

Русский язык за рубежом

Специальный
выпуск

2025



РУСИСТИКА
ИРАНА



МИНОБРНАУКИ
РОССИИ



ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
им. А.С. ПУШКИНА



При сотрудничестве



МАПРЛ

МЕЖДУНАРОДНАЯ
АССОЦИАЦИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
РУССКОГО ЯЗЫКА
И ЛИТЕРАТУРЫ

Редакционная коллегия:

А. М. Антонова, Э. М. Афанасьева, А. Н. Богомолов,
Н. А. Боженкова, Е. Л. Вартанова, Л. Л. Вохмина, Н. В. Гусев,
В. И. Карасик, Е. Ф. Киров, Л. П. Клобукова, В. В. Красных,
О. Л. Кулагина, И. С. Леонов, М. С. Милованова, Л. В. Московкин,
Е. И. Орлова, Т. И. Попова, Т. К. Савченко, В. В. Славкин,
Н. М. Солнцева, В. И. Шляхов, В. Д. Янченко

Главный редактор Э. Г. Азимов

Зам. главного редактора М. Ю. Лебедева

Зав. редакцией М. М. Ровинская

Научные редакторы: Н. А. Боженкова, М. Ю. Лебедева

Редакторы: Р. Р. Идиатуллина, А. А. Орлова, Н. М. Разумова

Корректор Н. М. Разумова

Дизайн и верстка: Б. В. Зипунов

Обложка: Д. В. Николаев

Адрес редакции: 117485, Россия, Москва,

ул. Академика Волгина, д. 6.

Тел./факс +7 (495) 330-8665, доб. 1708

E-mail: rla@pushkin.institute

Адрес сайта: <http://journals.pushkin.institute/>

Отпечатано ОАО «Подольская фабрика офсетной печати»

Тел. +7(4967) 69-97-29, моб. +7(916) 811-04-47

142100, Московская область, г. Подольск,

Революционный проспект, д. 80/42

www.ofsetpodolsk.ru.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору
за соблюдением законодательства в сфере массовых
коммуникаций и охране культурного наследия
(свидетельство ПИ № ФС 77-25333 от 03.08.2006).

Журнал издается при поддержке Министерства науки и высшего образования
Российской Федерации.

Специальный выпуск подготовлен при поддержке Фонда «Русский мир»
и в партнерстве с Учебно-издательским центром «Златоуст».

Журнал распространяется на безвозмездной основе.

При перепечатке материалов ссылка на журнал обязательна.
За точность цитат и библиографических данных ответственность
несут авторы. В номере использованы фотоматериалы и иллюстрации,
предоставленные авторами.

Использование фотоматериалов, иллюстраций и цитат из произведений
в оформлении публикаций в объеме, оправданном учебной
и просветительской целями, соответствует положениям статей 1274 (п. 1)
и 1275 (п. 6) Гражданского кодекса РФ.

Формат 84×108 /16. Тираж 300 экз. Объем 6,75 п.л.

Подписано в печать 29.12.2025. Заказ № 01355-26

СОДЕРЖАНИЕ

Джанолох Карими-Мотаххар, Марзие Яхьяпур

К вопросу о развитии изучения русского языка и литературы в Иране 4

ЛИНГВИСТИКА И СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Е. Д. Промоторова, И. Б. Федотова, Ваджихе Резвани

Типологические особенности глагольных систем персидского
и русского языков: категории времени и вида в сопоставительном аспекте . . . 12

Марьям Резаи Азин

Глагольный вид как грамматический механизм
выражения категории вежливости в русском и персидском языках:
прагматико-социолингвистический и лингвокультурный анализ 22

Бахарэ Чераги

К вопросу о трудности употребления предлога «по»
в русском языке и его коррелятах в персидском. 32

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Махназ Рахбари, Бахрам Зейнали

Роль преподавателя-билингва в обучении русскому языку
как иностранному в иранской аудитории (на материале
русско-персидского двуязычия). 45

Масумех Садат Холарди, П. В. Кадлубинская

Из опыта использования визуального сторителлинга
для формирования речевой компетенции у иранских студентов
старших курсов на уроках РКИ 54

Зейнаб Садеги Сахлабад

Методика преподавания курса «Русская литературная критика»
в университетах Ирана 62

Шахрбану Хатами, Мирейла Ахмади, Хади Бахарлу

Из опыта работы над учебником по тематическому обучению
русским фразеологизмам в персоговорящей аудитории 71

ЛЕКСИКОГРАФИЯ И ПЕРЕВОД

Хоссейн Голами, Лейла Рахими

Сто фитонимов вне словарей: лексические лакуны
в русской и русско-персидской лексикографии 82

Мохаммад Реза Мохаммади,

Махбубех Алиари Шорехдели, Ширин Эйни

Сопоставительный анализ перевода косвенного дополнения,
выраженного дательным падежом, с русского языка на персидский 90

Кесарь Мехраби

Особенности трансформации кратких страдательных причастий
прошедшего времени при их переводе на фарси 100

КОНФЕРЕНЦИИ

Неделя русского языка в Иране. 101

CONTENTS

Janollah Karimi-Motahhar, Marzieh Yahyapour

On the Development of Russian Language and Literature Studies in Iran	4
--	----------

LINGUISTICS AND COMPARATIVE STUDIES

E. D. Promotorova, I. B. Fedotova, Wajiheh Rezvani

Typological Features of Verb Systems in Persian and Russian: Categories of Tense and Aspect in a Comparative Study	12
---	-----------

Maryam Rezaei Azin

Verb Aspect as a Grammatical Mechanism for Expressing the Category of Politeness in Russian and Persian: A Pragmatic, Sociolinguistic, and Linguocultural Analysis.	22
--	-----------

Bahareh Cheraghi

The Question of the Difficulty of Using the Preposition “no” in Russian and its Correlates in Persian	32
--	-----------

TEACHING METHODS

Mahnaz Rahbari, Bahram Zeynali

The Role of a Bilingual Teacher in Teaching Russian as a Foreign Language to Iranian Learners (Based on Russian-Persian Bilingualism)	45
--	-----------

Masoomeh Sadat Kholardi, P. V. Kadlubinskaya

Using Visual Storytelling to Develop Speech Competence in Senior Iranian Students of Russian: An Experience Report	54
---	-----------

Zeynab Sadeghi Sahlabad

Teaching Methods for the Course “Russian Literary Criticism” at Iranian Universities	62
---	-----------

Shahrbanu Hatami, Mireila Ahmadi, Hadi Baharloo

From the Experience of Working on a Textbook on Thematic Teaching of Russian Phraseological Units in Persian-Speaking Classrooms	71
---	-----------

LEXICOGRAPHY AND TRANSLATION

Hossein Gholami, Leila Rahimy

One Hundred Phytonyms Not Found in Dictionaries: Lexical Gaps in Russian and Russian-Persian Lexicography	82
--	-----------

*Mohammad Reza Mohammadi,
Mahboubeh Aliyari Shorehdeli, Shirin Eyni*

A Comparative Analysis of the Translation of Indirect Objects Expressed in the Dative Case from Russian into Persian	90
---	-----------

Qaysar Mehrabi

Features of Transformation of Short Passive Past Participles When Translated into Farsi	100
--	------------

CONFERENCES

Russian Language Week in Iran	101
--	------------

Дорогие друзья!

Это уже третий специальный выпуск журнала «Русский язык за рубежом», посвященный русистике в Исламской Республике Иран. Он объединяет работы ученых, преподавателей и молодых исследователей из разных университетов Ирана и России, для которых русский язык — не только предмет профессиональной деятельности, но и инструмент межкультурного диалога двух стран.

Первые два выпуска «Русистики Ирана» представили институциональный портрет этой области: историю кафедр, сеть университетов, опыт методической работы. Третий выпуск делает следующий шаг. В нем преобладают исследовательские статьи с четкой эмпирической базой и сопоставительной рамкой. Тематическое разнообразие и научная глубина представленных материалов подтверждают высокий профессиональный уровень иранских русистов: в этом выпуске корпусные и экспериментальные методы, сопоставительный анализ, работа с лексикографическими источниками соседствуют с методическими разработками, прошедшими реальную апробацию в аудитории.

Среди авторов номера — и опытные ученые, определяющие развитие русистики в Иране, и молодые исследователи, для которых эта публикация связана с началом профессионального пути. Часть статей написана в соавторстве с российскими коллегами, что отражает устойчивый характер научного взаимодействия между российскими и иранскими исследователями.

Особенно приятно видеть среди авторов выпускников программы научно-исследовательской стажировки InteRussia: за время ее реализации на базе Института Пушкина в ней приняли участие пять молодых ученых из Ирана, и их публикации в выпуске являются свидетельством развивающегося научного диалога.

Качество, разнообразие и географический охват представленных материалов — от Тегерана до Мешхеда и Боджнурда — свидетельствуют о том, что иранская русистика, опираясь на почти вековую академическую традицию, уверенно развивается. Мы надеемся, что этот выпуск станет стимулом для дальнейших исследований и послужит укреплению научного диалога между Ираном и Россией.

Н. В. Гусев,
кандидат филологических наук,
ректор Государственного института
русского языка им. А. С. Пушкина

К вопросу о развитии изучения русского языка и литературы в Иране



Джанолах Карими-Мотаххар

кандидат филологических наук,
декан, ведущий исследователь,
профессор Тегеранского университета,
председатель ИАРЯЛ,
член президиума МАПРЯЛ
jkarimi@ut.ac.ir



Марзие Яхьяпур

кандидат филологических наук, ведущий
исследователь, профессор Тегеранского
университета, главный редактор журнала
ИАРЯЛ, руководитель Центра «Русский
мир» в Тегеранском университете, лауреат
медали Пушкина по литературе
myahya@ut.ac.ir

Ключевые слова:

русский язык, русская
литература, Иран,
русистика, Тегеранский
университет, Иранская
ассоциация русского
языка и литературы,
межкультурные
связи, А. С. Пушкин,
русская литература
в поликультурном
пространстве

В статье рассматриваются становление и развитие изучения русского языка и литературы в Иране – от первых контактов Московского государства с Персией в XV-XVI вв. до современного состояния иранской русистики. Прослеживается роль геополитического соседства, культурных и торговых связей двух стран в формировании устойчивого интереса к русскому языку и литературе в иранском академическом пространстве. Особое внимание уделяется восприятию русской классической литературы в Иране: переводам, экранизациям, театральным постановкам, а также поэтическим откликам выдающихся персидских поэтов на творчество А. С. Пушкина. Описывается вклад Тегеранского университета и Иранской ассоциации русского языка и литературы (ИАРЯЛ) в развитие русистики, включая издание научного журнала на русском языке и составление учебных пособий.

Иран и Россия — две соседние страны, две великие цивилизации с богатой литературной традицией, которые уже на протяжении столетий обращаются друг к другу в поэзии и прозе. История этого культурного взаимодействия насчитывает не одно столетие, и ее изучение представляет значительный интерес как для иранистики, так и для русистики.

XV–XVI вв. — это начало становления практических связей между Ираном и Россией. В это время усилились контакты Московского государства со странами Востока. Тверской купец Афанасий Никитин, автор знаменитого «Хождения за три моря», в 60-х — начале 70-х гг. XV в. дважды приезжал в Иран, побывал в городах Сари, Рее, Саве, Султании, Табризе, Кашане, Исфахане, Йезде, Кермане, Ширазе и др. Его «Хождение за три моря» является одним из наиболее замечательных описаний стран Востока в древнерусской литературе [4: 19]. Известный знаток древнерусской литературы Д. С. Лихачев полагал, что русские и до этого периода хорошо знали Персию, и утверждал, что «персидские земли описаны Афанасием Никитиным кратко: по-видимому, они были хорошо известны русским купцам» [5: 300].

Следует отметить, что в 2024 г. Иранская ассоциация русского языка и литературы на площадках трех иранских университетов провела конференцию «От Каспия до Персидского залива: по следам Афанасия Никитина». К началу конференции знаменитый памятник русской средневековой литературы впервые был переведен и выпущен в издательстве Тегеранского университета (переводчики: М. Яхьяпур и Дж. Карими-Мотаххар).

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ РУСИСТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ИРАНЕ

Развитию изучения русского языка и литературы в Иране способствует ряд факторов. С одной стороны, это значение России и ее литературного и культурного наследия, их влияние на мировую культуру; с другой — геополитическое соседство Ирана и России, давние

культурные, торговые и политические отношения между двумя странами, а также высокий научный потенциал российских университетов.

Отношения между Ираном и Россией в настоящее время развиваются в торговой, научной и культурной сферах, что служит существенным мотивационным стимулом для абитуриентов при выборе специальности. Как справедливо отмечалось, «расширяющиеся экономические, политические и культурные связи между Ираном и Россией сделали русский язык одним из языков, который стал необходимым в университетском преподавании в Иране» [3: 169]. Развитие и расширение изучения русского языка и литературы в Иране являются ответом на естественные потребности общества в современную эпоху.

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЕ ИРАНСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Русская литература занимает важное место в учебных программах иранских университетов. Материалы для ее изучения преподаватели подбирают по различным учебным пособиям и монографиям, в частности по работам Ю. М. Лотмана, В. Б. Катаева, В. И. Кулешова и др. На занятиях по литературе в иранских аудиториях читают произведения русских классиков — А. С. Грибоедова, И. А. Крылова, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, И. С. Тургенева, Н. А. Некрасова, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, А. Н. Островского, А. П. Чехова, И. А. Бунина, М. А. Булгакова, М. Горького, А. А. Ахматовой, М. А. Шолохова и др. На занятиях освещается также русская литература и более раннего периода — творчество М. В. Ломоносова, Г. Р. Державина, Д. И. Фонвизина, Н. М. Карамзина, А. Н. Радищева. Обращается внимание и на такие древнерусские произведения, как «Слово о полку Игореве», «Повесть временных лет» и «Хождение за три моря».

Профессора русского языка и литературы Тегеранского университета активно сотрудничают с российскими коллегами в составлении учебников и учебных пособий: Марзие Яхьяпур

Актуальное состояние русского языка в Иране: институциональный срез

Приводимые в настоящей статье характеристики факторов развития русистики находят подтверждение в данных, описывающих состояние иранской русистики в последние годы.

В 2022 г. Министерство образования Ирана объявило о намерении диверсифицировать изучение иностранных языков с целью устранения монополии английского языка. Летом 2023 г. Высший совет по образованию принял решение, закрепившее за иранскими школьниками право изучать русский язык наряду с итальянским, китайским, немецким и французским в дополнение к уже существующим английскому и арабскому. При этом изучение иностранного языка начинается в школах Ирана со средних классов; в дошкольных учреждениях и начальной школе введен запрет на преподавание любых иностранных языков. В этих условиях особое значение приобретает максимально эффективное использование потенциала средней школы как первого институционального этапа выбора иностранного языка. Это предполагает целенаправленное формирование интереса к русскому языку и мотивации к его выбору среди других языков. Одним из инструментов такой работы выступают просветительские форматы, в частности международная волонтерская программа Института Пушкина «Послы русского языка в мире», реализуемая при поддержке Минобрнауки России и содействия МИД России: первая экспедиция в Иран состоялась в декабре 2018 г. с участием обучающихся г. Мешхед.

По доступным данным^{1,2}, русский язык как иностранный преподается на кафедрах факультетов иностранных языков не менее чем в 13 иранских университетах, расположенных в Тегеране, Реште, Мешхеде, Исфахане, Ширазе, Сари и других городах³. Единовременная численность студентов на этих кафедрах составляет около 1000 человек; ежегодный прием в бакалавриат – приблизительно 200–270 человек, в магистратуру и аспирантуру – свыше 50. Наиболее значимым центром русистики остается Тегеранский университет, в структуре которого функционирует кафедра изучения России, охватывающая культурологическое, историческое и географическое направления, и представлены все уровни образования – от бакалавриата до докторантуры по русистике. Первая в Иране магистерская программа по русскому языку была открыта в Университете Тарбиат Модарес в 2001 г.; впоследствии там же была введена докторантура по методике преподавания РКИ. Иранские специалисты демонстрируют высокую активность и вовлеченность в международное научное взаимодействие: одним из индикаторов этого является участие около 100 представителей Ирана в работе Костомаровского форума.

Наряду с вузовским сектором в Иране функционирует развитый рынок частных языковых школ – по имеющимся данным, более 50 по всей стране; их основная аудитория – абитуриенты, готовящиеся к поступлению в российские вузы. Так, Iran Language Institute (ILI) располагает более чем 300 центрами в 135 городах всех провинций страны⁴.

Эмпирическое исследование мотивации, проведенное в 2024 г., показало: приоритетными целями изучения русского языка являются получение образования в России (68,2%) и работа в сфере международного взаимодействия (45,4%). При этом 72,6% респондентов приняли решение об изучении языка самостоятельно. Культурная мотивация – интерес к русской литературе в оригинале – отмечена 27,1% участников, что согласуется с тезисом авторов настоящей статьи о гуманитарном измерении иранской русистики⁵.

¹ Устинов А. Ю. Организационные формы и содержательная специфика изучения русского языка в Исламской Республике Иран // Вестник ТГПУ. 2025. №2 (238). С. 135–143.

² Карими-Мотаххар Д. Русский язык и литература в современном Иране // Этнос и судьбы в современном социуме: теория и практика: коллективная монография. Брест: Брестский государственный технический университет, 2023. С. 43–47.

³ Как обстоят дела с изучением русского языка в Иране. URL: <https://ruskiymir.ru/publications/246256/>

⁴ Сайт Иранского языкового центра. URL: <https://tehranvibe.com/branch/kanoon/>

⁵ Устинов А. Ю., Языков И. И., Фролова С. С. Мотивация изучения русского языка иранской молодежью: эмпирическое исследование // Вестник ВятГУ. 2025. №1 (155). С. 160–167.

«Обучение чтению священного Корана» (Кум, 1998), «Этика в Исламе» (Тегеран, 2002), Мария Петровна Жигалова, Джанолах Карими-Мотаххар, Марзие Яхьяпур «Русская литература (анализ, вопросы, задания)» (Иран, Тегеран, 2011), Джанолах Карими-Мотаххар, А. И. Полищук, В. О. Кокликов «Учебное пособие по чтению и переводу текстов СМИ» (Тегеран, 2019).

ВОСПРИЯТИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ИРАНСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Пушкин в персидской поэзии

В Иране высоко ценят русскую литературу, и эта традиция имеет давние корни. Юбилей великих русских писателей неизменно отмечались в иранском научном и культурном пространстве: читались лекции, организовывались спектакли по произведениям русских авторов.

Так, в 1937 г. на филологическом факультете Тегеранского университета персидский поэт Вахид Дастгерди (1879–1942) написал элегию по случаю столетия со дня гибели Пушкина, в которой выразил глубокое уважение и любовь к великому русскому поэту:

*О Пушкин, певец мира,
Песни твои лучшие в мире.
О великий русский поэт!
Увы, гордая страна русская,
Не только Россия гордится тобой,
Весь мир приобретает цену, благодаря тебе.
О творец прекрасных слов, создатель
преданий,
О усиливающий добродетели,
О ты, который сто лет назад в послании
Обратился с приветом к новому племени.
И вот в ответ весь мир,
От старого племени до молодого,
Как и персидские поэты,
Которые единственны в создании стихов,
В музыкальных напевах и правдивых песнях,
Все поют эту песню из глубины сердца:
Пусть пока существует (мир),
Будет тебе, Пушкин, от нас привет.*

(Перевод А. З. Розенфельд) [6]

Как известно, Пушкин в стихотворении «Вновь я посетил...» символически утвердил связь поколений, наполнив свою весть надеждой на память потомков. И поэт Дастгерди сто лет спустя любовно отзывается на пушкинскую весть — эмоциональным утверждением связи времен. Знаменательно, что его восточный слог звучит веско и глубокомысленно, декларируя преемственность гуманистических начал пушкинского творчества.

Другой выдающийся персидский поэт, Мохаммед-Таги Малек-ош-шоара Бехар (1886–1951) — переводчик, ученый-филолог, журналист, общественный деятель, с 1935 г. профессор Тегеранского университета — к 150-летию со дня рождения Пушкина (1949) написал стихотворение «О Пушкин, приветствую Тебя!», которое было прочитано в торжественной обстановке в Обществе ирано-советских культурных связей:

*О Пушкин, приветствую Тебя, Твои знания
и талант,
О Пушкин, приветствую Твой тонкий дар
и ум!
Смертью не закончилась Твоя жизнь,
О Пушкин, теперь Тебе 150 лет!
Ты стоишь на 150 ступеней выше нас,
О Пушкин, мы завидуем Тебе, Твоему месту,
славе!
...
Гордись своей ритмичной песней, гордись
и летай,
О Пушкин, к вечности, со своими откры-
тыми крыльями!
Летай к своей славе и забудь
Свою горькую жизнь,
Счастье человечества — Твой идеал и мечта,
О Пушкин, приветствую Тебя и Твой идеал!*

(Перевод М. Яхьяпур) [8: 75]

В 1999 г. в Тегеране, в Доме культуры Ньяваран, отмечалось 200-летие со дня рождения Пушкина. Профессор Бахрам Амир-Ахмедиан выступил с докладом о жизни и творчестве поэта, подчеркнув, что иранские читатели всегда видели в произведениях русских писателей отражение собственной жизни: «наше

общество также всегда ждало Дубровского, который мог бы защитить наш народ от гнета угнетателей» [1].

Следует отметить, что и Пушкин не был равнодушен к Ирану. Исследователи уже указывали, что в беседах Пушкина и Грибоедова весной 1828 г. Иран занимал важное место. В творчестве Пушкина нашла отражение тематика, связанная с Ираном. Именно Пушкину мы обязаны возрождением ставших крылатыми строк великого персидского поэта: «иных уже нет, а те далече», — как Саади некогда сказал. Имя Саади встречается в ряде произведений Пушкина, например, в стихотворении «В прохладе сладостной фонтанов», пронизанном восточным колоритом. Наконец, встретившись с Фазил-ханом, Пушкин оставил стихотворный набросок, в котором упомянуты имена Хафиза и Саади [6: 390].

Чехов в Иране

В январе 2024 г. в Университете Тарбиат Модарес (Тегеран) отмечали 164-летие со дня рождения А. П. Чехова. На праздновании был представлен доклад «К вопросу о жизни

и особенностях творчества А. П. Чехова», а студенты университета прочитали произведения Чехова и представили спектакль по рассказу «Размазня».

ПЕРЕВОДЫ И ЭКРАНИЗАЦИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКИХ КЛАССИКОВ В ИРАНЕ

Переводы произведений русских классиков занимают значительное место в культурной жизни и переводной литературе Ирана. Практически все произведения русских классиков переведены на персидский язык, некоторые из них неоднократно переиздавались. Помимо этого, в Иране были экранизированы произведения ряда русских писателей, по мотивам их сочинений ставились спектакли и снимались художественные фильмы. Постоянно появляются критические статьи, посвященные как самим произведениям, так и их кинематографическим и театральным интерпретациям.

Показательна в этом отношении работа преподавателей Боджнордского университета (Северный Хорасан) Халиды Сиями Эйдлак

КОММЕНТАРИЙ РЕДАКЦИИ

Академическая мобильность иранских студентов

Интерес к русской культуре и литературе, отраженный в настоящей статье, сочетается с выраженным прагматическим измерением — стремлением получить образование в российских вузах. По данным Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, численность иранских студентов в России выросла за два года на 42% и в 2025 г. достигла 9 210 человек (в 2023 г. — 6 500). В 2024 г. российские вузы приняли 2 131 гражданина Ирана, 228 из которых — на бюджетные места; на 2025/2026 учебный год выделено еще 300 бюджетных мест.

Около половины иранских студентов в России обучаются на медицинских специальностях — в связи с высокой потребностью медицинских кадров в Иране.

Вместе с тем данный процесс, по мнению экспертов, заслуживает дополнительного внимания: значительная часть студентов прибывает с уровнем владения русским языком ниже, чем требуется при поступлении¹, поэтому важна разработка специализированных программ довузовской языковой подготовки, ориентированных на иранскую аудиторию и внедряемых еще до этапа поступления.

¹ Число студентов из Ирана выросло на 42% за два года. URL: <https://rsr-online.ru/news/2025/5/6/9-210-studentov-iz-irana-uchatsya-v-rossijskih-vuzah/> (дата обращения: 15.12.2025).

и Захры Расули «Ф. М. Достоевский в Иране: “тройной” перевод» (2022), в которой проанализировано влияние романа «Белые ночи» на персидскую культуру и кинематографию, в частности на художественную постановку 2002 г. выдающегося иранского режиссера Фарзада Мотамена с блестящим актерским составом [7].

Авторы отмечают, что иранские кинематографисты неоднократно обращались к произведениям Достоевского: достаточно назвать фильмы «Легенда севера» (1959) — по роману «Униженные и оскорбленные»; «Искушение дьявола» (1967) — по роману «Братья Карамазовы»; «Белые ночи» (2002) — по одноименному произведению; «Преступление» (2003) — по роману «Преступление и наказание» [7: 141]. По заключению исследователей, свидетельством творческого успеха экранизации «Белых ночей» является эффект «тройного» перевода: перевод романа на персидский язык, перевод литературного текста на кинематографический язык и перевод христианского содержания романа на язык исламской культуры [7: 146].

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В ИРАНЕ

В Иране помимо престижных журналов на персидском языке, которые охотно публикуют научные статьи о русском языке и литературе, издается и научный журнал на русском языке, отвечающий международным стандартам. «Исследовательский журнал русского языка и литературы» выходит при участии российских ученых и индексируется в ведущих научных базах Ирана и России. Это первое и единственное рецензируемое научно-исследовательское издание на русском языке в Иране. На протяжении всей своей истории, даже в самых сложных условиях,

журнал выходил без перебоев. Профессора и исследователи из Ирана и других стран, а также аспиранты имеют возможность публиковать в нем результаты своих научных изысканий. Журнал занял заметное место в научном пространстве иранской и российской русистики.

Показательны первые отклики российских ученых на издание «Исследовательского журнала русского языка и литературы». Так, О. Ф. Дубовская подчеркнула, что издание журнала на русском языке об изучении русского языка и литературы за пределами России следует рассматривать как значимое событие в мировом научном сообществе, как попытку установить диалог между двумя народами — русским и иранским, их культурой и мировоззрением, их общей любовью к Слову [2: 12].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Росту и развитию изучения русского языка и литературы в Иране способствует комплекс факторов: древность и богатство русского языка и литературы; расширяющиеся связи между Ираном и Россией в культурной, политической и экономической сферах; высокий научный потенциал российских университетов; географическое соседство и давние историко-культурные отношения двух стран. Немаловажную роль играет и удовлетворение практических потребностей иранского общества, обусловленных углублением двустороннего сотрудничества.

Иранская русистика, опирающаяся на многовековую традицию культурного диалога между двумя цивилизациями, продолжает развиваться, о чем свидетельствуют новые переводы, научные публикации, конференции и образовательные инициативы, закрепляющие русский язык и русскую литературу как неотъемлемую часть гуманитарного знания в Иране. ■

Литература

1. Амир-Ахмадиан Б. [О Пушкине] // Иттилаат (газета). Иран, 24 декабря 1998.
2. Иранская Ассоциация русского языка и литературы // Слово Ирана. Тегеран, 2013. № 18. С. 10–12.
3. Карими-Мотакхар Дж. К вопросу о роли Иранской ассоциации русского языка и литературы в развитии русистики в Иране // Русский язык за рубежом. 2023. № 2. С. 169–174.
4. Кулагина Л. М. Из истории российской иранистики // Иранистика в России и иранисты. М., 2001. С. 19.
5. Лихачев Д. С. Великое наследие: Классические произведения Древней Руси. 2-е изд., доп. М.: Современник, 1979. С. 299–304.
6. Розенфельд А. З. Проза Пушкина на персидском языке (переводы «Капитанской дочки») // Пушкин и мир Востока. М., 1999. С. 390.
7. Сиями Э. Х., Расули З. Ф. М. Достоевский в Иране: «тройной» перевод // Неизвестный Достоевский. 2022. № 2. С. 140–146.
8. Яхьяпур М., Карими-Мотакхар Дж., Корнеева Л. Н. А. Пушкин в персидской поэзии // Филологические науки. 2020. № 6 (1). С. 75.



Janollah Karimi-Motahhar

Candidate of Philological Sciences, Dean, Leading Researcher at the University of Tehran, Professor at the Department of Russian Language and Literature, Faculty of Foreign Languages and Literature, University of Tehran. Chairman of the “Iranian Association of Russian Language and Literature.” Member of the Presidium of MAPRYAL

jkarimi@ut.ac.ir

Marzieh Yahyapour

Candidate of Philological Sciences, Leading Researcher at the University of Tehran, Professor at the Department of Russian Language and Literature, Faculty of Foreign Languages and Literature, University of Tehran. Editor-in-Chief of the IARLL journal. Head of the “Russkiy Mir” Center at the University of Tehran. Laureate of the Pushkin Medal for Literature

myahya@ut.ac.ir

On the Development of Russian Language and Literature Studies in Iran

Keywords: Russian language, Russian literature, Iran, Russian studies, University of Tehran, Iranian Association of Russian Language and Literature, intercultural relations, A. S. Pushkin, Russian literature in a multicultural space.

This article examines the formation and development of Russian language and literature studies in Iran – from the first contacts between the Muscovite State and Persia in the 15th–16th centuries to the current state of Iranian Russian studies. It traces the role of geopolitical proximity, as well as cultural and trade ties between the two countries, in shaping a sustained interest in the Russian language and literature within the Iranian academic sphere. Particular attention is paid to the reception of Russian classical literature in Iran: translations, film adaptations, theatrical productions, as well as poetic responses by prominent Persian poets to the works of A. S. Pushkin. The article describes the contribution of the University of Tehran and the Iranian Association of Russian Language and Literature (IARLL) to the development of Russian studies, including the publication of a scientific journal in Russian and the creation of educational materials.

Иранская русистика в зеркале журнала «Русский язык за рубежом»

Статья Дж. Карими-Мотаххара и М. Яхьяпур открывает третий по счету специальный выпуск «Русистика Ирана» журнала «Русский язык за рубежом» (предыдущий вышел в 2023 г.). Материалы номера охватывают широкий спектр актуальных направлений иранской русистики и позволяют составить представление о том, какие проблемы стоят сегодня перед иранскими исследователями и преподавателями русского языка – и насколько эти проблемы созвучны общемировым тенденциям в преподавании РКИ.

В области лингвистики и сопоставительных исследований авторы номера обращаются к системным различиям между русским и персидским языками, которые непосредственно определяют трудности иранских учащихся. Коллектив авторов в составе Е. Д. Промоторовой, И. Б. Федотовой и В. Резвани рассматривает типологические особенности глагольных систем двух языков, закладывая теоретическую базу для понимания межъязыковой интерференции. М. Резаи Азин исследует глагольный вид как грамматический механизм выражения вежливости: несовершенный вид в русском выполняет прагматическую функцию смягчения речевых актов, тогда как в персидском аналогичные функции реализуются через систему та'ароф и модальные структуры. Б. Чераги анализирует полисемию предлога «по», употребляющегося в трех падежах и не имеющего единого эквивалента в персидском, – одну из устойчивых зон интерференции в речи персоязычных студентов.

Методическое направление объединяет работы, ищущие ответ на общий вопрос: как сделать преподавание РКИ более эффективным именно для персоязычной аудитории. М. Рахбари и Б. Зейнали обосновывают уникальные преимущества преподавателя-билингва, владеющего русским и персидским языками, что позволяет точнее адаптировать программу, снижать языковой барьер и выстраивать мотивирующую межкультурную среду. М. Садат Холарди и П. В. Кадлубинская апробируют визуальный сторителлинг как инструмент перевода пассивных грамматических знаний в активную речь. Ш. Хатами, М. Ахмади и Х. Бахарлу делятся опытом создания учебника по тематическому обучению фразеологизмам. З. Садеги Сахлабад описывает методику преподавания курса «Русская литературная критика» – особой дисциплины, требующей умения выстраивать диалог между русской и персидской критической традициями.

В области лексикографии и перевода авторы указывают на практические лакуны, с которыми ежедневно сталкиваются иранские студенты и переводчики. Авторский коллектив Х. Голами и Л. Рахими выявил сто наименований растений, отсутствующих одновременно в «Толковом словаре» Ожегова и «Русско-персидском словаре» Восканяна, и установил для них английские, персидские и латинские соответствия – тем самым обозначив запрос на обновление двуязычной лексикографии. М. Р. Мохаммади, М. Алияри Шорехдели и Ш. Эйни исследуют перевод косвенного дополнения в дательном падеже на материале пяти персидских переводов «Идиота» Ф. М. Достоевского и устанавливают причины переводческих трансформаций. К. Мехраби анализирует краткие страдательные причастия – грамматическое явление, у которого нет прямого структурного аналога в персидском: в более чем 75% случаев переводчики заменяют их активными конструкциями с глаголом прошедшего времени, что создает систематическое смещение при передаче значения оригинала.

Таким образом, материалы номера убедительно показывают: иранская русистика развивается как зрелая исследовательская область, где лингвистические, методические и переводческие задачи решаются в тесной связи с практикой преподавания. Мы надеемся, что этот выпуск, отражая текущее состояние иранской русистики, послужит основой для постановки новых исследовательских вопросов и дальнейшего развития научного диалога.

Типологические особенности глагольных систем персидского и русского языков: категории времени и вида в сопоставительном аспекте



Е. Д. Промоторова

магистрант Пятигорского
государственного
университета
Пятигорск, Россия



И. Б. Федотова

доктор педагогических наук,
доцент, директор Института
переводоведения, русистики
и многоязычия Пятигорского
государственного университета
Пятигорск, Россия
fedotova@pgu.ru



Ваджихе Резвани

кандидат филологических наук,
зав. кафедрой русского языка
факультета литературы
Университета Аль-Захра
Тегеран, Иран

Ключевые слова:

сопоставительная
лингвистика, категория
вида, категория времени,
глагольная система, русский
язык, персидский язык,
типологические различия

Статья посвящена сопоставительному анализу видо-временных систем персидского и русского языков, которые, несмотря на общее индоевропейское происхождение, демонстрируют принципиально различную грамматическую организацию. Центральное внимание в исследовании уделяется ключевым элементам глагольной системы – категориям времени и вида, определяющим способы выражения динамики, длительности и результативности действия. Эти категории образуют ядро аспектуально-темпоральной семантики, и их сравнительное изучение позволяет выявить как универсальные лингвистические механизмы, так и уникальные черты каждого языка.

В работе детально рассматриваются типологические особенности двух систем. Русский язык обладает развитой и обязательной системой грамматического вида, основанной на противопоставлении совершенного и несовершенного

вида. Эта категория тесно взаимодействует с синтетическими (например, формами прошедшего и настоящего времени) и аналитическими (составным будущим временем) способами выражения временных отношений. В противоположность этому, в персидском языке категория вида как морфологическая грамматическая парадигма отсутствует. Ее смысловые функции компенсируются иными средствами: разветвленной системой времен, активным использованием контекстуальных маркеров, наречий, а также сложных перифрастических конструкций с участием вспомогательных глаголов.

Анализ позволяет выявить не только глубинные структурные различия, но и определенные сходства, такие как общая трехчастная модель времени (прошедшее, настоящее, будущее), выполняющая схожую базовую функцию ориентации действия во времени. Полученные выводы имеют значительную практическую ценность для методики преподавания русского языка как иностранного в иранской аудитории. Понимание типологических расхождений необходимо для прогнозирования и преодоления интерференции, разработки целевых упражнений и объяснительных моделей, что в конечном итоге способствует эффективному формированию грамматической компетенции у студентов – носителей персидского языка и повышает осознанность их учебных действий.

Типология глагольных систем занимает важное место в сравнительной лингвистике, поскольку позволяет выявить как универсальные механизмы, так и уникальные черты языков в способах выражения действия. Глагол, будучи центральным элементом предложения, во многом определяет его синтаксическую структуру и семантическое содержание, а вариативность глагольных систем в разных языках делает их предметом пристального исследовательского внимания.

Одним из наиболее показательных различий между русским и персидским языками является наличие в русском языке обязательной грамматической категории вида, тогда как в персидском языке она отсутствует, и ее функции компенсируются контекстуальными маркерами и иными средствами. Это расхождение в стратегиях выражения аспектуальности открывает широкие возможности для сопоставительного анализа, демонстрируя, как сходная семантика действия может реализовываться принципиально разными грамматическими инструментами.

Сопоставительное изучение грамматических систем разнотипных языков представляет значительный интерес как для теоретической лингвистики, так и для практики преподавания иностранных языков. Особую актуальность данный подход приобретает в контексте расширения культурных и образовательных связей между Россией и Ираном, что влечет за собой растущую потребность в эффективном обучении русскому языку как иностранному (РКИ) в иранской аудитории [4: 98].

Цель данной статьи — провести системный сопоставительный анализ видо-временных систем русского и персидского языков и выявить их типологические сходства и различия.

Результаты исследования имеют как теоретическую значимость для понимания природы грамматических категорий в разнотипных языках, так и практическую ценность для разработки методики преподавания РКИ, направленной на преодоление трудностей, возникающих у носителей персидского языка при освоении русской видо-временной системы.

ВИДО-ВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА РУССКОГО ГЛАГОЛА

Русский язык, как и другие славянские языки, прошел длительный путь исторического развития от праславянского состояния до современной формы. В ранние периоды видо-временная система характеризовалась меньшей степенью дифференциации: противопоставление совершенного и несовершенного вида не было столь четким и последовательным, как в современном русском языке. Однако в процессе исторического развития грамматической системы категория вида становилась все более выраженной. Постепенно формировалась стройная система видо-временных форм, в которой каждая единица приобрела специфическую функцию в передаче аспектуальных значений. Данный процесс продолжался на протяжении Средневековья и Нового времени, когда русский язык, взаимодействуя с другими языками и заимствуя отдельные элементы, вырабатывал все более тонкие средства выражения нюансов действия [5].

Категория времени является одним из ключевых компонентов грамматической системы русского языка и реализуется через три основные формы — настоящее, прошедшее и будущее время, каждая из которых обладает специфическими грамматическими и функциональными характеристиками.

Прошедшее время в русском языке служит для обозначения действия, предшествующего моменту речи. Его формы варьируются в зависимости от рода и числа подлежащего. Так, для глагола *читать* формы прошедшего времени будут следующими: *читал* (м. р., ед. ч.), *читала* (ж. р., ед. ч.), *читало* (ср. р., ед. ч.), *читали* (мн. ч.). Важно подчеркнуть, что прошедшее время в русском языке неразрывно связано с категорией вида: глаголы совершенного и несовершенного вида в прошедшем времени передают различные аспектуальные значения. Это позволяет говорящему точно обозначать, было ли действие завершено или же оно представляло собой процесс, длившийся в прошлом.

Настоящее время используется для обозначения действия, совпадающего с моментом речи. Формы настоящего времени также изменяются по лицам и числам, но, в отличие от прошедшего времени, не имеют категории рода. Глаголы настоящего времени не только описывают действия, происходящие непосредственно в момент речи, но и выполняют целый ряд других функций: могут обозначать обычные, регулярно повторяющиеся действия, а также использоваться в «настоящем абстрактном» (например, для выражения общеизвестных истин). Это придает формам настоящего времени особую семантическую гибкость и динамичность [1: 8].

Будущее время в русском языке представлено двумя формами — простой и сложной, что создает дополнительные возможности для выражения временных и видовых оттенков [3].

Простая форма будущего времени (например, *прочитаю, напишу, сделаю*) образуется от глаголов совершенного вида и указывает на действие, которое произойдет в будущем и будет завершено. Эта форма имплицитно содержит значение результативности: *Я прочитаю эту книгу завтра* подразумевает, что действие будет доведено до конца.

Сложная (аналитическая) форма будущего времени образуется с помощью вспомогательного глагола *быть* в личных формах и инфинитива глагола несовершенного вида (например, *буду читать, будешь писать, будут делать*). Данная форма акцентирует внимание на процессе, длительности или регулярности действия в будущем, не указывая на его завершенность: *Я буду читать эту книгу весь вечер*.

Таким образом, противопоставление простой и сложной форм будущего времени позволяет говорящему точно обозначать временные границы и характер протекания действия, что существенно для адекватной передачи коммуникативного замысла.

Категория вида в русском языке, реализуемая через оппозицию совершенного и несовершенного вида, является ключевым элементом грамматической системы. Она позволяет передавать различные аспектуальные

характеристики действия: его завершенность/незавершенность, процессуальность, результативность, однократность/многократность, а также выполнять специфические функции в зависимости от контекста.

Совершенный вид акцентирует внимание на завершенности действия и его результате. Глаголы совершенного вида обозначают действие, которое достигло (или достигнет) своего внутреннего предела и представляет целостный факт. Например, глагол *прочитать* (СВ) в предложении *Она прочитала книгу* указывает на завершенное действие, результат которого значим для текущего момента. Здесь четко прослеживается связь между действием и достигнутым результатом.

Несовершенный вид служит для обозначения действия в его течении, без указания на завершенность или достижение результата. Глаголы несовершенного вида могут обозначать процесс (*Она читает книгу* — действие в момент речи), повторяющееся действие (*Она часто читает книги*), или констатировать факт действия без акцента на его результате (*Вы читали эту книгу?*). Так, форма *я читаю* подчеркивает, что действие находится в процессе, а не указывает на его результат.

Важно отметить, что различия между совершенным и несовершенным видом не ограничиваются только оппозицией «завершенность/незавершенность». Категория вида тесно взаимодействует с временными формами и наклонениями, во многом определяя их семантику и функционирование. Так, в будущем времени выбор видовой формы непосредственно влияет на характер обозначаемого действия: совершенный вид указывает на действие, которое будет завершено к определенному моменту (например, *Я прочитаю книгу к понедельнику*), тогда как несовершенный вид может передавать процесс, длительность или регулярность действия в будущем (*Я буду читать книгу весь вечер*). Подобные различия позволяют говорящему передавать широкий спектр смысловых нюансов, выбирая необходимую степень конкретизации информации в зависимости от коммуникативной задачи.

Глагольная система русского языка включает как синтетические, так и аналитические формы выражения времени и вида. Каждая из этих форм обладает уникальными грамматическими характеристиками и функционирует в определенных контекстах, что в совокупности обуславливает богатство и выразительность русской грамматической системы [1: 11].

Синтетические формы представляют собой такие способы выражения грамматических значений, при которых наклонение, время, лицо, число и другие категории передаются с помощью аффиксов в составе самого глагола. Иными словами, грамматическое значение выражается внутри словоформы, а не выносится за ее пределы. Например, глагол *бежать* в настоящем времени образует синтетическую форму *я бегу*, где окончание *-у* одновременно указывает на 1-е лицо и единственное число. В прошедшем времени синтетическими являются формы *я бежал / я бегала*, в которых окончание передает информацию о роде и числе подлежащего. Таким образом, синтетические формы обеспечивают компактность выражения грамматических значений, совмещая в одном слове лексическую и грамматическую семантику.

Аналитические формы в русском языке образуются путем сочетания вспомогательного слова (или слов) с основной глагольной формой. Такие конструкции используются для передачи временных и аспектуальных значений, которые не могут быть выражены синтетически. Наиболее ярким примером служит будущее время глаголов несовершенного вида, которое формируется с помощью вспомогательного глагола *быть* в личных формах и инфинитива основного глагола: *Я буду отдыхать*. В данном случае вспомогательный компонент (*буду*) несет грамматическую информацию о лице, числе и времени, а основной глагол (*отдыхать*) — лексическое значение. Аналитические формы преимущественно используются для акцентирования процессуальности, длительности или регулярности действия, особенно в сфере будущего времени.

Комбинирование синтетических и аналитических форм в русском языке существенно

расширяет спектр выражаемых значений и создает гибкую систему грамматических средств [2: 85]. Ср.: *Я буду читать книгу* (аналитическая форма, акцент на процессе в будущем) и *Я прочитаю книгу* (синтетическая форма, акцент на завершенности действия). Взаимодействие этих двух типов формообразования позволяет говорящему точно передавать тончайшие смысловые оттенки, связанные с характером протекания действия, его временной локализацией и результативностью, что в конечном итоге и определяет богатство и выразительность русской грамматической системы.

ВИДО-ВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ПЕРСИДСКОГО ЯЗЫКА

Категория времени в персидском языке, несмотря на относительно более ограниченный (по сравнению с русским) набор форм, является важным компонентом его грамматической системы, обеспечивающим выражение временных отношений.

В персидском языке, как и в русском, выделяются три основных временных плана: прошедшее, настоящее и будущее. Однако способы образования временных форм и принципы передачи временных значений в двух языках существенно различаются.

Прошедшее время в персидском языке представлено несколькими формами, которые могут быть разделены на простые и сложные. Простая форма образуется путем присоединения личных окончаний к основе прошедшего времени. Например, для глагола خواندن (*читать*) форма прошедшего времени خواندم соответствует русскому *я прочитал / я читал* (в зависимости от контекста). Сложные же формы формируются с участием вспомогательных глаголов и служат для передачи более тонких аспектуальных оттенков. Так, для обозначения действия, которое началось в прошлом и продолжается в настоящем, может использоваться конструкция به خواندن ادامه داد (букв. *я продолжил чтение*, т. е. *я продолжал читать*).

Настоящее время в персидском языке также имеет свои особенности. Глагольные формы образуются на основе корня и окончания, часто с учетом лица и числа подлежащего. Таким образом, می‌خوانم (*я читаю*) указывает на действие в процессе, которое происходит в текущий момент. Важно отметить, что в персидском языке настоящее время активно используется не только для обозначения действий, происходящих в данный момент, но и для выражения общих истин и привычек, что создает дополнительные возможности для передачи нюансов значений.

Будущее время в персидском языке формируется с помощью вспомогательного глагола خواستن (*хотеть*) или используются специальные конструкции, например می‌خواهم بخوانم (*я хочу читать*). Эта конструкция передает не только временные аспекты, но и намерения говорящего, создавая уникальную связь между временем и модальностью. В отличие от русского языка, где глагольные формы четко обозначают аспекты времени и действия, в персидском языке акцент на процессе или намерении имеет особое значение, что формирует оригинальный подход к описанию будущих действий.

Отсутствие грамматической категории вида является фундаментальной особенностью персидского языка, которая определяет специфику выражения временных и аспектуальных отношений. Поскольку вид не имеет морфологического выражения, значение завершенности/незавершенности действия, его процессуальности или результативности передается иными средствами. Это делает временные отношения в персидском языке контекстуально зависимыми: понимание точного смысла высказывания требует от слушающего анализа более широкого контекста, включая лексические указатели, ситуацию общения и даже фоновые знания.

Для компенсации отсутствия грамматического вида носители персидского языка активно используют дополнительные средства выражения [6], среди которых ключевую роль играют:

- временные формы (разветвленная система прошедших времен позволяет передавать различные аспектуальные оттенки);
- контекстуальные маркеры — наречия и обстоятельственные слова, указывающие на время, частоту или степень завершенности действия. Например: قبل (до), پس (после) или همیشه (всегда);
- перифрастические конструкции с вспомогательными глаголами, уточняющие характер протекания действия.

Таким образом, если в русском языке аспектуальная информация «встроена» в грамматическую форму глагола, то в персидском она рассредоточена по высказыванию и извлекается из совокупности его элементов.

Это отсутствие жесткой видовой оппозиции придает персидскому языку особую семантическую гибкость, позволяя одним и тем же глагольным формам выражать широкий спектр значений в зависимости от контекста. Например, один и тот же глагол может быть использован для выражения как завершенного, так и незавершенного действия, в зависимости от контекста. Если, к примеру, мы возьмем глагол خواندن (читать), то сочетание من می‌خوانم (я читаю) вне контекста может означать как 'я читаю (сейчас)', так и 'я читаю (вообще)'. Понимание актуального смысла достигается только при учете более широкого окружения фразы — предшествующих и последующих реплик, обстоятельственных слов, общей ситуации общения.

Таким образом, отсутствие грамматической категории вида в персидском языке, с одной стороны, создает определенные трудности для носителей других языков при его изучении и формирует особые требования к методике преподавания персидского языка как иностранного. С другой стороны, эта особенность обеспечивает языку значительную лексико-синтаксическую гибкость, позволяя выражать широкий спектр смысловых оттенков без усложнения морфологической системы, и одновременно требует от его носителей развитой способности к контекстуальной интерпретации высказываний.

Отсутствие видовой оппозиции в морфологии персидского языка компенсируется целым рядом иных языковых средств, которые в совокупности обеспечивают полноценную передачу семантики видо-временных отношений в коммуникации.

Первым и наиболее очевидным компенсаторным механизмом является разветвленная система временных форм глагола. Как уже отмечалось, в персидском языке представлены три основных временных плана — прошедшее, настоящее и будущее, — однако каждый из них реализуется через несколько вариантов форм, различающихся аспектуальными оттенками. Так, прошедшее время существует в нескольких вариантах: простое прошедшее, длительное прошедшее, перфект и др. Подобная дифференциация временных форм позволяет достаточно точно передавать характер протекания действия во времени, частично восполняя отсутствие грамматической категории вида.

Вторым важным компенсаторным механизмом выступают контекстуальные указатели — прежде всего наречия и обстоятельственные выражения, которые существенно расширяют выразительные возможности глагольных конструкций. Такие слова, как همیشه (всегда), هر روز (каждый день) или فردا (завтра), создают временные рамки высказывания и проясняют характер протекания действия. Они могут указывать на регулярную повторяемость, на отнесенность к будущему или на завершенность действия в прошлом. Тем самым контекстуальные маркеры берут на себя часть функций, которые в русском языке выполняет грамматическая категория вида.

Третьим значимым средством выражения видо-временных отношений в персидском языке являются вспомогательные глаголы и аналитические конструкции. Глаголы типа خواستن (хотеть), داشتن (иметь) и др. участвуют в образовании сложных глагольных форм, передающих дополнительные модальные и аспектуальные оттенки.

Например, конструкция می‌خواهم بروم (я хочу идти) комбинирует основной глагол رفتن

(идти) с вспомогательным خواستن, что передает не просто будущее действие, но именно желание или намерение говорящего.

Четвертым компенсаторным механизмом выступают аналитические конструкции с частицами и служебными словами, которые позволяют передавать различные аспектуальные характеристики действия.

К числу таких конструкций относится, например, оборот с глаголом به ادامه دادن ... (продолжать), который используется для выражения длительности или непрерывности действия. Так, предложение من به خواندن ادامه می‌دهم означает 'я продолжаю читать' и акцентирует именно процессуальный характер действия, не затрагивая вопроса о его завершенности.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВИДО-ВРЕМЕННЫХ СИСТЕМ

Сравнительный анализ видо-временных систем русского и персидского языков позволяет выявить не только различия, но и определенные сходства, несмотря на принципиально разную грамматическую организацию. Обе системы направлены на решение общей коммуникативной задачи — выражение временных отношений и аспектуальных значений, что является необходимым условием адекватного построения высказывания и передачи информации. Рассмотрим основные сходства между двумя системами.

Во-первых, в обоих языках представлена трехчастная модель времени: выделяются три основных временных плана — прошедшее, настоящее и будущее. Эта общая функциональная основа позволяет говорящим локализовать действие во времени, что критически важно для понимания содержания высказывания. Так, в русском и персидском языках можно противопоставить формы настоящего (я читаю), прошедшего (я прочитал) и будущего времени (я буду читать). Таким образом, несмотря на различия в способах образования этих форм, сама временная структура строится на сходных функциональных принципах.

Во-вторых, обе языковые системы располагают средствами для передачи аспектуальных характеристик действия — его длительности, завершенности, регулярности. Однако способы реализации этой функции существенно различаются. В русском языке аспектуальность выражается грамматически, через обязательную категорию вида: глаголы совершенного вида акцентируют завершенность и результативность действия, а глаголы несовершенного вида — процессуальность, длительность или регулярность. В персидском языке, где грамматическая категория вида отсутствует, аналогичные значения передаются иными средствами — через контекст, лексические указатели (наречия, обстоятельственные слова) и аналитические конструкции. Несмотря на различие механизмов, в обоих языках достигается возможность тонкой дифференциации аспектуальных оттенков, что обеспечивает гибкость системы в целом.

В-третьих, обе языковые системы активно используют лексические средства уточнения временных и аспектуальных характеристик — прежде всего наречия и обстоятельственные слова, указывающие на время действия, его частотность или регулярность.

В русском языке для этих целей служат такие временные указатели, как *всегда, никогда, иногда, часто, редко, сейчас, вчера, завтра* и др. Они позволяют конкретизировать временную локализацию действия или характер его протекания, дополняя и уточняя информацию, заложенную в глагольной форме. Аналогичную функцию выполняют в персидском языке наречия هر روز (каждый день), اکنون (сейчас) и др. Использование таких лексических маркеров помогает создавать более точные и информативные высказывания в обоих языках.

В-четвертых, в русском и персидском языках представлены аналитические конструкции, позволяющие передавать сложные временные и аспектуальные отношения. В русском языке к таким конструкциям относится прежде всего составное будущее время глаголов несовершенного вида (буду читать, будешь

писать), где вспомогательный глагол *быть* несет грамматическую информацию, а основной глагол — лексическое значение. В персидском языке аналитические конструкции с вспомогательными глаголами используются еще шире, позволяя передавать не только временные, но и модальные и аспектуальные оттенки — намерение, возможность, длительность, фазовость действия. Такие конструкции в обоих языках расширяют репертуар выразительных средств и позволяют более точно передавать характеристики действия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный сопоставительный анализ видо-временных систем русского и персидского языков позволяет сделать вывод о том, что при наличии определенных функциональных сходств (трехчастная модель времени, использование лексических указателей и аналитических конструкций) между ними существуют принципиальные типологические различия в грамматической структуре и способах семантической реализации категорий времени и вида. Эти расхождения имеют существенное значение как для теории перевода, так и для практики преподавания русского языка как иностранного в иранской аудитории.

Первое и наиболее фундаментальное различие заключается в наличии в русском языке обязательной грамматической категории вида и ее отсутствии в персидском. Русский язык располагает разветвленной системой видовых противопоставлений (СВ/НСВ), которые пронизывают всю глагольную парадигму и позволяют четко обозначать характер протекания действия — его завершенность/незавершенность, результативность/процессуальность, однократность/многократность. В персидском языке вид как грамматическая категория отсутствует: значение завершенности или незавершенности действия не имеет регулярного морфологического выражения и определяется преимущественно из контекста. Это создает определенные трудности как для носителей персидского языка при

освоении русской видовой системы, так и для носителей русского языка при интерпретации персидских текстов.

Второе различие касается способов образования и функционирования временных форм. В русском языке временная система тесно переплетена с видовой: выбор временной формы во многом предопределяется видом глагола, а сами временные формы обладают разветвленной системой окончаний, отражающих лицо, число, а в прошедшем времени — и род подлежащего. Персидский язык демонстрирует иную организацию: его временная система, хотя и включает три основных временных плана, характеризуется большей регулярностью и меньшей дифференциацией окончаний. Многие временные и аспектуальные оттенки передаются здесь с помощью вспомогательных глаголов и аналитических конструкций, что делает систему в целом более контекстуально зависимой и менее формализованной по сравнению с русской.

Третье различие вытекает из двух предыдущих и касается степени эксплицитности выражения аспектуальных значений. В русском языке аспектуальная информация «встроена» в глагольную форму и извлекается непосредственно из нее. В персидском языке те же смыслы часто остаются имплицитными и требуют для своего понимания обращения к более широкому контексту — лексическому, ситуативному, дискурсивному. Это означает, что выражение, которое в русском языке получает однозначную грамматическую интерпретацию (например, *Я продолжаю читать*), в персидском может быть передано менее определенно и потребовать дополнительных пояснений для достижения аналогичного уровня семантической прозрачности.

Таким образом, выявленные различия в видо-временных системах создают существенные трудности для перевода, особенно при работе с художественными текстами, где требуется сохранение не только предметно-логической информации, но и тонких смысловых, стилистических и культурных нюансов. Адекватный перевод в таких случаях невозможен

без глубокого понимания типологических особенностей обоих языков и учета тех компенсаторных механизмов, которые каждый из них использует для передачи универсальных категорий времени и аспектуальности.

Полученные выводы имеют не только теоретическую значимость для сопоставительной

лингвистики, но и непосредственную практическую ценность для разработки методики преподавания русского языка как иностранного, позволяя прогнозировать типичные трудности, возникающие у персоязычных студентов, и выстраивать систему упражнений, направленных на их преодоление. ■

Литература

1. Крупильницкая В. А., Федотова И. Б. Категория времени в русском и китайском языках. Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2023. 83 с.
2. Макарова Е. Н. Лингвистические средства передачи коммуникативного статуса подлежащего и сказуемого как объект сопоставительного исследования // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2020. Т. 6. № 2. С. 85–94. DOI: 10.22250/2410-7190_2020_6_2_85_94.
3. Петрухина Е. В., Ли Чжухонг. Модальность глагольных форм будущего времени в русском языке // Вестник Московского университета. Филология. Сер. 9. 2015. № 4. С. 72–86.
4. Промоторова Е. Д. Трудности освоения видо-временных форм русского языка персоязычными студентами // Университетские чтения — 2025: Материалы Всероссийской конференции с международным участием. Пятигорск, 09–10 января 2025 год. Пятигорск, 2025. С. 98–101.
5. Тайебианпур Ф., Ибрагимшарифи Ш. Проблема изучения персоязычными студентами русской посессивной конструкции «у кого есть что» и связанных с ней конструкций // Московский педагогический журнал. 2021. № 2. С. 94–103. DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-94-103.
6. Шейхи Д. Н. О соответствии аспектуальных значений в русском и персидском языках // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sootvetstvii-aspektualnyh-znacheniy-v-russkom-i-persidskom-yazykah> (дата обращения: 12.12.2025).

E. D. Promotorova

Master's Student,
Pyatigorsk State University
Pyatigorsk, Russia

I. B. Fedotova

Doctor of Pedagogy, Associate
Professor, Director of the Institute
of Translation Studies,
Russian Studies and Multilingualism,
Pyatigorsk State University
Pyatigorsk, Russia
fedotova@pgu.ru

Wajiheh Rezvani

PhD in Philology,
Head of the Department of Russian
Language, Faculty of Literature,
Alzahra University
Tehran, Iran

Typological Features of Verb Systems in Persian and Russian: Categories of Tense and Aspect in a Comparative Study

Keywords: comparative linguistics, type category, tense category, verb system, Russian language, Persian language, typological differences.

The article is devoted to a comparative analysis of the modern systems of the Persian and Russian languages, which, despite their common Indo-European origin,

exhibit fundamentally different grammatical organization. The central focus of the study is on the key elements of the verbal system – the categories of time and type, which determine the ways of expressing the dynamics, duration and effectiveness of an action. These categories form the core of aspectual-temporal semantics, and their comparative study makes it possible to identify both universal linguistic mechanisms and unique features of each language.

The paper examines in detail the typological features of the two systems. The Russian language has a developed and mandatory grammatical system based on the opposition of the perfect and imperfect form. This category closely interacts with synthetic (for example, past and present tense forms) and analytical (compound future tense) ways of expressing temporal relations. In contrast, the Persian language lacks the category of species as a morphological grammatical paradigm. Its semantic functions are compensated by other means: an extensive system of tenses, the active use of contextual markers, adverbs, as well as complex peripheral constructions involving auxiliary verbs.

The analysis reveals not only deep structural differences, but also certain similarities, such as a common three-part model of time (past, present, future), which performs a similar basic function of orienting actions in time. The findings have significant practical value for the methodology of teaching Russian as a foreign language in the Iranian audience. Understanding typological discrepancies is necessary to predict and overcome language transfer, develop targeted exercises and explanatory models, which ultimately contributes to the effective formation of grammatical competence among native Persian students and increases awareness of their learning process.

Глагольный вид как грамматический механизм выражения категории вежливости в русском и персидском языках: прагматико-социолингвистический и лингвокультурный анализ



Марьям Резаи Азин

кандидат педагогических наук,
ст. преподаватель
кафедры русского языка
Мазандаранского университета
Мазандаран, Иран
m.azin@umz.ac.ir

Ключевые слова:

категория вежливости,
глагольный вид, прагматика
речи, речевые акты, таароф,
сопоставительный анализ,
русский язык, персидский
язык

Настоящее исследование посвящено всестороннему анализу функции глагольного вида в русском языке как основного грамматического средства выражения категории вежливости, сопоставляемого с эквивалентными механизмами в персидском языке. В основе метода лежит корпусный анализ Национального корпуса русского языка и социокультурно-лингвистический анализ персидских конструкций, базирующихся на системе таароф и модальных формах. Результаты показывают, что несовершенный вид в русском языке играет ключевую прагматическую роль в смягчении речевых актов, таких как просьбы, советы и извинения, способствуя проявлению тактичности и уважения. Аналогичные функции в персидском языке реализуются через модальные структуры и ритуализованные формулы, которые отражают социальные и культурные особенности коммуникации. Обращено особое внимание на влияние таких социальных факторов, как статус адресата, возраст, степень знакомства и формальность ситуации, на выбор лингвистических средств в обеих языковых системах. Сопоставительный анализ расширяет теоретическое понимание взаимодействия грамматики и прагматики в межкультурной коммуникации, подчеркивая универсальность и разнообразие стратегий вежливого общения. Практическая значимость исследования выражается в улучшении методов преподавания русского и персидского языков как иностранных и развитии межкультурного диалога.

Вежливость является фундаментальной социально-коммуникативной категорией, регулирующей процессы передачи информации и поддержания гармоничных межличностных и межкультурных отношений. Современная лингвистика рассматривает коммуникацию как сложную систему, в которой языковые и прагматические средства отражают отношение говорящего к адресату, а также социальный статус, культурные нормы и особенности ролей участников [8; 9; 13; 17].

По мнению Н. И. Формановской [15], речевое взаимодействие основано на принципах коммуникативного такта, предполагающего выбор грамматических и лексических средств, направленных на сохранение «лица» как адресата, так и говорящего, что способствует эффективной коммуникации и предотвращению конфликтов. В русской речевой культуре категория вежливости реализуется системой норм речевого этикета, регулирующих языковые стратегии с учетом социального контекста, формальности ситуации, статуса, возраста и степени знакомства.

Одним из ключевых грамматических средств выражения вежливости в русском языке является категория глагольного вида (совершенный (СВ) и несовершенный (НСВ)) [11], которая помимо аспектуального значения выполняет важную прагматическую функцию смягчения речевых актов — просьб, извинений, советов, снижая угрозу «лица» адресата и проявляя уважение. Например, конструкции с несовершенным видом воспринимаются как более тактичные и менее категоричные по сравнению с совершенным [16].

В персидском языке, где отсутствует категория глагольного вида, коммуникативные функции компенсируются модальными конструкциями, сослагательным и условным наклонениями, а также этнокультурными формулами таароф, отражающими социальную иерархию, дистанцию и ритуализованную вежливость [16; 18]. Это свидетельствует о культурной универсальности и разнообразии прагматических стратегий выражения вежливости.

Проблема исследования заключается в недостаточной проработанности роли грамматического вида как средства выражения вежливости с учетом прагматических и социолингвистических факторов, а также в отсутствии комплексного сопоставительного анализа с языками, не имеющими этой категории.

Цель исследования — системный анализ функционирования глагольного вида в русском языке как грамматического инструмента выражения вежливости и сопоставление его с модальными и лексическими конструкциями в персидском языке для выявления универсальных и специфических языково-культурных закономерностей.

Задачи исследования включают:

- анализ прагматических функций СВ и НСВ в выражении вежливости;
- исследование влияния социолингвистических факторов на выбор видовой формы;
- проведение сравнительного анализа с персидскими конструкциями вежливости, включая формулы таароф;
- выделение особенностей культурной ритуализации категории вежливости в обеих традициях.

Данное исследование способствует углублению теоретического понимания категории вежливости как сложного лингвокультурного феномена и методологически поддерживает развитие межкультурных и прикладных исследований, а также совершенствование методик преподавания иностранных языков.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА

В системе координат современной лингвистической прагматики категория вежливости квалифицируется как фундаментальный регулятор социального взаимодействия, обеспечивающий бесконфликтное течение коммуникации и поддержание межличностного равновесия [7]. Базовым теоретическим конструктом, объясняющим механизмы функционирования вежливости, выступает понятие «лицо» (face), разработанное в классическом труде П. Браун

и С. Левинсона [17]. Под «лицом» понимает-ся социально значимый образ, который каж-дый индивид стремится сохранить и защитить в процессе коммуникации. Данное понятие дифференцируется на два компонента:

- позитивное лицо — потребность субъекта в одобрении, признании и положительной оценке со стороны социума;
- негативное лицо — стремление к автоно-мии, независимости и защите личного про-странства от внешнего вмешательства.

Исходя из этой дихотомии, языковая веж-ливость интерпретируется как совокупность коммуникативных стратегий, направленных на минимизацию деструктивного воздей-ствия так называемых «лицо-угрожающих ак-тов» (Face-Threatening Acts, FTA) — вербаль-ных и невербальных действий, потенциально способных подорвать репутацию адресата или ограничить его свободу [9; 17].

Инструментарий реализации вежливости в языке представляет собой многоуровневую си-стему, интегрирующую разнородные языковые ресурсы [5]. В зависимости от уровня языковой иерархии выделяются следующие типы средств:

- лексические — этикетные формулы и эффе-мизмы (*пожалуйста, будьте добры*), выпол-няющие функцию непосредственных марке-ров вежливости;
- морфологические — специализированные грамматические формы, такие как оппози-ция «ты»/«Вы», сослагательное наклонение, модальные частицы;
- синтаксические — конструкции косвенной речи, вопросительные и условные обороты, снижающие категоричность и императив-ность высказывания;
- просодические — интонационные контуры и акцентные выделения, придающие речи оттенок мягкости и уважительности.

В ряду грамматических категорий русского языка особая роль принадлежит категории гла-гольного вида, представленной бинарной оп-позицией СВ и НСВ [1; 3]. Традиционно рас-сматриваемая в аспектуально-темпоральном

ключе, данная категория обнаруживает так-же выраженный прагматический потенциал. Согласно наблюдениям Е. В. Падучевой [11] и М. Я. Гловинской [4], видовая избиратель-ность непосредственно модулирует иллокутив-ную силу высказывания, выступая тонким ин-струментом регуляции степени тактичности и вежливости. Наиболее отчетливо эта зако-номерность прослеживается в таких речевых актах, как просьба, извинение и совет.

Преимущественное использование несовер-шенного вида в указанных контекстах объяс-няется его семантической природой: акцен-тируя процессуальность и незавершенность действия, НСВ снижает коммуникативное давление на адресата и создает пространство для интерпретационной вариативности [16]. В формах повелительного наклонения данное свойство проявляется особенно отчетливо: им-перативы несовершенного вида (ср.: *Делайте*) воспринимаются носителями языка как более уважительные и менее категоричные по срав-нению с формами совершенного вида (*Сде-лайте*), что подтверждается наблюдениями Н. И. Формановской [15].

Видовые оппозиции действуют в тесной координации с иными грамматическими сред-ствами — прежде всего с «Вы-формами» и со-слагательным наклонением [10]. Вместе с лек-сическими маркерами (*пожалуйста, будьте добры*) и корпусом этикетных формул они об-разуют многослойную систему, обеспечиваю-щую гармонизацию межличностных отноше-ний в соответствии с неписаными законами русской речевой культуры [14].

Эмпирические исследования последних де-сятилетий убедительно демонстрируют, что реализация вежливости в речи не является произвольным выбором говорящего, но жест-ко детерминирована комплексом социолингви-стических переменных. Среди наиболее значи-мых параметров, определяющих предпочтение тех или иных грамматических форм, исследо-ватели единодушно выделяют социальный ста-тус участников коммуникации, их возрастные характеристики, степень межличностной бли-зости и уровень институционализированности

коммуникативной ситуации. В русском языковом контексте действие указанных факторов отчетливо прослеживается при анализе выбора видо-временных форм глагола. Как свидетельствуют материалы корпусных исследований и данные анкетных опросов, коммуниканты, обращаясь к собеседнику, обладающему более высоким социальным статусом либо принадлежащему к старшей возрастной группе, последовательно отдают предпочтение формам несовершенного вида, нередко в комбинации с конструкциями сослагательного наклонения. Подобная стратегия позволяет говорящему не только эксплицитно уважение к адресату, но и маркировать существующую социальную дистанцию [12].

Принципиально иной тип грамматической организации демонстрирует персидский язык, в котором категория глагольного вида как морфологическая парадигма отсутствует. Однако дефицит видовых оппозиций не создает лакун в сфере выражения вежливости, поскольку коммуникативные функции, выполняемые в русском языке видовыми противопоставлениями, восполняются здесь иными языковыми механизмами. К их числу относятся:

- разветвленная система модальных конструкций, опирающихся на парадигмы сослагательного и условного наклонений;
- этноспецифические формулы таароф — системы ритуальной вежливости, пронизывающей все уровни персидского общения. Таароф основан на использовании устойчивых этикетных формул, позволяющих говорящему выразить уважение к собеседнику, подчеркнуть социальную дистанцию и избежать излишней прямоты. Эти ритуализованные вербальные стратегии регулируют социальную иерархию и актуализируют почтительность в межличностном взаимодействии [2; 6; 16].

Совокупность перечисленных лексико-грамматических средств и стоящих за ними прагматических стратегий образует в персидском языке разветвленную иерархическую систему вежливости. Ее фундаментальная

задача — обеспечение гармоничного течения коммуникации через минимизацию прямой экспрессии и ритуализацию социально значимых речевых действий. Особенно наглядно эта тенденция проявляется в устойчивых этикетных формулах, насыщенных культурной семантикой. Так, широкоупотребительное выражение *قابلی ندارد* (*qābelī nadārad*), буквально означающее «не имеет достоинства», функционально эквивалентно русскому «не стоит благодарности», однако его внутренняя форма не просто констатирует отсутствие необходимости в благодарности, но имплицитно принижает значимость собственного действия, реализуя тем самым фундаментальный принцип персидской коммуникативной этики уважения к другому. Аналогичным образом формула *استدعا می‌کنم* (*ested‘ā mikonam*), переводимая как «покорно прошу», содержит в себе гиперболизированное выражение покорности, не имеющее прямых аналогов в русской речевой практике, что свидетельствует о принципиально иных культурно-коммуникативных приоритетах.

Представленный анализ свидетельствует о том, что универсальный императив сохранения «лица» и поддержания социокоммуникативного равновесия в различных языковых системах находит несовпадающие способы грамматикализации и лексикализации. Природа этих расхождений коренится как в типологически обусловленных особенностях грамматического строя (прежде всего, в наличии либо отсутствии категории вида), так и в исторически сложившихся ритуализованных практиках и культурных сценариях коммуникативного поведения.

Несмотря на впечатляющий корпус работ, накопленный в области изучения вежливости и аспектологии, проблемное поле, связанное с осмыслением роли глагольного вида в реализации вежливой коммуникации, остается фрагментарно освещенным. До настоящего момента отсутствуют исследования, в которых данная проблема рассматривалась бы системно — в единстве корпусного, социолингвистического и сопоставительного подходов,

с выходом на межъязыковой и межкультурный уровни анализа [16]. Особую остроту обозначенная лакуна приобретает применительно к русско-персидской языковой паре, где вопрос о взаимодействии грамматических, лексических и прагматических ресурсов в формировании тактичного высказывания практически не получил эмпирического освещения.

Настоящее исследование призвано восполнить обозначенный пробел. Опираясь на изложенные теоретические предпосылки, работа ставит целью выявление функционального репертуара глагольного вида в русском языке как средства экспликации вежливости и установление корреляций между видовыми формами и их функциональными аналогами в персидском языке (модальными конструкциями и системой таароф). Реализация поставленной цели позволит не только обогатить теоретический фундамент исследований речевой вежливости, но и создать методологическую базу для совершенствования практик межкультурной коммуникации и преподавания русского и персидского языков как иностранных.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В основе настоящего исследования лежит качественная описательно-интерпретативная методология, ориентированная на углубленный концептуальный и прагматический анализ грамматической категории глагольного вида и сопряженных с ней средств выражения вежливости в русском и персидском языках. Выбор качественной парадигмы обусловлен самой природой исследуемого феномена: категория вежливости, будучи сложным социокультурным конструктом, требует не столько количественной фиксации, сколько содержательной интерпретации, позволяющей раскрыть механизмы взаимодействия грамматических форм и коммуникативных стратегий. Исследовательский фокус сосредоточен на тщательном анализе и сопоставлении языковых данных, что обеспечивает глубинное постижение функциональной специфики рассматриваемых категорий.

Достижение поставленной цели обеспечивается комплексом взаимодополняющих методов. Центральное место в исследовательском дизайне занимает контрастивный метод, позволяющий выявить как универсальные, так и идиоэтнические характеристики изучаемых явлений путем систематического сопоставления способов выражения вежливости в двух разноструктурных языках. В фокусе сравнительного анализа находится функциональная нагрузка грамматического вида в русском языке и ее корреляты в персидском — модальные конструкции различных типов и ритуализованные формулы таароф.

Исследование реализуется на трех взаимосвязанных уровнях анализа:

- лексическом — предполагающем выявление и описание лексических маркеров вежливости в сопоставляемых языках;
- грамматическом — ориентированном на анализ морфологических и синтаксических средств, участвующих в формировании вежливого высказывания;
- прагматическом — нацеленном на интерпретацию коммуникативных стратегий и условий их реализации в различных социальных контекстах.

Такая многоуровневая система позволяет комплексно рассмотреть взаимодействие разнородных языковых компонентов в процессе порождения тактичной и социально приемлемой речи.

Эмпирическую основу работы составляют два типа источников. Во-первых, это корпусные данные, извлеченные из Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Обращение к корпусному материалу обеспечивает выход за пределы интроспективных наблюдений и позволяет верифицировать выявляемые закономерности на репрезентативном языковом материале, отражающем реальную речевую практику. Во-вторых, исследование опирается на теоретические и прикладные работы в области прагматики, социолингвистики и лингвокультурологии — как классические труды, заложившие фундамент изучения

категории вежливости, так и современные исследования, фиксирующие новейшие тенденции в функционировании анализируемых средств. Привлечение широкого круга источников обеспечивает теоретическую обоснованность выводов и позволяет вписать полученные результаты в актуальный научный контекст.

Принципиальную значимость для настоящего исследования имеет социокультурный подход, предполагающий учет широкого спектра внеязыковых факторов, детерминирующих выбор тех или иных средств выражения вежливости. К числу таких параметров относятся:

- социальный статус коммуникантов;
- их возрастные характеристики;
- степень межличностной близости/дистанции;
- уровень формальности/неформальности коммуникативной ситуации;
- культурные нормы и традиции, регулирующие речевое поведение в соответствующих лингвокультурных сообществах.

Учет социокультурных факторов позволяет не только зафиксировать наличие тех или иных языковых форм, но и объяснить, почему говорящие выбирают именно их — в зависимости от социального контекста и культурных норм. Тем самым обеспечивается выход на уровень содержательной интерпретации вариативности языковых стратегий вежливости в русском и персидском лингвокультурных контекстах.

Избранная методологическая стратегия представляется оптимальной для решения поставленных исследовательских задач. Качественный описательно-интерпретативный подход в сочетании с контрастивным методом и социокультурным анализом позволяет:

- выявить тонкие прагматические нюансы, ускользающие при применении исключительно количественных методов;
- установить функциональные соответствия между грамматическими средствами русского языка и их лексико-синтаксическими аналогами в персидском;

- интерпретировать выявленные закономерности в широком контексте социальных и культурных детерминант речевого поведения.

Такая методологическая конфигурация обеспечивает как глубину проработки материала, так и обоснованность выводов, отвечающих критериям современного лингвистического исследования.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Проведенное исследование, опирающееся на комплексный анализ материалов НКРЯ, данные социолингвистического анкетирования и прагматическую интерпретацию речевых актов, позволило выявить устойчивые закономерности функционирования категории глагольного вида как одного из грамматических ресурсов выражения вежливости в русском языке. Полученные результаты систематизированы по следующим направлениям: прагматическая функция видовых противопоставлений, специфика реализации НСВ в различных типах речевых актов и роль социолингвистических факторов в выборе видовых форм.

Центральным наблюдением, подтвердившимся на всем массиве проанализированного материала, выступает последовательное использование НСВ как основного инструмента смягчения коммуникативного давления в тех речевых актах, которые требуют от говорящего особой деликатности и уважительного тона. К числу таких актов относятся прежде всего просьбы, советы и извинения. Семантическая природа НСВ, акцентирующая процессуальность и незавершенность действия, создает эффект «открытости» высказывания, оставляя адресату пространство для маневра и тем самым снижая категоричность и императивность речи.

Смягчение директивных речевых актов. Наиболее отчетливо смягчающая функция НСВ проявляется в формах повелительно-го наклонения. Сопоставление параллельных

конструкций с СВ и НСВ демонстрирует устойчивую прагматическую оппозицию:

- форма СВ (*Сделайте это, пожалуйста!*) воспринимается носителями языка как более прямое и категоричное требование, ориентированное на результат и не оставляющее адресату возможности для отказа;
- форма НСВ (*Делайте это, пожалуйста!*) интерпретируется как мягкая, тактичная просьба, акцентирующая не столько результат, сколько сам процесс и допускающая вариативность в его реализации.

Данное различие объясняется тем, что императив НСВ в меньшей степени фокусируется на конечной точке действия, что снижает ощущение коммуникативного давления и воспринимается как проявление уважения к автономии собеседника.

Косвенные речевые акты и вопросительные конструкции. Прагматический потенциал НСВ реализуется также в сфере косвенных речевых актов, где видовая форма взаимодействует с вопросительной интонацией и модальными операторами. Сравнение двух типов конструкций выявляет следующую закономерность:

- прямой вопрос с глаголом СВ (Вы сделаете это?) может быть истолкован адресатом как скрытое давление или попытка ограничить его свободу выбора;
- конструкция с НСВ и сослагательным наклонением (Вы могли бы это сделать?) трансформирует директивный акт в запрос о возможности, что эксплицитно признает право адресата на отказ.

Таким образом, использование НСВ в сочетании с вопросительной формой позволяет снизить категоричность высказывания и сделать общение более комфортным для собеседника.

Выражение извинений. В речевых актах извинения прагматический потенциал несовершенного вида реализуется несколько иначе, чем в просьбах и вопросах. Здесь НСВ выполняет

функцию не столько смягчения директивности (которая в извинениях отсутствует), сколько акцентирования процессуальности и отсутствия намеренности в действии, причинившем неудобство адресату.

Сравнение двух конструкций наглядно демонстрирует данное различие:

- форма совершенного вида (*Я исписал ваш листок*) представляет собой констатацию свершившегося факта, фиксируя результат действия без эмоционально-прагматических обертонов;
- конструкция с несовершенным видом и сослагательным наклонением (*Я бы не писал на вашем листке, если бы знал, что он для вас важен*) не только сообщает о действии, но и эксплицирует отсутствие намерения его совершить, что усиливает искренность сожаления и способствует сохранению «лица» адресата.

Таким образом, выбор НСВ в сочетании с сослагательным наклонением позволяет говорящему представить извинение не как формальную констатацию факта, а как эмоционально окрашенное выражение эмпатии, что существенно повышает коммуникативную эффективность данного речевого акта

Социолингвистическая вариативность в выборе видовых форм. Проведенный анализ подтвердил, что выбор между СВ и НСВ в значительной степени детерминирован не только интенциями говорящего, но и объективными параметрами коммуникативной ситуации. Данные корпусного исследования и анкетирования свидетельствуют о наличии устойчивых корреляций между использованием НСВ и следующими социолингвистическими переменными:

- социальный статус адресата: при обращении к лицам, занимающим более высокое социальное положение, частота употребления НСВ (особенно в сочетании с сослагательным наклонением) возрастает, что отражает стремление говорящего маркировать уважение и поддерживать социальную дистанцию;

- возрастные характеристики: в коммуникации с представителями старшего поколения предпочтение также отдается более деликатным формам на базе НСВ;
- степень знакомства: в общении с малознакомыми людьми наблюдается последовательное использование НСВ и этикетных формул, тогда как в кругу близких допустимы более прямые конструкции с СВ;
- формальность контекста: в официальных и институционализированных ситуациях (деловая переписка, публичные выступления, общение с вышестоящими) доля конструкций с НСВ значительно выше, чем в неформальном бытовом общении.

Сопоставительный анализ с персидским языком. В персидском языке, где грамматическая категория вида отсутствует, ее коммуникативные функции берут на себя иные языковые средства. Прежде всего это модальные конструкции с сослагательным наклонением, а также специализированные частицы, такие как *می‌شه* (*míše*, *можно*) и *ممکنه* (*momkene*, *возможно*). Важную роль играют и лексические маркеры вежливости, среди которых наиболее частотным является *لطفاً* (*lotfan*, *пожалуйста*).

Рассмотрим несколько типичных примеров из персидской речевой практики:

- *می‌شه کمک کنی?* (*míše komak koni?*) — букв. *Можно помочь?*, что соответствует русскому *Ты не сможешь?* или *Можешь помочь?*;
- *ممکنه صبر کنی?* (*momkene sabr koni?*) — *Можно подождать?* (вежливая просьба);
- *لطفاً در را ببند* (*lotfan dar rá beband*) — *Пожалуйста, закрой дверь*.

Как показывают данные корпусного анализа персидских текстов, подобные конструкции регулярно используются в официальных просьбах и других речевых актах, требующих деликатности. Это свидетельствует о том, что, несмотря на отсутствие грамматического вида, персидский язык располагает собственным набором средств для решения той же коммуникативной задачи — минимизации угрозы для «лица» собеседника и поддержания социальной

гармонии. При этом сами эти средства, разумеется, отражают культурно-языковую специфику иранской коммуникативной традиции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование подтвердило, что категория глагольного вида в русском языке выполняет не только аспектуальную, но и важную прагматическую функцию, выступая инструментом выражения вежливости. Несвершенный вид последовательно используется для смягчения речевых актов — просьб, вопросов, извинений, — снижая их категоричность и минимизируя угрозу для «лица» адресата. Выбор видовой формы, как показал анализ, детерминирован не только интенциями говорящего, но и социокультурными факторами: статусом собеседника, его возрастом, степенью знакомства и формальностью ситуации.

Сопоставление с персидским языком, лишенным грамматической категории вида, выявило функциональные аналоги в виде модальных конструкций и ритуализованных формул таароф. Это свидетельствует о существовании универсальных прагматических стратегий вежливости, которые в разных языках реализуются различными средствами — грамматическими, лексическими или ритуализованными — в зависимости от типологических и культурных особенностей.

Полученные результаты имеют теоретическое значение для понимания взаимодействия грамматики и прагматики, а также практическую ценность для преподавания русского языка как иностранного. Осознанное освоение прагматического потенциала несовершенного вида может помочь учащимся избегать нежелательной категоричности в речи и более точно выстраивать коммуникацию с учетом статусных и ролевых отношений.

Дальнейшее изучение проблемы может быть связано с расширением языкового корпуса: сопоставление аспектуальных систем в языках с различной типологией (славянские, германские, восточноазиатские) позволит выявить универсальные и специфические

механизмы выражения вежливости. Перспективным представляется также привлечение данных антропологии и когнитивной лингвистики для анализа связи культурных концептов (уважение, статус) с грамматикализацией вежливости. ■

Литература

1. Бондарко А. В. Теория функциональной грамматики / А. В. Бондарко, М. А. Шелякин, В. С. Храковский, В. П. Недялков и др. Л.: Наука, 1987. 348 с.
2. Бэни Ф. А. Таароф в иранском речевом этикете // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2022. № 8–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/taarof-v-iranskom-rechevom-etikete> (дата обращения: 15.12.2025).
3. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. 2-е изд. М.: Высшая школа, 1972. 613 с.
4. Гловинская М. Я. Русские речевые акты и вид глагола // Логический анализ языка. Модели действия. М.: Наука, 1992. С. 123–140.
5. Гришечко Е. Г. Средства реализации коммуникативной стратегии вежливости в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Ростов н/Д, 2011. 24 с.
6. Дехган Х. М. Вежливость как важный принцип при выражении просьбы в современных русском и персидском языках // Наука и школа. 2013. № 2. С. 71–74. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vezhlivost-kak-vazhnyy-printsip-pri-vyrazhenii-prosby-v-sovremennyh-russkom-i-persidskom-yazykah> (дата обращения: 15.12.2025).
7. Ерзинкян Е. Л. Лингвистическая категория вежливости: семантика и прагматика. Ереван: Изд-во ЕГУ, 2018. 410 с. URL: http://ijevanlib.y-su.am/wp-content/uploads/2018/10/Yelena_Yerznkryan.pdf (дата обращения: 15.12.2025).
8. Иссерс О. С. Речевое воздействие: учебное пособие. М.: Флинта, 2022. 224 с.
9. Клименко О. К. Категория вежливости и речевой этикет в русском языке // Русский язык в современном обществе (функциональные и статусные характеристики): сб. ст. серии «Теория и история языкознания». М., 2005. С. 85–101.
10. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. 507 с.
11. Падучева Е. В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 464 с.
12. Подгорный Д. С. Речевые формулы вежливости в русском и английском языках: понятие, виды, коммуникативная роль (на примере анализа формул обращения и просьбы) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 11. Ч. 4. С. 756–759. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=10673> (дата обращения: 15.12.2025).
13. Путина О. Н., Балакин С. В. Речевая коммуникация: прагматический аспект // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevaya-kommunikatsiya-pragmaticheskiiy-aspekt> (дата обращения: 15.12.2025).
14. Сиротинина О. Б. Устная речь и типы речевых культур // Русистика сегодня. 1995. № 4. С. 3–21.
15. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М.: ИКАР, 2007. 478 с.
16. Шейхи Д. Н., Замани И. Б. К вопросу о глагольном виде как периферийном средстве выражения категории вежливости в русском и персидском языках // Вестник ВУиТ. 2017. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-glagoльном-vide-kak-periferiynom-sredstve-vyrazheniya-kategorii-vezhlivosti-v-russkom-i-persidskom-yazykah> (дата обращения: 15.12.2025).

17. Brown P., Levinson S. C. Politeness Some Universals in Language Usage. Cambridge etc.: Cambridge University Press, 1987. 345 p.
18. Koutlaki S. A. Offers and Expressions of Thanks as Face Enhancing Acts: Te'arof in Persian // Journal of Pragmatics. 2002. № 34. Pp. 1733–1756.



Maryam Rezaei Azin

*PhD in Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer of the Russian Language
Department University of Mazandaran
Mazandaran, Iran
m.azin@umz.ac.ir*

Verb Aspect as a Grammatical Mechanism for Expressing the Category of Politeness in Russian and Persian: A Pragmatic, Sociolinguistic, and Linguocultural Analysis

Keywords: category of politeness, verb aspect, speech pragmatics, speech acts, ta'arof, comparative analysis, Russian language, Persian language.

This study presents a comprehensive analysis of the function of verb aspect in the Russian language as a primary grammatical means for expressing the category of politeness, compared with equivalent mechanisms in Persian. The methodology is grounded in a corpus-based analysis of the National Corpus of the Russian Language and a sociocultural-linguistic analysis of Persian constructions based on the ta'arof system and various modal forms. Findings indicate that the imperfective aspect in Russian plays a pivotal pragmatic role in mitigating speech acts such as requests, advice, and apologies, facilitating tactfulness and respect. Parallel communicative functions in Persian are realized through modal structures and ritualized formulas reflecting social and cultural communication norms. Special emphasis is placed on the influence of social variables, including addressee status, age, familiarity, and situational formality, on the selection of linguistic politeness strategies in both languages. The comparative analysis broadens theoretical understanding of the grammar-pragmatics interface in intercultural communication, underscoring the universality and diversity of politeness strategies adapted to linguistic and cultural contexts. The practical significance of the research lies in its potential to enhance methodologies for teaching Russian and Persian as foreign languages and to foster intercultural dialogue.

К вопросу о трудности употребления предлога «по» в русском языке и его коррелятах в персидском

Бахарэ Чераги

кандидат филологических наук,
ассистент профессора, кафедра
русского и славянского языка
и литературы Университета
им. Шахида Бехешти
Тегеран, Иран
b_cheraghi@sbu.ac.ir

Ключевые слова:

предлог «по», трудность,
падеж, эквивалент, русский
язык, персидский язык

Статья посвящена анализу семантики и функционирования русского предлога «по» в сопоставлении с персидским языком. Актуальность исследования обусловлена практическими потребностями персоязычных студентов-русистов, для которых данный предлог представляет значительную трудность в силу его многозначности и способности управлять тремя падежами (дательным, винительным и предложным), тогда как в персидском языке, не имеющем падежной системы, грамматические отношения выражаются преимущественно аналитическими средствами. Цель работы – выявить основные значения предлога «по» в рамках каждого падежа и определить способы их передачи на персидский язык. Материалом исследования послужили лексикографические источники и учебные пособия; часть переводов выполнена автором. В результате анализа установлено, что русскому предлогу «по» в персидском языке соответствуют различные средства: простые и составные предлоги, изафетные конструкции, лексические единицы, а также нулевой перевод в случаях, где значение интегрируется в форму слова. Наибольшее семантическое разнообразие предлога «по» зафиксировано в дательном падеже. Выявленные несоответствия между грамматическими системами двух языков позволяют объяснить типичные ошибки персоязычных учащихся и могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного, при составлении учебных пособий, а также в переводческой деятельности.

Предлоги играют важнейшую роль в грамматической структуре языка, выполняя функцию связи слов и выражая различные отношения между ними — пространственные, временные, причинные, целевые и др. Именно служебный характер

предлогов, их абстрактная семантика и высокая частотность употребления делают их одной из наиболее сложных тем для изучения, особенно в условиях отсутствия прямых соответствий между разноструктурными языками.

В рамках этой проблематики особый интерес представляет русский предлог «по», который, управляя дательным, предложным и винительным падежами, характеризуется исключительной семантической многоплановостью. Для персоязычных студентов-русистов дифференциация его значений составляет значительную трудность. Отсутствие падежной системы в персидском языке усугубляет эту проблему, так как грамматические отношения в нем выражаются с помощью служебных слов и порядка слов. Большинство иранских учащихся знакомы с употреблением предлога «по» с дательным падежом, однако о его функционировании в винительном и предложном падежах знают немногие. В связи с этим в данной статье предпринимается попытка подробного анализа семантики предлога «по», выявления основных трудностей его употребления в русском языке и установления его коррелятов в персидском.

Актуальность работы обусловлена практическими потребностями иранских студентов-русистов, поскольку успешное освоение языкового материала является необходимым условием как для их учебной деятельности, так и для будущей профессиональной коммуникации. Новизна исследования заключается в комплексном сопоставительном анализе, в ходе которого впервые систематизируются основные способы передачи значений русского предлога «по» на персидский язык с опорой на обширный иллюстративный материал.

Сложность освоения предложных конструкций подтверждается и в лингводидактических исследованиях. Так, В. И. Бычков отмечает, что русские предложные сочетания представляют собой одну из наиболее трудных тем для иностранных учащихся. Это обусловлено как структурными расхождениями между грамматическими системами родного и изучаемого языков, так и семантическим разнообразием самих русских предлогов. Учитывая высокую частотность употребления предлогов в русских текстах, исследователь подчеркивает необходимость совершенствования методики их преподавания [3: 31–32]. Настоящая работа направлена на решение этой задачи применительно

к конкретной и сложной единице — предлогу «по» — в ираноязычной аудитории.

Характер взаимодействия предлога и падежной формы является предметом внимания многих лингвистов. Так, А. Н. Тихонов и Н. М. Шанский подчеркивают, что семантика падежа в русском языке неразрывно связана с предложной системой, которая конкретизирует объектные, обстоятельственные и определительные отношения в словосочетании [13]. Предлоги классифицируются по форме, их делят на первообразные (непроизводные) и непервообразные (производные), а также на простые и составные. Если первообразные предлоги этимологически не связаны со знаменательными словами, то непервообразные, напротив, имеют с ними словообразовательные и семантические связи. Как отмечают исследователи, число непервообразных предлогов в русском языке превышает количество первообразных [4].

При сопоставлении с персидским языком принципы организации предложных конструкций обнаруживают еще более глубокие различия. Хотя русский и персидский языки принадлежат к одной индоевропейской языковой семье, в грамматическом строе они существенно расходятся. Ключевым различием является отсутствие в персидском языке системы падежей. Те грамматические значения, которые в русском передаются непосредственно падежной формой либо сочетанием падежа с предлогом, в персидском выражаются аналитическими средствами. К ним относятся многочисленные предлоги, послелог “*ra*” (оформляющий, как правило, определенное прямое дополнение), изафетная конструкция (служащая для выражения определительных отношений), а также порядок слов [5]. Важно отметить, что между данными языками, как правило, отсутствует полное соответствие синтаксических конструкций. Так, например, русской предложной конструкции может соответствовать беспредложная конструкция в персидском, и наоборот, что создает дополнительные трудности при изучении русского языка персоязычной аудиторией [16].

Сказанное выше обуславливает необходимость обращения к сопоставительному

анализу, однако важно подчеркнуть, что практическая ценность такого анализа напрямую зависит от его направленности. Как отмечается в исследовании [5], для задач преподавания полезно далеко не любое сопоставление языков. Лингвистической основой для методики оно становится лишь в том случае, когда учитывает конкретные потребности практического обучения иностранному языку. Настоящая работа строится именно с учетом этого принципа, фокусируясь на тех аспектах функционирования предлога «по», которые вызывают наибольшие трудности у персоязычной аудитории.

Для выявления коррелятов русского предлога «по» в персидском языке необходимо обратиться к системе персидских предлогов и их грамматическому статусу. Как отмечает Ю. А. Рубинчик, в персидском языке, для которого характерны аналитические конструкции и отсутствие падежной системы, исключительно важную роль играют служебные слова [12: 311]. Их главная особенность заключается в несамостоятельности значения: они реализуют свою семантику только в сочетании со знаменательными словами. Среди служебных слов ключевая функция принадлежит именно предлогам, которые осуществляют подчинительную связь между членами словосочетаний и предложений. По причине отсутствия падежной системы функциональная нагрузка на предлоги в персидском языке оказывается значительно выше, чем в русском [9].

Вопрос классификации персидских предлогов освещается в работах иранских и западных лингвистов, предлагающих различные основания для типологии. Так, А. Дехода подразделяет предлоги на две группы с точки зрения их морфологического статуса и способности к переходу в другие части речи:

- постоянные предлоги (حروف اضافه ثابت / *хорурфэ эзафэйэ сабэт*) всегда функционируют только как предлоги. К ним относятся, например, از/аз (обычно соответствует русским «от», «с»), در/дар (обычно «в», «на») и др.;
- общие предлоги (حروف اضافه مشترک / *хорурфэ эзафэйэ моштарак*) могут выступать также

в роли наречий или существительных. В эту группу входят زیر/зир («под»), رو/ру («над», «на»), پیش/пиш (обычно «к», «у»), نزد/наздик («близко», «около», «к») и др.

Как поясняет исследователь, различие проявляется в контексте. В предложении کتاب روی میز است / *кэтаб руйэ миз аст* — Книга лежит на столе слово روی / *руйэ* стоит перед существительным и выполняет функцию предлога. В то же время в предложении پیش آمد / *пиш амад* — Он подошел поближе слово پیش/пиш употреблено самостоятельно и является наречием [17: 1377].

Иной принцип классификации предлагает Х. Рахбар, который акцентирует внимание на структуре предлогов. В его трактовке предлоги и послелогии, располагаясь до или после имени, выражают его синтаксическую зависимость от другого слова. По структуре они делятся на простые (однословные) и составные (состоящие из более чем одного слова). При этом исследователь подчеркивает многозначность персидских предлогов [14: 3].

Сходный структурный подход, но с акцентом на происхождение представлен в грамматике Ж. Лазара. Лингвист разделяет персидские предлоги на:

- собственные предлоги (حروف اضافه بسیط / *хорурфэ эзафэйэ басит*) — первичные, производные единицы: به/бэ, در/дар, بر/бар, از/аз, با/ба и др.;
- составные предлоги (حروف اضافه مرکب / *хорурфэ эзафэйэ мораккаб*), которые, как правило, образуются путем соединения наречия или прилагательного с одним из собственных предлогов. Например: پیش از / *пиш аз* (букв. ‘перед от’), بیرون از / *бирун аз* (букв. ‘снаружи от’) и т. п. [8: 99–100].

В современном персидском языке, согласно Ю. А. Рубинчику, выделяется девять первичных предлогов: از/аз, بر/бар, به/бэ, در/дар, تا/та, با/ба, جز/джоз, بی/би, برای/барайэ. Их характерной особенностью является то, что после них никогда не употребляется изафет. Основную же массу составляют вторичные предлоги,

которые исторически восходят к знаменательным частям речи (именам) и приобрели способность выполнять служебную функцию. Большинство таких предлогов соединяются с последующим словом именно при помощи изафета, например: *ту-йэ отаг — в комнате*. В данной конструкции компонент *ту* (букв. 'внутренность') выступает в роли предлога и присоединяет зависимое существительное *отаг* (*комната*) с помощью изафетного показателя *-йэ*, который выполняет здесь связующую функцию, аналогичную русскому родительному падежу [12: 312–320].

Это явление типологически универсально: и в русском, и в персидском языке вторичные (производные) предлоги значительно более многочисленны, чем первичные (непроизводные). В русском языке они традиционно подразделяются на отыменные (*ввиду, в качестве, во имя*), наречные (*близ, сверх, после*) и отглагольные (*включая, исключая* и др.). Закономерно, что между двумя разнотипными языками не существует полного параллелизма в употреблении предлогов. Особый интерес для настоящего исследования представляет тот факт, что русским первичным предлогам в персидском языке нередко соответствуют предлоги вторичные. Так, русскому предлогу *над* (первичный) соответствует персидский *бала-йэ* (вторичный, образован от существительного *бала* — «верх»), а предлогу *в* — *ту-йэ* (вторичный, от *ту* — «внутренность») [1]. Это несовпадение грамматического статуса часто становится скрытой причиной интерференционных ошибок у персоязычных учащихся, поскольку они интуитивно ожидают найти в родном языке прямые аналоги русским первообразным предлогам.

Материалом для исследования послужили словосочетания и предложения с предлогом «по» в разных падежных употреблениях, отобранные из следующих источников: «Русско-персидский словарь» И. К. Овчинниковой¹,

учебное пособие «Употребление предлогов в русском языке» Х. Лесани², а также «Учебник русского языка для студентов-иностранцев»³. Часть переводов выполнена автором статьи самостоятельно.

Контекстуальный анализ значений предлога «по» и выявление его персидских коррелятов проводился на основе аутентичных примеров, представленных в указанных источниках. Выбор такого подхода обусловлен отсутствием в персидском языке корпусных ресурсов, аналогичных Национальному корпусу русского языка, что делает обращение к авторитетным лексикографическим и учебным изданиям наиболее надежным способом верификации языкового материала.

ЗНАЧЕНИЯ ПРЕДЛОГА «ПО» В ТРЕХ ПАДЕЖАХ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ НА ПЕРСИДСКИЙ ЯЗЫК

В лингвистической литературе существует дискуссия о природе предлогов: одни исследователи (например, В. В. Виноградов) склонны видеть в них преимущественно грамматические единицы, другие, такие как О. С. Ахманова и А. И. Смирницкий, настаивают на наличии у предлогов наряду с грамматическими также и лексических значений [11]. Эта проблема актуальна и для персидского языкознания. Так, З. Аболхасани (Чиме) на примере предлога *ба* демонстрирует наличие у него значений сопровождения и владения, которые реализуются в сочетании с разными глаголами [6]. Однако, по мнению П. Н. Ханлари, Х. Фароха и М. Д. Шариата, предлоги не обладают самостоятельным лексическим значением [2]. Данная дискуссия имеет прямое отношение к анализу предлога «по», чья семантическая многоплановость и способность управлять тремя падежами делают его одним

¹ Русско-персидский словарь: ок. 36 000 слов / сост.: И. К. Овчинникова, Г. А. Фуругян, Ш. М. Бади; под ред. А. Асадуллаева, Л. С. Пейсикова. Мешхед: Джавадане херад, 2002. 1091 с.

² Лесани Х. Употребление предлогов в русском языке. Кум: Эбтекаре данеш, 2010. 273 с.

³ Пулькина И. М., Захава-Некрасова Е. Б. Учебник русского языка для студентов-иностранцев. М.: Русский язык, 1960. 518 с.

из наиболее сложных объектов для описания и, как следствие, для усвоения в иноязычной аудитории.

Теоретической основой для анализа послужила классификация М. А. Шелякина, который выделяет у предлога «по» пространственные, временные и ряд других значений [15: 199–212]. Опираясь на данную классификацию, ниже последовательно рассматриваются семантические варианты предлога «по» в рамках каждого из трех падежей и выявляются способы их передачи на персидский язык.

Предлог «по» относится к числу первообразных (непроизводных) предлогов и употребляется в русском языке с дательным, винительным и предложным падежами, реализуя широкий спектр значений [7: 248]. При переводе соответствующих конструкций на персидский язык, как справедливо отмечается в исследовании [10: 42], определяющую роль играют контекст и стилистические особенности высказывания.

Ниже последовательно рассматриваются семантические варианты предлога «по» в рамках каждого из трех падежей и выявляются их корреляты в персидском языке.

Дательный падеж. В дательном падеже предлог «по» реализует следующие основные значения:

1. Пространственное значение: движение по поверхности или вдоль объекта. Данное значение фиксируется в словарях⁴ и передается на персидский язык с помощью ряда простых и составных предлогов, выбор которых зависит от характера движения и типа поверхности. Основными коррелятами выступают:

- предлог *از/аз* (акцент на движении через объект или по его протяженности);
- предлог *به/бэ* (акцент на направлении к объекту или контакте с ним);
- предлог *روی/руйэ* (акцент на нахождении или движении по верхней поверхности);

- составной предлог *طول در / дар тулэ* (акцент на движении вдоль объекта).

Рассмотрим примеры:

1. Спуститься по лестнице	از پله کان پایین آمدن	Аз пэллэкан паин амадан
2. Пройти по мосту	از پل عبور کردن	Аз пол обур кардан
3. Развесить фотографии по стенам	عکس ها را روی دیوار آویزان کردن	Аксха ра руйэ дивар авизан кардан
4. Идти по забору	در طول چپر حرکت کردن	Дар тулэ чапар харкат кардан

Как видно из примеров, в случаях 1 и 2, где движение предполагает преодоление объекта (лестницы, моста), используется предлог *аз*. В примере 3, где акцент сделан на размещении на вертикальной поверхности, уместен предлог *руйэ*. В примере 4 для указания на движение вдоль протяженного объекта применяется составной предлог *дар тулэ*.

2. Объектно-целевое значение: направленность действия на объект. В данном значении предлог «по» указывает на объект, на который направлено действие. В персидском языке этому значению соответствует предлог *به/бэ*, реже — составной предлог *به بطرف / бэ та-рафэ* (в направлении), который подчеркивает именно направленность, а не достижение цели.

5. Хлопнуть по спине	به پشت ... زدن	Бэ поштэ ... задан
6. Стрелять по противнику	به دشمن تیراندازی کردن	Бэ дошман тирандази кардан

В примере 5 предлог *бэ* указывает на непосредственный контакт с объектом (спина), а в примере 6 — на направленность действия (стрельба) в сторону противника, хотя непосредственный контакт необязателен.

3. Пространственное значение: пребывание или перемещение в пределах замкнутого пространства. Русский предлог «по» в сочетании с глаголами, обозначающими перемещение или нахождение в некотором пространстве,

⁴ Русско-персидский словарь: ок. 36 000 слов / сост.: И. К. Овчинникова, Г. А. Фуругян, Ш. М. Бади; под ред. А. Асадуллаева, Л. С. Пейсикова. Мешхед: Джаведане херад, 2002. 1091 с.

передает идею движения внутри ограниченной области. В персидском языке этому значению регулярно соответствует предлог *در*/дар (в, внутри), что отражает иную концептуализацию пространства: акцент делается не на движении по поверхности, а на нахождении внутри некоего объема.

7. Летать по воздуху	در هوا پرواز کردن	Дар хава парваз кардан
8. Он ходил по комнате.	او در اتاق قدم میزد	У дар отаг гадам мизад.

В примере 7 русское «по воздуху» подразумевает движение в трехмерной среде, что в персидском передается через *дар* (в воздухе). В примере 8 движение по комнате концептуализируется как перемещение внутри помещения, отсюда также предлог *дар*.

4. Пространственное значение: движение в направлении чего-либо. В отличие от значения «движение по поверхности» (примеры 1–4), где акцент делается на локализации движения, в данном случае предлог «по» указывает на общее направление, соответствие некоторому вектору. В персидском языке это значение передается с помощью составного предлога *در سمت* / *дар самтэ* (букв. ‘в направлении’), где компонент *самт* (направление, сторона) уточняет вектор движения.

9. Плыть по течению реки	در سمت جریان رود شنا کردن	Дар самтэ джарийанэ руд шэна кардан
--------------------------	---------------------------	-------------------------------------

5. Значение соответствия, основания, следования. Одна из наиболее объемных групп значений предлога «по» в дательном падеже связана с указанием на основание, способ, правило или образ действия. В персидском языке этому семантическому комплексу соответствует целый ряд предлогов, выбор которых определяется характером основания и стилистической окраской высказывания:

- مطابق/мотабэгэ, طبق / *тэбгэ* — книжные, официальные соответствия русскому «согласно», «в соответствии с»;

- حسب بر / *бар хасбэ* — «по», «в зависимости от», «согласно» (часто при указании на меру, критерий);
- به بنا / *бана бэ* — «на основании», «исходя из»;
- با / *ба* — «с», «по», при указании на средство или сопроводительный признак.

Рассмотрим примеры:

10. Действовать по закону	مطابق قانون عمل کردن	Мотабэгэ ганун амал кардан
11. Платить по часам	بر حسب ساعت مزد دادن	Бар хасбэ адат мозд дадан
12. По совету	طبق (بنا به) مصلحت	(бана бэ) тэбгэ маслахат
13. Начинать работу по гудку	با صدای بوق کار را شروع کردن	Ба сэдайэ буг кар ра шору кардан

Мы видим, что в примере 10 используется книжный предлог *мотабэгэ* для указания на нормативное основание (закон). В примере 11 — предлог *бар хасбэ* подчеркивает зависимость оплаты от времени (меры). В примере 12 даны два синонимичных варианта — *тэбгэ* и *бана бэ*, причем второй более характерен для разговорной речи или публицистики. В примере 13 предлог *ба* указывает на сигнал (гудок) как на средство, инициирующее действие, что соответствует русскому «по» в значении «на основании сигнала».

6. Значение признака или критерия. Предлог «по» может указывать на признак, на основании которого производится сравнение, оценка или выделение объекта. В персидском языке этому значению соответствует составной предлог *از لحاظ* / *аз лахазэ* (букв. ‘с точки зрения’, ‘с позиции’), который вводит критерий оценки.

14. Старший по возрасту	از لحاظ سن بزرگتر	Аз лахазэ сэн бозоргтар
-------------------------	-------------------	-------------------------

7. Значение родства, близости, сферы отношений. В данном значении предлог «по» указывает на тип связи между людьми — родственную, профессиональную или иную.

15. Родственники по матери	خویشاوندان از طرف مادر، خویشاوندان مادری	Хишавандан аз тарафэ мадар, Хишаванданэ мадари
16. Товарищ по работе	رفیق کار، همکار	Рафигэ кар, хамкар

Как видно из примера 16, персидский язык предлагает как аналитическую конструкцию (*рафигэ кар*), так и синтетическую (*хамкар*), что демонстрирует богатство средств выражения идеи совместности.

8. Значение имени, прозвища, способа идентификации. При указании на то, как называют человека или объект (по имени, по прозвищу), предлог «по» передается в персидском языке предлогами *به/бэ* (акцент на направленности называния) или *با/ба* (акцент на инструменте идентификации).

17. Звать по имени	به اسم صدا کردن	Бэ эсм сэда кардан
--------------------	-----------------	------------------------------

В данном случае предлог *бэ* указывает на то, что имя служит ориентиром, целью, на которую направлено действие называния или оклика.

9. Инструментальное значение: средство или способ осуществления действия. В данном значении предлог «по» указывает на средство связи, передачи информации или способ коммуникации. В персидском языке этому значению соответствует несколько предлогов, выбор которых зависит от стилистической окраски и конкретного типа средства:

- *با/ба* — универсальный инструментальный предлог, соответствующий русскому творительному падежу (*почтой, телефоном*);
- *از/аз* — указывает на канал передачи или источник информации (букв. ‘через’, ‘по’);
- *بوسیله/бэ василэйэ* — книжный, официальный вариант (*посредством*).

Рассмотрим примеры:

18. Послать по почте	با پست فرستادن	Ба пост фэрэстадан
----------------------	----------------	------------------------------

19. Передать по радио	از (بوسیله) رادیو پخش کردن	Аз (бэ василэйэ) радио пахш кардан
20. Говорить по телефону	با تلفن صحبت کردن	Ба тэлэфон сохбат кардан

В примере 18 и 20 используется предлог *ба*, так как речь идет о стандартном инструменте (почта, телефон). В примере 19 приводится два варианта: *аз радио* (нейтральный, разговорный) и *бэ василэйэ радио* (более официальный, книжный). Оба соответствуют русскому «по радио».

10. Причинное значение: указание на причину. Предлог «по» может вводить причину, обуславливающую действие или состояние. В персидском языке этому значению соответствуют составные причинные предлоги:

- *سبب به / бэ сабабэ* — «по причине», «из-за» (прямое указание на причину);
- *نتیجه در / дар натиджэйэ* — «в результате», «вследствие» (акцент на следствии).

21. Я не мог прийти по болезни.	به سبب بیماری نمی‌توانستم بیایم	Бэ сабабэ бимари нэмитаванэстам бийайам.
---------------------------------	------------------------------------	--

В данном примере использован предлог *бэ сабабэ*, который непосредственно указывает на болезнь как на причину невозможности прийти. Предлог *дар натиджэйэ* был бы уместен в контексте, где подчеркивается результат: *в результате болезни (он потерял работу)* и т. п.

11. Значение сферы деятельности или области знаний. Предлог «по» может указывать на область, сферу, к которой относится действие, явление или исследование. В персидском языке это значение регулярно передается предлогом *در/дар* («в»), который вводит соответствующую сферу как пространство деятельности.

22. Работать по профсоюзной линии	در اتحادیه کار کردن	Дар этэхадийэ кар кардан
-----------------------------------	------------------------	------------------------------------

23. Исследования по физике	پژوهش در رشته فیزیک	Паджухэши дар рэштэйз физик
----------------------------	---------------------	-----------------------------

Как видно из примеров, русская конструкция с предлогом «по» (*по линии, по физике*) в персидском языке концептуализируется через нахождение *внутри* соответствующей сферы (дар — «в»), что отражает иное восприятие абстрактных областей деятельности.

12. Временное значение. Предлог «по» в дательном падеже может выражать различные временные отношения. В персидском языке этим значениям соответствуют разные средства — от предлогов до полного отсутствия предложного оформления.

Регулярная повторяемость (дистрибутивное время). В значении «каждый раз в определенное время» (*по вечерам, по понедельникам*) русский предлог «по» не имеет прямого соответствия в персидском языке. Значение регулярности передается формой множественного числа существительного с возможным добавлением временного значения из контекста:

24. По вечерам	شبهات	Шабха
----------------	-------	-------

Значение «после» (следование во времени). В конструкциях типа *по истечении, по окончании* предлог «по» указывает на действие, совершающееся после некоторого события. В персидском языке этому соответствует предлог *بعد از* / *бад аз* («после»):

25. По истечении срока	بعد از سر رسیدن موعد	Бад аз сар рэсиданэ моэд
------------------------	----------------------	--------------------------

Значение предела (включительно до). В сочетаниях *по сей день, по настоящее время* предлог «по» указывает на временную границу, включая момент речи. В персидском языке этому значению соответствует предлог *تا*/*та* («до», «вплоть до»):

26. По сей день	تا امروز	Та эмруз
-----------------	----------	----------

13. Дистрибутивное значение: постепенность, разделительность. В данном значении предлог «по» указывает на способ осуществления действия — его дробность, постепенность,

разделение на части. В русском языке это значение часто передается повтором предложно-падежной формы (*по зерну, по рублю*). В персидском языке прямой предлоговый эквивалент отсутствует; вместо этого используются:

- повтор существительного (с возможным числительным), передающий идею «один за другим», «по частям»;
- наречные образования, указывающие на дробность действия.

27. Клевать по зерну	دانه دانه خوردن	Данэ данэ хордан
28. Копить по рублю	یک روبل یک روبل جمع کردن	Йэк рубл йэк рубл джам кардан

Как видно из примеров, идея постепенности и разделительности передается в персидском языке лексически — через повтор слова, что функционально эквивалентно русской предложной конструкции, хотя грамматически устроено иначе.

14. Разделительное значение (количественная норма). В отличие от постепенности (примеры 27–28), где акцент делается на процессе дробного действия, разделительное значение предлога «по» указывает на количественную норму распределения: *по рублю за штуку, по часу в день*. В русском языке это значение выражается сочетанием предлога «по» с дательным падежом числительного и существительного. В персидском языке прямой предлоговый эквивалент отсутствует; вместо этого используются:

- наречные образования с суффиксом *-ی/-и* (данэи — «поштучно»);
- обстоятельственные конструкции, указывающие на регулярность (*рузи* — «ежедневно»).

29. По рублю штука	دانه ای یک روبل	Данэи йэк рубл
30. Заниматься по часу в день	روزی یک ساعت درس خواندن	Рузи йэк саат дарс хандан

Как видно из примеров, русская предложная конструкция передается в персидском языке

наречными образованиями, которые интегрируют значение распределительности в словоформу.

15. Значение масштабного охвата (распространение в пространстве). В ряде конструкций предлог «по» указывает на широкое распространение действия — по всей территории, по множеству объектов. Это значение близко к пространственному, но акцентирует именно всеохватность, множественность локаций. В персидском языке данное значение передается предлогом *در*/дар («в», «на») в сочетании с определительными местоимениями (تمام — «весь») или с формой множественного числа, указывающей на множество объектов⁵.

31. По всему миру распространилось движение сотрудников мира.	جنیش طرفداران صلح در تمام دنیا گسترده شده است.	Джонбэшэ тарафдаранэ солх дар тамамэ донйа гостардэ шодэ аст.
32. По заводам, по фабрикам устраивались митинги.	در کارخانه های بزرگ و کوچک تظاهرات برگزار می شد.	Дар карханэхайэ бозорг ва кучак тазахорат баргозар мишод.

В примере 31 предлог *дар* в сочетании с *тамама* («весь») передает идею всемирного охвата. В примере 32 тот же предлог *дар* в сочетании с формой множественного числа (*карханэха* — «заводы») указывает на несколько локаций, где происходили события. Русское «по» здесь маркирует распределенность действия по объектам, а персидский язык концептуализирует ту же ситуацию как нахождение действия *внутри* этих объектов.

16. Дистрибутивно-пространственное значение: движение к разным объектам. С глаголами движения, обозначающими перемещение множества субъектов в разные стороны (*разойтись, разехаться, раскидать*), предлог «по» указывает на направление к различным объектам. В персидском языке этому

значению соответствует предлог *به*/бэ, который в данном контексте передает идею направления «в» (винительный падеж в русском понимании)⁶.

33. После лекции все студенты разошлись по домам.	بعد از سخنرانی تمام دانشجویان به خانه های خود رفتند.	Бад аз соханрани тамамэ данэшджуйан бэ ханэхайэ ход рафтанд.
---	--	--

Как видно из примера, русская конструкция «по домам» (движение по множеству объектов) передается персидским сочетанием *бэ ханэха* («в дома»), что отражает иную концептуализацию: персидский язык акцентирует направленность в каждый из объектов, а не распределенность по ним.

Винительный падеж

В винительном падеже предлог «по» реализует значения, связанные с указанием на предел — пространственный, временной или количественный.

1. Пространственный предел (уровень, граница). В данном значении предлог «по» + винительный падеж указывает на уровень, которого достигает действие или состояние (*по пояс, по колено, по горло*). В персидском языке этому значению соответствует предлог *تا*/та («до», «вплоть до»), который вводит границу измерения⁷.

34. Трава была по пояс.	علف تا کمر بود.	Алаф та камар буд.
35. Воды в бассейне было по колено.	آب استخر تا زانو بود.	Абэ эстахр та зану буд.

В обоих примерах предлог *та* указывает на предельный уровень, которого достигает объект (трава, вода). Русское «по» здесь

⁵ Лесани Х. Употребление предлогов в русском языке. Кум: Эбтекаре данеш, 2010. 273 с.

⁶ Лесани Х. Употребление предлогов в русском языке. Кум: Эбтекаре данеш, 2010. 273 с.

⁷ Лесани Х. Употребление предлогов в русском языке. Кум: Эбтекаре данеш, 2010. 273 с.

синонимично предлогу «до», но с оттенком достижения границы, а не просто предела.

2. Временной предел (конечная граница периода). В конструкциях, обозначающих временной промежуток «с... по...», предлог «по» указывает на конечную границу периода, включая ее. В персидском языке этому значению соответствует сложный книжный предлог لغایت/лэгайат (букв. 'до предела', 'включительно по'), образованный от арабского существительного غایت/гайат («предел, конец») с предлогом ل/лэ⁸. В разговорной речи чаще используется более простой предлог تا/та.

36. Мы были в Москве с первого по десятое августа.	ما از اول لغایت دهم اوت در مسکو بودیم	Ма аз аввал лэгайат 10 ут дар моско будим.
--	---------------------------------------	--

Предлог лэгайат подчеркивает официальный, документальный характер указания временных границ (в расписаниях, приказах, отчетах). В данном контексте он указывает на включение десятого августа в период пребывания в Москве.

3. Распределительное (дистрибутивное) значение с числительными. Особую группу составляют конструкции, в которых предлог «по» указывает на равномерное распределение объектов или количества между участниками ситуации. В русском языке это значение грамматически сложно, так как падежное оформление зависит от числительного, стоящего после предлога:

- при числительном *один* предлог «по» управляет дательным падежом: *по одному рублю*;
- при числительных *два, три, четыре* предлог «по» требует винительного падежа: *по два рубля, по три книги, по четыре задачи*;
- при числительных *от пяти до двадцати* возможно употребление как дательного, так и винительного падежа (с некоторыми

стилистическими ограничениями): *по пяти рублей / по пять рублей*⁹.

В персидском языке прямой предлоговый эквивалент отсутствует; распределительное значение передается с помощью определительного местоимения هر کدام / хар кодам («каждый»), которое берет на себя функцию указания на дистрибутивность:

37. На экзамене студенты получили по две задачи.	در جلسه امتحان دانشجویان هر کدام دو مسئله دریافت کرد	Дар джаласэй эмтэхан данэшиджуиан хар кодам до масалэ дарйафт карданд.
--	--	--

Предложный падеж

В предложном падеже предлог «по» реализует значения, связанные с временной последовательностью и эмоциональными состояниями.

1. Временное значение: следование во времени. В данном значении предлог «по» + предложный падеж синонимичен предлогу «после» и указывает на событие, вслед за которым происходит другое действие. В персидском языке это значение передается двумя способами:

- книжный, официальный вариант: در پایان / дар пайанэ (букв. 'в конце');
- нейтральный, разговорный вариант: بعد از / бад аз («после»).

38. По окончании переговоров министр сделал заявление.	در پایان (بعد از) مذاکرات وزیر بیاناتی ایراد نمود.	Дар пайанэ (бад аз) мозакэрат вазир байанати ирад нэмуд.
--	--	--

В данном примере могут быть использованы оба персидских предлога, однако дар пайанэ подчеркивает завершающий момент события (окончание), а бад аз — просто временную последовательность (после).

⁸ Лесани Х. Употребление предлогов в русском языке. Кум: Эбтекаре данеш, 2010. 273 с.

⁹ Лесани Х. Употребление предлогов в русском языке. Кум: Эбтекаре данеш, 2010. 273 с.

2. Значение объекта тоски, скуки. С глаголами *скупать, тосковать, грустить* предлог «по» указывает на объект, отсутствие которого вызывает соответствующее эмоциональное состояние. В истории русского языка это значение оформлялось предложным падежом (*скупать по отце, по сыне*), однако в современной норме закрепился дательный падеж: *скупать по отцу, по сыну, по родителям*. Для изучающих русский язык как иностранный рекомендуется использовать именно дательный падеж как нейтральный и общепотребительный.

В персидском языке этому значению соответствует конструкция с предлогом *برای/барайэ* («для», «ради») и глаголом *شدن دلتنگ / дэлтанг шодан* (букв. «становиться стесненным сердцем», т. е. «тосковать»). Предлог *барайэ* указывает на направленность эмоции на объект, и падежное варьирование в русском языке не влияет на выбор персидского эквивалента.

39. Скупать по отце = скупать по отцу	برای پدر دلتنگ شدن	Барайэ пэдар дэлтанг шодан
--	-----------------------	----------------------------------

3. Значение соответствия вкусу, предпочтениям (разговорное). В разговорной речи предлог «по» + предложный падеж местоимения может указывать на соответствие чьим-либо вкусам, предпочтениям, физическим возможностям или характеру (например: *Это не по нему* — «это не в его вкусе / не для него / ему не подходит»). Данное значение тесно связано с семантикой оценки и субъективного восприятия.

В персидском языке этому значению соответствует конструкция с предлогом *طبق/тэбгэ* («согласно», «в соответствии с») в сочетании с существительными *سلیقه/салигэйэ* («вкус», «предпочтение») или *میل/мэйлэ* («желание», «склонность»), за которыми следует местоимение или существительное, указывающее на субъекта оценки.

40. Чай был им не по вкусу — слишком крепкий.	نبود قوی آنها (میل) سلیقه طبق چای	Чай тэбгэ салигэйэ (мэйлэ) анха гави набуд.
--	---	--

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ подтверждает, что предлоги, являясь служебными частями речи, играют ключевую роль в организации грамматических связей как в русском, так и в персидском языках. Их значение во многом определяется сочетаемостью с другими словами, а в русском языке — также формой управляемого падежа. Сопоставительное изучение предлогов, особенно таких многозначных, как «по», позволяет не только выявить системные различия между языками, но и предложить практические решения для преподавания РКИ в ираноязычной аудитории.

В результате анализа значений предлога «по» в трех падежах было установлено, что данный предлог характеризуется исключительным семантическим разнообразием, реализуя пространственные, временные, причинные, целевые, распределительные и другие значения. Наибольшее количество семантических вариантов зафиксировано в дательном падеже, что объясняется его высокой частотностью и грамматической емкостью.

При передаче русских конструкций с предлогом «по» на персидский язык используются различные средства. К ним относятся простые и составные предлоги, среди которых наиболее частотным коррелятом выступает предлог *در/дар* («в», «на»), а также предлоги *به/бэ* и *با/ба*. Активно применяются изафетные конструкции и лексические средства, например местоимение *хар кодам* в распределительных конструкциях. В ряде случаев, таких как передача временной повторяемости (*шабха* — «по вечерам»), предлог «по» не получает отдельного выражения, а его значение интегрируется в форму слова.

Особого внимания заслуживает тот факт, что отсутствие полного параллелизма между русскими и персидскими предложными конструкциями (например, соответствие русских первичных предлогов персидским вторичным) является одной из основных причин интерференционных ошибок у персоязычных учащихся. Это требует последовательного учета в процессе преподавания.

Полученные результаты могут быть использованы при составлении учебных пособий по русскому языку для иранских студентов, в практике перевода, а также в теоретических курсах по сопоставительной грамматике русского и персидского языков.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на количественный анализ употребления предлога «по» в различных функциональных стилях и на расширение корпусной базы для верификации выявленных закономерностей. ■

Литература

1. Алияри Шорехдели М., Ахмади М., Каеди Х. Русские предлоги со значением близости и способы их выражения в персидском языке // Научный диалог. 2017. № 8. С. 9–20. DOI: 10.24224/2227-1295-2017-8-9-20.
2. Алияри Шорехдели М., Момени Ноканде Ш. Пространственные значения предлога «по» в русском языке и способы их передачи на персидский язык // Молодой ученый. 2014. № 4 (63). С. 1180–1184.
3. Бычков В. И. Об особенностях обучения предлогам русского языка в иноязычной аудитории // Педагогическое образование в России. 2016. № 11. С. 31–35.
4. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). 4-е изд. М.: Русский язык, 2001. 720 с.
5. Захраи С. Х., Хеммат-заде Ш. Проблема перевода персидских предлогов на русский язык и наоборот // Исследования иностранных языков. 2008. № 44. С. 13–22.
6. Иосифи Рад Ф. Изучение персидских предлогов с точки зрения семантики (на материале пространственных предлогов): магистер. дис. Тегеран: Университет Тарбиат Модарес, 2008.
7. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / А. В. Величко и др.; под ред. А. В. Величко. 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Московского ун-та, 2009. 645 с.
8. Лазар Ж. Современная грамматика персидского языка Тегеран: Хэрмэс, 2005. 334 с.
9. Мохаммад М. С. Русские предложно-падежные конструкции с предлогом «от» и их грамматические эквиваленты в персидском языке // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2012. № 5–3. С. 74–76.
10. Мохаммади М. Р., Изанлу Х. Предлоги «по» и «с» в русском языке и способы их передачи на персидский язык: магистер. дис. Тегеран: Университет Тарбиат Модарес, 2003.
11. Раевская М. В. Теоретические проблемы изучения предлогов в отечественной лингвистике // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2014. № 2. С. 21–24.
12. Рубинчик Ю. А. Грамматика современного персидского литературного языка. М.: Восточная литература, 2001. 600 с.
13. Тихонов А. Н., Шанский Н. М. Современный русский язык учеб. для студ. пед. ин-тов: в 3 ч. Ч. 2. Словообразование. Морфология. М.: Просвещение, 1987. 256 с.
14. Хатиб Рахбар Х. Грамматика персидского языка (предлоги и союзы). Тегеран, 1993. 563 с.
15. Шелякин М. А. Справочник по русской грамматике. 2-е изд., испр. М.: Русский язык, 2000. 356 с.
16. Эстири М., Набати Ш. К вопросу о структуре и значении словосочетаний с предлогами «о», «по», «для» и «с», соответствующих беспредложным изафетным словосочетаниям в персидском языке // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. 2022. № 2. С. 207–216.
17. Dehkhoda A. Loghatname dekhoda. Jelde 6. 1999. 8851 p.

PhD in Philology, Assistant Professor,
Department of Russian and Slavic Languages
and Literature, Shahid Beheshti University
Tehran, Iran
b_cheraqhi@sbu.ac.ir

Keywords: preposition "no", difficulty, case, equivalent, Russian language, Persian language.

44

Роль преподавателя-билингва в обучении русскому языку как иностранному в иранской аудитории (на материале русско-персидского двуязычия)



Махназ Рахбари

кандидат филологических наук,
независимый исследователь,
Тегеранский университет
Тегеран, Иран
m_rahbari@ut.ac.ir



Бахрам Зейнали

профессор, кафедра русского
языка и литературы
Тегеранского университета
Тегеран, Иран
bzeinali@ut.ac.ir

Ключевые слова:

билингвизм, преподаватель,
русско-персидский,
методика, обучение, русский
язык как иностранный (РКИ),
иранские учащиеся

Статья посвящена анализу роли преподавателя-билингва, владеющего русским и персидским языками, в организации, формировании и реализации эффективной методики обучения русскому языку как иностранному (РКИ) иранских учащихся. В условиях многоязычной и межкультурной коммуникации эффективность обучения во многом зависит от уровня билингвальной компетенции преподавателя. Анализируются теоретические основы билингвизма, потенциал и риски, связанные с использованием двух языков на уроке, а также практические подходы к планированию занятий, выбору материалов и оцениванию.

Особое внимание уделяется тому, что преподаватель обладает уникальными преимуществами, позволяющими эффективно адаптировать учебные программы и использовать межкультурные подходы для активизации языковой компетентности иранских учащихся и усвоения русского языка в контексте межъязыковых и межкультурных взаимодействий,

формировать мотивирующее окружение, снижать языковой барьер и повышать уровень коммуникативных навыков обучающихся, а также уровень организации учебного процесса, углублять межкультурный диалог, учитывая особенности мышления и языковую картину иранских учащихся, и облегчать объяснение грамматических и лексических концепций и явлений, адаптируя методики преподавания. Билингвизм преподавателя повышает мотивацию учащихся за счет использования межкультурных сравнений и более привлекательных методов преподавания, обеспечивая благоприятную языковую среду.

В работе выделены основные преимущества билингвизма преподавателя, его влияние на формирование коммуникативных навыков и повышение мотивации учащихся. Также подчеркивается важность профессионального развития в сфере билингвальных компетенций для эффективности методов обучения и педагогической практики. Таким образом, билингвизм становится важным фактором повышения качества и результативности процесса обучения русскому языку как иностранному иранских учащихся.

Билингвизм далеко не новое явление в современном образовательном пространстве. Интерес к научному исследованию билингвизма возник в конце XIX в. и был связан с развитием лингвистики и смежных наук. Билингвизм преподавателя часто рассматривается как ресурс, а не препятствие. В условиях РКИ преподаватель, владеющий русским и персидским языками, может эффективнее переходить от опоры на персидский язык к русскому языку, фасилитируя понимание, мотивацию и культурную коммуникацию.

Цель статьи: определить, как преподаватель-билингв влияет на раскрытие интерференций, выбор методик, организацию занятий и результаты иранских учащихся при обучении русскому языку как иностранному.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ БИЛИНГВИЗМА. ИСТОРИЯ И ХАРАКТЕРИСТИКА

Билингвизм как коммуникативный феномен считается широко распространенным явлением, будучи при этом одним из ключевых понятий лингвистики, социолингвистики, психолингвистики. Билингвизм понимается нами как владение и попеременное использование в речи двух языков в зависимости

от коммуникативной ситуации. Научное становление проблемы билингвизма происходило поэтапно. Основы научной разработки лингвистических проблем билингвизма заложены в трудах известных русских ученых И. А. Бодуэна де Куртенэ, Л. В. Щербы, Ф. Ф. Фортунатова, А. А. Шахматова, Е. Д. Поливанова и др., а также в работах выдающихся зарубежных языковедов А. Мейе, У. Вайнрайха, Г. Шухардта, А. Мартине, Э. Хаугена, М. Сводеша, С. Эдвина, Ч. Осгуда и т. д. Как теоретическая проблема билингвизм начал исследоваться в конце XIX в., однако как социальный феномен он имеет корни, уходящие значительно глубже — в античный мир: смешение языка завоевателей и побежденных на завоеванных территориях. С развитием лингвистической мысли с конца XIX в. билингвизм становится предметом рассмотрения теории языкознания. Именно сравнительно-исторический метод повернул интерес лингвистов к теории взаимодействия языков [9: 2].

Постепенно из области сравнительно-исторического языкознания, рассматривающего контактирующие языки в сопоставлении, проблемы билингвизма как реального двуязычия в реальной коммуникативной среде стали предметом исследования зарождающейся парадигмы теории языковых взаимодействий.

Базисные идеи этой теории (с определенным акцентированием проблемы билингвизма) были сформулированы и обоснованы У. Вайнрайхом [6: 30]. Однако все исследования конца XIX — начала XX в. были направлены в основном на результат процесса языкового взаимодействия, сам же процесс языковых контактов и сопряженных с ним трансформаций, а также механизм такого взаимодействия оставался без должного внимания, не учитывалась целостность проблемы [6: 35].

Известный автор многих трудов по билингвизму Т. Скоттабб-Кангас считала, что невозможно изучать билингвизм и билингвальное обучение, не поняв, что есть язык. Язык — средство общения, без которого был бы невозможен обмен опытом в различных сферах между национальностями. Язык является, вероятно, единственным инструментом, с помощью которого становится возможным взаимопонимание и взаимодействие между представителями различных лингвосообществ [18: 35].

Лингвистический аспект билингвизма связан с анализом соотношения структур и структурных элементов двух языков, их взаимовлияния, взаимодействия и взаимопроникновения на разных уровнях. Ю. Д. Дешериев и И. Ф. Протченко отмечают, что для данного аспекта наиболее важным является исследование своеобразия проявления интерференции в процессе применения обоих языков [8: 26–42]. С лингвистической точки зрения, по мнению У. Вайнрайха, проблема билингвизма заключается в том, «чтобы описать те несколько языковых систем, которые затрудняют одновременное владение ими, и предсказать, таким образом, наиболее вероятные проявления интерференции, которая возникает в результате контакта языков, и, наконец, указать в поведении билингвальных носителей те отклонения от норм каждого из языков, которые связаны с их двуязычием» [7: 144].

Под воздействием языков понимаются всевозможные разновидности взаимовлияния, взаимопроникновения двух и более языков, заимствования каким-нибудь одним языком различных языковых фактов из других языков,

а также результаты контактирования языков в разные периоды [4: 247].

«Понятия “двуязычие” и “взаимовлияние языков” в значительной мере соотносительны, ибо одно из них обычно предполагает другое. Двуязычие выступает не только как посредствующее звено в ходе взаимовлияния языков, но и как основная, наиболее активная и всеобъемлющая форма соприкосновения языков, ибо двуязычие — собственно процесс контактирования языков» [10: 199].

Л. Блумфилд рассматривает билингвизм как владение двумя языками на уровне родного, т. е. предполагается равноправное владение «в совершенстве» двумя языками [15]. Созвучными этому определению являются рассуждения русского исследователя В. А. Аврорина о том, что «двуязычием следует признать примерно одинаково свободное владение двумя языками. Иначе говоря, двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого» [1: 53].

РОЛЬ БИЛИНГВИЗМА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВТОРОГО ЯЗЫКА (Я2)

Билингвизм преподавателя играет важную роль в процессе обучения второму языку (Я2), поскольку он способствует более эффективной коммуникации, межкультурному взаимодействию и адаптации учебных методов. Владение двумя языками позволяет преподавателю лучше понимать трудности, с которыми сталкиваются учащиеся, и активно использовать межъязыковые связи для закрепления новых знаний. Двуязычный педагог способен объяснить особенности грамматики, лексики, произношения и сложные лингвистические явления, дает возможность углубленно изучить материал, что снижает стресс учащихся и повышает мотивацию к изучению. Кроме того, двуязычность способствует созданию дружелюбной мультикультурной атмосферы, стимулируя развитие межкультурных компетенций и коммуникативных навыков. В целом, наличие у преподавателя двух языков усиливает

эффективность методов обучения и делает процесс освоения второго языка более целенаправленным и результативным.

Билингвизм преподавателя можно рассматривать с двух сторон: как ресурс и как риск. Преподаватель, владеющий русским и персидским языками, не только носитель знаний, но и медиатор языковых стратегий, культурный гид и фасилитатор коммуникации в двуязычном коллективе, который умеет использовать свои знания для объяснения новых понятий и глубокого погружения в материал. Например, сопоставление лексических или грамматических структур двух языков помогает выявить общие закономерности и различия. Преподаватель-билингв использует метакогнитивные стратегии, анализируя и обсуждая лингвистические явления, что способствует развитию у студентов языковой осведомленности и повышенной рефлексии относительно языковых структур. Возможность сравнивать формы и конструкции языков позволяет лучше усвоить грамматические правила, выявлять закономерности и избегать ошибок. Происходит усиление метаязыковых навыков, улучшение стратегий запоминания, развитие гибкости мышления и перенос навыков между языками. Развиваются коммуникативные способности, раскрепощается личность, идет подготовка к реалиям взрослой жизни, приобретает умение мыслить масштабно. Активно пополняется, а также расширяется словарный запас, совершенствуются навыки толерантности, мультикультурности. Успешно идет развитие равноценного знания двух языков. Параллели между языками упрощают понимание грамматики и лексики. Очевидно, что студенты чаще ориентируются на учителя, который говорит на их языке, учитывает культурный контекст и обладает возможностью быстро корректировать тексты, примеры и инструкции под двуязычную аудиторию [2: 9–22].

Риском можно считать то, что преподаватель-билингв не полностью погружает учащихся в Я2, если слишком часто опирается на свой родной язык. Это снижает эффективность

естественного языкового освоения и языковую аутентичность учебного процесса. Чрезмерная опора на Я1 может замедлять иммерсию в Я2 и сокращает интенсивность практики речи на русском языке [14: 318]. Кроме того, использование обоих языков одновременно может привести к «перегрузке» учащихся информацией, особенно когда они начинают сравнивать и запоминать одновременно много аналогичных форм или значений, что может вызывать путаницу и ослабление мотивации. Другой риск возникает в случае, когда преподаватель сильнее в одном языке — методика может смещаться в сторону этого языка, что влияет на баланс в обучении. Также смешение языков без четкой цели может запутать учеников [17].

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-БИЛИНГВА, ВЛАДЕЮЩЕГО РУССКИМ И ПЕРСИДСКИМ ЯЗЫКАМИ, ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (Я2) ПЕРСОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

По мнению авторов настоящей статьи, преподаватель-билингв лучше понимает характерные трудности, с которыми сталкиваются иранские учащиеся, и может применять более персонализированные методы обучения. Он способен адаптировать уроки с учетом языкового фона иранских учащихся, учитывать их межъязыковые сходства и различия, что способствует снижению барьеров при восприятии русского языка и увеличению мотивации к обучению.

Наличие двух языков у преподавателя облегчает объяснение грамматических правил, лексических нюансов и произносительных особенностей, так как используются межъязыковые аналогии. Это помогает учащимся быстрее усваивать новые конструкции и правила, делая процесс обучения легче и эффективнее. Далее мы постараемся объяснить, как преподаватель — русско-персидский билингв может лучше и продуктивнее представить для иранских учащихся различные межъязыковые интерференции.

Контакт двух языков влияет на фонологическую структуру речи, что может приводить к трансформации произношения. Изучение звуковой стороны речи русского языка и овладение правильным произношением фонем и ее аллофонов являются важнейшими и первостепенными этапами в его освоении. Этот процесс, однако, часто сопряжен с существенными трудностями.

Так, в речи носителей персидского языка, изучающих русский язык, часто наблюдаются отклонения от норм русского произношения, вызванные влиянием фонетической системы родного. Эти особенности формируют характерный персидский акцент в русской речи. Как указывает Е. Л. Бархударова в статье «Фонетический акцент как показатель характеристики звукового строя родного и изучаемого языков», акцент становится своего рода индикатором, выявляющим черты фонетики родного языка учащихся [3: 10–15]. Раскрытие механизмов автоматизма «языкоупотребления» при овладении неродным языком важно для осознания механизмов искажающего воздействия родного языка. Л. В. Щерба отмечал тот факт, что это происходит через сознательное владение языком к бессознательному: от функционирования краткосрочного багажа памяти к долговременному.

По мнению У. Вайнрайха, фонетическая интерференция возникает, когда привычные навыки произнесения звуков родного языка переносятся на изучаемый, что препятствует точному воспроизведению фонологических норм этого языка. Согласно исследованиям Г. Пауля, интерференция обусловлена привычками носителя родного языка, которые переносятся на новый языковой материал, особенно на ранних этапах обучения [5: 34].

Иранские учащиеся сталкиваются с трудностями при освоении правил произношения шипящих в русском языке. Одним из зафиксированных фоноферентов в речи персоязычных учащихся, осваивающих русский, является произношение звуков [и] и [ы] после шипящих [ж] и [ш]. Поскольку звук [ы] отсутствует в персидском языке, то этот факт порождает значительную интерференционную проблему.

В зависимости от произносительных особенностей носителей персидского языка этот звук может заменяться на [и] или произноситься как нечто среднее между [ы] и [уй], что затрудняет коммуникацию. Кроме того, наблюдается нарушение правил русской орфографии, согласно которому после шипящих пишется буква «и», но произносится [ы]. В результате персоязычные учащиеся нередко заменяют звук [ы] на [и] в словах «ты» или «храбрый», также они не могут произносить звук [ы] в словах типа «широкий» или «жирный» — для них этот звук представляет проблему. Иранским учащимся сложно различать мягкие и твердые согласные русского языка, такие как [л] и [л’], что приводит к замещению данных звуков на близкие аналоги из персидского языка и искажает произношение.

В персидском языке ударение обычно ставится на последний слог, тогда как в русском языке ударение подвижное и разноместное. Это приводит к появлению ошибок на акцентном уровне, когда иранские учащиеся ставят ударение на последний слог. Также отсутствие фонемы [ц] в персидском языке может приводить к появлению таких ошибок, как «сель» или «тель» вместо «цель».

Другая фонетическая интерференция, вызывающая сложности при обучении русскому языку иранских учащихся, — произношение двух или трех согласных подряд без гласных звуков, что характерно для русского языка, но в персидском языке не существует, например: «кто», «страна». Иранские учащиеся обычно произносят такие слова, добавляя гласную в начало слова или между согласными — [экто], [эстэрана]. Для иранцев важно, чтобы фонетические правила были даны в начале обучения, и преподаватель — русско-персидский билингв намного эффективнее решит эту фонетическую проблему.

Как мы выше отметили, одной из трудностей обучения русскому языку иранских учащихся является грамматическая. Персидский язык имеет простую систему склонений, также отсутствует род, что вызывает сложности при изучении русской системы родов, склонений

и падежей. В некоторых случаях глагольные управления в персидском и русском языках не совпадают. Например, глагол «нравиться» имеет такое управление: *кому? нравится что?* (и. п.), а в персидском языке мы имеем: *кто? нравится от чего?* (р. п.); или в русском языке глагол «жениться» имеет такое управление: *на ком?* (п. п.), а в персидском языке мы имеем: «жениться» *с кем?* (т. п.) и т. д. В персидском языке нет сложностей с видом глагола, различаются глагольные формы будущего или прошедшего времени, что затрудняет восприятие глаголов в русском. Также в русском языке существуют грамматические и синтаксические формы, которые значительно отличаются от персидского. Например, в русском языке для выражения *иметь что?* используется такая структура: *у кого? есть что?*; в персидском языке употребляется только *иметь что?*. Кроме того, русский синтаксис с его сложными структурами (например, сложноподчиненными предложениями) кажется чуждым иранским учащимся. Преподаватель-билингв, используя языковые преимущества, применяет педагогические стратегии, находит грамматические интерференции, объясняет грамматику с использованием визуальных таблиц, сравнивает структуры двух языков, показывает много примеров и делает уроки динамичными, понятными, интересными и легкими для восприятия.

Изучая лексику русского языка и ее особенности, мы можем сказать, что наряду с эквивалентной лексикой очень много таких словосочетаний, для которых в персидском языке можно подобрать лишь частичные или неполные эквиваленты, передающие не все оттенки значения русского слова. Другими словами, многие русские словосочетания вообще невозможно адекватно перевести на персидский язык. При переводе таких устойчивых словосочетаний (УС) только часть, то есть один из его компонентов (глагол или существительное, прилагательное...), совпадает с эквивалентом в русском языке, например: *давать (дать) понять* в персидском языке соответствует глагол *фэхмандән* *فهماندن* (дословно — *разъяснять*) или *бросать (бросить) в лицо* — *рок*

рок *گفتن چیزی به کسی* (дословно — *говорить что-либо открыто* (глагол + наречие), *быть на обиде* — *рәнджидэ будән* *رنجیده بودن* (дословно — *быть обиженным* (глагол + прилагательное) — или вообще не имеют точных эквивалентов в персидском языке и являются безэквивалентными: *держать (сдерживать) себя в руках* — *бәр эхсасэ ход мосәләт будән* *بر احساس خود مسلط بودن* (дословно — *сдерживать себя, не выражать чувство*) [11: 217–223]. Таким образом, с точки зрения переводческой деятельности и практики преподавания русской лексики иранским учащимся билингвизм преподавателя играет огромную роль, так как изучение лексического, фразеологического составов языка и УС, характеризующихся эквивалентной лакунарностью на таких же уровнях персидского языка, имеет смысл и эффективность только в процессе параллельного объяснения их экстралингвистических источников и связей с социокультурными факторами жизни народа — носителя исследуемого русского языка. У студентов появляется возможность знакомиться не только с уникальными номинантами специфических культурных объектов, но и выучить общеупотребительные лексические единицы и грамматические нормы [13: 240]. Преподаватель-билингв может использовать двуязычные стратегии, например, перевод и объяснение значений через культурные параллели, способствует более успешному восприятию материала в иранской аудитории.

Стилистические штампы, крылатые выражения, авторские окказионализмы — все эти единицы избираются для изучения и запоминания и имеют в своей структуре и семантике «следы» социальной, политической, религиозной жизни различных общественных групп того или иного народа. Для Е. Ю. Никитиной, А. В. Свиридовой, Г. А. Шигановой, Л. П. Юздовой формирование у учащихся коммуникативных способностей становится актуальным при усвоении речевого этикета и его формул, характерных для определенной страны. Речевой этикет являет собой пример синтеза языка и культуры, их динамизма, является отправной базой речевого поведения в сфере

профессионально-педагогического общения. Наряду с обучением русскому языку как иностранному иранским учащимся нужно познакомиться с основными традициями применения паралингвистических средств, свойственных русскому народу, выучить и использовать при общении жестикуляцию, интонации и позы, воспринимаемые представителем иной культуры [13: 240]. Преподаватель-билингв как раз и формирует широкий взгляд на языковое и культурное разнообразие, стимулирует навыки коммуникации. С этой целью преподавателю необходимо использовать учебные тексты, материалы, содержащие информацию о русской культуре, современной жизни страны, о русских коммуникативно-поведенческих ритуалах, социокультурных стереотипах. Такие материалы должны отражать как очевидные культурные несоответствия, так и представления, связанные с национальным характером, традиционным учебным опытом учащихся. Представляется важным овладение преподавателем — русско-персидским билингвом страноведческой и социокультурной информацией, основной и детализирующей информацией при изучении подобных материалов в целях формирования страноведческой и межкультурной компетенции учащихся [16].

Н. Н. Рогозная обращает особое внимание на то, что осознанное владение «лингвистическими сопоставительными знаниями — это надежный ключ к методике преподавания иностранных языков» [12].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ различных подходов к сущности билингвизма позволяет нам определить его как многоаспектный междисциплинарный феномен, предполагающий сосуществование, взаимное влияние и взаимодействие двух языков в естественном или искусственном билингвальном континууме, в котором индивиды и социальные группы владеют этими языками в одинаковой или разной степени.

Балансирование между использованием двуязычных стратегий и созданием условий для полного погружения в Я2 — ключевая задача преподавателя-билингва. Его билингвизм может стать ценным ресурсом, если применяется для моделирования, анализа и объяснения. При этом важно учитывать необходимость постепенного перехода к полному погружению в языковую среду, чтобы избежать перегрузки и сохранить мотивацию студентов. С нашей точки зрения, билингвизм преподавателя существенно повышает качество обучения русскому языку иранских учащихся, помогает создавать благоприятные условия для обучения, снижает стресс и повышает уровень усвоения материала. Сегодня, когда межкультурные связи двух стран столь тесны, роль преподавателя — русско-персидского билингва становится особенно значимой при обучении иранской аудитории русскому языку. ■

Литература

1. Аврорин В. А. Двуязычие и школа // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. 264 с.
2. Антипенко О. Е. Метакогнитивные стратегии как предиктор качества профессиональной подготовки студентов // Научные труды Республиканского института высшей школы. Минск, 2017. № 17–3.
3. Бархударова Е. Л. Фонетический акцент как показатель характеристики звукового строя родного и изучаемого языков // Русский язык за рубежом. 2017. № 3.
4. Базиев А. Т., Исаев М. И. Язык и нация. М.: Наука, 1973. 247 с.
5. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. М., 1953. 94 с.
6. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. М., 1972. 458 с.

7. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / пер. с англ. Киев: Вища школа, 1979. 260 с.
8. Дешериев Ю. Д., Протченко И. Ф. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. 219 с.
9. Карпушкина Е. А. Возможности языкового развития учащихся с билингвизмом // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 7. 168 с.
10. Михайлов М. М. Двуязычие и взаимовлияние языков // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. 359 с.
11. Рахбари Махназ. Сопоставительное изучение глагольно-именных устойчивых словосочетаний в русском языке и способы их передачи на персидский язык: дис. ... канд. филол. наук по специальности «обучение русскому языку». Тегеран: Тегеранский университет, 2013. 260 с.
12. Rogoznaya N. N. Языковые контакты: билингвизм, интерязык, интерференция [Языковые контакты: двуязычие, межъязык, интерференция]. М.: Флинта. 200 с.
13. Хроленко А. Т., Бондалетов В. Д. Теория языка: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2004. 512 с.
14. Cummins, J. Language, Power, and Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. 318 p.
15. Department of the Secretary of State of Canada: Education and cultural and linguistic pluralism. Ottawa, 1985.
16. Deardorff D. K. The Identification and Assessment of Intercultural Competence. Journal of Studies in International Education // Journal of Studies in International Education. 2006. Vol. 10. № 3. Pp. 241–266.
17. García O., & Li Wei. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Palgrave Macmillan, 2014. 165 p.
18. Tove Skutnabb-Kangas Bilingualism or Not. The Education of Minorities. Multilingual Matters., England, 1981. 378 p.

.....

Mahnaz Rahbari
*PhD in Philology,
Independent Researcher,
University of Tehran
Tehran, Iran
m_rahbari@ut.ac.ir*

Bahram Zeinali
*Professor, Department
of Russian Language and Literature,
University of Tehran
Tehran, Iran
bzeinali@ut.ac.ir*

The Role of a Bilingual Teacher in Teaching Russian as a Foreign Language to Iranian Learners (Based on Russian–Persian Bilingualism)

Keywords: bilingualism, teacher, Russian-Persian, methodology, teaching, Russian as a foreign language (RFL), Iranian students.

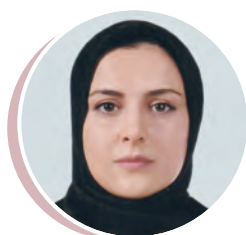
This article is dedicated to examining the role of bilingualism in the Russian-Persian teacher's organization, development, and implementation of effective methods for teaching Russian as a foreign language (RFL) to Iranian students. In conditions of multilingual and intercultural communication, the effectiveness of instruction largely depends on the teacher's level of bilingual competence, which involves proficiency in both Russian and Persian. Theoretical foundations of bilingualism, potential benefits,

and risks associated with using two languages in lessons are analyzed, along with practical approaches to lesson planning, material selection, and assessment.

Special attention is given to how a Russian-Persian bilingual teacher possesses unique advantages that enable more effective adaptation of curricula and the use of intercultural approaches to activate students' language competency and facilitate the acquisition of Russian amid interlinguistic and intercultural interactions. This includes creating a more motivating environment, reducing language barriers, and enhancing student's communicative skills, as well as organizing the learning process more efficiently and deepening intercultural dialogue. The teacher's bilingualism helps to consider the thinking patterns and language worldview of Iranian learners, making it easier to explain grammatical and lexical concepts, and adapt teaching methodologies, resulting in more precise explanations of grammatical and lexical phenomena. The Russian-Persian bilingualism of the teacher increases student's motivation through intercultural comparisons and more engaging teaching methods, creating a favorable linguistic environment.

The work highlights the main advantages of the bilingualism of the Russian-Persian teacher, its influence on the development of communicative skills and motivation among students, and underlines the necessity for professional development in the field of bilingual competencies to enhance the effectiveness of teaching methods and pedagogical practice. Ultimately, the bilingualism of the Russian-Persian teacher becomes a key factor in improving the quality and outcomes of Russian language learning (RFL) for Iranian students.

Из опыта использования визуального сторителлинга для формирования речевой компетенции у иранских студентов старших курсов на уроках РКИ

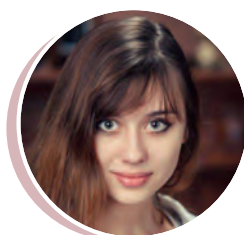


Масумех Садат Холарди

*аспирант кафедры
русского языка*

*Тегеранского университета
Тегеран, Иран*

Masomeh.kholardi@ut.ac.ir



П. В. Кадлубинская

*аспирант Нижегородского
государственного
университета*

*им. Н. И. Лобачевского
Ниžний Новгород, Россия*

pkadlubinskaya@yandex.ru

Ключевые слова:

сторителлинг,
персоязычные студенты,
лингвокультурные
особенности,
спонтанная речь, РКИ

Настоящая статья раскрывает потенциал визуального сторителлинга как эффективного инструмента формирования речевой компетенции у иранских студентов старших курсов, изучающих русский язык как иностранный. Актуальность работы обусловлена необходимостью поиска эффективных методов преодоления коммуникативных трудностей у студентов, уже обладающих базовыми грамматическими знаниями, но испытывающих проблемы со спонтанной речью.

Научная новизна исследования заключается в разработке рекомендаций по адаптации общей модели визуального сторителлинга с учетом лингвокультурных особенностей иранской аудитории. Основное внимание уделяется трансформации пассивных грамматических знаний в активное речевое умение, стимулируя учащихся к порождению связных высказываний с опорой на изученный материал, что снижает психолингвистические барьеры и формирует устойчивую мотивацию к иноязычному общению.

Практическая значимость исследования подтверждается успешной апробацией рекомендаций в учебном процессе. Были разработаны специализированные задания на основе визуальных нарративов, использующих культурно значимые для иранских студентов образы и ситуации. Анализ результатов показал значительное улучшение показателей беглости речи и снижение количества калькированных конструкций у большинства участников группы, а также рост уверенности в реальных коммуникативных сценариях.

Разработанные рекомендации позволяют создавать условия для естественной речевой практики, способствуют развитию навыков импровизации и стимулируют активное участие студентов в учебном процессе. Методика наглядно демонстрирует, как за счет визуальной опоры и культурного контекста можно активировать имеющийся языковой потенциал обучающихся. Визуальный сторителлинг демонстрирует высокую эффективность как дополнительный инструмент в системе преподавания РКИ иранским студентам старших курсов.

Укрепляющееся стратегическое партнерство России и Ирана в политической и экономической сферах усиливает прагматический интерес к изучению РКИ и порождает объективную потребность в подготовке специалистов, способных к полноценной профессиональной и академической коммуникации, выходящей далеко за рамки обиходно-бытовой сферы.

В ответ на поступающие вызовы современная лингводидактика находится в постоянном поиске эффективных подходов к развитию речевой компетенции у иностранных студентов, уже преодолевших пороговый уровень владения языком. Особую актуальность эта задача приобретает в контексте обучения иранских студентов старших курсов, для которых характерен специфический парадокс: несмотря на солидный запас пассивных грамматических знаний, основная проблема заключается не только в ограниченном объеме словарного запаса, но и в неспособности активировать и оперативно использовать даже известную лексику в спонтанной речи.

Данная проблема обусловлена комплексом взаимосвязанных факторов. К ним относятся устойчивые психолингвистические барьеры, связанные со страхом совершения ошибки; особенности образовательной

традиции Ирана, где исторически доминирует грамматико-переводной метод, формирующий у учащихся установку на формально-правильное, а не коммуникативно-адекватное использование языка; а также существенные лингвокультурные различия между персидским и русским языками, создающие дополнительные сложности в овладении спонтанной речью. Преодоление этого устойчивого разрыва между знанием языка и его практическим применением требует создания специальных педагогических условий и разработки адекватных методических решений.

В связи с этим представляется продуктивным обращение к новаторским методикам, среди которых особого внимания заслуживает визуальный сторителлинг¹. Потенциал данной технологии для решения указанных задач еще не исчерпан. Визуальный сторителлинг органично сочетает нарративный подход с иллюстративным компонентом, создавая эмоционально окрашенный коммуникативный

¹ Под сторителлингом в данной статье понимается технология эмоциональной передачи рациональной информации в виде истории, см. Назайкин А. Н. Современный сторителлинг: определение и виды // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2025. № 2. С. 115–135. — *прим. ред.*

контекст, способствующий преодолению психологических барьеров и активизации речевой деятельности. Кроме того, визуальная составляющая метода особенно релевантна для иранских студентов, воспитанных в культуре с богатейшими визуальными традициями (каллиграфия, оформление текста, миниатюрная живопись, архитектура, орнамент и т. д.), что открывает дополнительные возможности для мотивации и вовлеченности.

Таким образом, целью данной статьи становится описание и комплексный анализ опыта применения методики визуального сторителлинга для преодоления проблемы формирования речевой компетенции у иранских студентов уровня B1 и выше. Для достижения этого предлагается выполнить ряд задач: рассмотреть теоретические основы понятий «визуальный сторителлинг» и «речевая компетенция» в контексте психолингвистики и лингводидактики; выявить национально-культурные особенности иранской аудитории, значимые для процесса обучения РКИ и адаптации методики; разработать и систематизировать практические задания на основе визуального сторителлинга; проанализировать результаты апробации заданий, составленных по правилам данной методики, и сформулировать практические рекомендации.

ГЕНЕЗИС И СУЩНОСТЬ ВИЗУАЛЬНОГО СТОРИТЕЛЛИНГА

Феномен визуального сторителлинга не был введен одним конкретным исследователем, а сформировался эволюционным путем на стыке нескольких научных дисциплин: нарратологии, семиотики, психологии восприятия и медиаисследований. Его теоретические истоки можно проследить в трудах таких ученых, как Кристиан Метц, который в работе «Воображаемое означающее» (1977) анализировал, как киноязык создает истории через визуальные образы [2]. Однако как целенаправленный педагогический прием визуальный сторителлинг стал активно разрабатываться и систематизироваться с широким

распространением цифровых технологий, предоставивших новые инструменты для создания и презентации визуальных нарративов.

В современной педагогике под визуальным сторителлингом понимается интегративная методика создания и презентации истории, где основная нарративная нагрузка лежит на визуальном ряде (изображения, фотографии, коллажи, инфографика, короткие видео), а вербальный компонент (устный или письменный) выполняет функции связки, интерпретации и углубления смысла.

На уровнях B1 и выше, согласно Общевропейским компетенциям владения иностранным языком (CEFR), акцент смещается с овладения языковым кодом на развитие коммуникативных способностей в широком смысле². Ключевыми параметрами речевой компетенции на этих этапах становятся: беглость и спонтанность, связность, дискурсивность, социолингвистическая адекватность. Таким образом, задачи для студента уровня B1+ усложняются и включают описание сложного опыта, аргументацию собственной точки зрения, построение гипотез, поддержку дискуссии на знакомые темы.

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПО РКИ

В современных пособиях по РКИ часто можно встретить примеры успешного использования визуального сторителлинга для ухода от классического алгоритма «прочитайте текст и ответьте на вопросы» к увлекательному погружению в историю через изображения.

Учебник «Русский сувенир» является ярким образцом применения сквозного персонажа (Михаила), чья жизнь и окружение создают единый и узнаваемый контекст на протяжении всего курса. Помимо этого, для повышения мотивации и развития речевых навыков в учебнике активно применяются элементы

² Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Совет Европы. Страсбург: Департамент по языковой политике, 2001. 260 с.

визуального сторителлинга, такие как комиксы с законченными сюжетами, построенными на неожиданных и юмористических ситуациях [3: 132].

Отражение данных элементов мы находим и в учебнике «Точка»: сквозные персонажи-иностранцы (Ли, Клаус, Фрэнк, Джованни) моделируют процессы межкультурной коммуникации. Их совместное пребывание в иноязычной среде, визуализированное в учебных материалах, создает серию микросюжетов, обеспечивающих освоение языка через коллективный опыт адаптации [1].

Онлайн-платформа «Юланг» применяет визуальный сторителлинг в обучении на продвинутом уровне. В таких уроках, как «Экологический туризм в России», видеоряд служит не просто иллюстрацией, а становится основой для целостного сюжета, раскрывающего тему через визуальную историю. Специальные задания направляют учащихся на анализ видеоматериала и стимулируют речевую практику в рамках заданного проблемного контекста. Это позволяет перевести обучающегося из пассивной позиции зрителя в активную роль интерпретатора³.

Анализируя все вышесказанное, сторителлинг в пособиях служит основой для продуцирования развернутых монологических высказываний и полилога, переводя акцент с вопроса «что произошло?» к «почему это случилось?», «как к этому относиться?», «каковы возможные последствия?»

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И СПЕЦИФИКА ИРАНСКОЙ АУДИТОРИИ

Важным контекстуальным фактором, влияющим на процесс изучения русского языка иранскими студентами, является их предшествующий образовательный опыт. В связи с тем, что в иранской системе среднего образования

изучение иностранных языков, таких как английский и арабский, является обязательным и традиционно осуществляется посредством грамматико-переводного метода с опорой на текстовые материалы, у студентов формируется определенная когнитивная и эмоциональная усталость от данного подхода.

Накопленный негативный опыт, связанный с низкой эффективностью этих методов в развитии коммуникативных компетенций, создает своеобразный «образовательный тупик». В подобной ситуации попытка преподавания русского языка через те же методические парадигмы активизирует у студентов заранее сформированные негативные установки и предубеждения. Данный психологический барьер, коренящийся в прошлых неудачах, может стать значительным препятствием для прогресса, несмотря на внутреннюю мотивацию к изучению нового языка.

Иранская аудитория обладает рядом национально-культурных особенностей, которые оказывают непосредственное влияние на процесс овладения русской речью.

Прежде всего, необходимо отметить высокий уровень абстрактного мышления и поэтичности, привитый богатейшей литературной традицией (Хафиз, Саади, Руми).

Исследователь межкультурной коммуникации Р. Льюис в своей работе «Когда культуры сталкиваются» (2005) отмечает: «Иранцы ценят риторику и красноречие, их речь часто насыщена образами и метафорами, уходящими корнями в классическую поэзию. Обучение должно учитывать эту склонность к образному мышлению».

Также важным аспектом является принадлежность иранского общества к коллективистским культурам (по классификации Г. Хофстеде) [4]. Создание общей истории, коллективное обсуждение визуального материала, проектная деятельность в команде — все эти форматы проходят для иранских студентов более естественно и продуктивно, нежели сугубо индивидуальные задания.

Потенциал для использования визуальных материалов открывает и самое искусство Персии, исторически являющееся глубоко

³ Онлайн-платформа для изучения русского языка как иностранного «Юланг» [сайт]. URL: <https://youlang.ru/lessons> (дата обращения: 23.11.2025).

орнаментальным, символичным и нарративным, о чем свидетельствуют персидские миниатюры, каллиграфия и архитектурный декор. Студенты, воспитанные в этой среде, обладают развитой способностью «читать» визуальные коды, расшифровывать символы и воспринимать сложные композиции.

МЕТОДИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

Разработанная система заданий строится по принципу постепенного наращивания сложности и самостоятельности учащихся, включая три основных этапа.

1. Рецептивный этап: анализ готовых визуальных нарративов, направленный на развитие навыков понимания, интерпретации и комментирования. Сюда относятся задания типа «Сторителлинг по комиксу» (устное или письменное восстановление истории по кадрам комикса с удаленными репликами) и «Фотография как отправная точка» (построение гипотез о предшествующих и последующих событиях, мотивах персонажей).
2. Продуктивный этап: создание собственных историй на основе предложенных визуальных опор. На этом этапе акцент смещается на продуцирование связного высказывания с опорой на визуальный ряд.
3. Трансформационный и проектный этап: модификация, развитие и творческое переосмысление предложенных визуальных сюжетов.

Применение визуального сторителлинга с учетом особенностей аудитории проводилось в течение семестра в группе иранских студентов-филологов третьего курса (уровень B1+ — B2) в рамках практического курса русского языка. Частота занятий — один раз в неделю, и элементы визуального сторителлинга интегрировались в тематические блоки.

Каждое занятие, посвященное работе с визуальными нарративами, имело следующую структуру:

1. Вводно-подготовительный этап: знакомство с темой, актуализация необходимого лексико-грамматического материала, снятие потенциальных трудностей.
2. Основной этап: непосредственная работа с визуальными материалами — индивидуальная, парная или групповая, обсуждение, презентация результатов.
3. Рефлексивный этап: коллективный анализ выполненных заданий, обсуждение успешных стратегий, формулирование выводов, работа над ошибками (в поддерживающей форме).

Особый акцент делался на использовании аутентичных визуальных материалов: репродукций картин русских и иранских художников, фотографий из культурных и исторических архивов, документальных и художественных видеосюжетов.

В рамках календарно-тематического плана были реализованы следующие типы заданий, учитывающие лингвокультурный профиль иранских студентов.

1. «Визуальный портрет профессии»: создание развернутого нарратива на основе серии изображений, отражающих различные аспекты профессиональной деятельности филолога (работа в библиотеке, исследование текстов, преподавание). Студентам предлагается «читать между кадров»: анализировать невербальные сигналы (жесты, мимику, позы), эмоции персонажей, скрытые конфликты, символы и культурные коды, заложенные в визуальный ряд. Например, добавить закадровый голос к серии картинок и озвучить, что думает главный герой в ключевые моменты, или дать свой комментарий к происходящему.
2. «Культурный диалог»: сопоставление визуальных материалов из русской и иранской культур. Студенты анализировали изображение традиционного чаепития в России и Иране (К. Маковский «За чаем», Б. Кустодиев «Чай во дворе»), делая акцент на лингвокультурологическом аспекте: как форма посуды связана с климатом страны (форма

самовара и тонкие стаканчики); роль мужчин и женщин за чаепитием. Далее предлагалось подготовить сценарий для видеоролика, направленного на иранскую аудиторию, не проживающую в стране изучаемого языка, когда студенты отправляются в Россию и попадают на чаепитие. Необходимо было сделать акцент на осмыслении глубинных культурных кодов: в Иране чаепитие — это отдельный, неторопливый ритуал, пьют чай в компании — и это неотъемлемая часть гостеприимства, а в России чай часто пьют после еды, во время разговора или даже за работой. Как герой сценария отреагирует на эту «второстепенность» чая?

3. «Профессиональный кейс»: решение коммуникативных задач на основе визуализированных профессиональных ситуаций — изображение конфликта в академической среде или недопонимания между коллегами на материале эпизодов из четырехсерийного кинофильма «Большая перемена» (реж. А. Корнев). В частности, тема социального статуса и его атрибутов рассматривалась на примере сцены первого дня в школе учителя Н. Северова. Была проведена ролевая игра-дискуссия «Суд над первым впечатлением», в ходе которой студенты делились на три группы. Обвинение — учителя, которые отчитывали Нестора. Их позиция: «Нестор сам виноват, что вел себя неподобающе будущему коллеге». Защита — сам Нестор Северов. Его позиция: «Ученики проявили непрофессионализм, сделав поспешные выводы на основе внешности». Судьи — остальная группа. Они должны вынести вердикт на основе аргументов: кто прав?

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Для оценки эффективности методики использовалась аудиозапись монологических и диалогических высказываний студентов до и после проведения цикла занятий, а также включенное наблюдение.

Качественный анализ зафиксировал значительное снижение речевого барьера и уровня

тревожности. Студенты начинали проявлять большую творческую свободу в высказываниях (добавились фразы «что меня действительно поразило, так это...», «я с одной стороны согласен, но с другой...» и т. д.), активнее участвовали в дискуссиях, их речь становилась эмоционально окрашенной и личностно вовлеченной («Я в шоке!», «Это бесит» и т. д.).

Количественный анализ, основанный на обработке аудиозаписей, позволил выявить объективные улучшения по ряду параметров:

1. У большинства студентов фиксируется рост показателя беглости, проявляющийся в увеличении длины спонтанных высказываний и сокращении пауз.
2. Существенно возросло использование сложных синтаксических конструкций (сложноподчиненных предложений) и средств логической связи (дискурсивных маркеров). По итогам цикла занятий использование таких маркеров, как «таким образом», «с другой стороны», «предположим», «тем не менее» стало более частотным.
3. Анализ созданных нарративов продемонстрировал заметное расширение используемого лексического запаса, в том числе за счет активизации пассивной лексики и усвоения новой, особенно в области абстрактных понятий и эмоциональной оценки.
4. Снизилось количество грамматических ошибок в спонтанной речи, уменьшились случаи калькирования синтаксических конструкций с персидского языка.

Неформальная беседа со студентами показала, что работа с визуальными нарративами создает на занятиях непринужденную, творческую атмосферу, способствует снижению страха ошибки и формирует более позитивное, заинтересованное отношение к изучению русского языка.

Использование культурно значимых визуальных материалов способствовало не только развитию речевых навыков, но и углублению межкультурного понимания. Студенты проявляли живой интерес к сопоставлению визуальных традиций России и Ирана, что создавало

дополнительный, мощный стимул для коммуникации и способствовало формированию более объемного представления о русской культуре, преодолению стереотипов.

Важным результатом применения методики стало развитие критического мышления студентов, поскольку анализ визуальных нарративов требовал от учащихся способностей к интерпретации, оценке, синтезу информации и выявлению скрытых смыслов. Особенно показательным был прогресс в умении студентов анализировать сложные, многоплановые визуальные материалы и создавать на их основе собственные, оригинальные нарративы. Кроме того, в процессе рефлексии студенты получали возможность осознать свои стратегии коммуникации, что способствовало развитию их метакогнитивных способностей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ показал, что визуальный сторителлинг представляет собой эффективную интегративную методику, сочетающую нарративный подход с визуальной поддержкой. Как справедливо отмечал российский методист А. Н. Щукин: «Для практического введения грамматического материала требуется высокий уровень мастерства преподавателя и знание индивидуально-психологических особенностей учащихся» [5: 112]. А значит не стоит забывать, что на преподавателя ложится как бремя подбора релевантных материалов, так и создания подходящей атмосферы для раскрытия потенциала студентов.

В работе выявлены специфические характеристики иранской аудитории, существенные для обучения РКИ: развитое образное мышление, склонность к коллективным формам работы, а также высокая восприимчивость к визуальным кодам, обусловленная богатыми национальными художественными традициями.

На основе теоретических положений разработана и апробирована система заданий, реализующая поэтапное формирование речевой компетенции через работу с визуальными нарративами.

Практическая реализация методики включала три основных этапа (рецептивный, продуктивный и проектный) и охватывала такие форматы работы, как «Визуальный портрет профессии», «Культурный диалог» и «Профессиональный кейс».

Апробация методики подтвердила ее эффективность. Анализ результатов продемонстрировал значительное снижение речевого барьера и уровня тревожности, увеличение беглости и связности спонтанной речи, расширение активного лексикона и усложнение грамматических конструкций, развитие навыков критического мышления и межкультурной коммуникации.

Таким образом, визуальный сторителлинг доказал свою релевантность и эффективность как инструмент активизации речевой деятельности иранских студентов. Перспективным направлением дальнейшей деятельности представляется разработка цифровых интерактивных форматов визуального сторителлинга и их применение в профессионально ориентированном обучении русскому языку как иностранному. ■

Литература

1. Долматова О. Ю. Точка Ру. Учебное пособие по русскому языку как иностранному / О. Ю. Долматова, Е. Ю. Новачац. 2-е изд., испр. и доп. М.: О. А. Бюлер, 2018. 152 с.
2. Метц К. Воображаемое означающее. Психоанализ и кино / Кристиан Метц; пер. с фр. Д. Калугина, Н. Мовниной; науч. ред. А. Черноглазов. изд. 2-е. СПб.: Европейский университет в Санкт-Петербурге, 2013. 334 с.
3. Мозелова И. Русский сувенир. Элементарный уровень: учебный комплекс по русскому языку как иностранному: учебник. М.: Русский язык. Курсы, 2016. 64 с.

4. Хофстеде Г. Последствия культуры: Сравнение ценностей, моделей поведения, институтов и организаций в разных странах [Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations]. 2-е изд. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001. 596 с.
5. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: Икар, 2011. 454 с.



Masoomeh Sadat Kholardi

*PhD Student,
Department of Russian Language,
University of Tehran
Tehran, Iran
Masoomeh.kholardi@ut.ac.ir*

P. V. Kadlubinskaya

*PhD Student,
Lobachevsky State University
of Nizhny Novgorod
N. Novgorod, Russia
pkadlubinskaya@yandex.ru*

Using Visual Storytelling to Develop Speech Competence in Senior Iranian Students of Russian: An Experience Report

Keywords: storytelling, Persian-speaking students, linguocultural features, spontaneous speech, Russian as a Foreign Language.

This article explores the potential of visual storytelling as an effective tool for developing speech competence among senior Iranian students learning Russian as a foreign language. The relevance of the work is driven by the need to find effective methods for overcoming communication difficulties in students who already possess basic grammatical knowledge but struggle with spontaneous speech.

The scientific novelty of the research lies in the development of recommendations for adapting the general model of visual storytelling, taking into account the linguistic and cultural characteristics of the Iranian audience. The primary focus is on transforming passive grammatical knowledge into active speech skills, stimulating students to produce coherent utterances based on the material they have learned.

This approach reduces psycholinguistic barriers and fosters sustainable motivation for foreign language communication. The practical significance of the work is confirmed by the successful testing of the recommendations in the educational process. Specialized tasks were developed based on visual narratives that utilize images and situations culturally significant to Iranian students. Analysis of the results showed a significant improvement in speech fluency and a reduction in the number of calqued constructions among the majority of participants, as well as increased confidence in real communicative scenarios.

The developed recommendations enable the creation of conditions for natural speech practice, contribute to the development of improvisation skills, and stimulate active student participation in the learning process. The methodology clearly demonstrates how visual support and cultural context can activate the learners' existing language potential. Visual storytelling proves to be a highly effective supplementary tool within the system of teaching Russian as a foreign language to senior Iranian students.

Методика преподавания курса «Русская литературная критика» в университетах Ирана



Зейнаб Садеги Сахлабад

доцент кафедры русского языка
Университета Аль-Захра
Тегеран, Иран
z.sadeghi@alzahra.ac.ir

Ключевые слова:

русская литературная критика, методика преподавания, русская литература в Иране, компаративный анализ, межкультурный диалог, литературоведческая компетенция

Курс «Русская литературная критика» занимает особое место в системе преподавания русского языка и литературы в иранских университетах, поскольку формирует у студентов целостное представление о развитии теоретической мысли и эстетических принципов русской литературы XIX – начала XX в. и служит важным звеном межкультурного гуманитарного образования. В статье, опираясь на утвержденный Министерством науки, исследований и технологий Ирана тематический план, рассматриваются цели, структура и методологические основы преподавания данного курса, а также предлагается модель его адаптации к иноязычной и инаковой культурной аудитории. Эффективное обучение литературной критике понимается как процесс, требующий не только серьезной текстологической и историко-литературной подготовки, но и целенаправленного развития аналитического, интерпретационного и межкультурного мышления студентов. Подробно анализируются ключевые разделы учебного плана, что позволяет выявить как этико-эстетическое, так и социально-философское измерения русской критической традиции. Особое внимание уделяется осмыслению категорий «реализм», «народность», «идеал» и «всемирная отзывчивость» в контексте диалога русской и иранской культур и возможностям их типологического сопоставления с персидской литературно-критической мыслью. Отмечается необходимость интегрированного подхода, при котором историко-теоретический анализ сочетается с практическими формами работы – семинарами, близким чтением текстов, сравнительным анализом русских и персидских произведений, проектными заданиями и дискуссиями по вопросам этики и эстетики, что усиливает воспитательный потенциал курса. Статья нацелена на выработку стратегии преподавания, соединяющей историко-теоретическую строгость, методическую гибкость и межкультурную направленность; такой подход позволяет рассматривать курс «Русская литературная критика» не только как поле изучения русской эстетики, но и как пространство формирования личности студента в контексте мировой гуманитарной культуры и диалога цивилизаций.

В условиях глобализации, стремительного развития знаний и информационных технологий повышение качества образования и совершенствование учебных программ становятся ключевыми факторами устойчивого присутствия университетов на международной арене. Согласно статье 28 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании», учебная программа представляет собой нормативный документ, регулирующий объем, структуру и содержание изучения и преподавания конкретной дисциплины и разрабатываемый на основе типовой программы. В иранской педагогической традиции учебная программа понимается как совокупность содержания и официальных процессов, в ходе которых учащиеся под руководством преподавателя овладевают знаниями, умениями и навыками и трансформируют свои взгляды и систему ценностей [1: 11].

Учебные программы играют исключительно важную роль в реализации целей и миссии высшего образования [5: 7]. Исследователи предлагают различные определения учебной программы, среди которых заслуживает внимания определение Д. Таннер и Л. Н. Таннер: «Учебная программа — это то, что изучается» [4].

Современная методика преподавания зарубежной литературы в университетах Ирана переживает этап активного обновления, ориентированного на интеграцию филологических, культурологических и педагогических подходов. В этом контексте курс «Русская литературная критика» приобретает особую значимость, так как сочетает изучение художественного текста с освоением категориального аппарата литературоведения, формируя у студентов способность к аналитическому чтению и интерпретации произведений.

Русская литературно-критическая мысль XIX в. — от А. С. Пушкина и Н. В. Гоголя до В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского и Ф. М. Достоевского — выступает не только предметом изучения, но и инструментом развития эстетического и философского сознания студентов. Несмотря на то, что эти имена являются неотъемлемой частью российской гуманитарной традиции, их восприятие

в образовательном пространстве Ирана требует методической адаптации и межкультурного переосмысления. Задача преподавателя заключается не только в изложении историко-литературных фактов, но и в раскрытии смысловых и мировоззренческих слоев русской критики, способных вступить в активный диалог с иранской эстетической мыслью.

Актуальность статьи усиливается тем, что, несмотря на растущий интерес к русскому языку и литературе в Иране и расширение российско-иранских культурных контактов, теоретико-методологическое обеспечение курса «Русская литературная критика» остается недостаточно разработанным. При наличии прочной традиции изучения художественных текстов русской классики вопросы системного включения русской критической мысли XIX в. в учебные программы, ее адаптации к иноязычной аудитории и использования данного курса как инструмента формирования межкультурной компетенции и критического мышления студентов специально не рассматривались. Все это определяет актуальность комплексного осмысления целей, содержания и форм преподавания «Русской литературной критики» в Иране как важного звена межкультурного гуманитарного образования и ресурса диалога русской и иранской литературных традиций.

Целью статьи является определение теоретико-методологических основ преподавания курса «Русская критика» на филологических факультетах Ирана, выявление эффективных форм и приемов обучения, а также анализ возможностей межкультурного взаимодействия русской и иранской литературных традиций в образовательном процессе.

В качестве **задач** ставятся следующие направления:

- разработка концепции преподавания курса с учетом национально-культурных особенностей аудитории;
- определение содержательных и формальных компонентов учебных занятий;
- формулирование рекомендаций для преподавателей по организации диалога культур в учебном процессе.

Достиженные цели и поставленные задачи подтверждают необходимость интегративного подхода, при котором курс «Русская литературная критика» рассматривается не только как средство формирования литературоведческой компетенции, но и как пространство развития целостного гуманитарного мышления, основанного на диалоге культур и умении видеть универсальное в специфически национальном.

АНАЛИЗ

В условиях стремительного развития технологий и коммуникаций народы мира стали значительно ближе друг к другу, получив доступ к достижениям человечества и новым возможностям для межкультурного диалога. Это способствовало более глубокому пониманию вопросов, проблем и культурных особенностей различных народов. Содержание образовательных программ должно быть организовано так, чтобы студенты осознавали необходимость не только сохранять национальную самобытность и оригинальность своей страны, но и учитывать международные вопросы и культуру других народов.

«История русской литературной критики — дисциплина, венчающая историко- и теоретико-литературное образование студентов-филологов. В этом курсе собираются все необходимые понятия и представления о литературном процессе, с которыми студенты знакомились с первых дней своего филологического образования» [3: 3].

Как справедливо отмечает Ага-заде в книге «Сравнительная дидактика»: «Целью исследования образовательных систем разных стран мира не является изучение и описание учебно-психологических моделей исходя из собственных предпочтений, их одобрение или отрицание. Основная цель и ценность подобных исследований заключается в практическом понимании тех мер, которые были приняты другими для удовлетворительного решения своих учебных вопросов и проблем» [2: 319].

Теоретическая рамка настоящего исследования основана на интеграции двух ключевых

направлений — русской литературно-критической традиции и анализа основных принципов критики в иранской гуманитарной традиции. Такой подход позволяет сопоставить историко-эстетические основания русской критики с теоретико-методологическими установками иранской критики, что способствует более глубокому пониманию процессов диалога и взаимовлияния в академической среде.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКИ КАК АНАЛИТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

Русская литературная критика XIX в. формировалась как уникальное явление, интегрирующее искусство, мораль и социальную мысль в единую философскую систему. В отличие от формально-аналитических подходов западноевропейской критики, русская традиция базировалась на убежденности в том, что литература способна выступать не только эстетическим, но и нравственно-общественным институтом. Ведущие критики — В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Ф. М. Достоевский — заложили основы так называемого «этического анализа», для которого ценность произведения определяется глубиной раскрытия истины человеческого существования и общественной миссии литературы.

Для учебного процесса в Иране обращение к данной традиции имеет методологическое значение — литература становится пространством диалога между текстом, личностью и обществом. В частности, преподавание курса «Русская литературная критика» способствует развитию у студентов не только навыков анализа художественного текста, но и умения осмысливать универсальные категории на фоне национально-культурной специфики.

Процесс «критического анализа» включает пять этапов: понимание материала, сравнение, анализ, оценку и концептуальную классификацию. Опытные специалисты обычно проходят эти этапы быстро и одновременно [6: 243].

К основополагающим концептам русской критики, актуальным для педагогики в иранском университете, можно отнести:

- народность — постижение литературы как выражения национального духа и коллективной судьбы народа;
- реализм — описание действительности в морально-психологическом измерении;
- идеал — устремленность искусства к высшим нравственным, этическим и эстетическим ценностям;
- всемирная отзывчивость — способность русской культуры к солидарности и восприятию иного, к движению навстречу другим культурам.

Именно эти идеи лежат в основе аналитической модели курса: они позволяют формировать критическое и межкультурное мышление, необходимое в условиях глобализации образования.

Методологическая платформа преподавания литературной критики строится на следующих взаимодействующих принципах:

1. Историко-системный — анализ художественного и критического процесса в динамике, с учетом преемственности идей от просветителей XVIII в. до символистов начала XX в.
2. Компаративно-диалогический — сравнение эстетических и критических категорий русской и иранской традиций на основе типологических и ценностных параллелей, что способствует формированию межкультурной толерантности и широты взгляда.
3. Практико-деятельностный — активизация самостоятельного анализа, проведение семинаров, проектных и дискуссионных форм работы, позволяющих студентам интегрировать знания в собственный опыт.

Таким образом, курс «Русская литературная критика» выполняет двойную функцию — не только академическую, но и воспитательную, содействуя формированию гуманитарного, этического и критического сознания у студентов, что особенно важно для современной образовательной системы Ирана.

ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ И СТРУКТУРА ЗАНЯТИЙ

В соответствии с утвержденной учебной программой бакалавриата по специальности «русский язык и литература» в Иране дисциплина «Русская литературная критика» рассчитана на 2 учебные единицы, что составляет максимум 14–16 учебных занятий по 2 академических часа каждое.

Для данной учебной дисциплины, к сожалению, не был создан специальный учебник для студентов-иранцев бакалавриата по направлению «Русский язык и литература». В утвержденной Министерством науки, исследований и технологий Ирана программе для преподавания данной дисциплины были предложены следующие источники, хотя их количество невелико:

- Карими-Мотакхар Дж. Теория литературы. Тегеран: Тегеранский университет, 2007.
- Егоров Б. В. О мастерстве литературной критики. Л., 1980.
- Кулешов В. И. История русской критики XVIII — начала XX века. М.: Просвещение, 1991.
- Недзвецкий В. А., Зыкова Г. В. Русская литературная критика XVIII–XIX вв.: Курс лекций. М.: Аспект Пресс, 2008.
- История русской литературной критики / под ред. В. В. Прозорова. М.: Высшая школа, 2002 [8: 106].

Содержание курса «Русская литературная критика» в соответствии с утвержденной программой Министерства науки, исследований и технологий Исламской Республики Иран включает следующие основные разделы:

- «История развития литературной критики в России.
- Ознакомление с выдающимися русскими критиками XIX в.: В. Г. Белинским, Н. Г. Чернышевским, Н. А. Добролюбовым, И. И. Панаевым, Д. И. Писаревым и др.
- Ознакомление с критическими статьями и взглядами русских писателей на свои произведения и работы других авторов:

А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Н. А. Некрасова, А. И. Герцена, И. С. Тургенева, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, А. П. Чехова и др.

- Анализ литературных произведений на основе критических статей русских критиков:
 1. Роман «Обломов» И. А. Гончарова и проблема обломовщины в трактовке Н. А. Добролюбова.
 2. Роман «Отцы и дети» И. С. Тургенева и образ Базарова в интерпретации Д. И. Писарева.
 3. Драма А. Н. Островского «Гроза» и статья Н. А. Добролюбова «Луч света в темном царстве» [8: 106]».

Этот структурированный план охватывает ключевые аспекты изучения русской литературной критики и отражает требования государственно утвержденной учебной программы.

Организация преподавания курса включает три основных этапа:

Первый этап — вводно-теоретический (1–3 неделя)

Главная цель — введение студентов в понятийный аппарат и историю русской критики. Рассматриваются основные категории анализа: художественная истина, идеал, народность, реализм.

Формы работы: лекции с элементами проблемного изложения, дискуссии по темам «Что есть критика?» и «Происхождение русского реализма».

Второй этап — аналитико-практический (4–11 неделя)

На этом этапе акцент переносится на работу с первичными текстами и развитие умений интерпретации.

Анализ статей А. С. Пушкина и Н. В. Гоголя как основателей критического мышления в художественной форме.

Изучение работ В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, И. И. Панаева и Д. И. Писарева, обсуждение полемики о роли искусства («чистое искусство» vs «утилитаризм»).

Разбор публицистических статей Ф. И. Достоевского и Л. Н. Толстого с акцентом на этическое измерение эстетики.

Формы занятий: интерпретационные семинары, сравнительные эссе, творческие мини-проекты «Диалог критиков».

Третий этап — обобщающе-рефлексивный (12–15 неделя)

На заключительном этапе проводится интеграция знаний и формирование итоговых компетенций.

- Обобщение исторических этапов развития критики.
- Обсуждение современного значения русской критической традиции для мировой культуры.
- Подготовка итоговой проектной работы — презентации или исследовательского эссе на тему «Русская критика и иранская культура: точки соприкосновения».

Этап четвертый (заключительный): проведение итогового экзамена.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

1. Семинары-дискуссии

Студенты анализируют отрывки из критических текстов и художественных произведений, формулируют тезисы, сопоставляют их с аналогичными идеями в персидской литературе.

2. Аналитические рецензии

Каждый студент подготавливает письменный анализ одной критической статьи, выявляя основные аргументы, риторику и философские основания текста.

3. Проект «Диалог эпох»

Групповая форма работы, в рамках которой студенты сопоставляют идеи двух критиков из разных культур и представляют результаты в устной форме.

4. Итоговый коллоквиум

Завершающая форма контроля, предполагающая обобщающий разговор о динамике

понятий «истина», «красота», «народ», «человек в русской критике».

5. Ожидаемые результаты обучения

В утвержденной программе по данной специальности целью курса обозначено «овладение принципами литературной критики и написание критических статей с опорой на работы ведущих русских критиков» [8: 106], однако, нижеуказанные дополнительные цели также неизменно учитываются преподавателями и по завершении курса студент должен:

- владеть ключевыми понятиями русской критики и уметь применять их при анализе текста;
- понимать взаимосвязь литературы, философии и истории общества;
- уметь сопоставлять русские и иранские эстетические парадигмы;
- обладать навыками академического письма и устного анализа критических текстов;
- осознавать универсальную гуманистическую ценность русской литературной мысли.

Таким образом, методология преподавания курса «Русская литературная критика» ориентирована на формирование у студентов системного гуманитарного мышления и способности к осмыслению художественного текста как проявления общечеловеческой духовности.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

1. Структурировать занятия по принципу «от теории — к практике»:

- на начальных этапах курса знакомить студентов с базовыми эстетическими понятиями, с историей критики;
- на следующем этапе переходить к анализу конкретных текстов и сравнительным наблюдениям;
- итогом сделать проектное исследование, где студенты сами применяют изученные подходы.

2. **Использовать междисциплинарный и межкультурный подход.** Преподавателю рекомендуется привлекать материалы из философии, истории культуры и литературы Ирана, что позволит студентам осмысливать русскую мысль через призму родной культурной традиции.

3. **Организовывать семинары-дискуссии и проектные задания.** Эффективной формой являются групповые тематические проекты, где студенты сравнивают, например, мировоззрение В. Г. Белинского и Ф. М. Достоевского или ищут параллели между русской и персидской критической традицией.

4. **Развивать навыки письменного и устного анализа.** Возрастает значение рецензий, эссе и устных презентаций, которые учат студентов формулировать аргументированные, научно обоснованные суждения.

5. **Поддерживать эмоциональное восприятие и личностный интерес студентов.** Важно, чтобы курс не сводился к изучению фактов, а воспринимался как осмысленный путь постижения художественного и человеческого опыта.

6. **Выстраивать обратную связь.** Преподаватель должен не только оценивать знания, но и обсуждать с учащимися их интерпретации, сомнения, личные ассоциации, что превращает курс в живой диалог культур.

В рамках разработки методики преподавания курса «Русская литературная критика» для университетов Ирана особенно важно учитывать баланс между этическими, эстетическими и социальными аспектами обучения. Как убедительно отмечает В. В. Тихомиров, «при всем разнообразии конкретных критических характеристик В. П. Боткин, П. В. Анненков, А. В. Дружинин поддерживали нравственную составляющую художественных ценностей. Бесспорным достоинством эстетической критики В. В. Тихомиров считает пристальное внимание ее к специфике литературы, к отличию художественного языка от языка науки, публицистики. Характерен также ее интерес к непреходящему, вечному в произведениях

классической литературы, к тому, что определяет их неувядающую жизнь во времени» [7: 6].

В то же время в оценке метода русской реальной критики (Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, Д. И. Писарева) В. В. Тихомиров подчеркивает, что «главным образом на социальном и антропологическом аспекте анализа, когда на первом плане оказывалась защита интересов личности человека, а литературное произведение чаще всего становилось лишь поводом для актуализации общественных целей. ... В результате литературная критика превращалась в социальную публицистику» [7: 7].

Таким образом, для преподавания данного курса в иранских вузах представляется целесообразным интегрировать оба подхода: сохранять внимательное отношение к этическим и эстетическим ценностям, подчеркнутые в эстетической критике, и одновременно анализировать социальные аспекты произведений, но не в ущерб их художественной сущности. Формирование межкультурной компетенции студентов невозможно без глубокого постижения универсальных ценностей русской классики, ее эстетики и этики в совокупности с анализом реалий общественно-го развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование подтвердило, что курс «Русская литературная критика» занимает особое место в системе филологического образования Ирана, выполняя не только познавательную, но и воспитательную миссию. Русская критическая мысль XIX в. представляет собой уникальное явление, где соединены философия, эстетика и этика, а анализ литературного произведения неотделим от анализа

человеческого опыта. В этом заключается основная ценность данного курса для студентов-филологов, изучающих русский язык и литературу как средство межкультурного самопознания.

Курс «Русская литературная критика» следует рассматривать как синтез историко-литературного, культурологического и педагогического знания. Он формирует у студентов интегративное понимание литературы как духовного пространства, где встречаются эстетика и социальная мысль. Основная педагогическая цель преподавания критики заключается в развитии критического мышления, способности видеть за художественной формой морально-философскую проблематику текста. Межкультурный анализ русской и иранской традиций открывает новые возможности для диалога культур, способствует воспитанию гуманистического мировоззрения, в котором понятия «истина», «красота», «справедливость» и «человек» приобретают универсальное значение. Эффективность курса обеспечивается не объемом информации, а формой ее подачи — через интерпретацию первичных текстов, анализ эстетических принципов и личную вовлеченность студентов в обсуждение. Применение интегративной модели позволит превратить традиционный лекционный курс в пространство интеллектуального и духовного обмена. Изучение русской критики становится не просто освоением теоретических категорий, но актом культурного взаимодействия, способствующим развитию уважения к иному цивилизационному опыту и пониманию общечеловеческих ценностей.

Таким образом, конечная цель преподавания курса — сформировать у студентов способность видеть в литературе не только художественную форму, но и отражение универсальных духовных исканий человечества. ■

Литература

1. Абеди А., Таджи М. Роль скрытой учебной программы в формировании личности и поведения учащихся // Амузе. 1380. № 9.
2. Ага-заде А. Сравнительная дидактика. Тегеран: Самт, 1393.
3. Колмаков Б. И., Крылов В. Н. Программа дисциплины «История русской литературной критики» [032700.62 Филология; Регистрационный № 902231614]. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2014.
4. Малек Х. Учебное планирование: практическое руководство. Тегеран: Мадресе, 1301.
5. Махмуди Ф. Проектирование модели проблемно-ориентированной учебной программы для магистратуры по специальности «Управление образованием», валидизация и оценка возможностей в системе высшего образования Ирана: дис. ... д-ра филос. Тегеран: Университет Тарбиат Модарес, 1391.
6. Рахиминезад В. Обзор, анализ и критика книги «История литературной критики» // Исследования и написание университетских учебников. 1401. № 50 (26). С. 236–256.
7. Тихомиров В. В. Русская литературная критика середины XIX века: теория, история, методология. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010.
8. Программа пересмотренного непрерывного бакалавриата по направлению «русский язык», утвержденная Министерством науки, исследований и технологий Ирана. 1396.



Zeynab Sadeghi Sahlabad

Associate Professor,
Department of Russian Language,
Faculty of Literature Alzahra University
Tehran, Iran
z.sadeghi@alzahra.ac.ir

Teaching Methods for the Course “Russian Literary Criticism” at Iranian Universities

Keywords: Russian literary criticism, teaching methods, Russian literature in Iran, comparative analysis, intercultural dialogue, literary competence.

The course “Russian Literary Criticism” occupies a special place in the teaching of Russian language and literature in Iranian universities, as it provides students with a holistic understanding of the development of theoretical thought and aesthetic principles in Russian literature of the 19th and early 20th centuries and serves as an important link in intercultural humanities education. Drawing on the thematic plan approved by the Iranian Ministry of Science, Research, and Technology, this article examines the objectives, structure, and methodological foundations of teaching this course, and proposes a model for adapting it to a foreign-language and culturally diverse audience. Effective teaching of literary criticism is understood as a process that requires not only serious textual and literary-historical training, but also the targeted development of students' analytical, interpretive, and intercultural thinking. Key sections of the curriculum are analyzed in detail, revealing both the ethical-aesthetic and socio-philosophical dimensions of the Russian critical tradition. Particular attention is paid to understanding the categories of “realism,” “nationality,” “ideal,”

and “universal responsiveness” in the context of the dialogue between Russian and Iranian cultures and the possibilities of their typological comparison with Persian literary critical thought. The need for an integrated approach is emphasized, in which historical and theoretical analysis is combined with practical forms of work – seminars, close readings of texts, comparative analysis of Russian and Persian works, project assignments, and discussions on issues of ethics and aesthetics – all of which enhance the educational potential of the course. This article aims to develop a teaching strategy that combines historical-theoretical rigor, methodological flexibility, and intercultural focus. This approach allows us to consider the course “Russian Literary Criticism” not only as a field for the study of Russian aesthetics, but also as a space for the development of students' personalities in the context of global humanities and the dialogue of civilizations.

Из опыта работы над учебником по тематическому обучению русским фразеологизмам в персоговорящей аудитории



Шахрбану Хатами

аспирант кафедры русского языка
Университета Тарбиат Модарес
Тегеран, Иран

Shabnam.hatami@modares.ac.ir



Мирейла Ахмади

кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка
Университета Тарбиат Модарес
Тегеран, Иран

Mireylla@modares.ac.ir



Хади Бахарлу

кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка
Университета Тарбиат Модарес
Тегеран, Иран

Baharloo@modares.ac.ir

Ключевые слова:

фразеологизмы, методика
обучения фразеологизмам,
тематический подбор,
персоговорящие,
бакалавриат, русский
язык как иностранный,
персидский язык

В число основных целей обучения русскому языку как иностранному в иранских вузах входят формирование и развитие у учащихся языковой, культурологической и коммуникативной компетенций. В последние годы особую значимость приобрела коммуникативная компетенция. Одним из наиболее важных средств в реализации данной задачи считается русская фразеология. Фразеологизмы, образно передающие культуру страны, опыт, мысли, обычаи, верования и традиции в устной и письменной форме, помогают студентам глубже познакомиться с русским народом, а также полноценно и свободно использовать устойчивые сочетания в различных коммуникативных ситуациях.

Основная цель данной статьи заключается в описании одного из эффективных методических приемов, т. е. тематического обучения русским фразеологическим единицам на занятиях по русскому языку как иностранному в иранских университетах на уровне бакалавриата с целью развития коммуникативной компетенции учащихся. В этом случае главную роль играет тщательный подбор учебных материалов, поиск

и объединение частотных фразеологизмов по тематическому принципу. Анализ выполнен на основе 262 наиболее распространенных русских фразеологических единиц из иранских учебников для вузов. Каждая часть содержит теоретические и практические материалы. В теоретической части рассматриваются наиболее распространенные фразеологизмы, приводятся их толкования, примеры, а также указываются эквиваленты в родном языке учащихся. Практическая часть работы включает упражнения, направленные на глубокое усвоение фразеологических единиц.

В последние годы в Иране в системе обучения русскому языку проявляется значительный интерес к изучению фразеологических единиц. Тенденция обусловлена тем, что развитие навыков работы с фразеологизмами способствует их пониманию при восприятии русской речи, чтении литературных произведений, а также их правильному использованию в устной коммуникации. Очевидно, что без навыков работы с фразеологическими выражениями общение и понимание языка затруднительно.

Согласно распространенному взгляду, «термин *фразеология* (от греч. *phrasis* — оборот речи, *logos* — учение) употребляется в двух значениях: с одной стороны, она представляет собой особый раздел языкознания, который изучает подобные выражения (они называются фразеологическими единицами, или фразеологизмами), с другой стороны, фразеология — это совокупность устойчивых идиоматических выражений таких, например, как: *съесть собаку*» [3: 167].

В настоящее время данный предмет в иранских вузах преподается на уровне бакалавриата в рамках курса «Русская фразеология» в основном в 6 семестре, когда студенты в целом знакомы с системой изучаемого языка (уровень В1 и выше). Согласно учебной программе Министерства науки, исследований и технологий Ирана, на изучение русской фразеологии отведено 2 учебные единицы (2 часа в неделю), охватывающие один семестр (32 академических часа).

Несмотря на значительные достижения и наличие основополагающих исследований

по русской фразеологии, сделанных такими учеными, как М. Ахмади, Р. Карампур, С. Фарсадманеш, Х. Бахарлу, Ш. Хатами, С. Г. Мехтиханлы, М. Моради, Ф. Шафии¹ и др., задача создания единой системы изучения русских фразеологизмов остается нерешенной. Это приводит к ситуации, когда каждый университет вынужден использовать свои разработки.

По результатам анализа, основными источниками для изучения фразеологизмов в иранских университетах на данный момент являются словари, в том числе: Г. Голевой, Н. Кохтева,

¹ Ахмади М., Карампур Р., Фарсадманеш С. Сравнительная характеристика использования чисел во фразеологизмах в русском языке и персидском языке // Молодой ученый. 2014. № 9 (12). С. 77–79.

Ахмади М., Бахарлу Х., Хатами Ш. Лингвокультурологический анализ фразеологизмов со значением «гостеприимство» в русском и персидском языках // Филологические науки в МГИМО. 2020. № 3. С. 96–104.

Мехтиханлы С. Г. Названия частей тела в составе фразеологизмов русского и персидского языков // Filologické Vědomosti. 2017. № 3. С. 16–22.

Моради М. Фразеологизмы семантического поля «органы тела человека» в персидском языке и способы их перевода на русский язык // Вестник Челябинского государственного университета. 2024. № 1 (483). С. 12–21.

Шафии Ф. Формирование коммуникативной и культурологической компетенции при обучении фразеологии иранских студентов // Актуальные проблемы методики обучения русскому языку как иностранному в условиях модернизации. Ч. 2. Сборник научно-методических статей. МПГУ. 2011. С. 244–250.

Д. Розенталя, Сафар-Али Фарсадманеш, Л. Ханджани², а также учебник, составленный Д. Г. Баба-заде [1]. Основываясь на этих материалах, преподаватели обучают студентов фразеологическим выражениям.

В каждом из указанных словарей представлено более 300 русских фразеологизмов, которые сопровождаются семантическими толкованиями и примерами употребления. Кроме того, в изданиях Н. Кохтева, Д. Розенталя и Л. Ханджани приводятся персидские эквиваленты. С учетом ограниченного количества учебных часов такой объем материала является весьма значительным.

Что касается общей структуры и содержания учебника, то он состоит из двух частей, включает 25 уроков и содержит 234 наиболее употребительные фразеологические единицы. В начале первой части приводятся предисловия на русском и персидском языках, определяются адресат учебника, его цели, задачи, актуальность и список сокращений. Данная часть включает 12 уроков, причем уроки 6 и 12 — повторно-обзорные. Вторая часть состоит из 13 уроков, из которых уроки 18 и 25 также носят обзорный характер. Теоретическим аспектам фразеологии посвящены урок 1 в первой части и уроки 13–14 — во второй. В заключительной части находится алфавитный указатель русских фразеологических единиц с соответствующими персидскими эквивалентами, а также библиография.

Практическая часть каждого урока открывается текстом, содержащим фразеологизмы, толкование которых приводится в конце урока. После изложения фразеологизмов обычно предлагаются упражнения, которые классифицируются по двум критериям: 1) вид языковой

единицы; 2) характер ответа. По виду языковой единицы упражнения делятся на грамматические и лексические. Грамматические упражнения направлены на отработку материала по морфологии и синтаксису, а лексические — на запоминание значений слов, подбор синонимов, антонимов и т. д.

К грамматическим упражнениям относятся следующие типы заданий:

- Составьте предложения с фразеологизмами.
- Замените выделенные наречия соответствующими по смыслу фразеологизмами.
- Замените выделенные нейтральные выражения соответствующими фразеологизмами.
- Дополните высказывания соответствующими глаголами в нужной форме.

Лексическая группа содержит нижеперечисленные виды заданий:

- Вместо точек вставьте нужные фразеологизмы.
- Прочитайте внимательно толкования фразеологизмов и запомните их значения.
- Напишите синонимы/антонимы к фразеологизмам.

По характеру ответа упражнения бывают следующих видов: тесты множественного выбора, ответ на вопрос и межъязыковое перефразирование.

Тесты с множественным выбором предполагают «выбор одного верного ответа из трех или более вариантов» [5: 283]. Например: *выберите правильный вариант*.

Задания, предполагающие ответы на вопросы, «широко используются при проверке понимания прочитанного или прослушанного текста и при контроле владения диалогической речью» [Там же. С. 284]. Например: *ответьте на вопросы*.

Под межъязыковым перефразированием (переводом) понимается «умение найти эквивалентную форму для передачи содержания текста, выраженного средствами изучаемого языка» [Там же]. Например: *переведите на русский/персидский язык*.

² Голева Г. С. Фразеология современного персидского языка. М.: Муравей, 2006. 224 с.

Кохтев Н. Н., Розенталь Д. Э. Русская фразеология. М.: Русский язык, 1990. 306 с.

Фарсадманеш Сафар-Али. Русско-персидский фразеологический словарь. Тегеран, 2005. 314 с.

Ханджани Л. Наиболее употребительные фразеологизмы в русском языке. Гилан: Гиланский университет, 1401. 160 с.

Анализ этого учебника показывает, что он утратил свою актуальность с точки зрения методики. Из недостатков — ориентированность на теоретические сведения (вместо навыка практического использования фразеологизмов), а также ограниченность заданий и упражнений для закрепления материала.

Кроме отсутствия необходимых этноориентированных учебников среди наиболее значительных проблем обучения фразеологизмам в иранских вузах можно выделить отсутствие аудиоматериалов по данной теме. Обучение зачастую базируется на переводно-грамматическом методе, который негативно сказывается на развитии навыков говорения и аудирования.

Из других основных проблем системы обучения фразеологизмам можно отметить разнообразие представленного учебного материала. Совокупность фразеологических единиц, над которыми работают преподаватели на занятиях, часто зависит от их опыта и мнения, так как не существует единой системы. В связи с этим, первая задача любого учебника — определение материальной базы обучения с учетом уровня владения РКИ (русский как иностранный) у учащихся.

Обобщая проблемы, можно сделать вывод, что разработка учебника, предназначенного для обучения русским фразеологизмам пероговорящей аудитории, является обязательным условием. В дальнейшем будут рассмотрены этапы и принципы подготовки данного учебника.

ЭТАПЫ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

В связи со сложностью освоения русских фразеологических единиц возникает необходимость целенаправленного отбора и ограничения языкового материала. Таким образом, на первом этапе следует выбрать и систематизировать фразеологические единицы, что позволит оптимизировать объем информации и включить его в учебный процесс.

Критериями отбора фразеологизмов для организации обучения стали их частотность в источниках, используемых бакалаврами иранских университетов (см. сноски 1 и 2), и коммуникативная ценность. Повторение фразеологических единиц в указанных материалах служит показателем высокой употребительности, что делает целесообразным и необходимым включение их в учебный минимум.

Для подтверждения того, что фразеологизмы, отобранные из учебных материалов иранских университетов, действительно широко распространены в речи носителей языка, они были дополнительно проверены с использованием словарей, которые, по мнению их авторов, содержат наиболее употребительные фразеологизмы и пословицы русского языка, в частности, работы Н. В. Баско, Ю. А. Ларионовой, А. И. Молоткова и А. И. Федорова³.

Наряду с указанными словарями также была использована работа, посвященная систематизации фразеологического материала в учебных пособиях по русскому языку как иностранному, под редакцией Н. П. Андриюшиной⁴. Поскольку в данном издании впервые в состав лексического минимума включен список наиболее употребительных фразеологизмов современного русского языка, мы использовали этот источник для проверки отобранных фразеологизмов на соответствие нормам ударения и на их употребительность.

³ Баско Н. В. Русские фразеологизмы в ситуациях: Учебное пособие по русской фразеологии и развитию речи. 4-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 2022. 160 с.

Ларионова Ю. А. Фразеологический словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2014. 512 с.

Фразеологический словарь русского языка / под ред. А. И. Молоткова. М.: Советская энциклопедия, 1968. 543 с.

Федоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13000 фразеологических единиц. 3-е изд., испр. М.: Астрель: АСТ, 2008. 878 с.

⁴ Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / под ред. Н. П. Андриюшиной [Электронное издание]. 5-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 164 с.

На следующем этапе каждый фразеологизм сопровождается толкованием и примерами употребления, заимствованными из упомянутых выше словарей, а также стилистической пометой. Для облегчения усвоения и правильного использования в речи примеры были переведены на персидский язык.

Другим важным критерием при отборе учебного материала для курса «Русская фразеология» является степень эквивалентности/безэквивалентности фразеологизмов в родном и изучаемом языках, которые в большинстве случаев были рассмотрены на основе таких источников, как издания Д. Г. Баба-заде «Русская фразеология в иранской аудитории», Фарсадманеш Сафар-Али «Русско-персидский фразеологический словарь», Л. Ханджани «Наиболее употребительные фразеологизмы в русском языке». В некоторых случаях в связи с отсутствием необходимой информации в источниках предложены авторские варианты. Эквиваленты часто являются неполными.

В качестве последнего и важного шага — мы сгруппировали все собранные фразеологизмы по темам.

«Тематической группой принято называть множество слов, которые объединяет общее содержание, или, говоря более конкретно, имеющих общую нетривиальную часть в толковании» [2: 23].

Данная исследовательская работа сосредоточена на тематической рубрикации материала в процессе обучения, поскольку опыт преподавания русского языка как иностранного в персоговорящей аудитории показывает, что классификация русских фразеологизмов по определенной теме и одновременное сравнение их значений с персидскими фразеологизмами существенно обогащает знания учащихся о русских фразеологических единицах, помогает им прочно усвоить и уместно применять выученные выражения в повседневной речи, лучше знакомит их с культурой и бытом русского народа, а также мотивирует к изучению фразеологизмов и эффективному их применению во всех видах речевой деятельности.

На основе анализа отобранных фразеологизмов нами были выделены 15 тематических групп, основанных на словарных определениях. Значительная часть этих единиц, как показывают примеры, связана с человеком и описывает его характер, личность, отношения, разнообразные психические и эмоциональные состояния. В их число входят группы фразеологизмов, указывающих на черты характера человека; фразеологизмов, передающих различные эмоции и чувства человека; фразеологизмов, указывающих на дружеские и семейные отношения, и т. д. Некоторые группы имеют подгруппы, относящиеся, например, к выражению различных отрицательных и положительных характеристик или эмоций.

В сфере эмоций, в связи с тем, что «в психологии нет и не может быть точного “каталога” чувств, так как нюансы и вариации чувств бесконечны, в одно семантическое поле включались единицы, которые обозначают несколько смежных эмоций, находящихся в градуальных отношениях, т. е. выражающих разную степень интенсивности одного и того же чувства (например: поле испуга, страха, ужаса; поле огорчения, отчаяния; поле восторга; радости и др.)» [6: 180].

Естественно, что выделение и выбор фразеологизмов, их перевод на персидский язык, а также их толкование дают предварительный учебный материал. Далее необходимы специальные средства обучения для фиксации представленной информации в памяти учащихся. Традиционные материалы фиксации — это примеры использования фразеологизмов в речи и комплексы упражнений.

По словам Х. В. Шахбазовой, «в условиях отсутствия русскоязычной среды основным приемом обогащения речи и формирования навыков употребления фразеологических единиц в устной и письменной речи является выполнение языковых и речевых упражнений, составленных с учетом межъязыковой и внутриязыковой интерференции» [4: 18].

Согласно А. Н. Щукину, «языковые упражнения направлены на усвоение учащимися значения языковой формы. Результатом выполнения

таких упражнений является формирование навыков (фонетических, лексических, грамматических). Такие упражнения включают в себя упражнения с ключом, на расширение, на заполнение пропусков, на конструирование фразы из структурных элементов и некоторые другие. Речевые упражнения направлены на развитие и совершенствование речевых умений на основе приобретенных знаний и сформированных навыков. При их выполнении внимание сосредоточено не на форме, но прежде всего на содержании высказывания. Они включают следующие виды упражнений: вопросно-ответные, репликовые, условная беседа, пересказ текста, драматизация текста или ситуации общения, дискуссионные упражнения, устный рассказ» [5: 219].

При разработке упражнений на основе учета потребностей учащихся, этапов формирования навыков и развития умений, а также родного языка как с точки зрения интерференции, так и с точки зрения возможного положительного переноса, мы стремились включать не все возможные варианты упражнений на усвоение фразеологизмов, а только те, которые совершенно необходимы для овладения данным материалом.

Система упражнений охватывает следующие виды деятельности:

- изучение фразеологизмов и запоминание их значений;
- выбор и включение в предложение подходящих фразеологизмов;
- замена фразеологизмов лексическими эквивалентами;
- составление или завершение диалогов;
- создание или пересказ текстов;
- определение фразеологизмов по изображениям;
- выполнение тестов множественного выбора.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ СОСТАВЛЕНИЯ УЧЕБНИКА

В связи с тем, что основная задача учебника заключается в предметно-языковом интегрированном обучении и профессиональной

подготовке иранских учащихся, в ходе его разработки был учтен ряд ключевых принципов и особенностей. Приведем их.

Важное значение приобретает «принцип наглядности как один из ведущих дидактических принципов обучения. Его необходимость в обучении обосновывается диалектикой перехода от чувственного восприятия к абстрактному мышлению в процессе познания. В соответствии с названным принципом обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых обучающимися» [5: 155].

При этом в работе представлены иллюстрации, предназначенные для выявления значения фразеологизмов, поскольку некоторые студенты воспринимают информацию преимущественно визуально и способны лучше запоминать изображения, а не напечатанный текст или аудиоматериал (эти иллюстрации упомянуты в задании № 6 — см. ниже).

Поскольку аудирование тоже считается сложным навыком для студентов и постоянно происходит идентификация поступающих сигналов, то в рамках принципа опоры на различные методические подходы к каждому уроку были добавлены аудиофайлы, в которых звучат фразеологизмы и тексты. Это позволяет студентам лучше запоминать фрагменты речи. Они могут использовать QR-коды как эффективный и инновационный способ доступа к аудиофайлам. Для доступа к аудиоматериалам данной работы необходимо отсканировать QR-код.



Учебник будет разработан преимущественно на основе дедуктивного подхода к обучению, то есть урок начинается с общего материала и постепенно переходит к частному. В начале урока дается краткое описание фразеологизмов, связанных с выбранной темой, за которым следуют различные виды простых и доступных для учащихся упражнений, включая тексты, созданные авторами исследования. В приведенном ниже уроке внимание сосредоточено на фразеологизмах, описывающих

различные эмоции и чувства человека, в данном случае — отрицательные.

ФРАГМЕНТЫ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ

На протяжении жизни люди неизбежно сталкиваются с различными негативными эмоциями, обусловленными обычно внешними обстоятельствами. Для выражения этих эмоций используются разнообразные языковые средства, включая фразеологизмы как в русском, так и в персидском языках, некоторые из которых будут рассмотрены далее.

1. Гнев/досада

- Будь ты [он, она, ...] [трижды]
пробклят(а, о, ы)

لعنتی، لعنت بر تو

Неполн. экв.

Прост. Экспрес. Восклицание. Кто, что. Бранное выражение при крайнем возмущении, негодовании; проклятие кого-либо.

Я попал в неприятельский стан. А война есть война. Не я выдумал её, будь она трижды проклята.

من در اردوگاه دشمن گیر افتادم و جنگ جنگ است.
من آن را اختراع نکرده ام. هزاران لعنت براو باد.

- Вне себя (Быть)

آشفتن از کوره در رفتن، بر

Неполн. экв.

Экспрес. В крайне раздражённом или возбуждённом состоянии.

Фёдор Васильевич был вне себя, его разбирала бессильная злоба, почти ярость.

فیودور واسیلیویچ از کوره در رفته بود.
خشم و تقریباً غضبی عاجزانه بر او غلبه کرده بود.

- Выходить/выйти из себя

از کوره در رفتن، برآشفتن

Полн. экв.

Разг. Экспрес. Терять самообладание, приходить в состояние крайнего раздражения.

Павка, получив удар в грудь, совершенно вышел из себя. — Ах, так! Ну, получай! — и коротким взмахом руки вlepил Сухарько режущий удар в лицо.

پافکا بعد از برخورد ضربه به قفسه سینه، کاملاً از کوره در رفت. اوه، که اینطور! خوب، بگیر و با حرکت کوتاه دست ضربه ای کوبنده به صورت سухارکو زد

- Доводить/довести до бѣлого калѣнія

کسی را از کوره به در کردن، خون کسی را به جوش آوردن

Неполн. экв.

Разг. Кого. Выводить кого-либо из терпения, вызывая состояние иступления, потерю самообладания.

Этот избалованный ребёнок способен довести до белого каления самую терпеливую няньку.

این بچه ی لوس قادر است که خون صبورترین دایه را هم به جوش آورد

- Метать громы и молнии

از کوره در رفتن

Неполн. экв.

Экспрес. Ирон. Распекать, отчитывать кого-либо (чаще без достаточных причин, оснований); говорить гневно, раздражённо, чрезмерно упрекая кого-либо или угрожая кому-либо.

Новый начальник был вспыльчив и по всякому поводу метал громы и молнии.

رییس جدید تندخو بود و با هر بهانه ای از کوره در می رفت

Задание 1. Изучите вышеуказанные фразеологизмы в классе и запомните их значения.

Задание 2. Вместо точек на месте пропусков напишите подходящие по смыслу фразеологизмы (в некоторых случаях возможно использовать более одного варианта).

- У него есть неуравновешенный характер. Сейчас спокойный, а мгновение спустя
- Он обманул своих друзей. Все они были раздражены. Один ударил кулаком по столу, сказав
- своими поступками. Уважай их мнение и покажи, что хочешь действовать в соответствии с их ожиданиями.

- Как могла она ударить сыночка?! Зачем подняла на него руку? Объяснить это она не могла — только была
- Её так переполняли эмоции, что, казалось, от злости она вот-вот

Задание 3. В следующих предложениях замените выделенные сочетания фразеологизмами.

— Этого лаборанта на работе не любили — когда он недоволен, по любому поводу может говорить гневно.

— Этот ученик очень слабый в учёбе и непослушный. Обычно он **выводит** учителя из терпения.

— Его отец всегда по любому поводу и даже без всяких поводов **возмущается**.

— Её равнодушие к работе, её небрежность в выполнении задачи — всё это **было для** коллег трудным.

— Преподаватели не любят этого нового студента: своими поступками, глупыми вопросами и задержками он **возмущает их до крайности**.

Задание 4. Используйте фразеологизмы данного раздела и составьте небольшой рассказ, в котором главный герой делится своим возмущением, возникшим по определённым причинам. Постарайтесь изложить текст своими словами.

Задание 5. Давайте поговорим. Закончите нижеприведённые высказывания и вместе с одноклассниками составьте несколько



Рис. 1. Иллюстрация из учебного пособия (фото предоставлено автором)



Рис. 2. Иллюстрация из учебного пособия (фото предоставлено автором)

коротких диалогов, типичных для ситуации потери самообладания.

— Да будь этот футболист **трижды проклят**

— Ты **был вне себя**

— После разговора с директором он **вышел из себя**

— Дети **доводят** меня до белого каления

— **Громы и молнии** метал учитель в классе

2. Тревога/волнение

- Брать/взять за душу (сёрдце)

نگران بودن

Неполн. экв.

Разг. Экспрес. Глубоко волновать, трогать, тревожить.

История, которую он рассказал мне, сильно **взволновала** меня, **взяла за душу**.

داستانی که او برای من تعریف کرد سخت من را آشفته و نگران کرد

- До глубины души (сёрдца) (волновать)

بودن از ته دل نگران

Неполн. экв.

Экспрес. Очень сильно (волновать, быть взволнованным).

Один вид родного села уже **волновал до глубины души** возвращавшегося солдата.

یک منظره از روستای زادگاه، سربازی که برگشته بود را از ته دل نگران کرد

- Душá (сёрдце) боли́т

دل توی دل نبودن

Неполн. экв.

Разг. Кого, чья, у кого. Кто-либо испытывает беспокойство, страдания, тревогу.

[Платон:] Господь, кажется, всем меня благословил: богатством, знатностью, чинами, ... а меж тем душа моя болит.

پلاتون: به نظر می رسد که خداوند همه چیز را به من عطا کرده است: ثروت، کمال، مرتبه... با این حال دل توی دل من نیست

- Быть (сидеть) как (будто, словно, точно) на иголках

نگران بودن، آرام و قرار نداشتن

Неполн. экв.

Разг. Экспрес. В состоянии крайнего беспокойства, волнения.

Дама в малиновом берете была как на иголках, слыша такие ужасы.

بانو در کلاه تمشکی رنگ، با شنیدن چنین فجایعی آرام و قرار نداشت

- Своди́ть/свести́ с ума́

دیوانه شدن، عقل خود را از دست دادن
(از شدت نگرانی)

Полн. экв.

Разг. Экспрес. Кого. Приводить в состояние сильного волнения, раздражения; лишать способности здраво рассуждать.

Единственный сын Ивашева хотел на ней [гувернантке] жениться. Это свело с ума всю родню его: гвалт, слёзы, просьбы.

تنها پسر ایواشف می خواست که با او (معلم سرخانه) ازدواج کند. این منجر شد که همه نزدیکان او از شدت نگرانی دیوانه شوند: غوغا، اشک، تمنا

Задание 1. Изучите вышеуказанные фразеологизмы в классе и запомните их значения.

Задание 2. Вместо точек на месте пропусков напишите подходящие по смыслу фразеологизмы (в некоторых случаях возможно использовать более одного варианта).

- Перед обедом Владимир , не смог ничего есть, и сердечное переживание выразилось на его лице.

- Саша Николаевна видела его в больнице и волновалась
- У меня просто за моего отца!
- Борис. Ах, чёрт возьми! Твоё решение меня
- Сильное беспокойство и я чувствую что-то плохое случится.

Задание 3. В следующих предложениях замените выделенные сочетания фразеологизмами.

— Ожидая результата своего важного экзамена, он **сильно волновался**.

— Странное поведение моего директора **вызывает у меня волнение**, оставляя меня нервной и беспокойной.

— После его отъезда мать **была напряжена**, не зная, что делать.

— Когда Мария думает об эмиграции, её **охватывает глубокая тревога**.

Задание 4. Давайте поговорим. Закончите нижеприведённые высказывания и вместе со своими одноклассниками составьте несколько коротких диалогов, типичных для ситуации сильного переживания.

— Этот неожиданный призыв к работе **взял меня за сердце**

— Мой друг сильно заболел, и **моё сердце болит от тревоги**

— Она **волновалась до глубины души**, ожидая новых сообщений.

— Он **легко может свести всех с ума своим волнением**, так как

— В гостях Антон **сидел словно на иголках**

Задание 5. Прочитайте текст. Найдите фразеологизмы. Определите их значения. Перескажите текст в классе своими словами.

У каждого человека в жизни есть тревожные минуты, и наш герой тоже не исключается из этого правила. Каждый день, когда Марина думает о результатах своих новых планов, она испытывает такое чувство, о котором только можно сказать, что её душа болит. Мысли о возможных провалах значительно

усиливают её внутреннее волнение, и это приводит к тому, что она чувствует себя обеспокоенной. С этой внутренней борьбой она сталкивалась ежедневно как будто сидела на иголках, погружаясь в страх и надежду на благоприятный исход. Страх перед потенциальными неудачами сводил Марину с ума, а постоянные переживания волновали её до глубины души. Она не могла избавиться от навязчивых мыслей о том, что результат может не соответствовать её ожиданиям. Такие чувства, безусловно, были тяжёлыми. Однако после долгих внутренних конфликтов она приняла решение, что не будет сдаваться перед своими страхами, будучи уверенной в своей способности к преодолению трудностей и достижению своей цели. Она понимала, что подобные чувства являются естественной реакцией на любое новое испытание. В результате она начала активно готовиться, составляя подробный план, который помог бы ей справляться с волнением.

Задание 6. Посмотрите на рисунки. Какие фразеологизмы изображены на них? Определите их группы. Запишите подходящие по смыслу фразеологизмы и составьте предложения с ними.

Задание 7. Выберите правильный вариант.

- Русские употребляют фразеологизм «до глубины души», когда хотят выразить:
 - ☐ Степень огорчения
 - ☐ Степень возмущения
 - ☐ Степень беспокойства
- Фразеологизм «метать громы и молнии» употребляется в речи для выражения:

- ☐ Упрямства
- ☐ Чрезмерного раздражения
- ☐ Энергичного состояния

- К какому стилю речи относится фразеологизм «будь ты трижды проклят»:

- ☐ К книжному стилю
- ☐ К разговорному стилю
- ☐ К просторечному стилю

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, по основным теоретическим и практическим результатам исследования можно сделать вывод, что тематическое обучение персоговорящих студентов фразеологизмам и выполнение упражнений является одним из эффективных способов расширения словарного запаса и развития навыков общения у иранских учащихся. В процессе обучения русским фразеологизмам студенты знакомятся со стилистическими характеристиками, лексическим или фразовым ударением и грамматико-синтаксическими особенностями. Поскольку персоговорящие студенты при выполнении речевых упражнений обычно сталкиваются с такими проблемами, как ограниченный словарный запас, недостаточное знание фразеологизмов, трудности в произношении и интонации, сложности в логическом построении высказываний, а также межъязыковая интерференция, вызванная влиянием родного языка, педагогу необходимо сосредоточить усилия на речевых упражнениях и работе над аудированием, так как именно эти аспекты представляют наибольшую сложность для иранской аудитории. ■

Литература

1. Баба-заде Д. Г. Русская фразеология в иранской аудитории. Тегеран: Самт, 2009. 209 с.
2. Копорулина Е. В. Фразеологические единицы тематического поля «образование» в английском и русском языках: Выпускная квалификационная работа. Екатеринбург: Уральский университет, 2018. 51 с.

3. Крысин Л. П. Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография: учебное пособие для студентов филологических факультетов высших учебных заведений. М.: Академия, 2007. 240 с.
4. Шахбазова Х. В. Методика обучения русской фразеологии в 5–9 классах чеченской школы: дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет, 2006. 167 с.
5. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.
6. Эмирова А. М. Русская фразеология в коммуникативно-прагматическом освещении: монография. Симферополь: Научный мир, 2020. 228 с.



Shahrbanu Hatami

*PhD candidate of Russian language,
Tarbiat Modares University
Tehran, Iran*

Shabnam.hatami@modares.ac.ir

Mireila Ahmadi

*Cand. of Philology, associate professor,
department of Russian language,
Tarbiat Modares University
Tehran, Iran*

Mireyla@modares.ac.ir

Hadi Baharloo

*Cand. of Philology, associate professor,
department of Russian Language,
Tarbiat Modares University
Tehran, Iran*

Baharloo@modares.ac.ir

From the Experience of Working on a Textbook on Thematic Teaching of Russian Phraseological Units in Persian-Speaking Classrooms

Keywords: phraseology, method of teaching phraseology, thematic selection, Persian-speaking, bachelor, Russian as a foreign language, Persian language.

The main objectives of teaching Russian as a foreign language in Iranian universities include the formation and development of students' linguistic, cultural and communicative competence. In recent years, communicative competence has gained particular importance among these objectives. Russian phraseology is considered one of the most important means of achieving this goal. Phraseologisms, due to their ability to convey the culture of the people, experience, thoughts, customs, beliefs, and traditions passed down through generations in both oral and written form, help students to gain a deeper understanding of the Russian people, as well as use them fully and freely in various communicative situations. The main objective of this article is to describe one of the most effective methodological techniques, i. e., thematic teaching of Russian phraseological units in classes on Russian as a foreign language in Iranian universities at the bachelor level, with the aim of enhancing students' communicative competence. In this case, the main role is played by a careful selection of teaching materials, collection of commonly used phraseological units, and their organization according to thematic principles. The analysis was carried out on the basis of a collection consisting of 262 of the most frequent Russian phraseological units from textbooks used in Iranian universities. Each section includes both theoretical and practical materials. The theoretical part examines the most common phraseological units, provides their definitions and examples, and indicates equivalents in the students' native language. The practical part includes exercises aimed at deepening the understanding of phraseological units.

Сто фитонимов вне словарей: лексические лакуны в русской и русско-персидской лексикографии



Хоссейн Голами

*профессор кафедры русского
языка и литературы
Тегеранского университета
Тегеран, Иран
hgholamy@ut.ac.ir*



Лейла Рахими

*аспирант кафедры русского
языка и литературы
Тегеранского университета
Тегеран, Иран
l.rahimi1377@gmail.com*

Ключевые слова:

лексические лакуны,
сравнение словарных
корпусов, отсутствующие
слова в словарях,
фитонимы, сравнительная
лексикография,
ботаническая номинация

В последние годы наблюдается устойчивый рост интереса к изучению русского языка среди иранских студентов. В связи с этим возрастает потребность в современных и качественных лексикографических ресурсах, включающих широкий круг лексических единиц, в том числе специализированных. Одной из проблем, с которой сталкиваются обучающиеся и переводчики, является отсутствие ряда слов, особенно наименований растений, в наиболее распространенных словарях – «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и «Русско-персидском словаре» Г. А. Восканяна. Цель настоящего исследования – выявить и систематизировать наименования растений, отсутствующие в указанных словарях, но активно употребляемые в современных русскоязычных текстах. В работе использованы научные публикации по ботанике, а также толковые, переводные и специализированные словари. Научная новизна исследования заключается в том, что впервые проведен сопоставительный анализ русских наименований растений и их английских, персидских и латинских (научных) эквивалентов, отсутствующих в двух упомянутых словарях. Полученные результаты могут способствовать

совершенствованию двуязычных словарей и повышению качества перевода специализированных текстов, связанных с ботанической тематикой. Всего было рассмотрено сто наименований растений, для которых были определены их научные английские и персидские соответствия. Итоги исследования могут быть использованы при разработке новых изданий двуязычных словарей и в практике преподавания русского языка как иностранного.

В условиях интенсификации двусторонних образовательных и культурных обменов между Российской Федерацией и Исламской Республикой Иран современная языковая динамика характеризуется значительным притоком обучающихся, ориентированных на овладение русским языком. Возникшая учебно-прикладная потребность требует расширения спектра лексикографических инструментов, способных обеспечить доступ как к общеязыковой лексике, так и к профильной терминологии, используемой в научных и прикладных текстах. На практике именно одноязычные толковые и двуязычные словари остаются первичными справочными источниками; среди них в иранской среде академического обучения традиционно востребованы издания под редакцией С. И. Ожегова и Г. А. Восканяна.

Анализ материалов лингвистической практики и корпусных наблюдений демонстрирует, что номенклатура фитофлоры значительно недопредставлена в этих авторитетных изданиях: ряд видоспецифичных и регионально значимых наименований отсутствует либо представлен фрагментарно. Такая неполнота словарного покрытия обуславливает серию прикладных трудностей при переводе профильных текстов: поиск адекватного эквивалента превращается в многоступенчатую процедуру, включающую последовательное обращение к двуязычным словарям [4; 14] толковым дефинициям и дополнительным источникам — научным монографиям, англоязычным справочникам, а также консультациям с профильными специалистами.

В стандартизированной практике переводческой деятельности иностранец сначала

опирается на двуязычный лексикон для получения первичного перевода; в случае его отсутствия дальнейшая стратегия сводится к реконструкции значения через толковую дефиницию. Однако даже при наличии словарного пункта дефиниция нередко не проясняет денотативных и коннотативных характеристик фитонима, а в ряде случаев единственным вычислимым ориентиром остается латинская (научная) номенклатура, что усложняет адекватную языковую репрезентацию и снижает оперативную эффективность переводческой работы.

Исходя из выявленных пробелов, целесообразно систематически фиксировать и сопоставлять отсутствующие в упомянутых словарях наименования растений и их эквиваленты в других языковых системах. Настоящее исследование ставит целью создание сопоставительного массива фитонимов с указанием научных (латинских) наименований и переводных соответствий, что должно служить методологической основой для разработки дополнений к двуязычным изданиям и повышения точности переводов специализированных текстов. Практическая значимость задачи проявляется в сокращении времени лексикографического поиска переводчика и в повышении семантической точности при передаче предметно-специфических концептов в переводах общего и научного профиля.

Настоящее исследование направлено на системное совершенствование специализированного перевода и расширение возможностей существующих лексикографических ресурсов. Полученные данные представляют значительный интерес для разработки двуязычных словарей, особенно в контексте терминологии

растений, где отмечается недостаточная лексическая представленность. Научная новизна работы заключается в том, что анализируемый пласт фитонимов ранее не подвергался комплексному исследованию с позиции межкультурной перспективы.

В рамках исследования был сформирован корпус наименований растений, которые не включены в русско-персидский словарь Г. А. Восканяна и одновременно отсутствуют в толковом словаре С. И. Ожегова. Это свидетельствует о недостаточности существующих пояснений, необходимых для полноценного понимания ботанических терминов на русском языке. Для восполнения выявленных недостатков материал собирался из авторитетных ботанических источников, дополнительно уточнялся посредством консультаций с преподавателями Московского государственного университета, обладающими экспертными знаниями в области флористики.

Собранные данные были структурированы в виде алфавитной таблицы, что обеспечило логическую организацию информации и удобство анализа. В итоговый корпус вошло сто фитонимов, каждый из которых сопровождается научным латинским названием и эквивалентами на английском и персидском языках. Такая комплексная фиксация позволяет проводить межкультурное сопоставление терминов, улучшает качество переводческой работы и создает прочную основу для дальнейших исследований в области ботанической лексики и лексикографической практики.

В настоящем исследовании использовались разнообразные источники информации, включая публикации в области ботаники, специализированные словари на русском, персидском и английском языках, а также данные, полученные в ботаническом саду Тегерана. Для уточнения персидских эквивалентов названий растений проводились консультации с преподавателями Тегеранского университета, обладающими экспертными знаниями в данной области. Такой комплексный подход позволил обеспечить точность и полноту собранного материала.

АНАЛИЗ

Современные лексикографические ресурсы делятся на несколько типов, наиболее востребованными из которых являются одноязычные толковые словари и двуязычные переводные словари. Толковые словари предоставляют исчерпывающую информацию о лексических единицах, включая грамматические характеристики, произношение и значение слов. Одним из наиболее авторитетных представителей этой группы является словарь С. И. Ожегова. Двуязычные словари, напротив, ориентированы на перевод терминов на родной язык пользователя, что облегчает усвоение, но, как правило, ограничивает наполненность семантической информацией.

В контексте русско-персидской лексикографии особое значение имеет словарь Г. А. Восканяна, современное издание которого значительно превосходит предыдущие версии по охвату и качеству информации. Словарь включает в себя широкий спектр лексических единиц русского языка и регулярно обновляется с учетом новых данных благодаря сотрудничеству Г. А. Восканяна с профессором Шоджаи. Несмотря на это, даже такой авторитетный труд может содержать пропуски, включая наименования растений, которые отсутствуют в данном источнике.

В рамках исследования был сформирован специализированный корпус фитонимов, не охваченных существующими словарями. Растения были систематизированы в алфавитном порядке на русском языке и снабжены корректными персидскими эквивалентами, латинскими научными названиями, а также английскими терминами. Источниками для составления таблицы служили одноязычные и двуязычные словари, научные публикации по ботанике, а также экспертные консультации преподавателей Тегеранского университета и МГУ имени М. В. Ломоносова. Информация ботанического сада Тегерана позволила уточнить как научные классификации, так и локальные персидские наименования растений.

Созданная таблица способствует повышению качества и полноты лексикографических ресурсов и может использоваться как база для дальнейших переводческих и исследовательских работ в области ботанической терминологии. С целью сохранения компактности статьи полная таблица не приводится, однако ряд наименований используется в качестве иллюстративных примеров для демонстрации структуры и принципов организации данных.

1. *И уж совсем единичными экземплярами встречается **авраамово дерево**, мелкие плоды которого по виду и вкусу напоминают черный перец, в качестве которого они и использовались до появления в Европе заморского черного перца* [7].

و نمونه های بسیار نادری از درخت پنج انگشت وجود دارد که میوه های کوچک آن از نظر ظاهر و طعم شبیه فلفل سیاه است، زیرا قبل از ظهور فلفل سیاه خارج از کشور در اروپا استفاده می شد.

Анализ приведенного фрагмента позволяет установить, что упоминаемое древесное растение выполняет роль смыслообразующего компонента, вокруг которого организована вся структура высказывания. Именно оно задает интерпретационные рамки, необходимые для корректного прочтения авторской мысли. Исторические свидетельства о многовековом применении этого вида в лечебных практиках подчеркивают его особую значимость не только в ботаническом, но и в культурно-медицинском контексте. В ситуации, когда переводчик не располагает точным и общепринятым лексическим соответствием для данного фитонима, высока вероятность существенного смещения семантического акцента, что неизбежно приводит к нарушению точности передачи содержания и искажению исходного коммуникативного замысла.

2. *Они сидели на скамье в саду в окружении цветов **аканта*** [5].

آنها روی یک نیمکت در باغ نشسته بودند که توسط گل های پای خرس احاطه شده بود.

Рассмотрение исходного контекста позволяет отметить, что употребление термина «акант» формирует семантическое ядро высказывания и определяет его интерпретационную направленность. Однако в ряде переводческих практик это слово подменяется неопределенным персидским обозначением «*نوعی گیاه*», которое лишь указывает на принадлежность к растительному миру, но не раскрывает культурно-исторической или таксономической специфики понятия. Подобная редукция приводит к утрате смысловой точности и нарушает целостность передачи авторского замысла.

3. *В Японии **альбиция ленкоранская** произрастает на островах Хонсю, Хоккайдо и др.* [15].

در ژاپن گیاه شب خسب در جزایر هونشو، هوکایدو و جاهای دیگر رشد می کند.

Из приведенного примера можно заключить, что термин «альбиция ленкоранская» [1] обозначает растение, имеющее важное значение в контексте рассматриваемого материала; следовательно, точное понимание этого названия напрямую определяет интерпретацию всего высказывания. В связи с этим становится очевидно, что знание семантики слов является фундаментальным условием качественного перевода, тогда как отсутствие соответствующих терминов в словарных ресурсах существенно осложняет работу.

4. *В промежутки между камнями набиваем плодородной земли и высаживаем группы многолетников: злаки и незабудки и **астра альпийская*** [9].

فواصل بین سنگ ها را با خاک حاصلخیز و گروه های گیاهی چند ساله پر می کنیم: غلات و فراموشم مکن و گل ستاره ای.

На основании данного примера можно утверждать, что отсутствие у переводчика сведений о названии растения, фигурирующего в специализированном тексте, существенно затрудняет осмысление всего контекста. Если подобные термины не зафиксированы ни в двуязычных, ни в толковых словарях, переводчику

приходится самостоятельно выяснять их научное обозначение (*Aster alpinus*) и английский аналог (*Alpine aster*), после чего обращаться за консультацией к компетентным ученым и специалистам в этой области. В результате поиск точного и надежного эквивалента превращается в длительную и требующую значительных усилий процедуру.

5. *Что же касается целебных свойств астрагала, то они несомненны. Используйте их себе во благо, лечитесь, молодейте, будьте здоровы и счастливы* [10].

خواص درمانی گیاه گون غیر قابل انکار هست. از آنها برای خیر خود استفاده کنید، درمان شوید، جوان تر شوید، سالم و شاد باشید.

Анализ рассмотренных примеров демонстрирует, что отсутствие точных сведений о специализированных ботанических терминах существенно осложняет интерпретацию исходного текста и затрудняет установление научно корректных эквивалентов. В частности, неопределенность в трактовке таких наименований, как «астрагал», приводит к невозможности достоверно идентифицировать растение и, следовательно, правильно оценить его предполагаемые лечебные свойства. Ситуация усугубляется, когда специализированная лексика отсутствует в доступных двуязычных и толковых словарных источниках, что вынуждает переводчика обращаться к научным классификаторам, латинской номенклатуре, а также к консультациям профильных экспертов.

6. *Листья береки слегка опушены снизу лишь в юном возрасте — позже опушение пропадает* [13].

برگ های درخت بارانک فقط در سنین جوانی در قسمت زیرین کمی کرکدار هستند - بعدا این کرک از بین می رود.

На основании приведенного примера видно, что лексема «берека» выступает в роли основного семантического центра высказывания, и ее непрямоуказательность нарушает интерпретацию всего предложения. В поиске адекватного

эквивалента переводчик первоначально обращается к двуязычным словарным источникам, однако нужная единица там не фиксируется. Это вынуждает прибегнуть к толковым словарям для попытки идентификации вида древесного растения по его описанию, но и в них термин может отсутствовать. Вследствие этого процесс установления корректного соответствия требует значительных временных и экспертных ресурсов: приходится привлекать англоязычные лексикографические справочники или уточнять таксономическое (научное) наименование растения.

7. *За деревьями. А ко второму вы придете по этой дорожке. Прямо до кустов бульденежа, а потом налево* [2].

پشت درختان. «و تو به دومین نفر در این راه می رسی. مستقیم به بوته های بداغ، و سپس به سمت چپ بروید.

Слово «бульденеж» обозначает разновидность цветочного растения и относится к специализированной декоративной терминологии. Для корректного разграничения и интерпретации различных видов цветочных композиций, применяемых в интерьерном оформлении, необходимо опираться на их точные дефиниции и классификацию, представленные в надежных научных и лексикографических источниках.

8. *Но увидеть цветы вероники можно только в ясную погоду — перед ненастьем они исчезают* [6].

اما شما فقط می توانید گل های سیزاب را در هوای صاف ببینید — قبل از هوای بد آنها ناپدید می شوند.

Данный лекарственный таксон регулярно встречается в профильной литературе, что порождает системные затруднения при его переложении на другой язык вне зависимости от квалификации переводчика. Проблема обусловлена лексикографическим пробелом: в доступных двуязычных и толковых словарях отсутствует как адекватный переводческий эквивалент, так и содержательная дефиниция термина, что свидетельствует о терминологической

неопределенности и недостаточной семантической репрезентации данного наименования в корпусах. Вследствие этого переводческая практика вынуждена прибегать к компенсирующим стратегиям — либо к пропуску оригинального наименования, либо к значительным временным и исследовательским издержкам, связанным с поиском соответствия в дополнительных лексикографических источниках, уточнением таксономического (научного) названия растения или привлечением профильных ботанических экспертов для верификации и установления корректного эквивалента.

9. *Горечавка* украшает в осеннее время альпины и рутарии [3].

گیاه کوشاد در پاییز باغ های سنگی و صخره زارها را تزئین میکند.

Рассматриваемое растение включает несколько видов, однако в приведенном примере внимание сосредоточено на базовой породе, а не на ее вариантах. Проблема заключается в том, что даже это распространенное наименование отсутствует в двуязычных словарных источниках, а его семантическое определение не зафиксировано в толковых справочниках. Следовательно, переводчик лишен возможности полноценного восприятия смысла всего высказывания, поскольку его интерпретация напрямую зависит от понимания этого ключевого термина. Данная ситуация создает системное затруднение в процессе перевода, требующее применения компенсирующих стратегий, таких как обращение к специализированным ботаническим источникам, научной номенклатуре растения или консультация с профильными экспертами, с целью обеспечения точности и адекватности передачи содержания текста.

10. Сладко пахла *турецкая гвоздика*, тянущая яркие лепестки к солнцу [8].

گیاه قرنفل بوی شیرین می داد و گلبرگهای روشن خود را به سمت خورشید می کشید.

В данном контексте термин «турецкая гвоздика» играет роль ключевого семантического

компонента высказывания, оказывая непосредственное влияние на понимание смысла всего предложения. Полноценная интерпретация текста возможна только при точном усвоении ботанического значения данного растения. Недостаток такого знания может привести к искажению смысловой нагрузки предложения, что особенно критично в переводе специализированных текстов, где каждая лексическая единица несет значимую информационную функцию.

11. На церковном дворе так приятно пахнет *тимьяном* (*Thymus*), который растет на кладбище [11].

حیاط کلیسا بوی خیلی خوشایندی از نعنای دارد که در گورستان رشد می کند.

Рассматриваемое растение, представленное разнообразными видами, находит широкое применение в различных областях. Переводчику необходимо идентифицировать адекватный эквивалент или определить семантику термина через авторитетные словарные источники. Однако наименование отсутствует в доступных двуязычных и толковых словарях, что создает затруднения в процессе перевода. В тексте приводится научная классификация растения, что позволяет переводчику установить корректный эквивалент, опираясь на таксономическую номенклатуру, а при необходимости — обратиться за консультацией к профильным экспертам в ботанике. Практическая значимость данной работы заключается в том, что она может служить справочным ресурсом для студентов и профессиональных переводчиков, работающих с ботаническими текстами, способствуя повышению точности и научной достоверности переводов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Словарь представляет собой фундаментальный инструмент для обеспечения эффективного обучения и преподавания русского языка. Среди студентов из Ирана, осваивающих русский язык в высших учебных заведениях,

особенно популярны толковый словарь Ожегова и двуязычный словарь Восканяна. В этих широко используемых лексикографических источниках нередко наблюдаются пропуски отдельных слов и устойчивых словосочетаний, что может создавать затруднения как в образовательном процессе, так и в переводческой практике. Данная ситуация подчеркивает необходимость критического подхода к выбору словарей и использования дополнительных справочных ресурсов для обеспечения полноты и точности языкового освоения.

В результате более чем годового систематического исследования, посвященного анализу и классификации наименований растений, был подготовлен перечень из 100 отсутствующих лексических единиц, организованных в табличной форме в соответствии с порядком русского алфавита. Каждое русское наименование дополнено персидскими и английскими эквивалентами, а также таксономической идентификацией растения. Создание данного набора терминов стало возможным благодаря комплексному использованию разнообразных словарных ресурсов, анализу профильных ботанических публикаций и консультациям с экспертами из смежных научных областей. Такой подход обеспечивает высокую точность представления лексики и делает результаты исследования ценным справочным инструментом для студентов, переводчиков и специалистов, работающих с ботаническими текстами.

Проведение данного исследования является актуальным и необходимым, поскольку значительная часть переводчиков сталкивается с трудностями при идентификации корректного эквивалента пропущенного наименования

растений в словарях. Вследствие этого нередко используется общее персидское выражение «نوعی گیاه» (буквально: «какое-то растение»), что приводит к искажению семантики исходного текста. Такой подход не обеспечивает точного отражения смысловой нагрузки предложения и может негативно влиять на качество перевода, особенно в специализированных ботанических текстах.

Например, в предложении «*Что же касается целебных свойств **астрагала**, то они несомненны. Используйте их себе во благо, лечитесь, молодейте, будьте здоровы и счастливы*» растение рассматривается как объект значительной научной ценности и служит ключевым термином, определяющим смысл всего предложения. В связи с этим владение точными лексическими эквивалентами крайне важно, поскольку их отсутствие в словарной базе создает серьезные затруднения для переводчиков. Им приходится уделять значительное время поиску адекватных соответствий в дополнительных источниках, обращаться к научной номенклатуре либо консультироваться с профессионалами в области ботаники для установления корректных и общепринятых соответствий.

Предлагается интегрировать данные термины в словарь в виде тщательно подобранного набора из 100 понятий, непосредственно связанных с ботаникой. Проведение подобного исследования способствует значительному повышению качества словарных ресурсов и облегчению работы переводчиков при подготовке специализированных текстов, повышая точность и консистентность терминологического соответствия. ■

Литература

1. Анненков Н. И. Ботанический словарь. Санкт-Петербург: Наука, 1878. С. 338.
2. Антонова Н. Н. Шторм в тихой гавани. М.: Эксмо, 2021. С. 230.
3. Вечерина Е. Ю. Осенние цветы: хризантемы, астры, георгины, гладиолусы, пионы и другие. Выращивание, уход, размножение. М.: Эксмо-Пресс, 2020.
4. Восканян Г. А. Русско-персидский словарь / Под ред. и ассис. М. Шоджаи. Тегеран: Фарханге Моасер, 2022. С. 1212.

5. Григорьянц Г. Р. Сад безумцев. М.: Литрес, 2025. С. 258.
6. Группа авторов. Растения России. Начальная школа. М.: ВАКО, 2021.
7. Карпун Ю. Н. Природа района Сочи: рельеф, климат, растительность природоведческий очерк. Сочи: ИП Кривлякин, 2016. С. 16.
8. Крутая А. Я. Полет длиною в жизнь. М.: Фантом Пресс, 2022. С. 328.
9. Лебедев А. Н. Ландшафтный дизайн глазами ботаника. М.: Литрес, 2022. С. 338.
10. Мелехова Е. Астрагал — трава жизни кремлевских вождей. М.: АСТ, 2014. С. 116.
11. Несбит Э. Послушарики. М.: 1С-Паблишинг, 2022. С. 216.
12. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка, 27-е издание. М.: Мир и образование, 2010.
13. Рябоконь А. А. Веселая энциклопедия пищевых растений-целителей. Авторское, 2012. С. 520.
14. Хагшенас А. М. и др. Современный англо-персидский словарь. Тегеран: Фарханге Моасер, 2021. С. 1621.
15. Хайинов И. Ю. География и экология альбиции ленкоранской в природе и в культуре. М.: Universum: Химия и биология, 2024. № 3. С. 13.
16. Шоджаи М. Лексикография персидского языка. Тегеран: Кетабебахар, 2020. С. 262.



Hossein Gholami

*Professor, Department
of Russian Language and Literature,
University of Tehran
Tehran, Iran
hgholamy@ut.ac.ir*

Leila Rahimy

*PhD student, Department
of Russian Language and Literature,
University of Tehran
Tehran, Iran
l.rahimi1377@gmail.com*

One Hundred Phytonyms Not Found in Dictionaries: Lexical Gaps in Russian and Russian-Persian Lexicography

Keywords: lexical gaps, comparison of dictionary corpora, missing words in dictionaries, phytonyms, comparative lexicography, botanical nomenclature.

In recent years, there has been steady increase in interest in learning Russian among Iranian students. Consequently, there is growing need for high-quality lexicographic resources covering a wide range of lexical units. One of the challenges faced by students and translators is absence of words, particularly plant names, in widely used dictionaries – S. I. Ozhegov's Explanatory Dictionary of Russian Language and G. A. Voskanyan's Russian-Persian Dictionary. Aim of study is to identify plant names that are absent from these dictionaries but are used in modern Russian-language texts. Study draws on scientific publications on botany, as well as explanatory, translation, and specialized dictionaries. The scientific novelty of study lies in fact that it is the first comparative analysis of Russian plant names with their English, Persian, and Latin (scientific) equivalents, which are not included in the two aforementioned dictionaries. The results obtained can contribute to improvement of bilingual dictionaries and quality of translations of specialized texts related to botanical topics. A total of 100 plant names were examined, for which their scientific, English, and Persian equivalents were determined. Results of study can be used in development of new editions of bilingual dictionaries and in teaching of Russian as a foreign language.

Сопоставительный анализ перевода косвенного дополнения, выраженного дательным падежом, с русского языка на персидский



Мохаммад Реза Мохаммади

кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка
факультета гуманитарных наук
Университета Тарбиат Модарес
Тегеран, Иран

mrmoham@modares.ac.ir



Махбубех Алияри Шорехдели

кандидат филологических наук,
доцент факультета гуманитарных
наук Университета Тарбиат Модарес
Тегеран, Иран

m.aliyari@modares.ac.ir



Ширин Эйни

магистр факультета
гуманитарных наук
Университета Тарбиат Модарес
Тегеран, Иран

shirineiny@modares.ac.ir

Ключевые слова:

косвенное дополнение,
перевод, роман «Идиот»,
русский язык,
персидский язык

В русском и персидском языках дополнения представляют собой один из ключевых компонентов структуры распространенных предложений. Они подразделяются на различные виды, каждый из которых обладает собственными семантическими функциями и особенностями употребления. В данной статье на материале 750 предложений из пяти персидских переводов романа Ф. М. Достоевского «Идиот» рассматриваются причины, по которым конструкции с косвенным дополнением в дательном падеже при переводе с русского языка на персидский могут восприниматься как неподходящие, то есть не передающие исходный смысл. В результате анализа установлено, что основной причиной ошибок в переводе дополнения является неправильный подбор эквивалента для управляющего им слова, от которого зависит смысл всей конструкции. Другими причинами выступают некорректный перевод самого дополнения, пропуск слова, требующего дополнения, и употребление неправильного предлога. Кроме того, в некоторых анализируемых предложениях перевод дополнения полностью отсутствует, что также приводит либо

к искажению смысла, либо к пропуску данного члена предложения. Результаты анализа подтверждают, что из-за трудностей в подборе подходящего эквивалента перевод с языка-посредника, как правило, уступает по качеству переводу с языка оригинала.

Дополнение как в русском, так и в персидском языках является одним из второстепенных членов предложения. Несмотря на обширный анализ дополнения в синтаксических трудах по каждому из языков в отдельности, его сравнительному исследованию посвящено существенно меньше работ.

Одной из существующих трудностей, с которыми сталкиваются изучающие язык при переводе не только дополнения, но и других второстепенных членов предложения, является различие в способах их синтаксической репрезентации. Например, в русском языке дополнение преимущественно выражается с помощью падежных форм, а в персидском языке для этого используются иные средства, включая предлоги. Указанное различие существенно осложняет процесс изучения русского языка персоязычными студентами и перевод с русского языка на персидский и наоборот.

Настоящая работа ставит целью проанализировать причины ошибок в переводе дополнения, выраженного дательным падежом, с русского языка на персидский язык на основе пяти переводов произведения «Идиот» Ф. М. Достоевского. Актуальность исследования обусловлена отсутствием сравнительного анализа этого члена предложения в указанных языках, а также тем, что результаты таких изысканий могут использоваться при переводе с русского языка на персидский, при преподавании русского языка и написании учебных пособий для персоговорящих студентов.

В данной статье основное внимание сосредоточено на анализе причин, по которым конструкции с косвенным дополнением в дательном падеже при переводе с русского языка на персидский не могут обеспечить точного соответствия оригиналу. Однако для понимания

проблемы предварительно необходимо рассмотреть характеристики дополнений в обоих языках.

ДАТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ПОНЯТИЕ ДОПОЛНЕНИЯ В РУССКОМ И ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКАХ

С целью выявления причин возникновения неподходящих конструкций при переводе косвенного дополнения в дательном падеже с русского языка на персидский нами были отобраны переводы 250 предложений с дополнениями в дательном падеже из романа Ф. М. Достоевского «Идиот», которые выполнили пять переводчиков: Соруш Хабиби, Мехри Ахи, Раби Мушфак-Хамедани, Насрин Маджиди и Парвиз Шахди. Таким образом, было проанализировано 750 переведенных предложений.

В рамках исследования рассматривались объективное и субъективное значения дополнения, выбранный переводчиком эквивалент данного члена предложения, а также выбранный эквивалент слова, требующего дополнения, и его эквивалент в словаре.

Чтобы выявить способы передачи дополнения в дательном падеже с русского языка на персидский, необходимо описать дательный падеж в русском языке, а затем рассмотреть понятие дополнения и его основные характеристики в русском и персидском языках.

По мнению В. В. Виноградова, «падеж выражает синтаксические функции существительного, устанавливая отношение существительного в данной его падежной форме к другим членам предложения» [1: 118].

Дательный падеж относится к числу косвенных. Дательный приглагольный падеж имеет значения: 1) субъектное (*ребенку не спится*),

2) объектное (*писать другу*¹), 3) объектно-обстоятельственное (*ходить по лесу*). Дательный приименный падеж выражает значения: 1) объектное (*письмо другу*) и 2) определительное (*памятник Пушкину*) [5: 186–187].

В русском языке дополнение определяется как «второстепенный член предложения, который грамматически зависит от слов со значением действия или признака, обозначает предмет, на который направлено действие или по отношению к которому проявляется признак, и отвечает на вопросы косвенных падежей» [4: 74]. Дополнение и относящееся к нему слово управляют видом связи, «при котором зависимое слово <...> становится в той падежной форме (без предлога или с предлогом), которая обусловлена лексико-грамматическим значением господствующего слова» [5: 289].

Ю. А. Рубинчик дает аналогичное определение дополнения для персидского языка: «Это второстепенный член, поясняющий слово со значением действия, предмета или признака и обозначающий объект по отношению к действию или проявлению признака. В зависимости от категории слова, к которому относится дополнение, выделяются дополнения приглагольное (зависит от глагола) и приименное (зависит от существительного, инфинитива или прилагательного)» [7: 452]. В персидском языке связь между дополнением и словом, к которому оно относится, выражается при помощи предлогов и послелого «را» [Там же. С. 311].

В русском языке дополнения подразделяются на прямые и косвенные [8: 122]. Прямое дополнение относится к члену предложения, выраженному переходным глаголом. При этом глаголу дополнение употребляется в форме винительного падежа (*Брат написал письмо*) или, в случае отрицания, родительного падежа без предлога (*Брат не написал письма*) [Там же]. Косвенное дополнение выражается формами винительного падежа с предлогами,

а также формами других косвенных падежей как с предлогами, так и без них [1: 558].

По мнению А. Шафаи, в персидском языке также различают прямые и косвенные дополнения (Шафаи, 1984 (1363)², с. 229). Однако в отличие от русского языка, прямое дополнение в персидском обязательно для завершения значения глагола: *کتاب را خواندم؛ کتاب خواندم* [Там же]. При этом послелог «را» может использоваться с этим дополнением в зависимости от его определенности или неопределенности.

В персидском языке косвенные дополнения предоставляют добавочную и уточняющую информацию о связи глагола с объектами. Они не имеют строгой семантико-грамматической необходимости:

... این حرف را گفتیم ... این حرف را به او گفتیم. [Там же].

Для быстрого и точного распознавания дополнений в предложении важно знать их расположение и способы выражения.

А. Н. Гвоздев считает, что в качестве подчиняющих слов выступают глаголы (*изучать математику, надеяться на помощь*) и прилагательные (*похожий на отца, верный слову*), а также существительные со значением действия и признака. Лишь в ограниченных случаях подчиняющими словами могут быть существительные с предметным значением (*строительство школы, соблюдение правил*) [3: 107].

А. Шафаи объясняет, что в персидском языке в предложении дополнения требует в первую очередь глагол (*من کتاب را از برادرم گرفتم*), а потом отглагольное существительное (*از یاران هرگز عار نیست استمداد*) (Шафаи, 1984 (1363)³, с. 230–231, 233).

В русском языке переходными называются глаголы, требующие прямого дополнения, [2: 558], тогда как в персидском языке к переходным относятся глаголы, нуждающиеся в прямом и косвенном дополнении (Аржанг, 1995 (1374)⁴, с. 37).

¹ В настоящей статье для удобства идентификации дополнений этот член предложения подчеркнут, а при необходимости слова, требующих их, выделены жирным шрифтом.

² احمد شفاهی، «مبانی علمی دستور زبان فارسی»، 1363.

³ احمد شفاهی، «مبانی علمی دستور زبان فارسی»، 1363.

⁴ غلامرضا ارزنگ، «دستور زبان فارسی امروز»، 1374.

В русском языке дополнение может быть выражено любой частью речи, замещающей имя существительное, включая существительное в косвенном падеже с предлогом или без него (выполнить задание; мы вспоминали о прошлом), местоименными существительными (сообщить нам, попросить кого-либо), количественными числительными (прибавить два), субъектным инфинитивом (просить встретиться), объектным инфинитивом (предложить вернуться), субстантивированными словами (заниматься с отстающими, пообедать в столовой), синтаксически неразложимыми словосочетаниями (прочитать несколько книг, выделить одного из лучших) и фразеологическими сочетаниями (найти его ахиллесову пяту) [5: 316].

По мнению Ю. А. Рубинчика, в персидском языке в роли дополнения могут выступать практически все части речи, если они поддаются хотя бы частичной субстантивации. Наиболее часто в этой синтаксической функции используются имена существительные (تابلو را اویزان کردم), различные разряды местоимений (چیزی سوال نکردم ازش), инфинитив глагола (فرامی گیرند نوشتن و خواندن را دانش آموزان) и количественные числительные (بیست منهای پنج) [7: 452].

В русском языке дополнение может занимать различное место в предложении. Д. Э. Розенталь отмечает, что дополнение обычно следует за управляющим словом (вычитать рукопись, исправление опечаток). Дополнение (чаще всего прямое), выраженное местоимением (личным или неопределенным), может предшествовать управляющему слову, не создавая инверсии (Книга мне понравилась; Я вам рад). Постановка дополнения впереди управляющего слова обычно имеет характер инверсии. Препозиция дополнения со значением лица также характерна для безличных предложений (Ему нужно поговорить с вами; Всем хотелось отдохнуть) [6].

При наличии нескольких дополнений, относящихся к одному управляющему слову, прямое дополнение обычно предшествует другим дополнениям (Обсудите вопрос со своими

сотрудниками); косвенное дополнение лица, стоящее в дательном падеже, обычно предшествует прямому дополнению предмета (Сообщите нам свой адрес) [Там же].

Прямое дополнение, совпадающее по форме с подлежащим, ставится, как правило, после сказуемого (Мать любит дочь). При перестановке подлежащего и дополнения меняется смысл предложения или возникает двусмысленность [Там же].

Лингвисты считают, что в персидском языке прямое дополнение к глагольному сказуемому обычно ставится после подлежащего и перед косвенным дополнением и глаголом (Ахмади-Гиви, 2001 (1390), Т. 1⁵, с. 198–199; Фаршидвард (1382), 2003⁶, с. 117–118). Впрочем, для выделения косвенного дополнения говорящим оно может занимать позицию перед прямым дополнением. Дополнения, относящиеся к другим членам предложения, располагаются рядом с этим членом (Шафай, 1984 (1363)⁷, с. 233).

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для анализа переводов косвенного дополнения в дательном падеже нами были выбраны пять персидских переводов романа «Идиот» Ф. М. Достоевского. Выбор основывался на трех факторах: 1) язык оригинала, с которого произведение было переведено на персидский, 2) популярность и 3) доступность. Таким образом, мы взяли работы Мехри Ахи и Соруша Хабиби, переводивших с русского языка; Раби Мушфака-Хамедани и Насрин Маджиди, переводивших с английского; и Парвиза Шахди, переводившего с французского.

Для сбора предложений, содержащих косвенные дополнения в дательном падеже, мы использовали сайт «Национальный корпус русского языка». Для каждого предложения мы обращались к русским сайтам для синтаксического анализа: «Текстовод» и «RusTXT». Выбор

⁵ حسن احمدی گیوی، «دستور زبان فارسی ۱»، 1390.

⁶ خسرو فرشیدورد، «دستور مفصل امروز»، 1382.

⁷ احمد شفاهی، «مبانی علمی دستور زبان فارسی»، 1363.

этих ресурсов был обусловлен тем, что они являются наиболее часто посещаемыми при поиске в Google.

В каждом русском и персидском предложении мы определяли дополнения, а также слова, требовавшие их. Мы уточняли значения слов, имеющих управление в дательном падеже, по толковому словарю С. И. Ожегова и их персидские эквиваленты по русско-персидским словарям Г. А. Восканяна и И. К. Овчинниковой и определяли, какое именно значение слова, требующего дополнения, было употреблено.

Предложения анализировались на основе правильности перевода слова, требующего дополнения, согласно словарным значениям и его управлению, правильности перевода самого дополнения, а также рассматривалась синтаксическая связь в персидских предложениях.

РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА

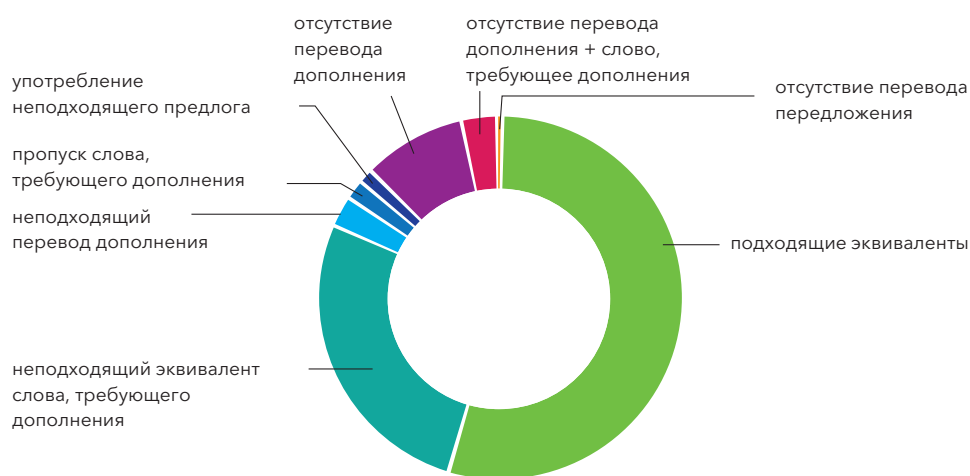
В результате нашего исследования причин возникновения неподходящих конструкций, то есть не передающих исходный смысл при переводе дополнения в дательном падеже с русского языка на персидский, выяснилось, что в 241 из 750 проанализированных

предложений в персидских переводах романа Ф. М. Достоевского «Идиот» переводы дополнения и/или слова, к которому оно относится, не передавали исходный смысл. Основной причиной этого является выбор переводчиком некорректного эквивалента слова, требующего дополнения (201 случай, 27%). Другими причинами возникновения конструкций, не передающих исходный смысл, являются: неправильный перевод дополнения (19 случаев, 2,5%), пропуск слова, требующего дополнения (13 случаев, 2%), а также использование неправильного предлога (восемь случаев, 1%) [9: 142].

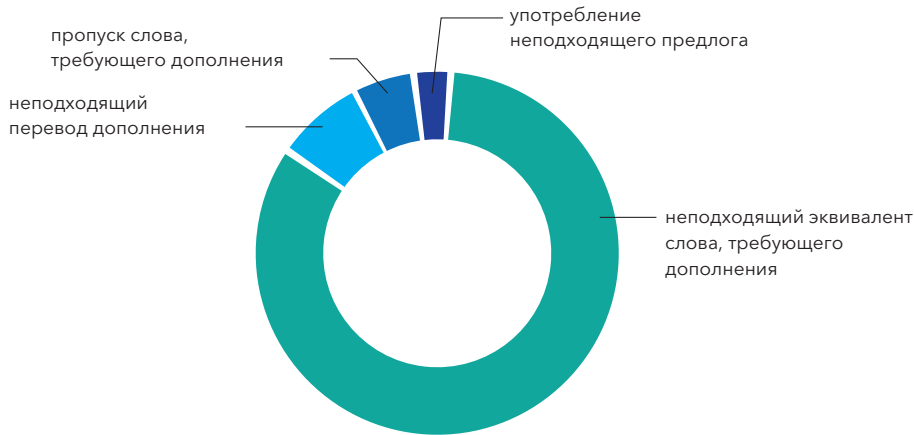
Кроме того, в 98 из 750 проанализированных предложений в персидских текстах отсутствует перевод дополнения (71 случай, 9%) или дополнения вместе со словом, к которому оно относится (24 случая, 3%). Также зафиксированы эпизоды отсутствия перевода всего предложения (три раза, 0,4%) [Там же].

Результаты сопоставительного анализа перевода косвенного дополнения, выраженного дательным падежом, с русского языка на персидский, представлены на диаграмме 1.

Далее будут подробно рассмотрены примеры каждого типа переводов, не передающих исходный смысл.



Диаг. 1. Результаты исследования перевода косвенного дополнения, выраженного дательным падежом, с русского языка на персидский



Диаг. 2. Случаи неподходящих эквивалентов дополнений в персидских переводах

1. Случаи неподходящих эквивалентов при переводе дополнений и слов, требующих дополнения в персидских переводах

Ниже подробно рассматриваются четыре основных типа неподходящих переводов дополнений и слов, требующих дополнений, с русского языка на персидский, т. е. эквивалент слова, требующего дополнения, не передающий исходный смысл; неправильный перевод дополнения; пропуск слова, требующего дополнения, а также использование неправильного предлога. Результаты этого раздела представлены на диаграмме 2.

1.1. Эквивалент слова, требующего дополнения, не передающий исходный смысл

В некоторых случаях переводчики предлагали для слова, требующего дополнения, неподходящий или несоответствующий словарям эквивалент, что приводило к некорректному переводу дополнения или пропуску этого члена предложения.

(1) Мой доктор мне из своих последних еще на дорогу сюда дал.

Переводчики переводили это предложение следующим образом: (а) پزشکی من خرج سفرم را از تہبساط خود پرداخت [Пэзэшк-э мән хәрдж-э сәфәрәм ра аз тәх-э бәсат-э ход пәрдахт]

(С. Хабиби). (б) پزشکی من <...> با هزار جان کندن توانست خرج بازگشت مرا به روسیه تهیه کند [Пэзэшк-э мән <...> ба хэзар джан кәндән тәванэст хәрдж-э базгәшт-э мара бә русиэ тахийэ конәд] (Р. Мушфак-Хамедани).

Предлагаемый перевод исследователя: پزشکی من از آخرین سپرده خود برای سفر به من پول داد [пэзэшкәм аз ахәрин сәпорд-эйэ хөд бәрайэ сәфәр бэ мән пул дад]

(2) Этот другой человек <...> знал себе цену.

احساس غرور میکرد در خود <...> این پیشخدمت. [ин пишхәдмәт <...> дәр ход эхсас-э гурур микәрд] (М. Ахи). (б) وی را از هر حیث <...> مغرور کرده بود [вэй ра аз хәр хейс магрур кәрд-э буд] (Р. Мушфак-Хамедани).

Предлагаемый перевод исследователя:

میدانست این پیشخدمت دیگر قدر خود را. [ин пишхәдмәт-э дигәр кәдр ход ра миданэст]

1.2. Неправильный перевод дополнения

Перевод дополнения считается неправильным, когда либо объективное, либо субъективное значение дополнения были переведены неверно, либо допускалась ошибка в передаче его значения согласно словарным нормам. Причиной этого может быть то, что дополнение в предложении неправильно выделено.

(1) Что ж, некому платить что ли было?

که بتواند هزینه‌های نداشتید چی! پس هیچکس را درمان‌تان را بپردازد. [чи! пәс хич-кас ра нәдаштид]

кэ бэтәванәд хәзинж-хайэ дәрманэтан ра бэ-пәрдазәд] (П. Шахди).

Предлагаемый перевод исследователя:

بپردازد شمارا که مخارج مگر کسی نبود. [мәгәр кәси нәбуд кэ мәхарәдж-э шома ра бәпәрдазәд]

(2) Павлищев *доверил* его *каким-то старым помещицам*, *своим родственницами*.

پاولیشچف او را به پیرمردی از خویشان خود <...> سپرده بود. [павлишчф у ра бэ пирэмард-и аз хишан-э ход <...> сәпорд-э буд] (Н. Маджиди).

Предлагаемый перевод исследователя: [павлишчф у ра бэ зәнани пир аз хишан-э ход сәпорд]

1.3. Пропуск слова, требующего дополнения

Пропуск в предложении слова, требующего дополнения, как и в примерах 3.1.1. приводил к некорректному переводу дополнения. В этом случае либо изменялся вид дополнения, либо оно становилось подлежащим в предложении на персидском языке, либо дополнение в русском предложении полностью исключалось из персидского.

(1) Но... если к вашему узелку **прибавить** в придачу такую будто бы родственницу, как, примерно, генеральша Епанчина, то и узелок примет некоторое иное значение.

بااین‌همه اگر شما دارای خویشاوندی مانند همسر ژنرال اپانچین باشید همین بستۀ کوچک ارزشی حاصل [ба-ин-хәмэ ägär шома дарайэ хишавәнди манәнд-э хәмсәр-э джәнэрал эпантчин бәшид, хәмин бәст-эйэ кучәк әрзәши хасил миконәд] (Р. Мушфак-Хамедани). (6) با این وجود اگر با خانم ژنرال اپانچین نسبتی داشته باشی همین بچه هم ارزش دیگری پیدا می‌کند [ба ин воджуд ägär ба ханум-э джәнэрал епанчин нәсбәти даштэ бәши, хәмин бокчэ хәм әрзәш-э дигәри пейда миконәд] (П. Шахди).

Предлагаемый перевод исследователя: اما اگر خویشاوندی با همسر ژنرال یپانچین را به این بچه‌ای کوچک شما اضافه کنیم، این بچه ارزش دیگری پیدا می‌کند. [äma ägär хишавәнди ба хәмсәр-э джәнэрал йепанчин ра бэ ин бокч-эйэ кучәк-э шома изафэ коним, ин бокчэ әрзәши дигәри пейда миконәд]

(2) Ан, та самая Настасья Филипповна и есть, чрез которую ваш родитель вам внушить **пожелал** калиновым посохом, а Настасья Филипповна есть Барашкова.

آن خانمی که برای خاطر او شما از پدرتان خوب خورده‌اید نام خانوادگی‌اش بارشکوف است. [ан хануми кэ бэ-хатэр-э у шома аз пәдәрэтан чуб хордэ-ид, нам-э ханэвадәги-әш барашков әст] (Р. Мушфак-Хамедани).

Предлагаемый перевод исследователя: این همان ناستاسیا فیلیپونایی است که به خاطرش پدرتان می‌خواست شما را با ترکیه متقاعد کند. [ин хәман настасия филиповна-йи әст кэ бэ-хатэрәш пәдәрэтан михаст шома ра ба тәркэ мотегәэд конәд]

1.4. Употребление неправильного предлога

В некоторых случаях выбранные переводчиками предлоги относились к обстоятельству, в результате чего дополнение из русского предложения в персидском языке воспринималось как обстоятельство места:

(1) *Поехал седой к Настасье Филипповне, земно ей кланялся.*

یک راست رفت سراغ ناستاسیا فیلیپوونا و از موی [йэк раст рәфт сораг-э настасия филиповна вә аз му-йэ сәфидәш хәджаләт нәкәшид вә та зәмин джоләш хәм шод] (С. Хабиби).

Предлагаемый перевод исследователя: به نزد ناستاسیا فیلیپوونا رفت و تا زمین برایش تعظیم کرد. [бэ нәзд-э настасия филиповна рәфт вә та зәмин бәрайаш тәзим кәрд]

(2) *Он отворил калитку молодому офицеру.* راهی را برای پیشرفت‌های آینده در برابر ستوان جوان [рах ра бәрайэ пишрәфт-хайэ айәндэ дәр-бәрабәр-э сотван-э джәван гошуд] (П. Шахди).

Предлагаемый перевод исследователя: جوان باز کرد راه را برای افسر [рах ра бәрайэ әфсәр-э джәван баз кәрд]

2. Случаи отсутствия дополнений в персидских переводах

Далее рассматриваются два типа случаев отсутствия дополнений в персидских переводах

с помощью примеров: отсутствие перевода самого дополнения и отсутствие перевода дополнения вместе со словом, требующим его. В случаях, когда предложение полностью отсутствует в переводе на персидском языке, приведение примеров нецелесообразно. Результаты анализа представлены на диаграмме 3.

2.1. Отсутствие дополнения при его переводе на персидский язык

В случаях отсутствия дополнения при его переводе на персидский язык эквивалент косвенного дополнения в дательном падеже в персидских текстах не выражается.

(1) *Я до того этому верю, что прямо вам скажу мое мнение.*

من به این اعتقاد دارم، به قدری که رک و راست می‌گویم. [мән бэ ин этегад дарам, бэ қәдри кэ рок вә раст мигуйам] (С. Хабиби). (б) *من به این موضوع اعتقاد کامل دارم و می‌گویم.* [мән бэ ин мозу этегад-э камэл дарам вә мигуйам] (Н. Маджиди).

Предлагаемый перевод исследователя: *من به‌حدی به این امر معتقد که اینک صاف و پوست‌کنده آن را به شما می‌گویم.* [мән бэ-хади бэ ин әмр мотәкедәм кэ инәк саф вә пуст-кәндэ ан ра бэ шома мигуйам]

(2) То же мне и Залежев тогда говорил.

اتفاقاً زالیوژف نیز در آن زمان همین را می‌گفت. [этә-фагән залийожеф низ дәр ан зәман хәмин ра мигофт] (Н. Маджиди).

Предлагаемый перевод исследователя: *زالیوژف هم آن روز همین را به من گفت.* [хәм ан руз хәмин ра бэ мән гофт]

2.2. Отсутствие дополнения + слово, требующее дополнения, при их переводе на персидский язык

Есть случаи, когда эквивалент косвенного дополнения в дательном падеже и слово, требующее его, в персидских переводах не передаются, что, очевидно, приводит к неточному переводу.

(1) *Ну вот, я вам говорю, верьте не верьте <...>.*

(а) *ولی، می‌خواهید باور کنید یا نکنید <...>* [вәли, михахид бавәр конид йа нәконид] (С. Хабиби).

(б) *<...> باور کنید که* [бавәр конид кэ] (М. Ахи).

(в) *<...> نمی‌دانم باور می‌کنید یا نه* [нәмиданәм бавәр миконид йа нә] (Н. Маджиди).

Предлагаемый перевод исследователя: *من به شما می‌گویم، باور کنید یا نکنید... [мән бэ шома мигуйам, бавәр конид йа наконид...]*

(2) *И какая ты наглая, я тебе скажу, тварь!* *عجب مردکه پررویی است، ها* [аджәб мәрдк-эяй порруйи әст, ха!] (С. Хабиби).

Предлагаемый перевод исследователя: *باید به انو بگویم که خیلی گستاخ هستی* [байәд бэ то бэгуйам кэ хейли гостах хәсти!]



Диаг. 3. Случаи отсутствия дополнения в персидских переводах

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Рассматривая методы перевода косвенного дополнения в дательном падеже на материале романа Ф. М. Достоевского «Идиот» с русского языка на персидский, можно сделать следующие выводы:

Анализ перевода косвенного дополнения в дательном падеже без учета перевода слова, требующего этого дополнения, является сложным, а порой и невозможным.

Известно, что из-за трудностей в подборе подходящего эквивалента перевод с языка-посредника обычно уступает по качеству переводу, выполненному с языка оригинала. Результаты анализа 750 переводов двусоставных и односоставных предложений, содержащих косвенное дополнение в дательном падеже, с русского языка на персидский, подтвердили это мнение. В работе переводивших роман

напрямую с русского языка Мехри Ахи и Со-руша Хабиби наблюдалось меньше случаев использования неподходящих эквивалентов, а дополнение опускалось реже.

В 241 из 750 проанализированных предложений романа «Идиот» дополнение и/или слово, к которому оно относится, были переведены таким образом, что не передавали исходный смысл. Причинами этого являются: выбор переводчиком эквивалента слова, требующего дополнения, не передающий исходный смысл (27%), неправильный перевод самого дополнения (2,5%), пропуск слова, требующего дополнения (2%), а также употребление неправильного предлога (1%).

Кроме того, в 98 случаях в персидских текстах отсутствует перевод дополнения (9%) или дополнения и слова, к которому оно относится (3%). Также отсутствовал перевод всего предложения (0,4%). ■

Литература

1. Виноградов В. В. Грамматика русского языка. Т. I. Фонетика и морфология / В. В. Виноградов, Е. С. Истрина, С. Г. Бархударов. М.: Академия наук СССР, 1960.
2. Виноградов В. В. Грамматика русского языка. Т. II. Синтаксис. Ч. I. / В. В. Виноградов, Е. С. Истрина, С. Г. Бархударов. М.: Академия наук СССР, 1960.
3. Гвоздев А. Н. Современный русский литературный язык. Ч. II. Синтаксис. Учебн. для студентов фак. рус. яз. и лит. пед. ин-тов. 4-е изд. М.: Просвещение, 1973.
4. Пипченко Н. М. Современный русский язык: Синтаксис словосочетания и простого предложения / Н. М. Пипченко. Минск: БГУ, 2008.
5. Розенталь Д. Э. Современный русский язык / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова, 11-е изд., М.: Айрис-пресс, 2010.
6. Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и стилистике / Д. Э. Розенталь. М.: Комплект, 1997. URL: <https://rosental-book.ru/> (дата обращения: 20.08.2025).
7. Рубинчик Ю. А. Грамматика современного персидского литературного языка / Ю. А. Рубинчик. М.: Восточная литература; РАН, 2001.
8. Русский язык: Энциклопедия / Гл. ред. Ю. Н. Караулов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997.
9. Эйни Ш. Анализ методов перевода косвенного дополнения в дательном падеже с русского языка на персидский на основе романа «Идиот» Ф. М. Достоевского: маг. диссертация на соискание ученой степени магистра по специальности «Подготовка переводчиков русского языка» / науч. рук. М. Р. Мохаммади. Тегеран, 2023.
10. احمدی گیوی حسن، انوری حسن، «دستور فارسی انوری و احمدی ۱»، ویرایش چهارم. تهران: فاطمی، 1390.
11. ارژنگ غلامرضا، «دستور زبان فارسی امروز»، تهران: نشر قطره، 1374.
12. اوفچینیخوا ای. ک، «فرهنگ روسی به فارسی: حاوی 36000 کلمه»، اوفچینیخوا ای. ک، فروغیان ح، بدیع ش. به تصحیح علی اسداللهیف و ل. س. پیسیکوف. به ضمیمه اطلاعات مختصری از مقایسه قواعد دستور زبان روسی و فارسی، مشهد: جاودان خرد، ۱۳۸۳، 1091 ص.

13. داستایفسکی فنودور میخائیلوویچ، «ابله»، ترجمه مهری آهی، تهران: خوارزمی، 1398.
14. داستایفسکی فنودور میخائیلوویچ، «ابله»، ترجمه پرویز شهدی، ج اول، تهران: بهسختن، 1396.
15. داستایفسکی فنودور میخائیلوویچ، «ابله»، ترجمه ربیع مشفق همدانی، ج اول، تهران: امیرکبیر، 1393.
16. داستایفسکی فیودور، «ابله»، ترجمه نسرين مجیدی، تهران: نشر روزگار، 1389.
17. داستایفسکی فنودور میخائیلوویچ، «ابله»، ترجمه سروش حبیبی، ج اول، تهران: نشر چشمه، 1383.
18. شفايي احمد، «مبانی علمی دستور زبان فارسی»، تهران: نوین، 1363.
19. فرشیدورد خسرو، «دستور مفصل امروز»، تهران: سخن، 1382.
20. واسکانیان، گ. آ.، «فرهنگ روسی به فارسی»، تهران: فرهنگ معاصر، ۱۳۹۱، 1258 ص.
21. <https://ruscorpora.ru/>
22. <https://rustxt.ru/sintaksicheskij-razbor>
23. <https://slovarozhegova.ru/about.php>
24. <https://textovod.com/syntax>



**Mohammad Reza
Mohammadi**

*PhD in Philology, Associate Professor,
Department of Russian Language,
Faculty of Humanities, Tarbiat
Modares University
Tehran, Iran
mrmoham@modares.ac.ir*

**Mahboubbeh Aliyari
Shorehdeli**

*PhD in Philology, Associate Professor,
Faculty of Humanities,
Tarbiat Modares University
Tehran, Iran
m.aliyari@modares.ac.ir*

Shirin Eyni

*MA, Faculty of Humanities,
Tarbiat Modares University
Tehran, Iran
shirineiny@modares.ac.ir*

A Comparative Analysis of the Translation of Indirect Objects Expressed in the Dative Case from Russian into Persian

Keywords: indirect object, translation, novel "Idiot", Russian language, Persian language.

In Russian and Persian languages, the object constitutes one of the key components in the structure of complex sentences. Objects are divided into various types, each possessing its own semantic functions and peculiarities of usage. This article, based on 750 sentences taken from five Persian translations of F.M. Dostoevsky's novel *The Idiot*, examines the reasons why constructions with indirect objects in the dative case may sometimes be rendered inappropriately when translated from Russian into Persian. The analysis shows that the main cause of errors in translating objects is the incorrect selection of an equivalent for the governing word, on which the meaning of the entire construction depends. Other causes include inaccurate translation of the object itself, omission of the word that requires an object, and the use of an inappropriate preposition. Furthermore, in some of the analyzed sentences, the translation of the indirect object is missing, which also leads to an inaccurate rendering or omission of this part of the sentence. The results of the analysis also confirm that, due to the difficulty of selecting appropriate equivalent, translations made from an intermediary language are generally of lower quality than those made directly from the original.

Особенности трансформации кратких страдательных причастий прошедшего времени при их переводе на фарси



Кесарь Мехраби

ст. преподаватель кафедры
русского языка
факультета литературы
Университета Аль-Захра
Тегеран, Иран
qmehraabi@alzahra.ac.ir

Ключевые слова:

русский язык, персидский
язык, краткая страдательная
форма причастия,
синонимические отношения,
РКИ, компаративистика

Краткие причастные формы образуют относительно самостоятельную систему в грамматической структуре русского причастия. Эти формы обладают специфическими морфологическими свойствами и собственным категориальным значением. Данная статья посвящена исследованию системных и функциональных залоговых особенностей кратких страдательных причастий в русском языке и их сравнению с аналогичными формами в персидском. Особое внимание уделяется трудностям, с которыми сталкиваются носители персидского языка при изучении залоговых характеристик русских кратких причастий. Исследование показало, что пассивные конструкции в русском языке могут быть синонимичны различным синтаксическим единицам (полным или неполным двусоставным предложениям, неопределенно-личным односоставным предложениям), но при переводе на фарси переводчики в более чем 75% случаев выбирают активную конструкцию с глаголом прошедшего времени действительного залога. Сходство с русским кратким страдательным причастием связки персидского глагола страдательного залога и объектного прилагательного, выражающей пассивную форму предиката, облегчает понимание категории залога персоязычной аудиторией в процессе обучения. Осуществление трансформационной замены кратких причастий предикативными формами глаголов при изучении русского языка как иностранного (РКИ) помогает студентам лучше понять смысл кратких причастий и причастных оборотов с краткими причастиями, играющих важную роль в выражении русского предиката, что, в свою очередь, облегчает им понимание грамматического значения исходной конструкции.

В методике преподавания русского языка как иностранного первостепенное значение имеет дифференциация активных и пассивных конструкций. Особое внимание следует уделить выявлению грамматических синонимов и функциональных коррелятов пассивных оборотов, образуемых с использованием страдательных причастий. Залог как грамматическая категория глагола служит для репрезентации субъектно-объектных отношений. Для их выражения задействуются предикативные и атрибутивные формы глаголов, а также иные грамматические средства. Категория залога в современном русском языке не обладает столь же стройной системой грамматических форм, как, например, времена или личные формы глагола. Она занимает особое место в грамматической системе русского языка и является категорией смешанного типа. Это означает, что залоговое противопоставление может выражаться как формами одного и того же слова (в случае кратких страдательных причастий по отношению к спрягаемым формам действительного залога), так и разными словами (при сопоставлении возвратных и невозвратных глаголов). Значение страдательного залога в русском языке нередко оформляется с помощью причастных конструкций — причастных оборотов и двусоставных предложений с краткими причастиями в позиции предиката. Категория залога у причастий функционально, содержательно и формально несколько отличается от категории залога у финитных форм. По мнению А. В. Бондарко, морфологическое ядро пассива составляют именно причастия, поскольку они имеют только одно значение — страдательное, в то время как глаголы на -ся имеют не только пассивное значение (и пассив далеко не всегда является их главным значением), т. е. принадлежность причастий к пассиву формально маркируется морфологическими средствами [1: 224]. Особое значение имеет использование кратких причастных форм. Следует отметить, что они характерны исключительно для страдательных причастий настоящего и прошедшего времени

и «выполняют единственную синтаксическую функцию — являются именной частью составного именного сказуемого. Это идеальный пример морфологизированного выражения синтаксической функции» [4: 110].

Цель нашего исследования — выявить специфику залоговой коррелятивности пассивных конструкций с краткими формами страдательных причастий прошедшего времени при их переводе на фарси и показать иранским студентам, изучающим РКИ, значение кратких причастий путем трансформации при их функционировании в текстах художественного стиля.

Материалом для исследования методом сплошной выборки послужили примеры из художественной литературы — произведений Л. Толстого («Отец Сергей»; перевод Соруша Хабиби¹); А. Чехова («Драма на охоте»; перевод Олега Хачатурьяна²) и М. Булгакова («Четыре портрета» и «Золотые корреспонденции Ферапонта Ферапонтовича Капорцева»; перевод Махназа Садри³), переведенных напрямую с русского на фарси людьми с хорошим знанием русского языка и литературы.

АНАЛИЗ

Вопрос о синонимии причастных и предикативных форм занимал видное место в работах многих русских лингвистов (М. В. Панов, А. А. Камынина, О. Е. Иванова, Н. М. Лисина, Г. Ю. Вострецова, Г. А. Золотова, Т. Н. Волынец и др.). Способность причастных форм замещаться предикативными (типа *Задача решена* → *Задача, которую решили*) в первую очередь создает ощущение, что мы имеем дело с абсолютными синонимами. Однако при работе с текстами и анализе их путем трансформации это ощущение разрушается,

¹ سونات کرویتسر و چند داستان دیگر، لیو تالستوی، ترجمه سروش حبیبی؛ نشر چشمه، 1399

² شکارگاه، آنتوان چخوف، ترجمه آگ خاچاتوریان، انتشارات اکباتان، تهران 1397

³ احضار روح، میخائیل بولگاکف، ترجمه مهناز صدری، تهران؛ نشر ثالث، 1390

так как причастие, вступая во взаимодействие с широким кругом языковых единиц, под их влиянием теряет свои трансформационные возможности. О важности трансформационных отношений, устанавливаемых между причастиями и предикативными формами глаголов, свидетельствует тот факт, что «это единственный показатель возможностей языковой системы, при помощи которого, анализируя данные отношения, можно понять суть значения грамматических и семантических категорий, функционирующих в составе синтаксических конструкций» [5: 187].

В функции предиката краткое страдательное причастие может употребляться в разных синтаксических конструкциях. Краткое страдательное причастие (или *аналитическая форма пассива*) «является “страдательным” только в пассивном обороте, пассивность причастия поддерживается субъектной формой творительного падежа; в отсутствие этой формы краткое страдательное причастие приобретает значение состояния. Кроме формы творительного падежа со значением агенса, причастный предикатив может присоединять форму со значением орудия или с комплексным значением, опосредованно обозначающим субъект действия» [2: 64]. Л. Г. Панин считает, что конструкции с краткой формой причастия противопоставлены личным формам глагола, таким образом, в залоговой системе наблюдается перенос залоговых отношений из центра глагольности на его периферию. Такой перенос «залоговой тяжести» в сторону причастий, гибридных глагольно-именных форм, Л. Г. Панин связывает с широкой синтаксической экспансией имени [7: 24–34]. В семантической структуре причастия сохраняются все основные категориальные значения глагола (вид, залог, время), но, не будучи представленными в чистом виде, они преломляются через функциональное своеобразие причастных форм и трансформируются из морфологических категорий в семантические. Не случайно А. В. Исаченко характеризовал причастные страдательные конструкции с точки зрения их значения и выделял: 1) пассив действия, процессуальный

пассив (*Дом построен в прошлом году*) и 2) пассив состояния, «статальный» пассив (*Дом построен из кирпича*) [3: 365].

Наш корпус из 100 примеров с переводами демонстрирует широкий спектр функциональных особенностей активных и пассивных конструкций. Мы заметили, что переводчики предпочитают активную конструкцию в качестве эквивалента русской пассивной конструкции. Это, скорее всего, связано с тем, что персоязычному читателю зарубежной художественной литературы всегда легче понять прямые переходные глаголы со знакомыми для него субъектно-объектными отношениями. В принципе, выражение субъекта в пассивных предложениях в персидском языке за счет отсутствия предложно-падежных средств, таких как суффиксы творительного падежа, реализуется с помощью дополнительного слова *توسط* (дословно: посредством), которое является нестандартным заимствованием из английского и французского языков, и некоторые иранские языковеды даже считают его «разрушителем» персидского языка [6: 121]. Характер и динамичность персидских эквивалентов показали, что активная конструкция почти в три раза чаще, чем синонимичная пассивная, заменяет структуры с предикатом — кратким причастием страдательного залога прошедшего времени. Далее мы увидим, что эти конструкции при трансформации в более чем 80% случаев могут преобразовываться в активные конструкции с предикатом — образующим переходным глаголом. И такое сходство, по нашему мнению, далеко не случайно.

В ходе анализа языкового материала мы получили разные типы трансформационных моделей с разными переводами. Исследование показало, что краткие причастные формы, будучи интегрированными в текст, при перестройке субъектно-объектных отношений в высказывании функционировали как семантические и грамматические корреляты предикативных форм следующих типов:

1) образующих переходных глаголов в составе неопределенно-личных предложений (в данной

ситуации причастия оказывались единственным способом передать значение страдательного залога, противопоставляя его активному), а персидские эквиваленты, за исключением редких случаев, передавались действительными переходными/непереходными глаголами или именными сказуемыми по следующим моделям преобразования (46% примеров):

А. в предикативную форму переходного глагола (что? чем? **покрыт** → что? чем? **покрыли**; **покрывали**):

- *У ее входа мы были встречены живым существом, несколько расстроившим нервы моих не храбрых спутников.* («Драма на охоте». А. Чехов) → *У ее входа нас встретило живое существо, несколько расстроившее нервы моих не храбрых спутников.*

در مقابل در ورودی آن، موجود زنده‌ای که اعصاب همراهان ترسوی مرا تضعیف نمود، از ما استقبال به عمل آورد (глагол прошедш. вр. действит. залог — актив)

- *Чем мы, люди, виноваты, что нашим мозгам предел положен?* («Драма на охоте». А. Чехов) → *Чем мы, люди, виноваты, что нашим мозгам предел положили?*

ما انسانها چه تقصیری داریم که عقلمان محدود است؟ (именное сказ. действит. залог. — актив)

- *Касатский сделал предложение и был принят.* («Отец Сергей». Л. Толстой) → *Касатский сделал предложение и его приняли.*

کاساتسکی از دختر خواستگاری کرد و تقاضایش پذیرفته شد (глагол прошедш. вр. страдат. залог — пассив)

В. в предикативную форму образующего переходного глагола, употребленного безлично (что? чем? **покрыт** → что? чем? **покрыло**):

- *Все, как всегда, были тронуты, а Касатский, помня прошедшее, плакал слезами ...* («Отец Сергей». Л. Толстой) → *Всех, как всегда, тронуло, а Касатский, помня прошедшее, плакал слезами ...*

این سخنان مثل گذشته بر دل همه اثری عمیق گذاشته بود اما کاساتسکی ماجرای گذشته را به یادآوران به گریه

افتاده و سوگند یاد کرده بود که از جان و دل به امپراتور محبوب خود خدمت کند (глагол прошедш. вр. действит. залог — актив)

2) в возвратные глаголы, не обладающие страдательным значением; т.е. в предикативную форму однокоренного возвратного глагола, употребленного не в страдательном значении (что? чем? **покрыт** → что? **покрылся**; **покрывался**) (22% примеров):

- *Через минуту рот его был опять открыт, и мух, гулявших около его носа, опять беспокоило легкое дрожанье от храпа.* («Драма на охоте». А. Чехов) → *Через минуту рот его опять открылся, и мух, гулявших около его носа, опять беспокоило легкое дрожанье от храпа.*

لحظه ای بعد دهانش مجددا گشوده شد. مگس‌هایی که پهلوی بینی اش می لولیدند باز از لرزه خفیف ناشی از خرناسه به جنبش و حرکت درآمدند (глагол прошедш. вр. страдат. залог — пассив)

- *Он был особенно влюблен в этот день и не испытывал ни малейшей чувственности к невесте.* («Отец Сергей». Л. Толстой) → *Он особенно влюбился в этот день и не испытывал ни малейшей чувственности к невесте.*

آن روز سراپا عشق بود و عشقش از شائبه‌ی شهوت پاک بود و با دلی نرم و نگاهی سرشار از ستایش به نامزد خود، چنان که به گوهری یکدانه، مینگریست (именное сказ. действит. залог — актив)

3) возвратные глаголы, обладающие ослабленным страдательным значением (так называемые квазипассивные конструкции); т.е. в предикативную форму однокоренного возвратного глагола с противоположными видовыми характеристиками и ослабленным страдательным значением (что? чем? **покрыт** → что? чем? **покрывался**): (всего найдено два примера)

- *Все внимание, все интересы его были сосредоточены на своей внутренней жизни.* («Отец Сергей». Л. Толстой) → *Все внимание, все интересы его сосредоточивались на своей внутренней жизни.*

همه توجه و علاقه‌اش بر زندگی درونی‌اش متمرکز بود
(именное сказ. действит. залог — актив)

- Соблазнов всякого рода было много, и все силы Сергия **были направлены** на это. («Отец Сергей». Л. Толстой) → Соблазнов всякого рода было много, и все силы Сергия **направлялись** на это.

در محل جدید همه‌گونه وسوسه فراوان بود و نیروی سرگی همه صرف مقاومت در برابر آنها می‌شد
(глагол прошедш. вр. действит. залог — актив)

4) вариативные случаи: функционирующие как в своей основной форме образующего переходного глагола: а) в личном значении; б) в безличном значении (всего найден один пример):

- Молодой человек ..., заброшенный волею судеб в деревенские дебри, **был охвачен** чувством тоски, одиночества. («Драма на охоте». А. Чехов) → а) Молодого человека ..., заброшенного волею судеб в деревенские дебри, **охватило** чувство тоски, одиночества. → б) Молодого человека ..., заброшенного волею судеб в деревенские дебри, **охватило** чувством тоски, одиночества.

غم و غصه، مرد جوان ... را که با اراده سرنوشت به دور افتاده ترین نقاط روستایی پرت شده بود، فرا گرفت
(глагол прошедш. вр. действит. залог, переходный — актив)

5) вариативные случаи: функционирующие как в своей основной форме (образующего переходного глагола), так и в возвратной форме, обладающей: а) пассивной функцией: когда возвратные глаголы используются для образования страдательных конструкций, где акцент смещается с субъекта на объект действия; б) не пассивной функцией: когда возвратные глаголы не в страдательном значении реализуют иные семантические значения, отличные от пассивного (29% примеров):

- Это было **сказано** полушёпотом. («Драма на охоте». А. Чехов) → Это **сказали** полушёпотом. → Это **говорилось** полушёпотом.

سخنان فوق با صدای خفیفی ادا گردید
(глагол прошедш. вр. действит. залог, непереходный — актив)

- Да и вообще, кстати говоря, вред от укушения этих змей **преувеличен**. («Драма на охоте». А. Чехов) → Да и вообще, кстати говоря, вред от укушения этих змей **преувеличили**. → Да и вообще, кстати говоря, вред от укушения этих змей **преувеличивался**.

تازه باید گفت که ضرر نیش زدن همچو مارهایی را خیلی بزرگ جلوه داده اند
(глагол прошедш. вр. действит. залог — актив)

- Вы **будете оштрафованы** за ложный вызов и пьяную пасхальную шутку. («Четыре портрета». М. Булгаков) → Вас **будут штрафовать** за ложный вызов и пьяную пасхальную шутку. → Вы **будете штрафоваться** за ложный вызов и пьяную пасхальную шутку.

می دانید اگر این شوخی عید پاک یا خبر دروغی باشد، جریمه خواهید شد
(глагол будущ. вр. страдат. залог — пассив)

- Восемнадцать лет он **был выпущен** офицером в гвардейский аристократический полк. («Отец Сергей». Л. Толстой) → Восемнадцать лет его **выпустили** офицером в гвардейский аристократический полк. → Восемнадцать лет он **выпускался** офицером в гвардейский аристократический полк.

ستپان کاساتسکی که در هجده سالگی به درجه ی افسری رسید، به هنگ گارد، که خاص نجبا بود، وارد شد
(глагол прошедш. вр. действит. залог — актив)

- Он **был удивлен** легкостью, с которой он достиг такого счастья, и чем-то особенным, странным в обращении и матери и дочери. («Отец Сергей». Л. Толстой) → Его **удивила** легкость, с которой он достиг такого счастья, и чем-то особенным, странным в обращении и матери и дочери. → Он **удивлялся** легкостью, с которой он достиг такого счастья, и чем-то особенным, странным в обращении и матери и дочери.

کاساتسکی از اینکه به این سهولت به این سعادت دست یافت و نیز از بعضی ویژگی‌های رفتار مادر و دختر که بنظرش غیر عادی می‌آمد، تعجب می‌کرد (глагол *прошедш. вр. действит. залог — актив*)

Как видно по примерам, типичными синтаксическими коррелятами для причастных конструкций с предикатом — кратким страдательным причастием прошедшего времени были односоставные неопределенно-личные предложения. Двусоставные полные и неполные предложения встречались реже, а односоставные безличные — лишь в отдельных случаях. При этом вариативность в проявлении залоговых характеристик причастных форм наблюдалась в каждом из перечисленных типов коррелирующих предложений. Что же касается персидских эквивалентов на синтаксическом уровне, то на первом месте по частотности находились двусоставные активные предложения с предикатом — переходным глаголом прошедшего времени действительного залога. Далее — двусоставные активные предложения с предикатом — именным сказуемым, соотносимым, главным образом, по категории времени с трансформированным русским глаголом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Динамика сохранения семантики кратких страдательных причастий прошедшего времени при трансформации, а также при переводе на фарси демонстрирует вариативность в зависимости от стилистической природы текстов. В данной работе внимание было сосредоточено на художественной литературе. Персидскими эквивалентами пассивных конструкций с предикатом, выраженным кратким страдательным причастием прошедшего времени, оказались

в основном: а) активные конструкции с переходными глаголами прошедшего времени; б) активные конструкции с именным сказуемым; в) пассивные конструкции с именным сказуемым, образованным с помощью объектного прилагательного. Выяснилось также, что ситуации, изначально выраженные пассивными конструкциями с краткими страдательными причастиями, при трансформации могут быть представлены следующими способами: а) активная конструкция, где глагол выражает действие, а отношения между субъектом и объектом соответствуют действительному залогу; б) пассивная конструкция, где глагол также выражает действие, но отношения между субъектом и объектом соответствуют страдательному залогу; в) активная конструкция с возвратным глаголом, который используется не в значении страдательного залога; г) активная конструкция с личным глаголом в безличном употреблении. Наше исследование показало, что конструкция предложения — это своего рода «инструмент», который говорящий или пишущий выбирает в зависимости от того, что он хочет донести, определяя, что главное, а что второстепенное. Сравнительный анализ грамматической семантики исходных и преобразованных конструкций демонстрирует, что пассивная конструкция с кратким страдательным причастием часто выступает как единственный маркер пассивного характера действия, даже когда субъектно-объектные позиции в предложении не заполнены. Это происходит благодаря их внутренним свойствам и устройству. Иными словами, краткие страдательные причастия в грамматической системе русского языка являются ключевыми для выражения пассивного залога и занимают наивысшую степень в иерархии залоговых форм с функциональной точки зрения. ■

Литература

1. Бондарко А. В. Теория морфологических категорий. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1976.
2. Замятина И. В. Грамматика русского причастия: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2010.
3. Исаченко А. В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким: Морфология. Братислава: Словацкая академия наук, 1960.
4. Лекант П. А. Типы и формы сказуемого в современном русском языке. М.: ИИУ МГОУ, 2017.
5. Мехраби К. О соотношении предикативных и полных причастных форм русских глаголов и способа их передачи на персидский язык // Issledovatel'skiy Zhurnal Russkogo Yazyka I Literatury, 11(2), 2023.
6. Наджафи Аболь-Хасан. Галат Наневисим. Словарь трудностей персидского языка. Нашр-е-данешгаи, 2000. С. 467.
7. Панин Л. Г. О формах русского залога. Грамматическая и семантическая структура слова в языках народов Сибири. Новосибирск: АН СССР, Сиб. отд-ние (Ин-т истории, филологии и философии), 1988. С. 24.



Qaysar Mehrabi

Assistant professor at the Department of Russian Language,
Faculty of Literature, Alzahra University
Tehran, Iran
qmehrabib@alzahra.ac.ir

Features of Transformation of Short Passive Past Participles When Translated into Farsi

Keywords: Russian, Persian, short past participle, synonymous relations, comparative studies.

Short participial forms make a relatively independent system within the grammatical structure of the Russian language. These forms have specific morphological features and their own categorical meanings. This paper focuses on the systemic and functional characteristics of short passive participles in Russian, comparing them to similar forms in Persian. Special attention is given to the challenges that native speakers of Persian face when learning the collateral features of Russian participles. The study showed that passive constructions in Russian can be synonymous with various syntactic units (complete or incomplete two-part sentences, indefinite-personal one-part sentences), but when translating into Farsi, translators choose the active construction with a past tense active verb in over 75% of cases. The similarity between Persian passive verbs with an objective adjective expressing the passive form of the predicate and Russian short passive participles allows us to compare and comment on the category of voice when teaching Persian-speaking audiences in full. The implementation of transformational replacement of short participles with predicative forms of verbs in Russian as a foreign language lessons helps students to better understand the meaning of short participles and participial phrases with short participles, which play an important role in expressing a Russian predicate, and thus it becomes possible for them to better understand the grammatical meaning of the original construction.

Неделя русского языка в Иране

С 13 по 20 мая 2025 г. учебно-издательский Центр «Златоуст» совместно с Иранской ассоциацией русского языка и литературы провел вторую Неделю русского языка в Иране. Программа прошла при поддержке фонда «Русский мир», Россотрудничества, МАПРЯЛ, Посольства Исламской Республики Иран в Москве.

Программа началась одновременно в трех городах: Тегеране, Мешхеде и Бабольсере. В течение недели российские и иранские участники проекта, преподаватели-русисты, переводчики, студенты взаимодействовали на площадках 10 университетов и частных языковых школ, на Тегеранской международной книжной ярмарке, в Посольстве Российской Федерации и даже в Национальном ботаническом саду Ирана.

В первые два дня в Мешхедском университете имени Фирдоуси состоялись встреча российской делегации с руководством университета, методический семинар для преподавателей русского языка «Обучение навыкам письменной речи на уроках РКИ (базовый уровень): опыт двух стран», уроки и конкурсы для студентов, посещение центра фонда «Русский мир».

На встрече с ректором доктором Абдоррезои Ждаван Джафари и проректором доктором Хамидом Данеш Нари первый секретарь Посольства РФ в Иране, руководитель Представительства Россотрудничества Л. В. Панькина и главный редактор учебно-издательского Центра «Златоуст» А. В. Голубева обсудили вопросы двустороннего сотрудничества, перспективы



Источник: <https://ruskiymir.ru/publications/336373/>

обучения иранских студентов в вузах России, проблемы обновления библиотеки учебных пособий на кафедре русского языка. Хорошей новостью стала информация об открытии в университете в новом учебном году магистратуры по РКИ. В течение двух дней гостями в Мешхеде были также преподаватель кафедры русского языка доктор Сиями Эйдлак Халида и студенты из Боджнорского университета.

В Бабольсере состоялись встречи с руководством Мазандаранского университета, методический семинар для преподавателей-русистов, на котором ст. преподаватель Высшей школы международных образовательных программ СПбПУ Петра Великого Д. А. Скубченко, методист Центра языкового тестирования СПбГУ Т. И. Александрова и зам. ген. директора Центра «Златоуст» Н. С. Голубев рассказали о современных методиках РКИ и эффективной работе с цифровыми платформами.

В Тегеране представители российской делегации приняли участие в качестве соведущих и членов жюри в курсе устного перевода для студентов с экскурсией по Национальному ботаническому саду и марафоне по театральному



Источник: <https://ruskiymir.ru/publications/336373/>



Источник: <https://russkiymir.ru/publications/336373/>

обучению русской грамматике с участием команд преподавателей и студентов семи университетов Ирана, организованных Университетом Тарбият Модарес. Победители марафона получили призы от фонда «Русский мир», Ассоциации книгоиздателей России (АСКИ) и Центра «Златоуст». Российские специалисты посетили также языковую школу «Дусти-е-мелал» (Дружба народов), где специалисты из СПбПУ и Центра «Златоуст» провели открытый урок русского языка для студентов.

Завершающим этапом недели русского языка в Иране стал прием в Посольстве РФ, посвященный Дню славянской письменности. На мероприятие были приглашены преподаватели и студенты вузов Тегерана и других иранских городов.

За прошедший год количество российско-иранских встреч в некоторых вузах увеличилось, однако участники программы на протяжении всей недели, как и в прошлом году, делали акцент на основных проблемах русистики в Иране: нехватка современной учебной

и методической литературы и рабочих материалов для всех вузов, в которых уже открыты или только планируется открытие кафедры русского языка; малая доступность языковых стажировок в России для студентов; отсутствие регулярного обмена опытом с русскоязычными коллегами, системного повышения квалификации (включая языковые стажировки для преподавателей) и возможности эффективно пользоваться цифровыми ресурсами из-за нестабильного интернета. Все участники программы выразили надежду на то, что традиция проводить подобные недели в Иране продолжится и в будущем. С другой стороны, практика последних лет показывает, что есть все условия для поддержания двустороннего сотрудничества русистов в течение всего года: через научные встречи в разных форматах, а также методические вебинары и онлайн-курсы.

В программу второй недели русского языка в Иране было вовлечено 17 вузов и других организаций (частных школ, издательств) с иранской стороны, 14 вузов и организаций с российской стороны. Программа проходила на 14 площадках трех городов Ирана и охватила более 500 участников, в том числе и многочисленных посетителей российского стенда на Тегеранской книжной ярмарке, — широкую публику, в основном молодежь, которая стала теперь ближе к России и ее культуре. Все участники проекта выразили искреннюю благодарность МИД России, фонду «Русский мир», Посольству Исламской Республики Иран в Москве, РКС и Центру «Златоуст» за возможность проведения столь масштабной программы.

Учите русский язык
в любой точке мира
на портале



ИНСТИТУТ
ПУШКИНА

Образование на русском
www.pushkininstitute.ru

Онлайн-курсы по русскому языку с любого уровня,
от начального до продвинутого

«Русский язык для наших детей» – обучение и тестирование
детей-билингвов от 5 до 15 лет

Повышение квалификации педагогов-русистов
и профессиональная переподготовка

Массовые открытые онлайн-курсы на русском языке
по широкой тематике

Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия»

Личный кабинет для организаций:
зарегистрируйтесь и публикуйте анонсы мероприятий
и новости в ленте портала



Образование на русском

Проект Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

