерацией русского слова, приводится его немецкий эквивалент, в той или иной степени соответствующий оригиналу, напр. рус. *Жар-птица*, нем. *Schar-ptiza – Feuervogel*; рус. *Конек-Горбунук*, нем. *Konjok-Gorbunok – Höckerpferdchen / das bucklige Pferdchen*; рус. *Финист-Ясный сокол*, нем. *Finist – Yasnyu sokol* –

*Finist – Heller Falke*; рус. Чудо-юдо рыба-кит, нем. *Tschudo-Judo – Wunderfisch-Walfisch* и т. п. Нередко при передаче имен собственных, являющихся ксенонимами-русизмами, встает вопрос поиска адекватного эквивалента, поскольку даже при наличии соответствий имеются некоторые несовпадения коннотативных значений. При произнесении какого-либо слова, говорящий имеет в виду определенное понятие, определенный предмет действительности. При этом у немецкоязычного интерпретатора могут возникнуть другие представления о том же предмете, это связано опять же с реалиями одной культуры и их отсутствием в другой, а также со спецификой русского языка, его образностью и самобытностью. Например, русская сказка «Царевна Лягушка» (нем. трансл. «*Zarewna Ljaguschka*») является популярным сюжетом лаковой миниатюрной живописи. По подобию немецкоязычного варианта произведения устного народного творчества данная героиня переводится как *die Frosch-Königin*, но в немецкой сказке лягушкой являлся мужчина *der Frosch-König*. Причем сюжет этих сказок совершенно различен, что может привести к неясности при интерпретации изображения. Сказка «Морозко» в немецком варианте имеет название «*Abenteuer im Zauberwald*», а ее главный персонаж Морозко (нем. *Morosko*) назван *Väterchen Frost*. При сохранении основного значения слова (нем. *Väterchen Frost – Deduschka Moros, Großvater Frost – Ded Moros*) теряется стилистическая окраска слова и уменьшительно-ласкательное звучание русского варианта. Часто персонаж русских сказок *Snegurotschka* (нем. *Schneemädchen или Schneeflöckchen*) в силу схожести звучания путают с немецким персонажем *Schneewittchen*, что является неверным, поскольку *Schneewittchen* – это белоснежка, которая не имеет ничего общего с русской снегурочкой.

Таким образом, ономастические ксенонимы-русизмы в современном немецком языке являются важным средством выявления тождественного и различного в русской и немецкой лингвокультурах. Кроме того, слова данной тематической группы являются действенным средством формирования на Западе целостного позитивного образа России как носителя богатой духовной культуры.

### Литература

1. Бабаева Р. И., Нахмурова А. А. Лингвокультурологические особенности лексики из предметной области «Российские народные промыслы» // Теория и практика иностранного языка в высшей школе: сб. науч. тр. Вып. 9. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 2013. С. 28–36.

2. *Ермолович Д. И.* Имена собственные на стыке языков и культур. – М.: Р. Валент, 2001. 200 с.
3. *Кабачки В. В., Белоглазова Е. В.* Введение в интерлингвокультурологию. – СПб: Изд-во СПбГУЭФ, 2012. 252 с.
4. *Каморин А. А.* Лаковая миниатюра. Холуй: [Альбом / Авт. текста и сост. ил.: А. А. Каморин]. – М.: Интербук, 1995. 152 с.
5. *Филатова А. А.* Системные связи немецкой лексики тематического поля «Русская лаковая миниатюрная живопись» // Теория и практика иностранного языка в высшей школе: сб. науч. ст. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 2014. Вып.10. С. 134–142.

**Хёхерль Альфонс Альбертович**

Пассавский университет

г. Пассау, ФРГ

alf.hoecherl@gmail.com

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

За последние годы в структуре немецких публицистических текстов все чаще наблюдаются изменения, осложняющие их перевод на русский. Введение многочисленных псевдонаучных терминов и сугубо книжный, громоздкий строй предложения затрудняют понимание и перевод. Одновременно растет число разговорных и просторечных неологизмов, трудно поддающихся переводу. В статье дается характеристика этих явлений, а также предлагаются возможные пути решения проблемы адекватного перевода с немецкого на русский язык.

*Ключевые слова:* немецкий язык, публицистический текст, новые принципы построения публицистического текста, проблемы перевода, пути решения проблемы.

В силу родства и типологической близости немецкого и русского языков степень трудности перевода в основном не выше в сравнении с большинством других европейских языков (тем более что при переводе с немецкого языка на русский язык артикль почти не играет роли, в отличие от перевода с русского языка на немецкий).

Однако за последние 20–25 лет язык немецких публицистических текстов, в первую очередь текстов СМИ, подвергся определен-

ным изменениям, достаточно долго не принимаемым во внимание самими носителями языка.

В основе этих изменений лежат два явления. С одной стороны, в газетных статьях и на радио- и телеканалах заметно стремление все больше держаться официального стиля источников, вследствие чего они пестрят массой различных узкоспециальных терминов и «труднопереваримых» предложений-периодов. С другой стороны, в такие тексты вкрадывается все больше разговорных, модных словечек, чаще всего «самодельных», которые в силу распространенности этих средств информации часто проникают в речевой обиход. О глубинных причинах такого развития распространяться не будем. Отметим лишь, что свою роль здесь, бесспорно, играет не только возникновение новых реалий и отношений в обществе, но и возрастающая непрофессиональность работников СМИ.

Вот типичный пример стилистики новейшей газетной статьи:

„Der starke Anstieg der Kontoabfragen durch staatliche Behörden hat gestern in Berlin Empörung hervorgerufen. Die Bundesdatenschutzbeauftragte Andrea Vosshoff forderte den Gesetzgeber auf, die Abfragemöglichkeiten zu beschneiden. Diese müssten auf „das unbedingt erforderliche Maß“ zurückgeführt werden, sagte Vosshoff unserer Zeitung“ [PNP, 6]. При буквальном переводе на русский это звучит так: «Сильное возрастание случаев считывания данных банковских счетов государственными службами вызвало вчера возмущение в Берлине. Федеральный уполномоченный по защите информации, Андреа Фоссхофф, потребовала от законодателя ограничить возможности считывания этих данных. Их надо свести к «абсолютно необходимому минимуму», – сказала Фоссхофф нашей газете».

Вчитываясь в немецкий текст, можно выделить термины „*Bundesdatenschutzbeauftragte*“, „*staatliche Behörden*“, „*Kontoabfrage*“. Чтобы понять смысл последнего из них, надо быть знакомым с проблематикой проверки банковских счетов владельцев, подозреваемых в отмывании денег. На основе только текста (да и контекста) такое понимание и, соответственно, адекватный перевод невозможны. Второй оборот-штамп является тавтологическим, так как слово *Behörden* само по себе обозначает принадлежность к государству. А первый термин – типичный пример «трехэтажного» сложного существительного, какими так богат немецкий чиновничий стиль; при переводе требуется разбор всех его частей. А глагол *beschneiden* (чуть выше цитируемых терминов) по своей основной семантике имеет пейоративный оттенок (ср. *Rechte* или *Vollmachten*

*beschneiden*), в то время как в приведенном тексте он должен обозначать именно действие желаемое, необходимое.

В другом месте того же номера газеты читаем следующее заглавие: «USA rüffeln deutsche Wirtschaftspolitik» – «США “шпыняют” германскую экономическую политику» [PNP 2]. Автор его, по-видимому, не подозревает, что просторечный глагол *rüffeln* (как и русское соответствие) в качестве дополнения требует обозначения человека (лица или лиц), а текст, таким образом, с точки зрения грамматики явно содержит ошибку.

О новейших немецких неологизмах постоянно нас информирует известное издательство *Duden* [Duden, passim]. Самой продуктивной частью речи и здесь является имя существительное (конечно, чаще всего сложное), но представлено и имя прилагательное, а также глагол. В качестве примеров можно привести небольшую часть слов (весь перечень занимает 80 страниц), охватывающих разные сферы жизни от государственной до личной. Постараемся подобрать русские соответствия к неологизмам, содержащимся в немецких публицистических текстах. В перечне немецкие слова и их русские соответствия будут печататься курсивом, а толкования обычным шрифтом.

Имена существительные:

*Turbokapitalismus* – *турбокапитализм*;

*Heuschreckenkapitalismus* – *саранчовый капитализм*;

*Kaufzurückhaltung* – *воздержание (покупателей) от покупок*;

*Konjunkturpaket* – *пакет мер по стабилизации конъюнктуры*;

*Vorratsdatenspeicherung* – *предупредительное хранение данных*;

*Knopflochchirurgie* – *минимально инвазивная хирургия*;

*Spaßgesellschaft* (прост.) – общество, видящее смысл жизни только в получении удовольствия (встречающееся в русском переводе выражение *общество удовольствия* кажется неадекватным);

*Windkraftanlage* – *ветросиловая (аэродинамическая) установка*;

*Rundumbetreuung* – *круглосуточный уход (за больными, стариками)*;

*Zeitfensterticket* – билет, действующий только на время низкого спроса (транспорт, выставки и под.);

*Billigflieger* – *аэролиния с очень низкими ценами*;

*Blitzeis* – *молниеносно образующийся гололед*;

*Gammelfleisch* (прост.) – *уже испорченное мясо в продаже*;

*Fernbeziehung* – *отношения на расстоянии*;

*Bauchgefühl* (разг.) – *интуиция*;

*Datenklau* (прост.) – *кража электронных данных*;

*Produktpiraterie* (прост.) – *фальсификация (подделка) продуктов*;

*Passivhaus* – дом, в силу своей экологической конструкции не нуждающийся в отоплении;

*Schrottimmobilie* (прост.) – недвижимость в крайне плохом состоянии, пригодная только к сносу („Schrott“ – досл. «утиль»).

Имена прилагательные:

*brutalstmöglich* – максимально брутальный;

*ergebnisoffen* – с еще не ясным итогом;

*verkopft* (прост.) – живущий одним умом, без эмпатии;

*talentfrei* (прост.) – бездарный;

*armutsgefährdet* (канц.) – на грани бедности;

*wirkmächtig* – с сильным действием, влиянием.

Глаголы:

*entsorgen* – утилизировать;

*entschleunigen* – замедлять (образован от общеизвестного *beschleunigen* «ускорять» путем замены префикса *be-* префиксом *ent-*; особенность в том, что беспрефиксного глагола *\*schleunigen* в немецком давно не существует, он сохранился только в диалектах [Schmeller, II, 526];

*überbuchen* – покупать / продавать больше билетов и т. п., чем имеется мест;

*zwischenparken* (прост.) – оставлять где-н., у кого-н. на некот. время (напр. ребенка);

*sich fremdschämen* (прост.) – чувствовать стыд за поведение другого.

Даже по этой небольшой выборке видно, как быстро и разнообразно обновляется и пополняется современный немецкий язык. Чтобы осознать специфику «современного» развития немецкого языка, так отличающегося от языка предыдущих периодов, потребуются детальное, глубокое и разностороннее изучение большого корпуса публицистических текстов, отражающих изменения как в письменной, так и в устной речи. Решение этой задачи, на наш взгляд, представляется актуальным прежде всего в связи с проблемами перевода.

### Литература

1. DUDEN Unsere Wörter des Jahrzehnts. 2000–2010. – Mannheim-Zürich: Dudenverlag, 2011.
2. Passauer Neue Presse. Niederbayerische Zeitung. – Passau, 11. 4. 2014.
3. Schmeller, Johann Andreas Bayerisches Wörterbuch. In 2 Bänden. Band I–II. – München-Wien: R. Oldenbourg, 1983.

**СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
РЕЧЕВОГО АКТА „КОМПЛИМЕНТ”  
В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ  
(на примере художественных произведений XIX века)**

Настоящее исследование посвящено комплименту как представителю класса речевых актов – экспрессивов, играющих важную роль в социальном взаимодействии и повседневном речевом общении. В работе предпринята попытка выявить специфические признаки комплимента в русском и английском языках, сходства и различия в семантико-синтаксическом аспекте.

*Ключевые слова:* речевой акт; экспрессив; комплимент; иллокуция; семантико-синтаксический аспект; прагматика.

В эпоху глобализации народы мира активно взаимодействуют друг с другом в экономической, политической и культурной сферах. В связи с этим растет потребность в общении между разными языковыми и культурными сообществами. Речевое общение является предметом изучения таких дисциплин, как психология, этика, социология, языкознание, прагматика, лингвокультурология, но особое место вопросам реализации коммуникативной деятельности человека отводится в прагматике (Н. Д. Арутюнова, В. В. Богданов, Р. Лакофф, Дж. Остин, Дж. Серль). Прагматика выделяет различные виды речевых актов, при помощи которых можно определить намерения, реализуемые в высказываниях [Жуматова, 2009].

Языковое общение обладает собственными единицами. Это коммуникативные единицы, которые являются устойчивыми стереотипными комплексами, обеспечивающими успешность протекания процесса коммуникации [Введенская 1995: 153]. Этикетные единицы служат для выражения различных коммуникативных значений, и по этому признаку их можно разделить на несколько тематических групп: приветствие, прощание, извинение, благодарность, просьба, комплимент и др. Особое место в ряду уместных и успешных высказываний отводится комплименту.

Комплимент (фр. *compliment*) – это особая форма похвалы, выражение одобрения, уважения, признания или восхищения; любезные, приятные слова, лестный отзыв [Ожегов 2003: 944].

Комплимент является неотъемлемым компонентом современной коммуникации, средством гармонизации как межличностного, так и межкультурного взаимодействия. Complimentом интересуются различные области научного знания: психология, социология, лингвистика. Уделяет ему должное внимание и риторика – наука о средствах и способах убеждения.

Как элемент языковой культуры комплимент широко представлен в ситуациях повседневного речевого поведения и является одним из наиболее ярких и востребованных проявлений человека в ситуациях повседневного речевого взаимодействия. Поэтому вполне объясним интерес лингвистов к изучению данного речевого акта и появление в последние годы в языкознании работ, рассматривающих те или иные аспекты комплимента.

Комплимент – это элемент речевого этикета, в котором содержится некоторое преувеличение положительных качеств человека, благодаря которым срабатывает психологический феномен внушения, вследствие чего человек старается «дорости» до тех качеств, которые подчеркнуты в комплименте [<http://knowledge.allbest.ru/languages/>]. В лингвистике вопрос о связи комплимента и речевого этикета открывает Н. И. Формановская, которая понимает под речевым этикетом «микросистему национально-специфических вербальных единиц, принятых и предписываемых обществом для установления контакта собеседников, поддержания общения в желательной тональности соответственно правилам речевого поведения» [Формановская 1982: 2].

В. А. Леонтьев пишет, что «в ходе восприятия действительности адресанты данных высказываний (лести, похвалы и комплимента) испытывают определенные эмоции, на основе которых они оценивают объекты высказываний как положительные (похвала, комплимент) или псевдоположительные (лесть) и вербализуют свои оценки при помощи эмотивных языковых единиц» [Леонтьев 1999: 58]. Согласно В. В. Леонтьеву, комплимент эксплицирует похвалу, восхищение или уважение. Такой подход к рассмотрению комплимента дает нам основание сделать вывод о том, что этот речевой акт связан у В. В. Леонтьева с выражением положительной оценки и положительных эмоций.

Отличие от похвалы: похвала направлена сверху вниз и констатирует факт положительного отношения к сделанной работе.

Отличие от лести: лесть направлена снизу вверх, всегда имеет корыстные цели.



Комплимент как форма речевого этикета имеет определенные национально-культурные особенности и может рассматриваться через призму культурно-речевых традиций.

В настоящей работе предпринята попытка выявить специфические признаки комплимента в русском и английском языках, сходства и различия в семантико-синтаксическом аспекте.

В каждом обществе этикет постепенно развивался как система правил поведения, система разрешений и запретов, организующих в целом морально-нравственные нормы [Формановская 1989: 44–45].

Т. В. Ларина установила основные различия комплимента в коммуникативном поведении представителей английской и русской культур. Она считает, что русские комплименты в большинстве своем лишены эмоционально-экспрессивной тональности и воспринимаются слушающими с недоверием, часто принимающими их за льстивые высказывания [Ларина 2009: 506]. Доминантной чертой английского комплимента является гиперболизированная оценка. Английские комплименты, как и оценка, являются частыми речевыми действиями [Herbert, 1989]. Для англичан характерна оценка личностных качеств коммуниканта, для русских – оценка действий [Мосолова 2005: 59].

Комплимент – иллюкутивно-независимое высказывание, а похвала чаще всего является реактивной репликой [Безменова 2001: 5–6].

Наряду с многими лингвистами Р. В. Серебрякова наблюдает взаимосвязь комплимента с похвалой, полагая, что в некоторых случаях похвала может полностью соответствовать комплименту. В английском общении речевые акты комплимента и похвалы употребляются чаще, чем в русском. В русском общении намного чаще отмечается отсутствие реакции на комплимент и похвалу [Серебрякова 2001: 5].

К функционально-семантическим особенностям комплимента относится лексика положительной оценки: суперлативные прилагательные: *красивый, приятный, фантастичный, страхотный / nice, lovely, fantastic, terrific*; существительные: *гений, прелесть / genius, angel*; глаголы: *любить, нравится, восхищаться / to like, to love*. В основе классификации комплиментарных высказываний лежат интенциональные характеристики говорящих, а также ситуация общения.

Комплимент выражается вербальными и невербальными средствами. Вербальные средства выражения комплимента имеют много общего в обеих лингвокультурах. В русской лингвокультуре доминируют уменьшительно-ласкательные суффиксы (*детка, дитюся*), используется большое количество вокативов (*крошка моя, ангел мой*).

Для английской лингвокультуры характерно употребление противоположных по значению единиц (*awfully nice*). Структура комплимента обусловлена употреблением эмотивной лексики. Это эмотивные прилагательные, существительные, глаголы, а также интенсификаторы, кванторные слова, междометия, вокативы в обоих языках.

На синтаксическом уровне комплиментарные высказывания характеризуются разными типами предложения.

1. Подлежащее + именное сказуемое (глагольное):

– *Dear me, you are smart!* – *Боже, Вы умны!*

[Wilde «The Importance of Being Earnest» 2002: 80];

– *Вы великолепная, чудная женщина.* [Чехов «Три сестры» 1978: 421–464];

2. Конструкции, начинающиеся с «Как ... !», «Сколько ... !» «Какой (какие) ... !» и их эквиваленты в структуре английского комплимента, начинающиеся с «What ... !», «How ... !»:

– *Как вы это хорошо сказали!* [Тургенев «Отцы и дети» 1998: 330–384];

– *How perfectly delightful you are!* [Wilde «The Importance of Being Earnest» 2002: 80].

3. Инверсия:

– *An admirable idea you have. Отличная у Вас идея* [Wilde «The Importance of Being Earnest» 2002: 80];

– *И здесь к нам навстречу идет красота!* [Тургенев «Накануне» 1998: 330–384].

#### Русский язык

1) Ты / вы + прил. / сущ.

2) Ты / вы + нареч. +

*выглядишь / выглядите*

3) Какой (-ая, -ое) + прил. +

*сущ./местоим.; как + прил.;*

*так + прил.*

4) Мне нравится / (я)

*люблю...:*

#### Английский язык

1) You + to be + Adj./N.;

2) You + look + Adj./N.;

3) What + Adj. N., How + Adj.,

What + Adj.;

4) I like/love...:

Комплиментарное высказывание – это коммуникативная единица, реализованная в результате взаимодействия двух субъектов: адресанта и адресата. Однако адресат комплимента не всегда присутствует в процессе коммуникации. В этой связи выделяются:

1. **Прямой комплимент**, который направлен непосредственно в адрес собеседника. Это явные и полные акты комплиментации как по форме, так и по содержанию. Их построение стандартно и в основном они имеют трехчастную композицию: обращение, собственно сообщение и мотивацию:

*Вы на самом деле очень красивы. Ни у кого я не видела таких роскошных волос и выразительных глаз!;*

*You are really very beautiful., – No one else I have never seen such gorgeous hair and expressive eyes!. [Тургенев «Отцы и дети» 1998: 330–384].*

**2. Косвенный комплимент**, который направлен в адрес собеседника опосредованно либо в адрес человека, отсутствующего в коммуникации:

*– И твоя мать, кажется, прекрасная женщина. [Тургенев «Отцы и дети» 1998: 330–384];*

*– У меня была знакомая – восхитительнейшая женщина. Вы удивительно похожи на нее! – I had a friend, a delightful woman. You are remarkable similar to her!. [Тургенев «Отцы и дети» 1998: 330–384];*

*– I had a friend, a delightful woman. You are remarkable similar to her!*

*– He is just as superior as ever. – Он как всегда превосходит [Austen «Emma» 1998: 60].*

В прямом комплименте адресат является непосредственным участником коммуникации, а в косвенном – адресат комплимента не всегда участвует в коммуникации. Использование прямого комплимента в процессе коммуникации типично для русского коммуниканта, а косвенного – для английского.

**3. Комплимент самому себе**, в котором один и тот же человек становится и адресантом, и адресатом:

*... я профессор Московского университета, знаменитый ученый, которым гордится русская земля! [Чехов «Вишневый сад» 1978: 421–464].*

**4. Взаимонаправленный комплимент**, который характеризуется наличием двух субъектов в коммуникации. Особенность заключается в том, что оба коммуниканта делают друг другу комплимент, следовательно, каждый из них является и адресантом, и адресатом:

*А: – Вот позвольте взглянуть, любезный друг и благодетель, мою месье номер первый.*

*В: – Да это просто прелесть! – воскликнул он. – Поздравляю тебя. Хоть на выставку! Почему ты называешь это великолепное произведение месьею? [Тургенев «Накануне» 1998: 330–384].*

Владение навыками межкультурной коммуникации, умение использовать данный речевой акт необходимо. Знание норм и правил во многом способствует возникновению взаимопонимания, и это явилось главным стимулом для исследования данной темы. Речевой акт комплимент относится к классу экспрессивов, поскольку они выражают психическое состояние говорящего, этикетное поведение по отношению к слушающему. Проведенное сопоставление семантико-синтаксических особенностей русских и английских комплиментов показывает, что типы стереотипных высказываний идентич-

ны. В работе комплиментарное высказывание рассмотрено с точки зрения теории вежливости, так как оно является неотъемлемой частью речевого этикета. Анализ комплимента в английской лингвокультуре позволяет сделать вывод о том, что английский комплимент носит этикетный характер. Это скорее «этикетный стереотип, клише», чем выражение симпатии к адресату. В английском языковом сознании подавляющее большинство составляют рациональные комплименты в противовес эмоциональным, характерным для русского коммуникативного поведения. Видимо, способность русского человека к проявлению широкого спектра эмоций и чувств определяется русским языковым сознанием как нравственное качество, связанное с отношением к другим людям [Мосолова 2005: 58].

Анализ синтаксического уровня показывает, что английские и русские комплименты строятся по схожим схемам. Следовательно, комплимент как речевой акт существует в обеих культурах и выполняет сходные функции. Несмотря на тот факт, что типы комплиментов идентичны, они по-разному употребляются в русской и английской лингвокультурах, что определяется языковыми и культурными особенностями. Варьируются объекты, темы, виды комплимента, а также способы его принятия.

Русские комплименты более обобщенны, а английские – более разнообразны. Основным адресантом комплиментарного высказывания в русской лингвокультуре является мужчина, а в английской – женщина. Тематическая направленность комплимента в обеих лингвокультурах имеет сходные черты – внутренние и внешние качества адресата, отношение адресанта к адресату, вещи, хобби, близкие люди адресата.

### Литература

1. *Безменова Л. Э.* Функционально-семантические и прагматические особенности речевых актов: На материале комплиментов в современном английском языке: автореф... канд. филол. наук. – Самара, 2001.
2. *Введенская Л. А.* Русский язык и культура речи. – М., 1995. 153 с.
3. *Жуматова Ю. В.* Лингвокультурологические особенности русского и английского комплиментов: на материале художественных текстов произведений XIX века: дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2009. 191 с.
4. *Ларина Т. В.* Категория вежливости и стиль коммуникации – М., 2009. 506 с.
5. *Леонтьев В. В.* «Похвала», «Лесть», «Комплимент» в структуре английской языковой личности: дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 1999. 150 с.
6. *Мосолова И. Ю.* Комплиментарные высказывания с позиции теории речевых актов (на материале французского, русского и английского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2005.

7. *Серебрякова Р. В.* Национальная специфика речевых актов комплимента и похвалы в русской и английской коммуникативных культурах: Дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2001.
8. *Формановская Н. И.* Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. – М.: Русский язык, 1982.
9. *Формановская Н. И.* Речевой этикет и культура общения. –М.: Высшая школа, 1989. - С. 44-45.
10. *Herbert R. K.* The Ethnography of English Compliments and Compliment Responses: A Contrastive Sketch Text. / R. K. Herbert // Contrastive Pragmatics. W. Oleksy (Ed.). – Amsterdam: Benjamins, 1989. P. 3–35.
11. Комплимент в коммуникативном акте общения. URL: [http://knowledge.allbest.ru/languages/2c0b65635b2bc78a4d53b88521306c27\\_0.html](http://knowledge.allbest.ru/languages/2c0b65635b2bc78a4d53b88521306c27_0.html)

#### **Источники**

1. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка. – М., 2003. 944 с.
2. *Тургенев И. С.* Накануне. Отцы и дети // Собрание сочинений в 15 томах. – М., 1998.
3. *Чехов А. П.* Три сестры, Вишневый сад // Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. / АН СССР Институт мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: Наука, 1978. Т. 13. Пьесы. 1895–1904. С. 421–464.
4. *Austen J.* Emma. – Penguin, 1998. 60 p.
5. *Wilde O.* The Importance of Being Earnest. – Penguin Books Ltd., 2002. 80 p.

**Цветков Николай Васильевич**

Ивановский государственный университет

г. Иваново, Россия

n.v.tsvetkov@mail.ru

### **ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА» ИНОСТРАННЫМ МАГИСТРАНТАМ-ФИЛОЛОГАМ**

Данная статья посвящена проблемам преподавания дисциплины «Теория и практика перевода» иностранным магистрантам-филологам. Предлагаются некоторые варианты проведения учащимися оценки качества перевода различных типов текстов.

*Ключевые слова:* теория перевода, адекватность перевода, классификация видов перевода, фонд оценочных средств, исходный язык, язык перевода.

Основная образовательная программа «Русский язык и русская культура в современном мире» для иностранных магистрантов-филологов предполагает овладение учащимися дисциплиной «Теория и практика перевода». В соответствии с учебным планом данная дисциплина в объеме 72 часов (2 зачетные единицы, включая самостоятельную работу) изучается во втором семестре магистратуры. Подготовка квалифицированных переводчиков не является целью дисциплины (в рамках отведенного времени это недостижимо). Целью дисциплины является овладение основными положениями теории перевода и некоторыми навыками в области перевода с одного языка на другой.

Современная филология располагает большим объемом научной и учебной литературы по данной дисциплине: монографии, учебники и учебные пособия, курсы лекций, многочисленные научные статьи, посвященные как общей теории перевода, так и частным теориям (переводу с одного конкретного языка на другой конкретный язык). Поэтому у учащихся не возникает затруднений в освоении теоретических основ перевода. Если же такие проблемы появляются, то причина, как правило, заключается в недостаточно высоком уровне владения русским языком.

При составлении рабочей программы дисциплины авторы (или ведущие преподаватели) должны определить, на что обратить большее внимание в процессе обучения: на общую или частную теорию перевода. Такой выбор, на наш взгляд, зависит от состава учебной группы. Если группа магистрантов одноязычная, то целесообразнее большую часть времени уделить частной теории перевода (особенностям перевода с родного языка учащихся на русский язык и наоборот). Если же группа является разноязычной, то в качестве доминирующего компонента содержания обучения следует выбрать общую теорию перевода. Конечно, это не означает, что такой выбор является абсолютным: любая частная теория перевода базируется на основных принципах общей теории, а основные положения общей теории перевода должны подтверждаться конкретными примерами конкретного языка.

При переходе к практической части освоения дисциплины перед нами возникают другие проблемы, и их гораздо больше. В первых, необходимо решить, с каких текстов следует начать практику перевода. Поскольку учащиеся являются магистрантами-филологами, можно предположить, что они в достаточной степени владеют

русским литературным языком и научным стилем речи. Поэтому первыми текстами для перевода, на наш взгляд, должны быть научные тексты по филологии, в том числе и тексты по теории перевода. На следующем этапе можно предложить учащимся тексты (или их фрагменты) официально-деловой речи. Это может быть договор, деловое письмо, служебная записка и т. д. Данное соображение вызвано тем обстоятельством, что не все будущие специалисты будут работать в сфере образования, многие из них планируют найти себя в области совместного бизнеса, а это потребует от них не только хороших знаний деловой речи, но и способности переводить документы (как с русского языка, так и на русский).

Далее можно предложить учащимся тексты газетно-журнальных жанров, поскольку в них отражены общественно-политическая и социальная сферы жизни общества, что является не менее важным, чем наука и экономика.

Что касается перевода художественных текстов (и особенно поэтических), то это сфера деятельности профессиональных переводчиков. Хотя и художественные тексты можно предложить учащимся для перевода, причем фрагменты таких текстов должны включать в себя не только речь писателя, но и речь персонажей, т. е. разговорную речь.

Вторая проблема, с которой сталкивается преподаватель, – с какого вида перевода начать обучение. В современной научной и учебной литературе приводятся различные классификации (типологии) перевода [Утробина 2008: 7]. Но в данном случае нас интересует не сама классификация (это изучается в теоретической части дисциплины), а один из видов перевода. По А. А. Утробиной – это обратный перевод – «экспериментальный или учебный перевод уже переведенного текста на исходный язык».

Какой язык выбрать в качестве исходного – родной язык учащегося или русский? Ответ на первый взгляд очевиден – русский язык. Считается, что легче перевести текст с изучаемого языка на родной. Однако это не всегда так. Если проанализировать ошибки иностранных учащихся (особенно на начальном этапе обучения), не трудно заметить, что большинство таких ошибок является результатом попыток перевода текста с родного языка на русский. Следовательно, такой вид перевода должен использоваться с первого дня изучения русского языка.

С другой стороны, в тексте на русском языке могут встретиться слова или фрагменты, которые не поддаются адекватному переводу на родной язык учащегося (или язык-посредник) даже при наличии в его арсенале всех необходимых справочных материалов. Причин этому очень много [см. напр. Латышев 2007: 57].

Третья (самая главная) проблема в процессе преподавания дисциплины – оценка качества перевода. В большинстве своем преподаватели-филологи не владеют в достаточной степени родным языком (а тем более языками) учащихся, следовательно, оценивать могут только перевод на русский язык. Как выйти из этой ситуации? Здесь возможны, например, такие варианты: 1. Предложить учащимся подобрать текст (или фрагмент), уже переведенный на родной язык с русского, и перевести его на русский язык. Затем сравнить два текста и в местах расхождений попросить студента объяснить, почему он выбрал данный вариант, а не какой-либо другой из возможных. 2. При наличии в группе двух и более носителей одного языка предложить одному из них перевести текст с русского языка на родной, затем предложить другому носителю этого языка перевести этот же текст на русский язык. Сравнив два текста на русском языке (оригинал и перевод), при значительных расхождениях установить, на каком этапе перевода была допущена ошибка и почему. 3. Возможен и такой вариант: один и тот же текст на русском языке предложить для перевода двум или нескольким учащимся, владеющим одним языком. Затем провести анализ и обсуждение вариантов перевода и предложить учащимся самим выбрать лучший вариант.

Конечно, это далеко не полный перечень возможных вариантов оценивания качества перевода, но если использовать их в процессе обучения в совокупности, можно определить степень овладения учащимися данной дисциплиной.

### Литература

1. *Брандес М. П., Провоторов В. И.* Предпереводческий анализ текста (для институтов и факультетов иностранных языков): Учеб. пособие. – М, 2001.
2. *Бархударов Л. С.* Язык и перевод. – М., 1975.
3. *Казакова Т. А.* Художественный перевод. Теория и практика. – СПб., 2006.
4. *Казакова Т. А.* Практические основы перевода. – СПб., 2001.
5. *Комиссаров В. Н.* Лингвистическое переводоведение в России. Учебное пособие. – М., 2002.



6. *Комиссаров В. Н.* Слово о переводе. – М., 1975.
7. *Комиссаров В. Н.* Теория перевода. – М., 1990.
8. *Латышев Л. К., Семенов А. Л.* Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М., 2007.
9. *Петрова О. В.* Введение в теорию и практику перевода. – М., 2007.
10. Письменный перевод. Рекомендации переводчику и заказчику. – М., 2004.
11. *Рецкер Я. И.* Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. – М., 2004.
12. *Сдобников В. В.* Петрова О.В. Теория перевода. – М., 2007.
13. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2008.
14. *Утробина А. А.* Основы теории перевода. Конспект лекций. – М., 2008.
15. *Федоров А. В.* Основы общей теории перевода. Лингвистический очерк. – М., 1983.
16. *Чуковский К. И.* Высокое искусство. – М., 1968.
17. *Швейцер А. Д.* Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. – М., 1988.

**Шакирова Гульнара Илгизовна**  
Ивановский государственный университет  
г. Иваново Россия,  
gulnaratnv@mail.ru

## **ПЕРЕВОДЫ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ: СЕМАНТИЧЕСКОЕ ТОЖДЕСТВО И СЕМАНТИЧЕСКОЕ НЕСООТВЕТСТВИЕ**

Статья посвящена наиболее спорным вопросам, связанным с переводом на русский язык поэтических произведений классика татарской литературы Г. Тукая, а также рассматриваются отдельные случаи семантических тождеств и различий в текстах оригинала и перевода.

*Ключевые слова:* перевод; принципы перевода; семантическое тождество; поэтическое произведение.

Перевод, является важным вспомогательным средством, благодаря которому язык выполняет присущую ему коммуникативную функцию, когда люди выражают свои мысли на разных языках. Перевод играет большую роль в распространении сокровищ мировой культуры, в обмене мыслями и идеями между разными народами.

Недаром переводчиков называют «почтовыми лошадьми просвещения» (именно такое название было дано Мастерской перевода на Втором международном Платоновском фестивале) [<http://www.new-russian-culture-in-translation.com/>].

С научной точки зрения, перевод – «процесс, совершающийся в форме психического акта и состоящий в том, что речевое произведение (текст или устное высказывание, возникшее на одном – исходном – языке (ИЯ), пересоздается на другом – переводящем – языке» [Федоров [http://samlib.ru/w/wagapow\\_a\\_s/osnowyobshejteoriiperewoda2002.shtml](http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/osnowyobshejteoriiperewoda2002.shtml)].

Несмотря на многовековую традицию перевода, вопросы о способах и методах перевода, о месте и роли переводчика, о его обязанностях и правах, о степени его «вмешательства» в переведенный текст не стали менее актуальными. Единственно, в чем сходятся все – и переводчики-практики, и теоретики перевода, – это в том, что перевод является особым видом речевой деятельности.

В данной работе остановимся на нескольких аспектах теории и практики перевода, в том числе с татарского языка на русский, на особенностях перевода с татарского языка на русский и связанной с этим проблемой точности художественного перевода, а также проанализируем особенности некоторых переводов на русский язык произведений основоположника современного татарского литературного языка – Габдуллы Тукая.

Главные вопросы, которые волновали теоретиков и практиков перевода, были следующие: 1) возможен ли полноценный адекватный перевод (как соотносятся понятия *точность* – *полноценность* – *адекватность* в ЯИ и ЯП?); 2) каковы принципы выбора языковых средств в переводе (как переводить *безэквивалентную лексику*, т. е. *реалемы* – слова, называющие национально-специфические реалии; как передавать имена собственные и как их оформлять фонетически; как следует переводить фразеологизмы (идиомы, пословицы и поговорки, устойчивые словосочетания, имеющие разную лексико-семантическую сочетаемость в ЯИ и ЯП; можно ли использовать слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами иноязычных текстов; какую роль в переводе играет жанровая природа произведения; как тип речи и функциональный стиль связан с переводом; что такое *ложные друзья переводчика*; *лексические варианты* в переводе); 3) как сохранить образную систему художественного произведения ЯИ, если образная система ЯП совершенно иная; 4) как передавать грамматические различия, не имеющие эквивалентности в ЯИ

и ЯП; 5) каким образом передавать ритм поэтического произведения; 6) как передавать языковую игру ЯИ в ЯП; 7) как сохранить национальную окраску текста оригинала; 8) прагматика перевода; 9) психолингвистические основы перевода.

Татарская литература, имеющая тысячелетнюю историю, дольше всего была связана с коранической литературой арабского востока. Переводы с арабского языка на старотатарский и современный татарский языки осуществлялись достаточно регулярно вплоть до начала 20-х годов XX века, потому что татары имели письменность, в основе которой лежала арабская графика.

Но уже с XIX века на татарский язык начали переводиться произведения русских авторов: отдельные произведения Пушкина, Лермонтова, басни Крылова, проза и сценические произведения Гоголя, Чехова, Льва Толстого, Максима Горького, Александра Островского, Вильяма Шекспира, Фридриха Шиллера – для нужд зарождающегося татарского театра. Нередко между появлением произведения и его публикацией на татарский язык проходило совсем немного времени. Например, роман Горького «Мать» был почти сразу же после выхода в свет опубликован и на татарском языке.

Татарские переводчики переводили и произведения других народов. В 1914-м году – в год юбилея Тараса Шевченко – его стихи и поэмы были изданы на татарском языке, хотя с произведениями украинского поэта, сосланного царскими властями в татарскую глубинку – на Южный Урал, некоторые читатели были устно знакомы еще в годы его ссылки. Стихи Шевченко очень любил и переводил поэт Муса Джалиль.

Переход на латиницу, а затем на кириллическое письмо привели к тому, что, начиная с 20-х годов XX века, на татарский язык стали переводиться произведения народов СССР: с казахского стихи и поэмы Абая (1921), роман «Трудный путь» Сакена Сейфуллина, чуть позже – роман «Апшерон» азербайджанца М. Хусаинова, с грузинского – поэма «Витязь в тигровой шкуре» Шота Руставели и повесть «Крепость Сурам» Даниила Чонкадзе (1931).

Однако и татарская литература тоже переводилась на другие языки. Лерон Хамидуллин отмечает, что с начала XIX века в Западной Европе бытовало словосочетание «перевод с татарского». В то время многие переводы средневековой восточной литературы преподносились как татарские, в том числе историко-хроникальная поэма «Бабурнаме».

Самым переводимым татарским автором является Габдулла Тукай. В 1914 году в Москве в переводе вышла поэма Тукая «Шурале» (перевод Ашмарина). В этом же году в Англии в журнале «Рашен ревью» («Русские известия») было опубликовано небольшое сообщение о нем и стихотворение «Пар ат» («На пароконке») на английском языке. Это стихотворение, запечатлевшее мечту поэта о возвращении в Казань, было написано летом 1907 года в Уральске. Следующий перевод стихов Тукая на английский язык был сделан только к 100-летию со дня смерти поэта в 2013 году, когда была переведена поэма «Шурале» и издан сборник стихов Тукая на русском и английском языках. Стихотворения Тукая еще до революции широко распространялись в странах Ближнего Востока. Их печатали на уйгурском языке в западных районах Китая, на узбекском и казахском – в городах Средней Азии, в периодических изданиях Тифлиса и Баку – на азербайджанском. В 1910–1920 годах некоторые его стихотворения были опубликованы и на турецком языке, а турецкий ученый Фуад Купрулу напечатал о его творчестве обширную статью в журнале «Түрк йорты» («Турецкий очаг»). В те же годы на произведения поэта и его трагичную биографию обратили внимание известные русские писатели и поэты. Например, в одной из своих статей о его творчестве тепло отозвался выдающийся писатель Максим Горький. О творчестве Тукая так же похвально отзывался и поэт Сергей Есенин. Видимо, эти хвалебные слова были высказаны Есениным после общения с другом Валентином Вольпиным. А Вольпин в 1919–1920 годах жил в Ташкенте, увлекался переводами. В 1920 году он выпустил небольшую книжку своих переводов Тукая («Г. Тукай. Избранные произведения»).

О сложностях, возникающих при переводе стихов Габдуллы Тукая на русский язык, пишут практически все переводчики его поэзии. С чем это связано? Исследователь творчества поэта Хатип Миннегулов объясняет это, в первую очередь, тем, что поэт вырос на богатых традициях предшествующих эпох, жадно впитывал в себя достижения татарской, арабской, персидской, турецкой, русской и других литератур, часто обращался к художественному переводу. За несколько дней до своей смерти, поэт написал следующие строки, подтверждая это:

*Я немало смелых мыслей перевел на наш язык.*

*К переводу, как к молитве пятикратной, я привык.*

(«На досуге», перевод В. Ганиева)

В творческом наследии Тукая переводы занимают значительное место. Поэт обращается к Корану, «Калиле и Димне», к творчеству А. Пушкина, М. Лермонтова, И. Крылова, А. Кольцова, А. Майкова, Ф. Шиллера, Дж. Байрона и других известных деятелей литературы. При этом он выбирает лишь такие стихотворения, которые соответствуют его духу, внутренним запросам и потребностям читателей. Тукай практически никогда не делал буквальных переводов иноязычных текстов. Сочинения других для него в большей степени – толчок для выражения своей мысли, рожденной текстом оригинала. В этом отношении, по мнению Х. Миннегулова, Тукай – ученик В. А. Жуковского и продолжатель его линии в переводе: переводчик – соавтор и собрат.

Ещё одна сложность переводов Тукая на другие языки, в первую очередь на русский, охарактеризована переводчиком Ниязом Ахмеровым. Он пишет: «К примеру, в переводе поэзии татарского писателя Габдуллы Тукая на русский язык есть две основные проблемы. Первая связана с идеологией. По диапазону идей, образов, чувств и мыслей тукаевская поэзия столь широка, что из нее можно черпать подтверждения чуть ли не любых идеологических установок. При желании его можно представить монархистом или антимонархистом, клерикалом или антиклерикалом, националистом или интернационалистом, революционером или консерватором. Ведь в тукаевских стихах, если не рассматривать их в связи с конкретными историческими условиями, всегда можно найти как бы поэтические иллюстрации для подтверждения любого идеологического направления. К сожалению, этим на протяжении очень долгого времени злоупотребляли многие переводчики его поэзии. Иногда дело доходило до прямых подлогов, совершенно извращающих суть стихотворений Тукая». Об этом же говорит и Х. Миннегулов. Он обращает внимание на существование проблем, спорных моментов и недостатков в переводе наследия Тукая для русскоязычной публики. Во-первых, не все достойные перевода сочинения поэта получили звучание на русском языке. Во-вторых, в отдельных русскоязычных текстах имеются сокращения, пропуски оригинала, недопонимание или неверное восприятие подлинника. В-третьих, многие переводчики, не зная татарского языка, действовали исключительно на основе подстрочников. Как правило, при таком подходе почти невозможно отразить все тонкости, нюансы, оттенки поэтического языка оригинала.

Существо проблемы можно наглядно видеть на нескольких примерах. Рассмотрим в этой связи наиболее распространенный в советское время перевод стихотворения Г. Тукая «Надежды народа», написанного в 1913 году в честь юбилея Дома Романовых (перевод Нияза Ахмерова). В большинстве известных переводов все части этого стихотворения, в которых говорится о русском царе, исключены и читателю предъявлены только третья и четвёртая его часть. Получается, что произведение целиком посвящено исключительно дружбе русского и татарского народов, а о русском царе в нем и речи не идет. Иногда, впрочем, стихотворение переводили целиком, но всё касающееся царя переводилось с таким сарказмом, что создавалось полное впечатление, будто Тукай просто издевается над русским самодержцем. Тем самым Г. Тукай предстает перед читателем чуть ли не революционером, сугубо негативно воспринимающим все положения царского манифеста. Это еще более цинично искаженный Тукай. Данный пример – яркая иллюстрация того, о чем говорил К. Чуковский, утверждавший, что такой перевод – явная клевета на автора. «Чаще всего она заключается в том, – писал Чуковский, – что вместо подлинной личности автора перед читателем возникает другая, не только на нее не похожая, но явно враждебная ей» [Чуковский 1988: 18].

Вторая проблема переводов поэзии Габдуллы Тукая связана с особенностями его языка. Он во многом исповедовал принципы словоупотребления, выработанные Пушкиным, включая в свои произведения лексику разных стилистических пластов, соединяя в одном стихотворении слова высокие (арабизмы, например) и «низкие» (диалектные слова из приказанских сел, городское просторечие и т. д.). Но лексический состав переводов не отражает все богатство словаря Тукая, хотя стихи Тукая переводили такие мастера поэзии, как А. Ахматова, С. Маршак, В. Тушнова, Р. Моран, К. Липскеров, С. Липкин, В. Державин, В. Рождественский, Т. Ян и другие, а также некоторые двуязычные татарские авторы (В. Ганиев, Р. Бухараев, В. Думаева-Валиева и др.). По наблюдениям исследователей творчества поэта, переводчики всегда стремятся к тому, чтобы на русском языке Тукай звучал точно так же, как он звучит на татарском. Но между татарским и русским языком есть принципиальные различия. Татарский язык принадлежит к языкам агглютинативного типа, а русский – к флективным. Существенным образом различается звуковой строй языков: в татарском больше мягких фонем, гласных пе-

реднего ряда; ударение в нем силовое, но сила звука отличается от силы произнесения русских гласных; огромную роль в нем играют эмоциональные оттенки речи, и, наконец, он преимущественно корневой, как и все тюркские языки. Но эти коренные различия русского и татарского языков при переводе игнорируются. В результате Тукая начинают излагать двустихиями, внешне похожими на строфы его поэзии, но по сути очень напоминающими русскому читателю детские считалочки.

Нияз Ахмеров уверен в том, что принцип, который уместен при переводах со славянских языков, совершенно не уместен применительно к тюркской поэзии. Он разделяет мнение К. Чуковского, который считает, что богатый словарь нужен переводчику именно для того, чтобы не переводить дословно: «Здесь своеобразный парадокс диалектики: если хочешь приблизиться к подлиннику, отойди возможно дальше от него, от его словарной оболочки и переводи его главную суть: его мысль, его стиль, его пафос (как выражался Белинский). Не букву буквой нужно воспроизводить в переводе, а (...) улыбку – улыбкой, музыку – музыкой, душевную тональность – душевной тональностью» [Чуковский 1988: 94].

Творческое наследие Габдуллы Тукая называют неисчерпаемым кладезем мудрости, чувств, переживаний и духовного опыта. Его называют постоянным спутником, собеседником, опорой в жизни всех татар. Поэтому изучение его творчества, диалог с его наследием всегда актуальны, интересны. Разговор о переводах стихотворений Тукая на русский язык – это часть большой проблемы диалога культур в поликультурном обществе. Все творчество Тукая, как и его переводы на русский язык, требует дальнейших научных исследований.

### Литература

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории переводов. – М.: Международные отношения, 1973.
2. Белинский В. Г. Собр. соч.: В 9 т. – М., 1979. Т. 5. 631 с.
3. Беньямин В. Задача переводчика // Беньямин В. Озарения. – М., 2000. С. 46–57.
4. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. – М., 1986. 414 с.
5. Вопросы теории художественного перевода. – М., 1971. 178 с.
6. Ганиева Р. К. Сатира в творчестве Тукая: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 1964. 20 с.
7. Золотые ступени: Татарская поэтическая классика в переводах Рауля Бухараева. – Казань: Магариф, 2007. 231 с.
8. Любимов Н. Перевод – искусство. – М., 1982. 128 с.

9. *Макарова Л. С.* Коммуникативно-прагматические аспекты художественного перевода: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2005. 40 с.
10. *Миннегулов Х.* Тукай на языке Пушкина (о переводах стихотворений Тукая на русский язык) // Г. Тукай мирасы һәм милли-мәдәни багланьшлар // Г. Тукай тууына 125 ел тулуга багышланган халыкара фәнни-гамәли конференция материаллары. – Казан, 2011. URL: [http://abdullatukay.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=3849&Itemid=145](http://abdullatukay.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=3849&Itemid=145).
11. *Нелюбин Л. Л.* Толковый переводческий словарь. – М., 2003. 318 с.
12. *Попович А.* Проблемы художественного перевода. – М., 1980. 199 с.
13. *Паришин А.* Теория и практика перевода. – Саратов, 1999. 202 с.
14. *Пушкин А. С.* Лирика. – М., 2006.
15. *Тукай Габдулла.* Избранное. – Казань: «Мәгариф», 2006.
16. *Федоров А. В.* Основы общей теории перевода. Изд. 4-е. – М., 2002. URL: [http://samlib.ru/w/wagapow\\_a\\_s/osnowyobshejteoriiiperewoda2002.shtml](http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/osnowyobshejteoriiiperewoda2002.shtml).
17. *Чуковский К. И.* Высокое искусство. – М., 1988. – 352с.
18. *The Complete Writinings of Walt Whitman.* – New York – London, 1902. vol. 9. 1855 p.

**Šimková Ivana**  
 Jihočeská univerzita  
 České Budějovice, Česká republika  
 isimkova@pf.jcu.cz

## VÝUKA ELEMENTÁRNÍHO ČTENÍ A PSANÍ V ČESKÉ PRIMÁRNÍ ŠKOLE

### Обучение элементарному чтению и письму в чешской начальной школе

Целью предлагаемого текста является ознакомление с переменами элементарного чтения и письма в чешской начальной школе, которая подверглась существенным изменениям: она прошла путь с традиционного понимания развития этих навыков до сегодняшнего (трансформационного) понимания обучения. Составной частью доклада является актуальный перечень современных альтернативных методов обучения чтению и письму в чешской начальной школе.



*Ключевые слова:* чешская начальная школа, трансформационное обучение, альтернативные методы обучения чтению и письму, система обучения

Transformace českého školství započatá v rámci procesu demokratizace české společnosti ihned po listopadu 1989 přinesla řadu podstatných změn do celkové koncepce vyučování promítající se až do výuky jednotlivých vyučovacích předmětů. V kontextu vnitřní proměny primární školy zaznamenala i výraznou proměnu výuka prvopočátečního čtení a psaní, která v koncepci do roku 1976 patřila k nejproblematičtějším oblastem vzdělávání na 1. stupni vůbec. Důvodem bylo faktické nerespektování individuálních vzdělávacích schopností žáků, přeceňování „techniky“ čtení a psaní na úkor rozvoje schopnosti tyto dovednosti funkčně využívat, podcenění významu vnitřní motivace a zájmu žáků a tedy celkově kladení nepřiměřeně vysokých nároků na žáky ihned od počátku školní docházky, které bylo častou příčinou nechuti číst a psát, vyvolávající obavy a stres [Wildová 2002: 7].

Současné pojetí rozvoje prvopočátečního čtení a psaní vychází z obecného cíle primární školy. Toto pojetí je založeno na důsledném respektování individuálního vývoje žáka, rozvoje jeho vztahu a vnitřní motivace k osvojovaným dovednostem a zároveň se opírá o funkční využití těchto dovedností již od počátku jejich rozvoje. Dnešní výuku prvopočátečního čtení a psaní lze charakterizovat některými trendy, které ve smyslu české transformace, ale i zahraničního vývoje, inovují její proces tak, aby co nejlépe reflektoval stanovené cíle [Wildová 2002: 7].

Současným cílem výuky počátečního čtení je rozvoj dovednosti číst s porozuměním, správně a plynule s přiměřeným tempem. V počátečním psaní by si měl žák osvojit základy čitelného, správného a přiměřeně hbitého psaní. Významným cílem je pěstování pozitivního vztahu ke čtení a psaní, pocitu zodpovědnosti za vlastní rozvoj uvedených dovedností, vytváření návyku využívat čtení a psaní jako prostředek komunikace s okolním světem.

Realizace těchto cílů zahrnuje variabilitu metodických postupů, metod a forem práce a jejich důslednou individualizaci, nezbytné je také zajištění optimálních podmínek výuky, včetně radostné a pozitivní atmosféry.

Současná výuka čtení a psaní navazuje na předškolní jazykový rozvoj dítěte. Zdůrazňována je nutnost zachování kontinuity tohoto rozvoje z předškolního období do období školní výuky. Podle tradiční meto-

díky čtení a psaní v České republice se s nácvičkem začíná v 6 ti letech, tedy v 1. roce školní docházky.

*Přípravné období* čtení a psaní na ZŠ je přibližně dvouměsíční a směřuje k tzv. celostnímu jazykovému rozvoji žáka (vyprávění, naslouchání, mluvená a psaná řeč, aktivity poslechu, ústní vyjadřování – slovní zásoba, mluvní návyky, sociální zkušenosti, zájmy, motivace, způsob vyjadřování myšlenek, pocitů, úsudků, formulace otázek a odpovědí, míra porozumění slyšeného, úroveň vzdělávacích předpokladů obecně). Tento tzv. celojazykový princip (whole language method) je dnes chápán jako velmi aktuální, a to pro svoji komplexnost v propojení jednotlivých složek jazykové výchovy, které se v procesu rozvoje čtení a psaní vzájemně ovlivňují a rozvíjejí, a také pro zdůraznění významu kontinuity předškolního a školního rozvoje v jednotlivých dovednostech [Wildová 2002: 8].

Od počátku *přípravy na čtení* zařazujeme cvičení dechu, hlasu a výslovnosti, která vedou k vytváření správných a esteticky vyvážených mluvních návyků a přinášejí do jazykové výuky potřebné uvolnění a relaxaci.

Paralelně, a pokud možno integrovaně, probíhá *příprava na psaní*. Stěžejní náplní přípravy na psaní je uvolnění svalů ruky a dosažení odvážného a plynulého grafomotorického pohybu. Značná časová dotace je věnována oblasti hygienických a pracovních návyků, tj. systematická příprava místa k práci, správné sezení dětí pravorukých a levorukých, správné držení psacího náčiní, zdravotně zaměřené činnosti spočívající v uvolnění napětí ve svalech i nervovém systému, relaxaci, střídání činností vzhledem k pozornosti šestiletých dětí, vlídné a bezpečné prostředí povzbuzující začínající písáře. Rozvoj grafomotoriky je v té době podporován *uvolňovacími grafomotorickými cvičeními* a jsou rovněž rozvíjeny další složky, které se podílejí na výkonu psaní. Pro nácvičk psaní je významná názornost a aktivní přístup dětí k nácvičce nových jevů. Od učitele se očekává metodická připravenost, znalost diagnostických a nápravných postupů, aby výuka byla co nejvíce efektivní a optimální.

Výrazným trendem při rozvoji prvopočátečního čtení a psaní je důsledné respektování *principu individualizace*. Z hlediska rozvoje prvopočátečního čtení představuje individualizace nejen výběr a obsah zaměstnání v přípravném období, ale také důslednou individualizaci metodických postupů v rámci zvolené metody čtení (umožnění žákovi číst po písmenech, slabikách či celých slovech podle jeho individuálních schopností) na základě diagnostické činnosti, např. prodloužit přípravné

období, upravit množství učiva, doplnit obsah o např. speciální grafomotorická cvičení apod. Učitelé mohou a měli by přizpůsobit tempo, metody, obsah a další prostředky potřebám a možnostem dětí ve třídě, především z pohledu tzv. ranné prevence výukových obtíží [Wildová 2002: 8-10].

V současné transformaci české školy se čtení a psaní vyučuje ve vzájemné souvislosti. Učitelům je dána možnost volby metod, kterou budou při vyučování čtení a psaní využívat. Žáci se učí čtení buď souběžně se psaním nebo prostřednictvím psaní nebo se psaní odděluje od čtení a bývá i časově posunuto na pozdější dobu. V současné české primární škole probíhá výuka počátečního čtení *analyticko-syntetickou metodou, genetickou metodou, metodou splývavého čtení nebo metodou globální*. Učitelům se nabízí i možnost tyto alternativní metody optimálně, dle potřeb žáků, variovat.

V současnosti výrazně převyšuje uplatňování *metody analyticko-syntetické*. Tato metoda byla v ČR v letech 1951-1990 jedinou oficiálně povolenou a kombinace tradice, propracovanosti i materiálního zabezpečení vede k tomu, že její dominance příliš neklesá. V současné době ji využívají tři čtvrtiny škol ve všech ročnících prvního stupně.<sup>1</sup>

Metoda vychází z mluveného slova. Při nácviu čtení se nejprve vyvozuje hláska, osvojuje se její zvuková podoba a poté se vytváří spoj mezi hláskou a písmenem. Pro vyvození prvních hlásek se využívá rámec motivačních příběhů a běžných výrazů, které patří do slovní zásoby šestiletých dětí. Postup je založen na funkcích fonemického sluchu a zrakové paměti.

Má své nesporné klady, vzhledem ke struktuře českého jazyka je pro žáky nejpřijatelnější, ale mezi „tradiční slabé stránky“ patří poměrně dlouhá fáze čtení symbolů (písmeno, slabika), spojení vyvozené hlásky se čtyřmi písmeny (velké, malé, tiskací, psací), čtení nelibozvukných textů, převaha důrazu na techniku čtení i psaní psacího písma atp.

Pro některé děti, většinou s obtížemi se syntézou, je přirozenější číst slova po hláskách. Jde o nácviu čtení se zvýrazněním prvků metody globální. K posílení kontextu v jazykové výuce i k důslednému využití znalosti písma z předškolního období lze do výuky zařadit i *metodu genetickou*. Její tradice byla v českém školství ve výše zmíněném období

---

<sup>1</sup> Alternativní metody výuky [online]. 2014. Šetření České školní inspekce z listopadu 2014. Dostupné z <http://www.csicr.cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy> [cit.2015-02-10]

násilně přerušena. Zakladatelem je významný český pedagog meziválečného období Josef Kožíšek. Počátkem 90. let 20. století byla tato metoda oživena a zmodernizována v českých učebnicích. V současné době metodu využívá téměř 40 % škol alespoň v jedné třídě.<sup>1</sup>

Metodický postup genetické metody respektuje přirozené uchopování písma dítětem – dává důraz na kontext jazykového vyučování, aktivního naslouchání, zapisování myšlenek, prvotní osvojení velké tiskací abecedy atd. Je tak uplatňován princip jedné obtížnosti a posílena komunikativní stránka jazykového vyučování. Žák se od samého počátku učí číst s porozuměním. Základním rysem genetické metody je požadavek soustavně cvičit v hodinách čtení analýzu a syntézu slov tak, aby se vytvořila schopnost žáků hbitě a přesně skládat jednotlivé hlásky do slov. Zpočátku se žáci seznamují s velkou tiskací abecedou, učí se podepsat. V metodě neslabikujeme, žáci pouze „luští“ text, který mají před sebou. Text si vyhláskují a přečtou slovo najednou.

Metoda *Sfumato* neboli metoda splývavého čtení je postavena na dětské hravosti a při výuce využívá dramatickou výchovu, která žáky učí číst nejen s porozuměním, ale i s vlastním čtenářským prožitkem. Metodika je založena na kontrastu tón x zvuk, bezchybném rozlišování hlásek a jejich dlouhém exponování, dloužení jako při zpěvu i s obměnou intonace. Jednotlivé hlásky plynule přechází v dvou, tří i vícehláskové celky (slova), plynule jsou čtené celé věty. Metodu splývavého čtení využívá téměř 35 % škol.<sup>2</sup>

Propagátorem *globální metody čtení* byl známý český pedagog a reformátor Václav Příhoda, který do meziválečného Československa přivezl ideu globální metody z cesty po USA. V období československého reformního pedagogického hnutí se metoda stala jednou z nejdiskutovanějších problematik a výuka čtení a psaní se stala zároveň nejspornější didaktikou [Wildová 2002: 26]. Základem této alternativní metody je postup od celku k částem. Žáci si osvojují čtení celých slov ve větách, slova se nerozdělují na slabiky a hlásky. Globální metodu zavádí do praxe v současné době téměř 20 % škol.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Alternativní metody výuky [online]. 2014. Šetření České školní inspekce z listopadu 2014. Dostupné z <http://www.csicr.cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy> [cit.2015-02-10]

<sup>2</sup> Alternativní metody výuky [online]. 2014. Šetření České školní inspekce z listopadu 2014. Dostupné z <http://www.csicr.cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy> [cit.2015-02-10]

<sup>3</sup> Ibidem.

Současné pojetí čtení a psaní je založeno na využití aktivity žáka a rozvoji jeho tvořivosti. Činnostní přístup je zdůrazňován ve všech etapách rozvoje čtení a psaní. Důraz je kladen na žákův prožitek, který je považován za nenahraditelný motivační podnět a zároveň praktickou zkušenost, umožňující žákovi vnímat čtení a psaní jako funkční prostředek nezbytný pro její získání.

V primární škole se čtení a psaní vyučuje ve vzájemné souvislosti. V současné době se v České republice žáci učí psát vázanou moderní *latickou* nebo *nevázaným písmem*, realizovaným různými variantami samotného typu nevázaného písma, např. Comenia Script. Návčik psaní směřuje ke zjednodušenému tiskacímu písmu, kdy se uplatňuje metoda vzájemného posilování čtení a psaní. Zde se využívá souběžné výuky psaní a čtení vždy stejného písmene ve stejném tvaru. V moderním pojetí výuky počátečního psaní se zdůrazňuje čitelnost před dokonalostí formy. V dosavadním metodickém *analyticko-syntetickém postupu návčiku psaní* lze vysledovat tři základní charakteristické znaky:

- výrazné uplatnění didaktických zásad – zásady postupného zvyšování náročnosti, zásady názornosti;
- využití analyticko-syntetických činností (tvar nového písmene je při návčiku rozkládán na prvky a znovu spojován v celek);
- souběžný návčik čtení a psaní (pokud je to možné).

V současné době se zdůrazňuje návčik písmen podle tvarové příbuznosti, motivace psaní, funkčnost, individuální přístup k žákům a přípravu na psaní jednak psychologickou, jednak technickou. V období *přípravy na psaní* se do výuky zařazují činnosti na zlepšení jemné motoriky, např. vytrhávání z papíru, modelování, navlékání korálků, vystřihování apod. Výcvik psaní začíná v 1. ročníku přípravnými cviky pro uvolnění ruky k psaní a kresebnými cviky velkých tvarů. Následuje psaní jednotlivých prvků písmen a číslic (čáry, oblouky, zátrhy, ovály, kličky, vlnovky). Individuálně podle potřeby je možné užít pomocnou liniaturu. Při psaní se sleduje čitelnost, úhlednost, celková úprava písemného projevu a dodržování základních hygienických návyků (sezení, držení tužky, umístění sešitu a jeho sklon, hygiena zraku, zacházení s psacími potřebami).

Velmi důležitý je vzor učitele. K návčiku psaní se využívá i básní. Při psaní zachováváme klasickou formu návčiku jednotlivých písmen pomocí obrázků, používáme modelování, kreslení i zapisování hůlkového písma. Zařazujeme metody a formy podporující pravoemisferické učení, což napomáhá k zapamatování jednotlivých tvarů písmen. V písankách je

uplatňován obtahovací systém, což znamená, že žáci nejprve nové tvary písmen na jednom řádku obtahují a potom je samostatně píší do dalších řádků. Postupuje se didakticky osvědčeným způsobem – od jednoduššího ke složitějšímu. Zvládnutí dovednosti psaní je podmíněno znalostí grafických prvků písmen a dovedností je správně zapisovat a spojovat, která se pravidelným výcvikem postupně automatizuje. Návčik je pravidelně prokládán kresebnými cviky, uvolněním ruky a fázováním tahu, pro který je vhodné užít rytmické říkadlo. Žáci jsou tak vedeni k optimálnímu pracovnímu tempu, rytmizace také pomáhá k plynulému pohybu ruky po papíře a odstraňuje pocit strachu ze psaní.

Nové české nevázané písmo *Comenia Script* bylo navrženo pro potřeby čitelného písma současných písařů (dětí i dospělých), má vypracované tahy jak pro praváky, tak i pro leváky, na které nebyl dosud braný ohled, zejména v oblasti tahů ruky při psaní. Písmo je tak vstřícnější vůči levákům i dětem, kterým jde obecně psaní hůře. Je blízké tiskovému písmu, což umožňuje zjednodušit systém čtení a psaní. Žáci se nemusí učit čtyři písmena, ale jen jedno nebo dvě. Moderní formu písma ocení hlavně dysgrafické děti, kterým toto písmo neodvádí pozornost od obsahu; písmo pomůže i cizincům v českých školách, kteří píší většinou tiskacími písmeny.

Učitel musí být při psaní maximálně tolerantní, trpělivý a schopný kdykoliv přizpůsobit vyučovací proces individuálním možnostem žáka. Učitel je dnes také chápán jako *facilitátor* žákova individuálního rozvoje, jako didaktický odborník a profesionál, který dokáže žákův rozvoj pozitivně ovlivňovat a vzhledem k jeho individuálním schopnostem přizpůsobovat podmínky výuky [Spilková 1997].

Současné alternativní metody čtení a psaní přispívají k rozšíření nabídky metod počátečního čtení a psaní v prvních třídách a pomáhají učitelům při hledání efektivních metod výuky v současné české primární škole.

### Literatura

1. *Doležalová J. (Ed.)* Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní. – Hradec Králové, 2001.
2. *Křivánek Z., Wildová R.* Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. – Praha, 1998.
3. *Spilková V.* Proměny primární školy a vzdělávání učitelů. – Praha, 1997.
4. *Wildová R. (Ed.)* Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní. – Praha, 2002.