ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
им. А.С. ПУШКИНА

СЛАВЯНСКАЯ КУЛЬТУРА: ИСТОКИ, ТРАДИЦИИ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Материалы
Международной научно-
практической конференции
«XXV Кирилло-Мефодиевские чтения»
(23 мая 2024 г., Москва)

Москва
2024

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
им. А.С. ПУШКИНА

СЛАВЯНСКАЯ КУЛЬТУРА: ИСТОКИ, ТРАДИЦИИ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Материалы Международной научно-практической конференции «XXV Кирилло-Мефодиевские чтения» (23 мая 2024 г., Москва)

Москва
2024

УДК 8.80
ББК 80.4
С 47

Рекомендовано к изданию Редакционно-издательским советом Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина. Протокол № 8 от 3 марта 2023 г.

Редакционная коллегия:
В. И. Карасик (главный редактор); И. А. Лешутина (зам. главного редактора); Э. Г. Азимов, А. Г. Жукова, Э. А. Китанина, И. С. Леонов, А. В. Пашков, А. А. Соломонова, О. Н. Халеева, Е. Н. Чернышева, А. В. Щербаков, П. Н. Сапунова (технический редактор)

Рецензенты:
О. В. Шаталова, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой славянских языков ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»;
Т. В. Кудоярова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина»

Статьи печатаются в авторской редакции. Ответственность за содержание и корректность заимствований несут авторы статей.

Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие.
С 47 Материалы Международной научно-практической конференции «XXV Кирилло-Мефодиевские чтения» (23 мая 2024 г.) : сборник статей [Электронный ресурс] / гл. ред. В. И. Карасик. – Москва : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2024. – 1053 с.

ISBN 978-5-98269-334-1

В сборнике представлены статьи, посвященные актуальным вопросам языкознания, методики преподавания филологических дисциплин и русского языка как иностранного, функционирования русского языка в современных медиа. Затрагиваются проблемы лингвокультурологии и межкультурной коммуникации, истории и поэтики русской и зарубежной литературы. Обсуждается современный литературный процесс и современное состояние славянских языков и культур.

УДК 8.80
ББК 80.4

ISBN 978-5-98269-334-1

© Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2024

Содержание

Абдулла Валид Латиф
Семантические и лексические особенности
современных финансовых терминов в русском языке 24

Абдуллаев Сайфулла Нурмухамедович
Аттокурова Сюита Абдыбековна
Прикладной аспект использования полиаспектных упражнений
на сопоставительно-синтаксической основе. 34

Агратин Андрей Евгеньевич
Память об усадьбе в русской литературе XX в.: к постановке проблемы. . . . 39

Адамович Мирьяна
Русский язык в Сербии
(на примере обучения русскому языку профессионального общения) 45

Аду Светлана Сергеевна
Яковченко Анастасия Александровна
Понятие, структура и содержание
профессионального модуля теста по РКИ 52

Акимова Эльвира Николаевна
Дьячкова Анастасия Дмитриевна
Жанры современного блогинга: к постановке проблемы 57

Ананд Абхишек
Косицына Евгения Федоровна
Румянцева Наталья Михайловна
Сопоставление значений и форм выражений падежей
в русском языке и языке хинди 62

Асанбекова Эльмира Жекшеналиевна
Мамырбек кызы Айжаркын
Кыргызский календарь в современном мире 67

Аскеров Аждар Аскер оглы
Гафарова Гюльнар Абульфаз
Лингвострановедческий аспект
в преподавании русского языка как иностранного 74

Бабакулов Исмаил Туркманович
Семантическая структура словообразовательных аффиксов
русского и узбекского языков 80

Барабаш Ольга Владимировна
Термин «кредит» в метафорических репрезентациях. 85

Бахриева Шахноза Давроновна
Инновационные педагогические технологии
в мультилингвальном образовании 90

Бакашова Жылдыз Кемеловна
Дуйшенбаев Папан Эргешович
Билингвизм как феномен эстетико-литературного процесса
(на основе творчества Ч. Айтматова) 98

Безкоровайная Галина Тиграновна
Особенности многоязычного словаря инновационных терминов 106

Белова Анна Павловна
Рифмующиеся ситуации в трилогии В. И. Белова «Час шестый». 112

Белозерова Ольга Игоревна
Шевцова Анастасия Сергеевна
Лингвокультурологический аспект в обучении русскому языку
в казахских классах 120

Богачева Галина Федоровна
О принципах построения словарной статьи 127

Боженкова Наталья Александровна
Апалькова Татьяна Владимировна
Шестидесятилетние: особенности языковой объективации
в современных греческих СМИ 133

Болдышева Анастасия Юрьевна
Особенности обучения разноместности и подвижности
русского ударения англоязычных учащихся на начальном этапе 139

Бондаренко Елена Николаевна
Некоторые формы самопрезентации языковой личности
пожарного в виртуальном дискурсе. 144

Борисенко Владимир Иванович
Чернышева Елена Николаевна
Актуальные проблемы преподавания курса
«Основы российской государственности» студентам-филологам. 150

Борченко Виктория Сергеевна
Буй Вьет Фыонг Уиен
Культура чтения в России и за рубежом:
текущее состояние, меры по ее сохранению и развитию. 156

Бредихина Варвара Алексеевна
Миронова Галина Семеновна
«Живой труп» Л. Н. Толстого: к проблеме визуализации образов
драмы в кинематографе. 162

Бураев Максат Курбандурдыевич
Специфика рифм в поэзии туркменской и русской литературы 167

Буряченко Елена Сергеевна
Буряченко Татьяна Ивановна
Практическое применение лингвокультурологических заданий
и упражнений на занятиях по русскому языку как неродному 172

Ван Лумэй
Семиотика эмоциональных и рациональных
ответных реплик диалога в естественном общении 177

Ван Тин
Кто и как познакомил русскую культуру с китайской. 184

Ван Цзин
Семантика идеографического поля «внешность» и «характер
человека» в русском и китайском языках: кросс-культурный аспект 189

Ван Цинтин
Инженерный дискурс как основа учебных материалов
для китайских переводчиков 195

Васильева Светлана Сергеевна
Воробьева Светлана Юрьевна
Методика изучения драмы в школе: принципы и приемы 202

Верещагина Ольга Николаевна
Верещагина Анна Николаевна
Образ родины в произведениях поэтов русского зарубежья
(на материале творчества Г. Иванова и Г. Адамовича) 209

Винокурова Елена Игоревна
Самарева Елена Викторовна
Работа с неаутентичными текстами по формированию
экономической компетенции у китайских студентов
на начальном этапе обучения в условиях неязыковой среды
(на примере преподавания в МГУ-ППИ в Шэньчжэне) 216

Волкова Елена Николаевна
Физическая подготовка российских и китайских студентов
в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина. 222

Володина Анастасия Владимировна
Вид глагола в речи детей-монолингвов и билингвов
с доминантным немецким языком (по материалам эксперимента) 225

Воробьева Светлана Юрьевна
Проблемы анализа литературного произведения
в школе и вузе и пути их решения. 230

Вострикова Ольга Владимировна
Федорова Мария Александровна
Функциональный и информационный компоненты инварианта
перевода песенно-поэтического текста и его переводных версий
(на материале рождественского гимна «Stille Nacht! Heilige Nacht!») . . . 236

Ву Чжицзин
Сравнительный анализ китайских и российских учебников русского как иностранного уровня А2 в аспекте межкультурной коммуникации (на примере «Дороги в Россию» и «Новый Восток»). . . . 245

Вуйчик Егор Дмитриевич
Ян Цзин
Концепты русских народных музыкальных инструментов «трещотка», «гусли» и «свистулька» в языковой картине мира жителей Китая 250

Гамидова Хаяла Вагифовна
Языковое равенство в цифровой период 256

Гао Цзэсян
Кабанкова Юлия Юрьевна
Лингвострановедческое исследование топонимики Московского метрополитена как средство формирования социокультурной компетенции китайских учащихся в курсе РКИ 265

Гапутина Виолетта Александровна
Агитатив как жанр сетевого дискурса здорового образа жизни 271

Гетманская Елена Валентиновна
Образ ребенка в детской литературе как социальный и временной локус. 277

Гончарова Анастасия Владимировна
Пархомова Елена Сергеевна
Толмачева Елена Владимировна
Народы России: конспект урока по курсу «Страноведение России» 282

Гришкова Людмила Владимировна
Использование цифровых инструментов для создания интерактивных учебных материалов по РКИ. 288

Губанов Сергей Анатольевич
Выражение эмоций в русской и японской культурах 293

Гуськова Маргарита Дмитриевна
К вопросу об определении понятия «мультимодальный рекламный текст» и его месте в системе средства обучения РКИ 298

Давлетшина Кристина Юрьевна
Мухамадиева Диана Маратовна
Язык общегуманитарных дисциплин: изучение экономики в военно-инженерном вузе 305

Дастамуз Саиде
О русских реалиях в зеркале персидского языка 309

Денисова Лариса Николаевна
Семантические и лексико-грамматические особенности диалектных глаголов воспроизведения (на материале русских говоров Республики Мордовия) 314

Дину Камелия
Природно-ландшафтные представления в лирике Игоря Северянина. . . . 319

Долатбек кызы Жылдызай
Жолдошева Акчач Олмасовна
Назырходжаева Мээринсахан Турсуналиевна
Сабирова Венера Кубатовна
Основные принципы и технологии психодиагностики при исследовании состояния женщин, подвергшихся насилию 326

Ду Цуйфан
Пространственная метафора благосостояния человека в русском медиадискурсе. 331

Дубинина Ирина Ивановна
Аксиологический анализ коммуникативного поведения объекта культуры отмены (на материале публичных извинений медийных персон) 336

Евдокимова Елена Александровна
Проблема аутентичного прочтения мистической составляющей романа Булгакова «Мастер и Маргарита». 343

Ермакова Нелли Леонидовна
Речевая направленность урока русского языка
в иностранной аудитории. 349

Жданова Галина Владимировна
Теория культурно-исторических типов Н. Я. Данилевского 353

Жирнова Елена Валерьевна
Учебный перевод как средство формирования языковых навыков 357

Зайкова Олеся Сергеевна
Феномен билингвизма: научные эксперименты и открытия.
Рекомендации по сохранению и развитию билингвальности у детей 360

Зайцев Никита Александрович
Сабитова Наталья Газинуровна
Интеграция мобильных приложений и электронных материалов
в жанре «детективные головоломки» в преподавании РКИ 366

Закирова Наталия Николаевна
«Цифровой след» в современном короленковедении 371

Злобина Надежда Федоровна
Этнопсихологические и этнолингвистические основания
лингводидактической модели национально ориентированного
обучения русскому языку нигерийских учащихся 376

Иванчук Ирина Анатольевна
Русский речевой этикет в аспекте тенденций
изменения русского литературного языка
(от «Юности честного зерцала» до современного бизнес-этикета) 381

Исаев Александр Сергеевич
Коммуникация как условие понимания
внутреннего состояния человека 388

Исмайлова Айбаниз Айдын гызы
Особенности формирования основополагающих принципов
модернистской поэтики 394

Камизи Элхамсадат
Юрина Елена Андреевна
Метафорическая модель «капуста – деньги»
в современном интернет-пространстве. 402

Кариева Милена Тойчиевна
Специфика гуманитарного образования в школах и вузах. 408

Китанина Элла
Чи Янань
Особенности функционирования аббревиатур
в политическом дискурсе 411

Климкович Ольга Александровна
Категория абстрагизации в старорусских и старобелорусских
дипломатических документах второй половины XVI в. 416

Князева Евгения Александровна
Изучение монтажной композиции рассказа
в рамках университетского элективного курса
«Анализ художественного текста» 421

Ковш Максим Игоревич
Апелляция к органам чувств в новостном дискурсе 426

Коренева Анастасия Вячеславовна
Совершенствование читательской грамотности обучающихся
на основе чтения и анализа региональных текстов. 432

Косинская Александра Сергеевна
Героическая традиция «Беовульфа» в «Хоббите» Дж. Р. Р. Толкина 439

Кочковая Ирина Олеговна
Аутентичный художественный текст
как средство овладения коммуникативной компетенцией 444

Кочуланова Екатерина Владимировна
Текстовая деятельность как инструмент развития
навыков межкультурного взаимодействия
на занятиях по русскому языку как иностранному 448

Кравцов Константин Сергеевич
Турилова Мария Валерьевна
Музеи, паломничества и изучение русского языка 453

Красильникова Юлия Александровна
Проблемы профессионально ориентированного обучения
на занятиях русского языка и культуры речи 459

Куваева Алена Сергеевна
Кузнецова Софья Андреевна
Подготовительные курсы по русскому языку как иностранному
для поступления в Высшую школу Франции. 464

Куприна Ирина Викторовна
Культурная политика СССР в эпоху застоя 469

Куртай Арьола
Характеристики модальных эвфемизмов
в дискурсе социальных сетей 476

Лаврешина Ирина Георгиевна
Развитие творческой активности учащихся младших школьников
при изучении русского языка. 480

Лановенко Наталья Никитична
Изучение славянской и тюркской мифологии
как духовных источников культуры школьниками Казахстана. 485

Лань Хаофан
Культурный образ «вино» в поэзии Ли Бо
и его переводах С. А. Торопцева и А. И. Гитовича. 490

Ларцина Станислава Витальевна
Юрина Елена Андреевна
Фреймовый подход в лексикографии (на примере макро-
и микроструктуры цифрового «Полиязычного словаря метафор») 494

Лебедев Алексей Алексеевич
Мамонтов Александр Степанович
Проект цифрового пособия по чтению
для вьетнамцев-филологов уровня B1–B2. 500

Лебедева Екатерина Алексеевна
Обзор как жанр книжных видеоблогов 505

Левушкина Анна Максимовна
Использование онлайн-досок как форма коллективной работы
при обучении РКИ 509

Лескова Луиза Дмитриевна
Поликодовая реклама в видеоблогинге (на примере жанра обзора) . . . 514

Ли Станислав Игоревич
Роль когнитивного моделирования семантики фразеологических
единиц в методике преподавания иностранных языков 522

Ли Цинцзе
Белоус Борис Сергеевич
К вопросу об изучении «Гэсэриады»
российскими исследователями XVIII–XIX в.. 526

Ли Шу
Национально-культурная коннотация названий
площадей города Санкт-Петербурга. 531

Ли Шуай
Лексикографическое описание типов трансформации
фразеологических единиц русского языка 534

Ливинская Анастасия Олеговна
Особенности формирования коммуникативной компетенции
при смешанном обучении РКИ 539

Лобова Ирина Викторовна
И мы сохраним тебя, русский язык! 545

Лоу Шифань
Лексико-семантическое поле «будущее» в антиутопическом рассказе «Человек будущего» Александра Снегирева 549

Ли Сюеци
Диагностика аспекта «говорение» в программах обучения русскому языку как иностранному в Китае на базовом этапе (по сравнению с уровнями А2–В1). 554

Лю Цяньжу
Саакян Левон Николаевич
Проблемы культурной специфики перевода в нейминге и рекламных лозунгах 561

Лядская Диана Владимировна
Сопоставительный корпусный анализ лексики в учебниках РКИ, изданных в Италии и в России. 565

Ляшенко Татьяна Михайловна
Специфика женских образов в романе С. Ф. Шарапова «Кружным путем» 571

Ма Цзинянь
Селезнева Лариса Васильевна
Плакаты в коммуникативном аспекте 577

Ма Яцюн
Филиппова Варвара Михайловна
Использование русских анекдотов в организации самостоятельной работы китайских студентов, изучающих РКИ (уровень А1–А2) 582

Малкова Марина Алексеевна
Структурно-семантические особенности неологизмов IT-сферы в современном французском и русском языках. 587

Мамонтов Александр Степанович
Чжан Юйсюань
Языковые средства создания образа товара в рекламе КНР для русскоговорящих туристов 592

Мариненко Ольга Петровна
Чень Менлинь
Этнопсихологическая специфика обучения китайских студентов русскому языку 598

Маркова Ирина Артуровна
Файбушевский Максим Владимирович
Спецкурс «Практическая фонетика русского языка» в системе базовой лингвистической подготовки переводчика 603

Масленникова Зоя Сергеевна
Учим учиться: опыт составления практически ориентированных материалов по языку специальности для учащихся подготовительного отделения. 607

Машенкова Ирина Олеговна
Американские газеты о столетии со дня гибели А. С. Пушкина. 612

Мисюкевич Владимир Андреевич
Проблемы перевода и переводоведения на страницах журнала «Русский язык за рубежом» (обзорная статья). 617

Михальчук Наталья Александровна
Способы иронической реализации интенций в прозе Ю. М. Полякова . . . 623

Московкина Евгения Александровна
Из книжности в песенность: семиотические антиномии в сказке В. М. Шукшина «До третьих петухов» 630

Мосолова Ирина Юрьевна
Лексические особенности современной французской форумной интернет-коммуникации 637

Мочалова Татьяна Ивановна
Ферештех Занганех
Глагольная лексика как средство выражения быстроты реализации действия в современном русском языке. 643

Набиев Хусан Рустамович
Применение социальных сетей в обучении русскому языку
как иностранному (структурный, содержательный
и инструментальный компоненты). 649

Надумович Людмила Михайловна
Надумович Андрей Николаевич
Кириллица и глаголица: истоки славянской письменности 658

Никитин Андрей Алексеевич
Карасик Владимир Ильич
Осмысление неуважения в русской и немецкой лингвокультурах 662

Никитина Надежда Евгеньевна
«Романс» М. Богдановича в двух переводах на русский язык:
лингвистический аспект 669

Никифорова Анастасия Андреевна
Соломонова Анастасия Александровна
Аутентичный текст как средство обучения
русскому языку как иностранному и неродному 676

Ольховская Александра Игоревна
Фам Тхи Тхиен Хыонг
Русские и вьетнамские фразеологизмы с названием
домашних животных в аспекте межъязыковой эквивалентности. 683

Пальченкова Екатерина Дмитриевна
Маслова Алина Юрьевна
Речевая ситуация возражения
с использованием «слова-провокатора». 690

Панченко Светлана Владимировна
Развитие критического мышления студентов-юристов
в рамках лингвистических дисциплин гуманитарного цикла. 695

Парахонько Людмила Вячеславовна
Роль фразеологического оборота в современной лингвистике. 700

Персиянова Светлана Георгиевна
Труханова Дарья Сергеевна
Трансформация профессионального дискурса преподавателей РКИ
в цифровую эпоху 707

Петрова Лиллия Геннадиевна
Два чеховских рассказа как исследовательская платформа
для иностранных студентов 712

Пожидаева Елена Валерьевна
Семиотические процессы при формировании
лингвокультуры питания на примере английского языка. 719

Полякова Виктория Владимировна
Пудовкина Наталья Михайловна
Лингвокультурология и межкультурная коммуникация
как один из факторов формирования языковой картины мира 725

Попова Лилия Энгамовна
Лексико-синтаксическая зевгма 730

Попова Елена Сергеевна
Современные проблемы преподавания гуманитарных дисциплин
в техническом вузе 734

Рабданова Арюна Ширабовна
Тельпов Роман Евгеньевич
Методический потенциал использования быличек
в процессе преподавания РКИ. 739

Рафаэльян Владислава Александровна
Донина Ольга Валерьевна
Анализ возможностей платформы на основе искусственного
интеллекта в преподавании русского языка как иностранного. 746

Ревенко Инна Владимировна
Этнопсихологический портрет обучающихся из Индонезии 751

Романова Олеся Сергеевна
Психология межкультурного взаимодействия 756

Рудакова Мария Михайловна
Рудаков Михаил Александрович
Игры в китайской аудитории на уровнях А1–А2 760

Руслякова Мария Станиславовна
Художественный текст как элемент обучения
межкультурной коммуникации на уроке РКИ. 764

Сарычева Татьяна Юрьевна
Использование ментальных карт
на уроках русского языка и литературы в школе 769

Себат Озге
Особенности онлайн-обучения русскому языку в Турции 771

Семке Татьяна Ивановна
Основные задачи учебника РКИ: лингвоаксиологический аспект 777

Смирнова Людмила Евгеньевна
Башаева Светлана Георгиевна
Обучение межкультурной коммуникации
с использованием аутентичных видеоматериалов 781

Сун Цаньцань
Мультимодальный дискурс-анализ в Китае:
исследование и применение. 785

Сыдыгалиева Гулнар Джайлообековна
Коммуникативная направленность при изучении темы «Повесть
«"Джамиля" Ч. Айтматова» в практическом курсе русского языка
(к 95-летию Ч. Айтматова) 792

Тан Бэйбэй
Краткий обзор этимологии слова *вдохновение* и его семантических
изменений в истории русского языка. 799

Таривердиева Нателла Рамизовна
Читаем произведения русской литературы на уроках русского
как иностранного: роль межкультурной коммуникации на уроке.
Использование современных ресурсов: Pro, не Contra (описание
процесса преподавания языка в азербайджаноязычной аудитории) 803

Твердова Ирина Викторовна
Раскрытие образа Петра I в поэме А. С. Пушкина «Медный всадник»
на интегрированном уроке литературы, истории, физики и географии . . . 808

Титкова Светлана Игоревна
Актуальность концепции мультилингвального обучения
для современного образовательного пространства 813

Токарев Григорий Валериевич
Отражение культурной рефлексии на действительность
приметами о природе. 817

Тань Цзе
Непрофессиональный политический дискурс
в жанрах медиакоммуникации 819

У Цзэтун
Структура и состав электронного учебника для китайской аудитории. 824

Федина Оксана Анатольевна
Пророческий дар титанов поэтической мысли и слова 828

Федосеева Анна Вячеславовна
Методические приемы формирования навыков неподготовленной
речи у вьетнамских стажеров в рамках практического курса РКИ 836

Федосеенко Наталья Геннадьевна
Зеркала и отражения в романе В. В. Набокова «Отчаяние». 841

Халеева Ольга Николаевна
Горбаналиния Нилюфар
Возможности обучения русскому языку в иранских вузах 846

Халеева Ольга Николаевна
Рузиева Манзура Бахтиеровна
Типичные ошибки использования в русском языке падежей
в речи таджикских учащихся 851

Хань Юе
Российско-китайские отношения:
семиотическая концептуализация темы в массмедиа 857

Хэ Юй
Сравнение китайского и русского речевых этикетов
(на примере обращения) 862

Ходкова Татьяна Александровна
Формирование ценностного отношения к предмету
на уроках русского языка и литературы 865

Христочевская Анна Сергеевна
Понятие «сетевой информационный ресурс»
как часть системы массовой коммуникации. 871

Цай Ли
Антропонимы четырех молодых аристократов
Периода Воюющих Царств как прецедентные имена
и связанные с ними фразеологизмы в китайской лингвокультуре 878

Цао Ли
Концепт «жалость» в паремиологическом фонде русского языка 882

Цзян Тао
Обучение китайских студентов устной коммуникации
на русском языке с использованием российских телевизионных
сериалов (уровень В1). 887

Цзян Чуньли
Работа с лексикой в учебниках «Восток»
для китайских студентов-филологов. 894

Цин Минъю
Степень сложности фразеологизмов как принцип отбора материала
при обучении РКИ 898

Цинь Кай Вэнь
Метафорический концепт военной лексики в русском языке
и его использование в политическом дискурсе 904

Чайка Наталья Владимировна
Эллиптические предложения в аспекте семантического синтаксиса. . . . 910

Черенкова Белита Валентиновна
Лексико-стилистическая репрезентация фоновой семантики
топонимической лексики 915

Черкашина Татьяна Тихоновна
Мотивационный потенциал метатекстовых языковых единиц
при обучении письменной научной речи китайских студентов. 919

Черненко Наталья Михайловна
Организация методического обеспечения
в процессе онлайн-обучения. 925

Чеснов Александр Сергеевич
«Племя младое»: перспективные проекты музея-заповедника
А. С. Пушкина «Болдино» для детской и молодежной аудитории 928

Чжан Боя
Прагматический потенциал трансформаций поликодового текста
(плаката) в новом контексте. 934

Чжан Минь
Стилистические особенности фразеологизмов русского языка
в художественном тексте (на материале «Люди абрикосовой
войны» А. В. Зайцевой) 939

Чжан Мэнкэ
Лингвометодический потенциал русскоязычных
массмедийных текстов 942

Чжан Сыюань
Пути реализации пятиугольной коммуникативной модели
в преподавании русского языка в китайских университетах 948

Чжан Фань
Стратегии формирования социокультурной компетенции
при обучении русскому языку китайских учащихся
вне языковой среды 953

Чжан Шань
Социокультурная компетенция в преподавании
русской общественно-политической терминологии
в китайских университетах 959

Чжан Юйси
Интерактивное значение русскоязычного политического дискурса:
социосемиотический подход к мультимодальному дискурсу
(на материале политического плаката) 964

Чжоу Фаньци
Литературные инновации на рубеже XX века –
элементы русской литературы в японской литературе
периодов Мэйдзи, Тайсе и раннего Сева 969

Чудакова Анастасия Игоревна
Типология цифровых ресурсов по обучению
лексике русского языка как иностранного 975

Чэнь Сюцин
Актуализация образа Китая в российских СМИ:
метафоры в медиатекстах тематики «Один пояс и один путь» 982

Шамурзаева Толкунай Турсуновна
Аманбаева Сайра Элтындиевна
Организация уровневого обучения русскому языку
на неязыковых факультетах 988

Шершнева Ольга Николаевна
Коммуникативно-прагматическое содержание
текстообразующей функции многоточия в произведениях
современной белорусской художественной литературы 993

Шмелькова Вера Викторовна
К вопросу о лингвокультурологическом описании
лексики русского языка 1000

Шрея
Использование лингводидактики для эффективного
публичного выступления в эпоху цифровых технологий 1002

Юй Цзявэнь
Сопоставительный анализ рекламных текстов
в русском и китайском языках: лексические средства 1008

Ягафарова Назиля Рафаиловна
Самостоятельное образование
при изучении грамматики русского языка 1016

Якунина Ангелина Алишеровна
Человек как основа языковой картины мира 1021

Ян Лю
Лингвокультурологический подход
при обучении речевому жанру поздравления на русском языке 1027

Ян Юнья
Отражение концепта «честь»
на примере русских и китайских произведений 1031

Янкова Наталия Алексеевна
Глобальный Юг как ключевая языковая единица моделирования
многополярности современного мира 1035

Ляшенко Татьяна Васильевна
Роль педагогической обратной связи в развитии навыка
самокоррекции обучающихся (в аспекте преподавания РКИ) 1042

Сараева Ксения Евгеньевна
Театральная педагогика в контексте
этноориентированного обучения африканских учащихся 1046

Абдулла Валид Латиф
Багдадский университет
waleedlateef@yahoo.com

Семантические и лексические особенности современных финансовых терминов в русском языке

Слова-термины, как и слова общеупотребительной лексики, группируются в системе языка по разным признакам: особенностям семантики (однозначные, многозначные), структуре (однословные, многословные термины-словосочетания, включающие от двух и более компонентов, термины-аббревиатуры), происхождению (исконно русские, заимствованные из других языков).

Ключевые слова: терминология, семантические особенности, финансовый термин, иноязычная лексика, синонимия, детерминологизация.

Данная статья посвящена лексическим и семантическим особенностям финансовых терминов в современом русском и арабском языках.

Цель исследования – выявить основные семантические и лексические особенности финансовых терминов с целью проведение комплексного анализа собственно финансовых терминов современного русского языка по происхождению и значению на базе названных эмпирических источников.

Рассматривая в этом плане финансовые термины как значительный пласт терминологической системы лексики современного русского языка в плане происхождения и значения, необходимо подчеркнуть их историческую изменчивость. Русская лексика в современном ее виде появилась не сразу. Процесс формирования словарного состава длительный и сложный, тесно связанный с историей развития русского народа. Основные положения, вопросы происхождения русской лексики и пути ее развития тесно связаны с происхождением и историей русского народа» [Современный русский язык 1971: 21]. Слова, которыми пользуются в настоящее время говорящие на русском языке, различны по времени их возникновения и по происхождению.

Историческая лексикология называет два основных пути развития лексической системы языка: 1) Возникновение слов исконных, т. е. существующих издавна, постоянно. 2) Заимствование слов из других языков [там же 1971: 27].

По времени проникновения в язык заимствованная лексика является неоднородной: одни слова в ней относятся к периоду индоевропейской языковой общности, другие – к общеславянскому языковому единству, третьи пополняли язык восточных славян в древнерусский период его существования и, наконец, немало слов вошло уже в собственно русскую лексику в настоящее время.

К исконно русским финансовым терминам относятся такие, как *оборот, пошлина, предъявитель, сделка, безналичный расчет, счет, расход, спрос, обладатель, рассрочка, оборачиваемость, платеж и прибыль*.

Изучение имеющейся литературы о происхождении терминологического пласта финансовой лексики подтвердило закономерность высказывания по данному вопросу В. М. Лейчика [Лейчик 2007: 34] о том, что термины (как и слова общеупотребительной лексики) «появляются в языке тремя путями: 1) из ресурсов естественного языка (не носящих терминологического характера) при использовании различных словообразовательных или синтаксических способов; 2) в результате процесса терминологизации слов-нетерминов; 3) в процессе заимствования из других языков, где они уже существовали ранее в качестве терминов».

Лексика современного русского (как и любого другого) языка отражает своим составом поступательное развитие национального словаря. Основным пластом словаря современного русского кодифицированного литературного языка и фундаментом построения терминосистем во всех сферах реализации его терминолексики являются исконно русские слова.

Однако в области финансовой лексики мы наблюдаем обратное явление: доля исконно русских слов составляет в ней всего 20,8 % (1000 из 5000 единиц). Заимствованная лексика в этой сфере функционирования языка преобладает в нем, составляя 79,2 % (4000 из 5000 единиц). Это связано с большой долей поступлений в данную сферу лексики из тех языков, где товарно-денежные отношения развивались гораздо быстрее, чем в России. Распад СССР и ориентация новой России на западную экономическую и банковскую терминосистемы, а также приобщение русских финансистов к интернациональной финансовой терминологической лексике обусловили заимствование многочисленных финансовых терминов, таких, как *бартер, ваучер, дилер, дистрибьютор, инвестор, клиринг, фьючерсные кредиты* и др.

В силу острой общественной надобности обозначаемых этими терминами явлений первые выходят за пределы узкопрофессионального словоупотребления и широко используются в СМИ, в других видах печатных изданий, на радио и телевидении. Появление в Европе бирж, банков, специальных экономических организаций в период первоначального накопления капитала ускорило становление понятийной языковой базы самостоятельного вербального прагматического комплекса – «финансовой лексической терминосферы», вобравшей в себя: профессиональный жаргон и сленг банкиров, обогативший научным тезаурусом терминолексику экономистов и финансистов. Однако в России, как и на арабском Востоке, «экономические прототермины, терминоиды и профессионализмы возникали уже в Средние века, а как разветвленная прототерминосистема они были письменно зафиксированы в документах

и трактатах уже в XV–XVI веках (еще до наступления буржуазно-рыночных отношений)» [Воробьева 2009: 106].

В XIX веке в России популярной стала финансово-экономическая терминолексика, известная по трудам К. Маркса. Ядром этой системы явились понятия «прибыль», «стоимость», «прибавочная стоимость», «доход» и др.

Многочисленную группу указанной лексики, представляющей в настоящее время открытый ряд ***иноязычных заимствований***, составляют термины, пришедшие преимущественно из французского, немецкого, английского и других языков. Они отражают тенденцию к интернационализации финансовой терминологии, что стимулируется наличием прямых и непосредственных контактов с иностранными партнерами. Наиболее активными являются иноязычные слова, которые вышли за пределы узкопрофессионального употребления и встречаются на страницах газет, журналов, звучат на радио и ТВ, присутствуют в разных видах рекламы. К финансовым терминам, вошедшим в русский язык из латинского языка, относятся *цедент, фонд, фиск, трансакция, секвестр, санация, ремитент, автаркия, ипотека, дельта, база* и др. Некоторые греческие термины попали в русский язык через другие языки (например, через французский). Заимствования из тюркских языков, проникающие в результате торговых и культурных связей и военных столкновений, большей частью представлены словами татарского языка. К тюркским заимствованиям из финансовых терминов относятся такие, как: *казначей* «кассир, хранитель денег и ценностей учреждения, общественной организации» [РСС]; *маклак* «посредник при заключении мелких торговых сделок» [РСС], *торговец, ярлык, казна* и мн. др. [СИС]. К финансовым терминам, заимствованным из немецкого языка, относятся, например, *вексель, стагнация, патент, каско, ломбард, опцион, трассант, эмиссия*. К финансовым терминам, заимствованным из голландского языка, относятся, например: лаг, *биржа* и др. [СИС]. Из английского языка известны заимствования, относящиеся к финансовым и коммерческим терминам, например, такие, как *чек, фьючерсный, факторинг, траст, спот, офшор, консоли, демпинг, бартер, брокер, дилер, лизинг, дистрибьютер* и др. последний термин означает «частное лицо, оказывающее посреднические и маркетинговые услуги при покупке интеллектуальной собственности» [РСС].

К финансовым терминам, заимствованным из французского языка, относятся *акциз, баланс, девизы, купон, ревальвация, ажио, ажур, лаж* и др. Из других западноевропейских языков известны заимствования, пришедшие в русский язык из итальянского: *сальдо, рекамбио, жирант, лоро, инкассо, дизажио, валюта, ависта, брутто* и др. Финансовыми терминами, вошедшими в русский язык из арабского языка, являются так называемые арабизмы *архив, аманат* :(امانات) «вещь, отданная в залог»; «заложник». Несколько финансовых терминов пришло в русский язык из испанского языка, например, *карго* (фин.) [СИС].

Изучение типов финансовых терминов по значению показало, что они (как и слова общеупотребительной лексики, и термины, принадлежащие к другим сферам обслуживания: экономической, юридической, лингвистической и др.) могут быть ***однозначными и многозначными***.

В современном русском языке немало слов, которые имеют одно лексическое значение, устойчиво закрепленное за определенным звуковым комплексом (зафиксированном в словарях). К ним относятся, например, *рассрочка, сделка*. По мнению ученого Фомина, «подобные слова характеризуются четко выраженной предметной соотнесенностью, семантические границы их вполне определенны».

Что касается многозначности финансовых терминов, то мы исходим из того факта, что характер внутрисловных семантических связей в языках неодинаков, многозначность рассматривается как один из признаков развития национальной самобытности лексики каждого языка. В этом случае современные исследователи говорят уже не просто о полисемии, а о законах ее появления. Например, Р.А. Будагов [Будагов 1972: 140] считает «многозначность слов естественных языков народов мира одной из важнейших особенностей человеческого языка вообще». Это служит для ученых основанием «говорить о законе многозначности слова, о законе лексической полисемии», изучение которых позволяет активно использовать потенциальные свойства слов в процессе перевода с одного языка на другой – при выявлении межъязыковых семантических соответствий.

Об этом свидетельствуют результаты проделанной нами работы со словарями (синонимов, иностранных слов, двуязычными, этимологическими, толковыми и др.), показавшие наличие в активном словаре носителей языка (наряду с многозначными исконно русскими финансовыми терминами, например: *оборот, пай, прибыль, платеж, разморозка, размер, спрос* и др.) большое количество многозначных иноязычных терминов, например: *амортизация, активы, база, баланс, вклад, дельта, операция, платеж, портфель, прибыль, пролонгация, портфель* и др. Они имеют фиксированные в словарях от двух и более (прямых и переносных) значений, то есть они полисемантические (от гр. *Poly* «много» + *semantikos* «означающий») и тем самым противопоставлены однозначным терминам.

Таким образом, потенциалом образования многозначности (или полисемии) являются названия вещей по целой вещи, по части ее или только по какому-то ее признаку при тождестве самого слова. Многозначным слово становится не сразу: иные значения (неологизмы) появляются «в процессе функционирования слова в речи, затем становятся фактом языка, то есть входят в лексическую систему. То есть в живом языке постоянно происходит

процесс «перемены названия вещей при тождестве слова» [Там же]. В развитии разных значений, а затем в их утверждении существенна та речевая ситуация, в которую попадает слово, так называемая его семантическая позиция. В. В. Виноградов считает, что «роль контекста в данном случае не является основной: он лишь определяет, обусловливает реализацию значения слова, которое, как отмечает В. В. Виноградов, «вне зависимости от его данного употребления... присутствует в сознании со всеми своими значениями, со скрытыми и возможными, готовыми по первому поводу всплыть на поверхность...» [Виноградов 1972: 17]. Появление новых понятий в разных областях знаний (в технике, информатике, электронике, экономике, лингвистике, медицине, физике, финансах и т. д.) породило бум в неологии. Поток новых слов и обновление давно устоявшейся лексики, особенно профессионально терминированных слов, стимулирует постоянное обращение к сфере употребления межотраслевой терминолексики, имеющей финансовую направленность. В этой связи следует подчеркнуть оспариваемый многими лингвистами факт, что многозначность (или полисемия) является одним из специфических признаков лексической системы языка, свидетельствующих о том, что процесс десемантизации терминов (в том числе финансовых) не достиг завершения, а сами компоненты многозначного термина, выражая еще не окончательно разошедшиеся значения, являются потенциальными членами как дальнейшего процесса расхождения в значениях полисемного термина, так и конечными единицами этапа завершения его семантического расщепления и образования терминов-омонимов, который по-разному проявляется в отношении терминов заимствованных и исконно русских. Об этом свидетельствуют результаты рассмотрения нами (см. далее) заимствованных и исконно русских многозначных финансовых терминов.

Синонимия финансовых терминов.

Для терминологических единиц лексики естественны все семантические процессы, характерные для общелитературной лексики, среди которых особенно частотны явления синонимии. Однако функции, выполняемые синонимами в терминологической системе несколько иные в языке, чем функции, выполняемые общеупотребительной лексикой. В синонимической номинации следует различать те случаи, когда синонимы не зависят от контекста, т. е. в любом контексте могут заменять друг друга, без стилистического различия, например, *договор – соглашение*.

Синонимы среди терминов, как и синонимы в общеупотребительной лексике, могут быть частичными, как, например, *авуары – активы* (см. об этом ниже), и полными (абсолютными), как, например, *ажио – лаж*.

Подобные термины-синонимы в СИС представляют по своей языковой принадлежности соотносительные пары терминов, разных по структуре: 1) оба термина однословные: иноязычный – русскоязычный: *девальвация – обесценивание, авуары – имущество,, дизажио – отклонение, карго – страхование, конверсия – обмен, маркетинг – сбыт, сальдо – расчет, цессия – передача, паритет – равенство, кредит – ссуда, опцион – выбор, стоимость – цена, коммерсант – купец* [РСС] и др.; 2) оба термина однословные иноязычные: *ажио – лаж, валоризация – ревальвация, декорт – дисконт, дотировать – финансировать, жирант – индоссант, рекамбио – ретратта.*

Омонимией называется звуковое и грамматическое совпадение разных языковых единиц, которые семантически совершенно не связаны друг с другом. Например, термин *купюра*1 – «отрез, сокращение, изъятие в тексте» и *купюра*2 – «ценная бумага».

Вопрос о выделении омонимии в финансовой терминологической лексике (как и в других сферах) в связи с расхождением значений, выраженных одной формой, вызывает большие трудности в теоретическом и практическом плане, обнажая (как и в случаях с полисемией) проблему протекания и завершения процесса омонимизации не только общелитературной, но и терминологической лексики.

Например, термин *амортизация*1 (от фр.*amortisation* «ослаблять, смягчать») тех. «поглощение («смягчение») ударов в машинах, сооружениях при помощи амортизаторов» и *амортизация*2 (от фр. *Amortisation*«погашение»), выступающий в двух финансовых значениях и в одном экономическом: 1-е – фин. «постепенное погашение долга отдельным лицом или организацией путем периодических взносов или выкупа обязательств»; 2-е – с пометой фин. «признание долгового обязательства недействительным вследствие его утраты, кражи»; 3-е – с пометой эк. «постепенное изнашивание основных фондов (оборудования, зданий) и перенесение их стоимости по мере износа на вырабатываемую продукцию» и т. п. Однако В. В. Виноградов, отмечая непродуктивность этого способа образования омонимов, писал, что «еще меньше омонимов обязано своим образованием семантическому распаду единой лексемы на несколько омонимичных лексических единиц типа *свет*1 – «вселенная» и *свет*2 – «освещение» [Виноградов 1960: 15]. А. А. Реформатский утверждал, что в русском языке «больше всего омонимов, возникших благодаря заимствованиям», хотя он признавал и факт активности процесса производной омонимии [Реформатский 1967: 90].

Например, термин *купюра*1 «отрез, сокращение, изъятие в тексте» и *купюра*2 «ценная бумага». Является также важным и тот факт, что отличие в языке омонимов, как и полисемных слов, отражается графически в словарях. Согласно принятым правилам лексикографии слова-омонимы даются с пометой в виде верхнего индекса, например, *актив*[1], *актив*[2]. Полисемные компоненты многозначного термина даются в словарях снабженными целыми (арабскими) цифрами с точкой (1.), (2.), (3.) и т. д.

Расхождение значений многозначного слова наблюдается в языке не только у исконно русских слов, но и у слов, заимствованных в русский язык из какого-либо другого языка. Интересные наблюдения в этом плане дает сравнение омонимии этимологически тождественных слов-терминов *агент*1 – «представитель государства, организации» и т. п. и *агент*2 – «действующая причина тех или иных явлений» (оба слова произошли от лат. *agens, agentis* от *agere* «действовать»); *ажур*1 «сквозная сетчатая ткань» и *ажур*2 «ведение бухгалтерских книг, документов до последнего дня» (от франц. *Ajour* «сквозной, подытоженный»). Следует заметить в этом плане, что по вопросу о роли распада многозначного слова в процессе образования омонимов в современной лексикологии нет единого мнения. В качестве примера заимствованных слов-терминов служат, например: *авизо*1 (из ит. *Aviso*) «извещение об изменениях в состоянии взаимных расчетов, о переводе денег, посылке, товаров» и *авизо*2 (из ит. *Aviso*< из лат. *avis* «птица»), а также *мор.* «в некоторых военных флотах: небольшое быстроходное судно, используемое для разведывательной и посыльной службы».

Мы исходим именно из того факта, что лексическая омонимия наблюдается среди слов одних и тех же частей речи. Двум или нескольким лексическим омонимам (полным или частичным) свойственно абсолютное тождество звукового и орфографического комплекса, то есть внешней структуры. Например: *перевод*1 «перемещение, перенаправление» средств; *перевод*2 «с одного языка на другой»; *перевод*3 «бессмысленное расходование». Например: *дельта*1 «греческая буква»; *дельта*2 «устье реки»; *дельта*3 «процент изменения суммы ценных бумаг в Лондонской бирже».

Сопоставляя между собой внешне одинаковые по образованию слова-термины даже из близкородственных языков, мы не можем безоговорочно утверждать, что они точно совпадают друг с другом по своему значению. При этом особо следует отметить так называемые случаи детерминологизации и ретерминологизации терминов, в ходе одного из которых термин меняет свою специальную сферу обслуживания (употребления) и переходит в сферу общеупотребительной лексики. В ходе другого процесса (ретерминологизации) термин проходит вторичную («обратную») ретерминологизацию.

В процессе терминологизации общелитературное слово или сочетание слов становится термином. Однако возможен и процесс «детерминологизации» термина, – обратный процессу терминологизации, заключающийся в том, что терминологическая единица языка теряет свои терминологические признаки (например, словосочетание «привести к общему знаменателю» в математике – это нейтральный термин, в общелитературном языке выступает как образное выражение). А. В. Суперанская отмечает тот факт, что основную часть приведенных справочниками новых слов составляет лексика детерминологизированная, к которым она относит термины, прочно

вошедшие в разговорный язык (типа *мотор*); термины, получившие в разговорном языке дополнительные (стилистически окрашенные) значения, но сохраняющие при этом свое первичное терминологическое значение (ср. *калибр* в значении «размер» в разговорном языке) [Суперанская 2003: 12]. Причины данного явления автор усматривает в том, что детерминологизация происходит ввиду выхода термина за рамки своей сферы употребления. При этом термин упрощается, чтобы быть понятным неспециалистам. Это выражается в упрощении его дефиниции, что проявляется на примерах одного и того же термина, из приведенных в специальном общем словаре [Лейчик 1989: 134–135].

Процесс детерминологизации лексики осуществляется также путем «переноса» готового термина из одной дисциплины в другую с полным или частичным его переосмыслением. Например, термин *санация*, который является медицинским термином и дан в словаре с пометой мед., сейчас активно используется в сфере финансов и приводится в словаре с пометой фин. и обозначает «систему мероприятий, направленных на предотвращение банкротства крупных предприятий» [СБРАС; СИС]. Другой пример данного явления – медицинский термин *инъекция*. С пометой фин. термин *инъекция* значит «способствует активизации, оживлению кого-либо, чего-либо», например, валютные инъекции западных стран в экономику России.

Явление детерминологизации – это процесс превращения научного термина в общеупотребительное слово». Это явление для языка не новое и нередкое; постоянное взаимодействие между общеупотребительной лексикой и лексикой ограниченного употребления (в данном случае – специальной) традиционно выражается, в частности, и в том, что отдельные термины, расширяя сферу применения, употребляясь в несвойственных им контекстах, переосмысляются, в результате процесса переосмысления такие слова или вовсе перестают быть терминами, осваиваются общелитературным языком, или развивают новые, «неспециальные» лексико-семантические варианты.

В ходе исследования финансовых терминов нами были выявлены случаи ретерминологизации. В третьей главе нами описаны термины со значениями иностранной приставки *ре-*, которая употребляется при образовании имен существительных и глаголов и обозначает: 1) «возобновление или повторность действия», например: *рефинансирование – рефинансировать, реформа, рецессия, реструктуризация*; 2) «противоположное действие или противодействие», например: *реэкспорт – реэкспортировать*.

Заключение

1. Пополнением финансовых терминов, как и слов общеупотребительной лексики, являются (помимо ресурсов родного языка и процессов терминологизации общеупотребительной лексики) заимствования из языков, где они уже существовали ранее. По тому языку, из которого в русский язык

поступает иноязычная лексика, определяются типы заимствований: родственные (из славянской семьи) языков и иноязычные – из неродственных языковых систем.

2. Процесс поступления заимствованнных финансовых терминов определяется как обратный традиционному образованию общеупотребительных слов: база исконно русских терминов составляет в финансовой лексике 20,8 %, заимствованная лексика в этой сфере преобладает, составляя 79,2 %.

3. Финансовые термины-омонимы появляются, помимо заимствования, в результате разошедшейся полисемии. Утратив предметно-семантическую связь, они не имеют общих семных признаков, по которым их можно причислить к многозначному слову. Расхождение значений терминов происходит в результате их расщепления при сохранении единой формы выражения разного содержания. Один из активных путей пополнения словаря омонимов – переводческая деятельность, а сами переводные термины являются продуктами этого процесса.

Литература

1. Будагов Р. А. Закон многозначности слова // Русская речь. 1972. № 3. С. 132–140.

2. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М.: Высшая школа, 1972. 601 с.

3. Воробьева И. О. Гиперо-гипонимические отношения в системе экономических прототерминов в XV – XVI вв. // Рациональное и эмоциональное в языке и в речи: грамматические категории лексические единицы : Межвуз. сб. науч. тр. М.: МГОУ, 2009. С. 106–110.

4. Джасим Муна Ареф. Проблемы перевода общественно-политологических терминов. / Джасим Муна Ареф. Сборник трудов конференции «Че-ры», 2023. 263–265 с.

5. Лейчик В. М. Предмет, методы и структура терминоведения: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М. : АН СССР. Ин-т языкознания, 1989. 48 с.

6. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. М. : Изд-во ЛКИ, 2007. 256 с.

7. Реформатский А. А. Терминология // Введение в языковедение. М.: Аспект-Пресс, 1997. 536 с.

8. Современный русский язык / Н. С. Валгина, Д. Э. Розенталь, М. И. Фомина, В. В. Цапукевич. М.: Высшая школа, 1971. 511 с.

9. Суперанская А. В. Общая терминология: вопросы теории. / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. М. : URSS, 2012. 243 с.

10. Ali Adnan Mashosh. The official business style of the Russian literary language. Problems of formation. Journal of the College of Languages, 2023, Volume, Issue 47, Pages 208–219.

Словари

1. СБРАС – Современный большой русско-арабский словарь / Под ред. Джабера Аби Джабера. М. : Библос консалтинг, 2012. 1344 с.

2. СИС – Новейший словарь иностранных слов и выражений. М.: Изд-во АСТ, Мн.: Харвест, 2002. 976 с.

3. РСС – Русский семантический словарь. Толковый, систематизированный по классам слов и значений/Под общей ред.Н. Ю. Шведовой. М.: Азбуковник, 2002.

Abdullah Waleed Lateef
Language, Baghdad University
waleedlateef@yahoo.com

SEMANTIC AND LEXICAL FEATURES OF CONTEMPORARY FINANCIAL TERMS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Vocabularies (terms), like other commonly used vocabularies, are classified in the linguistic system according to different criteria: semantic features (terms with a single meaning, terms with multiple meanings). Whereas, in terms of structure, terms are consisting of one word or consisting of more than one word or terms – phrases that contain two or more words in addition to abbreviations. Generally, the terms are classified into: terms of Russian origin and borrowed terms.

Keywords: terminology, semantic features, financial term, foreign language vocabulary, synonymy, determinologization.

Абдуллаев Сайфулла Нурмухамедович
Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова
abdullaev.sayfullah@gmail.com

Аттокурова Сюита Абдыбековна
Нарынский государственный университет им. С. Наматова
sattokurova@mail.ru

Прикладной аспект использования полиаспектных упражнений на сопоставительно-синтаксической основе

Предлагаемая статья является итогом проведения учебного эксперимента. Авторы описывают конкретные упражнения для иностранных студентов. Упражнения делятся на языковые и речевые. Результаты эксперимента показывают важность учета особенностей разных языков и культур. Такие особенности релевантны при обучении русскому языку как иностранному. Приводимые упражнения являются базой для составления учебного пособия.

Ключевые слова: русский язык, иностранные студенты, РКИ, упражнение, полиаспектный.

В данной статье мы представляем комплекс разработанных упражнений, которые можно использовать при обучении русскому языку студентов из КНР. Их составление преследовало цель отработки разных аспектов языковой и речевой компетенции (полиаспектность) с целью проведения экспериментального обучения со специальной группой иностранных студентов. Структура полиаспектных заданий и упражнений строилась таким образом, чтобы выявить особенности и различия между изучаемым и родным языками. Русский язык оказывается на пересечении двух культур [2, с. 71–74]. Нам кажется, что обучающие эксперименты и упражнения в определенной степени моделируют реальные речевые ситуации [1, с. 473].

Наш комплекс упражнений включает две группы: учебно-языковые и учебно-речевые упражнения. Основываясь на противопоставлении языка и речи, мы разводим полиаспектные упражнения при ориентации на языковую и речевую компетенции [4, с. 21]. Под первой мы понимаем систему представлений о грамматике языка, а во втором случае мы подразумеваем функциональную грамотность относительно всех видов речевой деятельности [3, с. 240].

1. Учебно-языковые упражнения для поэтапного освоения студентами лингвистических, коммуникативных, текстовых умений. В ходе эксперимента было обязательным соблюдение общих параметров для контрольных и экспериментальных групп филологического факультета.

Подберите к существительным нужные прилагательные. Составьте с ними предложения.

Образец: змея – опасная, коварная, скользкая. Медведь, заяц, лиса, волк, корова, курица, петух, слон. Какое из словосочетаний употреблено в переносном значении?

Теплая погода, море цветов, дождь идет, автобус едет, время течет, деревья проснулись, солнце проснулось.

Определите значение – прямое или переносное. Напишите синонимы.

холодные дни –
холодные руки –
холодные отношения –

Проведите простую трансформацию следующих слов и словосочетаний:

1. Образуйте от данных прилагательных существительные

народный –
молодежный –
письменный –
детский –

2. Спишите сочетания, преобразуйте их, дописывая окончание существительных, образованных от прилагательных:

Образец: газетная статья – статья из газеты.
женский взгляд –
детские сердца –
народные избранники –

3. Спишите сочетания, преобразуйте их, образуя от глаголов существительные:

дружить между странами –
изучать языки –
путешествовать по миру –
сохранять взаимопонимание –
изучали языки –
создать условия –
защищать экологию –

4. Упражнения на распознавание фразеологизмов и пословиц. Прочитайте текст. Объясните значение.

Она сильно торопилась и от волнений, не помня себя, села не на тот маршрут автобуса. Расстроило ее внезапное сообщение дочери о том, что она выходит замуж за соседского оболтуса. Да уж, любовь зла – полюбишь и козла...

5. Найдите синонимы к фразеологическим единствам:

Прости, господи, извините за резкое выражение, нет сил, друг детства, закадычный друг, стреляная гильза, стреляный воробей.

6. Упражнение на распознавание ФЕ: Подберите синонимы к данным фразеологизмам, заменив их синонимом. Когда употребляются в речи данные выражения?

А) Подберите синонимы к фразеологизмам:

Всей душой – (например: Всем существом, всем сердцем);

Со всех ног –

Положить зубы на полки –

Под носом –

Водить за нос –

Как кошка с собакой –

Б) Составьте из данных слов известный русский фразеологизм:

Волк, собака, ворона, лес, огород, ходить, сидеть (Волков бояться – в лес не ходить).

Гусь, петух, воробей, корова, свинья, приятель, враг, товарищ (Гусь свинье не товарищ).

7. Объясните значение фразеологических единств. Приведите сравнения, используя данные слова:

Голодный как ..., хитрая как ..., трусливый как ..., устал как ..., упрямый, как ..., красивая как ...

2. Учебно-речевые упражнения.

Эти упражнения направлены преимущественно на развитие письменной речи. Известно, что «письменная речь подразумевает не только овладение лексико-грамматическим материалом изучаемого языка, но и умения работать с иноязычным текстом, сформированность критического мышления и умения анализировать и обобщать информацию из разных источников» [5, с. 79].

Найдите в тексте предложение, в котором использован фразеологический оборот. Определите его значение, исходя из контекста.

Наш герой был в недоумении. Он оказался между двух огней. Если он примет предложение Елены Ивановны, то придется бросать работу и переезжать в Казахстан. Это повлечет за собой большие хлопоты в отношении семейных дел. В том случае, если все останется без изменений, то в его жизни наступит стагнация. А этого ему, молодому и подающему надежды специалисту, не хотелось.

С целью выявления коннотативных значений образных средств студентам предлагалось подобрать нужные слова-компоненты фразеологизмам.

1. Допишите пропущенное слово: Человек был худой как ... . Сегодня ты выглядишь как сонная ... . Он упрям как ... . Человек хитрил, увиливал как ... . Он говорил невнятно, будто мычал как ... . Соседи не дружат, живут как ... . Ты еще мал мне что-то советовать, как говорится, яйцо ... . Этот автобус ползет как … .

Слова для вставки: *собака, лошадь, кошка, кот, петух, обезьяна, муха, рак, черепаха, осел, бык, корова.*

2. Напишите к русским фразеологизмам эквиваленты из родного языка.

Ни рыба, ни мясо – (кит. Ни осёл, ни конь; ни монах, ни мирянин).

Без труда не вынешь и рыбку из пруда – (кит. Если не полезть в логово тигра, как вытащить тигрят).

Яблоко от яблони недалеко падает – (кит. Каков отец, таков и сын).

Один в поле не воин – (кит. Одно дерево не лес).

Сукин (собачий) сын – (кит. Заячий сын).

Яйцо курицу не учит – (кит. Хвост голове не указ).

Гусь свинье не товарищ – (кит. Курица с собакой – не друзья).

Мычит как бык – (кит. Пищит как комар).

Как сонная муха – (кит. Как ленивая свинья).

Нужен как собаке пятая лапа – (кит. Как раку фрак; Как слону перчатки).

Змея подколодная – (кит. Сердце как у скорпиона).

Во время эксперимента примерно такие упражнения были использованы нами в ходе тестирования иностранных студентов. Согласно приведенной выше дифференциации упражнений мы старались развести собственно лингвистические знания и умения, с одной стороны, и речевые навыки и умения – с другой. Чтобы выяснить, как это нам удалось, мы соотнесли задания упражнений с данными при анализе всех имеющихся полученных окончательных результатов тестирования. Если сделать некоторые выводы, то можно отметить следующее. Результаты анализа выполненных заданий показывают, что 38% студентов допускали ошибки при определении прямых и переносных значений фразеологизмов. Обучение с позиции интегративного подхода предполагает использование языка в качестве средства познания иной культуры (культуры страны изучаемого языка), ее духовного наследия с учетом различий в социокультурном восприятии мира [3, с. 239–243].

Анализ ответов учащихся показал достаточный уровень языковых, речевых и текстовых умений. Вместе с тем чувствовался ограниченный словарный запас молодых людей. Около 70% студентов продемонстрировали умение выдать собственный пересказ. Отрадно, что повышение знаний и речевых навыков наблюдается на всех уровнях обучения начиная с первого курса по четвертый курс. С заданием на выявление ключевых слов справились лишь 75% тестируемых.

Результаты итогового среза показывают наибольшее количество ошибок при пересказе текста: нарушение связности, логичности изложения (примерно 70% студентов). Достаточно часто встречаются нарушения семантики текста. Последовательность изложения допускают примерно 40% студентов. Большинство студентов (примерно 80%) пересказывают близко к тексту-оригиналу. Умение сократить текст или продемонстрировать его трансфор-

мацию (преобразования) проявили только примерно 15–20 % студентов. Такая картина была характерна для абсолютного большинства студенческих групп, как контрольных, так и в экспериментальных до проведения экспериментального обучения.

На этапе обучающего эксперимента иностранные студенты сталкиваются с изучением процесса функционирования живого русского языка на примере пословиц. С целью формирования лингвокультурологической компетенции в учебный процесс мы включили моделирующие учебно-языковые задания с пословицами тематики «человек и его мир». На данной фазе эксперимента итоги использования полиаспектных упражнений показали результаты, описанные в данной статье.

Литература

1. Абдуллаев С.Н. Русский язык в Кыргызстане в контексте многоязычия и поликультурализма // Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве. – ч. 1. Москва, 2021. – С. 471–474.

2. Абдуллаев С.Н., Ногоева Ч.А. Язык на перекрестке культур // Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды. Сборник статей и тезисов Международной научно-практической конференции. Российский университет дружбы народов. – 2018. – С. 71–74.

3. Валиуллина С.В., Казанцева И.С. Развитие коммуникативной компетенции у иностранных учащихся // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1 (98). С. 239–243.

4. Галимзянова И.И. Педагогическая система формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих инженеров: автореф. дис. …уч. степ. д-ра пед. наук. – Казань, 2009. – 21 с.

5. Сидорова Л.В., Андросова С.Н. Комплекс упражнений по развитию иноязычной письменной коммуникативной компетенции в 11 классе // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. № 1. т. 9. – С. 69–77.

Abdullaev Saifulla Nurmukhamedovich
Issyk-Kul State University named after. K. Tynystanov

Attokurova Suite Abdybekovna
Naryn State University named after. S. Namatov

APPLIED ASPECT OF USING POLYASPECT EXERCISES ON A COMPARATIVE-SYNTACTIC BASIS

The proposed article is the result of an educational experiment. The authors describe specific exercises for international students. The results of the experiment show the peculiarities of different languages and cultures. Such features are relevant when teaching Russian as a foreign language. The exercises given are the basis for compiling a textbook.

Keywords: Russian language, foreign students, RFL, exercise, multi-aspect.

Аграти́н Андре́й Евге́ньевич
Российский государственный гуманитарный университет
Институт мировой литературы им. А. М. Горького
Российской академии наук
andrej-agratin@mail.ru

Память об усадьбе в русской литературе XX в.: к постановке проблемы[1]

В XX в. усадьба начинает осознаваться как феномен исторического прошлого. В то же время на передний план выходит проблема сохранения в памяти многочисленных событий и лиц, связанных с усадебным наследием. В произведениях первой половины XX в. усадьба занимает писателей в аспекте оценки дореволюционной эпохи. Вместе с музеефикацией усадеб актуальным становится вопрос о нарративах памяти как специфическом механизме социокультурной идентичности («Заповедник» С.Д. Довлатова).

Ключевые слова: усадьба, усадебный текст, память, музей, нарратив, русская литература XX в.

В современном литературоведении все большее распространение получает категория «усадебного текста», которая впервые была научно обоснована В.Г. Щукиным. Исследователь отмечает обязательное присутствие в его основе идиллически-элегического «мифа дворянского гнезда» [12, с. 316–337]. Однако в исследованиях последнего десятилетия рассматриваемая категория получила более широкое толкование и в подавляющем большинстве случаев понимается как всякое произведение, характеризующееся усадебной тематикой. Ядро «усадебного текста» составляет литературная классика XIX в., в которой напрямую отражены реалии дворянско-усадебного быта. Вместе с тем интерес вызывает художественное осмысление не самой усадьбы, а памяти о ней – этому, более позднему, сегменту «усадебного текста» посвящена данная статья.

Проблема рефлексии над усадебным прошлым становится ключевой для русской литературы рубежа XIX–XX вв. Самый очевидный пример – «Вишневый сад» А.П. Чехова (1903). Раневская охвачена ностальгическими грезами, которые плохо связаны с настоящим моментом ее жизни. Старое неизбежно уступает место новому: Лопахин покупает вишневый сад, окончательно обрекая его прежних владельцев и тянущийся за ними культурный шлейф на историческое забвение.

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 22-18-00051 // https://rscf.ru/project/22-18-00051.

Далеко не во всех произведениях указанного периода будущее одерживает столь решительную победу над прошлым. Согласно наблюдению О.А. Поповой, в целом ряде русских повестей представители ушедшей эпохи не просто выступают героями воспоминаний, а буквально общаются с потомками, не покидая их даже после смерти [8, с. 113–115]. Так, в произведении Г.И. Чулкова «Сестра» (1909) персонаж встречается с призраком умершей тетки. Очутившись в имении родственницы, герой-рассказчик замечает, что «от всего веяло духом старины, забвения» [10]. Память открывает ему доступ к прошлому и в то же время как будто приковывает к нему: «Я вспомнил лицо моей тетки, <…> вспомнил портреты моего деда, прадеда и всех этих моих чопорных предков, добродетельных и коварных, влюбчивых и жестоких, благородных и преступных. Они простирали ко мне свои руки, утомленные загробною жизнью, и звали меня на свои таинственные пути» [10]. В конечном счете образ, возникший перед мысленным взором героя, материализуется: «На постели, у моих ног, сидела покойная тетка» [10].

Присутствие предков может быть выражено менее определенно, в виде смутно улавливаемой персонажами потусторонней силы, фатально влияющей на их жизнь, – эта сила может быть реальной («Сутуловское гнездовье» С.М. Городецкого (1911), «Лебединые клики» Б.А. Садовского (1911)) или интерпретироваться как иллюзия («Жар-цвет» А.В. Амфитеатрова (1895), «Страшная усадьба» С.М. Городецкого (1913), «Покойница в доме» А.М. Кузмина (1914)).

Во всех упомянутых выше произведениях действующие лица принадлежат к усадебному миру – он является для них наличной действительностью, где прошлое и настоящее сливаются воедино. В пределах мистического сюжета герои взаимодействуют с предками *непосредственно*. Иначе усадьба функционирует после превращения в музей, начавшегося в первые десятилетия XX в. Меняются носители культурной памяти: теперь это не потомки дворянских родов, а экскурсоводы и посетители. Первые еще могут принадлежать к усадебному универсуму, вторым же он обычно чужд.

В повести Н. Огнёва «Дневник Кости Рябцева» (1927) об имении князей Урусовых советским школьникам рассказывает сторож, когда-то служивший помещику. Характеризуя гостей усадьбы, О.А. Богданова справедливо отмечает: «<…> не наблюдается никакого эстетического или мировоззренческого воздействия изящных интерьеров дворца и экспонатов музея на школьников. Страх сторожа перед привидением, за которым, возможно, стоит трагическая история возвышенной любви, для них только повод к розыгрышу и опасным шуткам <…>». Музей «демонстрирует преимущество нового советского строя над старым дворянско-помещичьим» [2, с. 189]. Память об усадьбе парадоксальным образом служит не защите, а, напротив, отрицанию прошлого. Конечно, так происходит не всегда. Музей способен оберегать усадебное

наследие («Мирская чаша» М.М. Пришвина (1922)) или стать поводом для его идеализации («Несрочная весна» И.А. Бунина (1923)). В упомянутых текстах оценивается не столько сам музей-усадьба, сколько репрезентируемое им прошлое (достойно ли оно увековечивания, как его нужно трактовать и т. п.). Во второй половине XX столетия, когда музеефикация усадьбы получает более глубокое развитие, в литературе рассматриваются уже сами формы реконструкции прошлого. Подтверждением данного тезиса может служить произведение С.Д. Довлатова «Заповедник» (1983).

Прежде чем перейти к рассмотрению повести, уточним ключевое для нее понятие музея. Как замечает О. Наварро, «музеи являются лучшим примером <…> мнемонической машины, они представляют собой подлинный парадокс: место, где мы можем увидеть присутствие чего-то, чего больше не существует» [6, с. 8]. Главным инструментом трансляции исторической памяти в рамках музейной деятельности оказывается нарратив – любой текст (необязательно вербальный), который, в соответствии с формулировкой В. Шмида, «излагает, обладая на уровне изображаемого мира темпоральной структурой, некую *историю*» [11, с. 13]. В одной из современных работ по занимающему нас вопросу находим следующее соображение: «<…> нарративный подход очень близок музейному пространству, которое отвечает основным критериям нарратива: процессуальности (движение в пространстве, а иногда и во времени), субъективности (каждый посетитель или куратор переосмысливает экспозиционное пространство) и самодостаточности, поскольку любой музей является самодостаточным текстом, который весьма приблизительно соотносится с реальностью бывшей или текущей» [3, с. 58].

Именно специфика музейной наррации оказывается в центре внимания Довлатова. Повествование выступает для сотрудников Михайловского и Тригорского риторическим инструментом, применяемым исходя из определенных идеологических установок и позволяющим создать такую версию биографии поэта, которую было бы удобно презентовать туристам. Весьма показателен диалог Алиханова с Галиной Александровной:

– Нужно как следует подготовиться. Проштудировать методичку. В жизни Пушкина еще так много неисследованного... Кое-что изменилось с прошлого года...

– В жизни Пушкина? – удивился я [4, с. 352].

Намеренно абсурдный вопрос-ответ героя не так уж далек от истины. Жизнь Пушкина может быть представлена лишь в виде ряда историй, событийное содержание которых напрямую зависит от способа рассказывания, применяемого экскурсоводами. Исчерпывающе звучит умозаключение нарратора: «Что требуется от экскурсовода? Яркий впечатляющий рассказ. И больше ничего» [4, с. 378].

Любая экскурсия представляет собой цепочку готовых повествовательных «блоков». Алиханов бегло перечисляет их, описывая экскурсионную рутину: «Рассказал о первой ссылке. Затем о второй. Перебираюсь в комнату Арины Родионовны... “Единственным по-настоящему близким человеком оказалась крепостная няня...” Все, как положено... “...Была одновременно – снисходительна и ворчлива, простодушно религиозна и чрезвычайно деловита...” Барельеф работы Серякова... “Предлагали вольную – отказалась...”» [4, с. 375].

Искусственность нарратива исключает необходимость сверяться с фактами и делает любые ошибки простительными. Алиханов не на шутку пугается, когда внезапно для себя самого вместо пушкинских строк начинает декламировать стихотворение Есенина: «Я обмер. Сейчас кто-нибудь выкрикнет: “Безумец и невежда! Это же Есенин – ‘Письмо к матери’...”» [4, с. 375]. Однако опасения героя не оправдываются: «Лица были взволнованны и строги. Лишь один пожилой турист со значением выговорил: / – Да, были люди...» [4, с. 376].

Турист нетребователен, его устраивает внешняя выразительность речи экскурсовода при отсутствии у него знаниевой компетенции. Асимметричность «музейной» наррации («событие самого рассказывания» [1, с. 500] важнее рассказанного события) предопределяет симулятивный характер заповедного пространства. В довлатоведении неоднократно отмечалось, что туристическая обитель, детально воссоздаваемая писателем, переполнена всевозможными подделками: начиная от «войлочных бакенбардов» официанта [4, с. 347] и заканчивая изображением Закомельского, выдаваемого директором музея за портрет Ганнибала [4, с. 353], и легендарной аллеей Керн, «выдумкой Гейченко» [23, с. 410]. «Нарратив памяти» оборачивается нарративом «квазипамяти» [5].

В музейной практике находит свое воплощение принцип формирования исторической памяти: «<…> в отличие от конкретного фактического содержания, которое фрагментарно, образ прошлого всегда целостен, пробелы в нем заполняются естественным образом через механизмы игнорирования, незнания, мифологизации, выдумывания отдельных элементов и т. д.» [7, с. 84]. Являясь, по выражению Л.П. Репиной, «важнейшей составляющей самоидентификации индивида, социальной группы и общества в целом» [9, с. 10], память нуждается в более деликатных инструментах нарративной актуализации, которых музей, по мнению писателя, не способен предложить: «чужое» усадебное прошлое не становится «своим» настоящим рассказчика (экскурсовода) и его адресата (туриста).

В русской литературе рубежа XIX–XX вв. начинает осознаваться архаичность усадебной культуры. Вместе с тем на передний план неизбежно выдвигается проблема сохранения в культурной памяти многочисленных

событий и лиц, связанных с усадебным наследием. В произведениях первой половины XX в. усадьба не рассматривается сама по себе и занимает писателей в связи с оценкой дореволюционной эпохи, но чем шире распространяется музеефикация усадеб, тем значимее оказывается вопрос о «нарративах памяти» как особом механизме социального самосознания – наиболее остро он поставлен Довлатовым в повести «Заповедник».

Литература

1. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе // Бахтин М.М. Собр. соч.: в 7 т. – Москва: Языки славянских культур, 2012. – Т.3. – С. 340–511.

2. Богданова О.А. Усадьба и дача в русской литературе XIX–XX вв.: топика, динамика, мифология: монография. – Москва: ИМЛИ РАН, 2019 – 288 с. – (Серия «Русская усадьба в мировом контексте». Вып. 1).

3. Гринько И.А. Нарративы в музейном пространстве: новые практики // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. – 2017. – № 3. – С. 58–64.

4. Довлатов С. Заповедник // Довлатов С. Собрание прозы: в 4 т. – Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус. – Т. 1. – С. 345–444.

5. Корчинский А.В. Нарративы памяти // Память как история и воображение: коллективная монография. – Москва: Эдитус, 2023. – С. 20–21.

6. Наварро О. История и память в современном музее: несколько замечаний с точки зрения критической музеологии / пер. с англ. В.Г. Ананьева // Вопросы музеологии. – 2010. – № 2. – С. 3–11.

7. Овчинникова З.А. Роль музеев в формировании, поддержке и трансляции исторической и культурной памяти // Вестник культуры и искусств. – 2018. – № 1 (53). – С. 82–92.

8. Попова О.А. Родовая память в судьбе дворянской усадьбы в русской прозе конца XIX – начала XX веков // Вестник Пермского университета. – 2009. – Вып. 2. – С. 112–118.

9. Репина Л.П. Культурная память и проблемы историописания (историографические заметки). – Москва: ГУ ВШЭ, 2003. – 44 с.

10. Чулков Г.И. Сестра // Lib.Ru: Библиотека Максима Мошкова. – URL: http://az.lib.ru/c/chulkow_g_i/text_0030.shtml (дата обращения: 23.02.2024)

11. Шмид В. Нарратология. – Москва: Языки славянской культуры, 2003. – 312 с.

12. Щукин В.Г. Российский гений просвещения. Исследования в области мифопоэтики и истории идей. – Москва: РОССПЭН, 2007. – 610 с.

Agratin Andrey Evgenievich
Russian State University for the Humanities
A.M. Gorky Institute of World Literature of Russian Academy of Science

MEMORY OF THE ESTATE IN RUSSIAN LITERATURE OF THE TWENTIETH CENTURY: TO THE FORMULATION OF THE PROBLEM

In the twentieth century the estate begins to be realized as a phenomenon of the historical past. At the same time, the problem of preserving the memory of numerous events and persons connected with the estate heritage comes to the fore. In the works of the first half of the twentieth century, the estate is of interest to writers in the aspect of assessing the prerevolutionary era. Together with the museification of estates, the question of memory narratives as a specific tool of sociocultural identity becomes relevant (Sergey Dovlatov's "Reserve").

Keywords: estate, estate text, memory, museum, narrative, Russian literature of the twentieth century.

Адамович Мирьяна
Белградский государственный университет
mirjana.adamovic@f.bg.ac.rs

Русский язык в Сербии (на примере обучения русскому языку профессионального общения)[2]

В статье рассматривается изучение русского языка как иностранного в сербской языковой среде на примере обучения русскому языку профессионального общения на философском факультете Белградского государственного университета в аспекте выявления характеристик такого вида обучения.

Ключевые слова: русский язык профессионального общения, обучение иностранному (русскому) языку, учебник, учебная программа.

В 2012. году известный сербский ученый Предраг Пипер написал, что традиция изучения русского языка в сербской среде в течение 280 лет – это факт, заслуживающий особого уважения [14, с. 9].

Введение некоторых иностранных языков в школьную систему всегда зависело от сложившейся общественно-политической ситуации в стране, экономических и культурных связей с дружественными странами, а также культурных сил страны и ее влияния в мире. Сама история Сербии создавала благоприятную почву для межкультурного обучения русскому языку. Для лучшего понимания и более полного представления о современном состоянии институционального изучения русского языка в Сербии необходим хотя бы общий обзор истории этой проблемы. Об истории изучения русского языка в Сербии можно прочитать в работах Дамлянович [8], Марич [12], Антанасиевич [5], Данченко [9] и др.

В наши дни русский язык изучается в сербских начальных (восьмилетних) и средних (четырехлетних) школах и в высших учебных заведениях. Русский язык изучается в наших высших учебных заведениях уже 145 лет. В 1878 году Платон Кулаковский был назначен преподавателем кафедры русского языка и литературы Великой школы в Белграде, после того как 24 июля 1877 г. сербская народная скупщина приняла специальный Закон о введении русского языка в качестве предмета в некоторых учебных заведениях Сербии [9, с. 78]. Белградский университет имеет давнюю традицию преподавания русского языка (с 1877–78 года), за ним следует университет Нови-Сада, затем университет в Косовской-Митровице и Нишский университет [4].

[2] Работа выполнена при финансовой поддержке МНТРИ Республики Сербия в рамках финансирования научно-исследовательских работ на философском факультете Белградского университета (номер договора 451-03-66/2024-03/ 200163).

В этой работе рассмотрим один из сегментов обучения русскому как иностранному языку, а именно обучение языку специальности. Само понятие *язык специальности* (от англ. language for specific purposes) – это *язык для специальных целей*, в современной лингвистике и лингводидактике обозначает функциональную разновидность литературного языка, обслуживающего профессиональное общение. Нередко его называют и *языком профессии* или *языком профессионального общения*. Он представляет собой аспект обучения языку, обеспечивающий учебно-научное и профессиональное общение при получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке. Владение языком специальности является, как правило, вторичным и базируется на общем владении иностранным языком. Учащиеся (студенты, аспиранты, слушатели курсов) изучают такие подсистемы языка, как научный стиль, устная научная речь, лексико-грамматические особенности языка конкретной специальности, что обеспечивает им необходимый уровень коммуникативной компетенции в избранной области знаний [3, с. 359–360].

Предметом нашего исследования стало обучение языку специальности на одном из факультетов социально-гуманитарного профиля. Преподавание иностранного языка в вузах нефилологических специальностей представляет собой давнюю методическую проблему. Основная цель такого преподавания – реализация возможности осуществления студентами эффективной коммуникации на иностранном языке в профессиональной сфере. Это подразумевает не только общение с иностранными специалистами (то есть устную речевую коммуникацию как таковую), но и использование в своей работе иноязычной специальной, научной и справочной литературы [6, с. 87]. При обучении студентов язык является не только средством общения, но и средством передачи научных и профессиональных знаний, инструментом совершенствования культурной и коммуникативной компетентности во всех ее аспектах, особенно в технике чтения и использовании научной литературы, важным фактором межкультурной профессиональной коммуникации, актуализации профессиональной мобильности молодых специалистов и повышением уровня их конкурентоспособности на рынке труда.

В этой работе анализируем обучение языку специальности на Философском факультете Белградского государственного университета. На факультете студенты обучаются следующим специальностям: философия, социология, психология, педагогика, андрагогика, история, история искусства, антропология и этнология, археология и классические науки. Занятия по русскому языку на философском факультете реализуются в рамках работы Кабинета иностранных языков. Кабинет иностранных языков был основан в 1961 году. На философском факультете всегда признавали важность изучения иностранных языков для нужд учебы, а также для выполнения профессиональной и научной работы. Благодаря преданному подходу к изучению и преподаванию иностранных языков, а также по количеству и выбору изучаемых иностранных языков, Философский факультет можно считать лидером среди нефилологических факультетов Белградского университета. На факультете, помимо русского, изучаются английский, немецкий, французский, испанский и итальянский языки. Программа обучения иностранным языкам как языку профессионального общения построена таким образом, чтобы обеспечить возможность обучения студентов использовать иностранный язык в конкретных целях: овладеть навыком чтения, чтобы следить за научной и профессиональной литературой, собирать актуальную информацию, развивать навыки устного и письменного выражения в виде заметок, отчетов, резюме, умение переводить профессиональные тексты. Изучение иностранного языка профессионального общения предполагает овладение структурой языка, стилистическими особенностями общенаучного языка и языка узконаучного. В программу входит обучение студентов использованию справочной литературы: словарей, энциклопедий и специальной литературы. Русский язык на Философском факультете Белградского университета сегодня имеет статус элективной дисциплины (иностранный язык является обязательным, русский выбирается из нескольких иностранных языков). Изучение продолжается 4 семестра. В первых двух семестрах – по два часа в неделю, в третьем и четвертом семестрах – по четыре часа в неделю. Для выбора иностранного языка необходимо его предварительное знание из предыдущего обучения на уровне А2 [11]. Группы, изучающие русский язык на философском факультете всегда неоднородны по составу, так как состоят из студентов разных учебных групп, а на философском факультете их десять: психология, педагогика, андрагогика, история, социология, классические науки, археология, философия, этнология и антропология, история искусства [2, с. 278–279]. Процесс обучения иностранному языку делится на два этапа: коррекционный (первый и второй семестр) и базовый (третий и четвертый семестр). На коррекционном этапе упор делается сначала на восстановление основных языковых навыков, приобретенных в ходе предыдущего школьного обучения, а затем на постепенную подготовку к следующему этапу. На следующем этапе предметом изучения становится язык профессии. Если уровень предварительных знаний студентови психологические и интеллектуальные особенности конкретной группы позволяют, то граница между коррекционным и базовым этапом может быть сдвинута (например, коррекционный этап может быть сокращен до одного семестра) [2, с. 281].

Проанализировав учебные программы по русскому языку и действующий учебник русского языка специальности, которые используются в обучении на Философском факультете мы пришли к следующему:

1. В обучении языку профессионального общения особое внимание уделяется развитию и совершенствованию различных приемов чтения,

быстрому получению необходимой информации на иностранном (русском) языке, а также устному и письменному толкованию профессионального текста (составление плана, тезиса, реферирование, составление отчетов, аннотирование, резюмирование, оформление профессиональной статьи);

2. Хорошо развитые навыки чтения обеспечивают более широкий доступ к профессиональной литературе и российским электронным ресурсам, ускоряют передачу и обмен научной информацией и в то же время представляют собой хорошую основу для расширения и обогащения словарного запаса, стабилизации привычки к устному и письменному высказыванию, развитии речи и общей культуры;

3. Помимо техники чтения и письма, на занятиях русского языка специальности, студенты обучаются стратегиям и тактикам разговорной речи в сфере профессионально-ориентированного общения, навыкам ведения диалогов, сопоставлению мнений и выражению собственной позиции в диалогах и профессиональных дискуссиях. Развитие и совершенствование вышеперечисленного устного выражения откроет будущее для специалистов – возможность профессионального развития на профессиональных семинарах и научных конференциях национального и международного значения, обмен научными знаниями, улучшение межнаучного и межкультурного общения.

Проиллюстрируем вышеизложенные цели примерами из самого учебника:

1. Упражнение направлено на составление текстового плана: «Составьте план текста, пользуясь номинативными предложениями.

Образец: В первом абзаце определяется понятие филологии. – Определение понятия филология» [7, с. 21].

2. Упражнение направлено на составление конспекта и резюме: «Составьте резюме текста. Используйте подходящие клише. Статья посвящена ...; в тексте рассматривается ...; излагаются причины .... Указывается на ...; показывается важная роль ...; характеризуется .... Особое внимание уделяется...» [7, с. 157].

3. Упражнение направлено на составление типовых конструкций для аннотации; составление аннотации: «Напишите аннотацию текста, используя выражения:

В тексте (название) даётся (дано) определение; раскрываются проблемы; приводятся факты, подтверждающие данные определения; утверждается, что… . Статья посвящена проблемам; в статье освещаются проблемы; в тексте излагается материал, связанный с проблемами; автор рассматривает ряд проблем, связанных с ...; в работе даётся (дана) периодизация (чего?), автор даёт периодизацию (чего?)» [7, с. 154–155].

4. Устное изложение по итогам прочитанного текста: «Ответьте на вопросы по тексту:

Как Д. С. Лихачев определяет термин филология?

Кто интересуется филологией?

Каким способом филология сближает человеческие культуры?

Чем она оправдывает свое название?» [7, с. 21].

5. Изложение оценки, собственной позиции и аргументирование: «Дайте оценку книги. Употребите при этом выражения: создать полезную, нужную книгу; книга будет полезна не только учащимся, но и; в книге изложен нужный и полезный материал» [7, с. 183].

6. Написание отзыва: «Вместе с группой или самостоятельно напишите рецензию на кинофильм по плану:

1. Рассказ о режиссёре фильма.
2. Краткое содержание фильма.
3. Характеристика игры актёров.
4. Положительные и отрицательные стороны кинокартины» [7, с. 186].

7. Написание реферата: «Напишите реферат текста „Требования к личности педагога“. Используйте приведённые клише для реферирования» [7, с. 161].

В наши дни в качестве цели обучения иностранным языкам главной становится межкультурная компетенция. Знакомство с культурой страны, язык которой изучают, и освоение правил межкультурного общения является необходимой предпосылкой формирования социокультурной и социолингвистической компетенции как неотъемлемая часть коммуникативной компетентности будущих специалистов [1, с. 13]. Общая и коммуникативная культура народа, язык которого они изучают, позволят учащимся лучше увидеть и понять сходства и различия между родной и иностранной культурой в ее региональном и социальном измерении.

Сейчас почти нет такой сферы человеческой деятельности, в которой не требовались бы знания иностранных языков. Язык передает опыт, научные и профессиональные знания. Сегодня, в ситуации, когда информация распространяется практически мгновенно через электронные средства массовой информации, личное и социальное развитие немыслимо без знания других языков. Спецификой обучения русскому языку как языку профессионального общения является то, что язык рассматривается не как цель, а как средство достижения цели – приобретения и совершенствования знаний в рамках другой научной дисциплины. Каждый человек с академическим образованием, который стремится к высокому профессионализму в сфере свое профессии, должен уметь самостоятельно или с помощью словаря пользоваться профессиональной литературой на иностранном языке, читать тексты из той научной и профессиональной области, с которой он имеет дело, быстро извлекать необходимую информацию или интерпретировать основное содержание текста в устной или письменной форме, чтобы выразить свое мнение по определенной теме, участвовать в научной дискуссии на иностранном языке, вести диалог и обмен знаниями и опытом. Обучение русскому языку на Философском факультете находится на грани между разговорным русским

языком, русским языком профессионального общения и русским языком для академических целей.

Литература

1. Адамович М. Культурологический аспект в процессе обучения русскому языку как иностранному в сербской среде // Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе (Материалы II международной научной конференции). – Москва: Высшая школа перевода МГУ, 2011. – С. 13–17.

2. Адамовић М. Руски као језик струке на Филозофском факултету Универзитета у Београду // Руски језик у Србији и Републици Српској данас: зборник радова поводом 75 година Славистичког друштва Србије [уредници Биљана Марић, Јелена Гинић, Лука Меденица]. – Београд: Славистичко друштво Србије, 2023. – С. 275–287.

3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва: Издательство ИКАР, 2009. – С. 359–360.

4. Ајџановић Н., Гинић Ј., Меденица Л. Руски језик на универзитетима у Србији данас // Руски језик у Србији и Републици Српској данас: зборник радова поводом 75 година Славистичког друштва Србије [уредници Биљана Марић, Јелена Гинић, Лука Меденица]. – Београд: Славистичко друштво Србије, 2023. – С. 193–217.

5. Антанасијевић И. Кафедра славистики Белградского университета: к вопросу о возникновении // Руски језик у Србији и Републици Српској данас: зборник радова поводом 75 година Славистичког друштва Србије [уредници Биљана Марић, Јелена Гинић, Лука Меденица]. – Београд : Славистичко друштво Србије, 2023. – С. 43–65.

6. Буженинов А.Э. LSP как обект обучени в незковом вузе (на примере LSP гомеопатии) // Этнодиалоги. – 2014. – № 6. – С. 87–89.

7. Дамљановић Д. Русский язык, русская культура: для студентов гуманитарного профиля. – Београд: Завод за уџбенике, 2009.

8. Дамљановић Д. Руски језик у школству Србије: историјска перспектива // Руски језик у Србији и Републици Српској данас: зборник радова поводом 75 година Славистичког друштва Србије [уредници Биљана Марић, Јелена Гинић, Лука Меденица]. – Београд: Славистичко друштво Србије, 2023. – С. 15–30.

9. Данченко С.И. Деятельность П.А. Кулаковского в белградской Великой школе в 1878–1882 гг. (К 100-летию со дня кончины русского ученого) // Славянский мир в третьем тысячелетии. – 2013. – № 8–1. – С. 77–93.

10. Кончаревић К. Настава руског језика у српској средини за време Другог светског рата // Руски језик у Србији и Републици Српској данас: зборник радова поводом 75 година Славистичког друштва Србије [уредници Биљана Марић, Јелена Гинић, Лука Меденица]. – Београд : Славистичко друштво Србије, 2023. – С. 31–42.

11. Курикулуми за Руски језик 1 и 2 за студенте Филозофског факултета у Београду, 2021. С. 3–5.

12. Марич Б. Состояние и перспективы изучения русского языка в инославянской среде // Этнодиалоги. – 2015. – № 1 (48). – С. 26–34.

13. Папрић М. Систем наставе руског језика као језика струке на хуманистичким студијама у српској говорној и социокултурној средини. Докторска дисертација (рукопис). – Београд: Филолошки факултет, 2016. – С. 143–148.

14. Пипер П. Лингвистичка русистика. Студије и чланци. – Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду, 2012. – С. 9.

Adamovic Miryana
University of Belgrade

RUSSIAN LANGUAGE IN SERBIA (ON THE EXAMPLE OF TEACHING RUSSIAN FOR SPECIFIC PURPOSES)

The article explores the study of Russian as a foreign language in the Serbian language environment using the example of learning the Russian language for specific purposes at the Faculty of Philosophy of Belgrade University in the aspect of identifying the characteristics of this type of language learning.

Keywords: Russian language for specific purposes, teaching a foreign (Russian) language, textbook, curriculum.

Аду Светлана Сергеевна
Яковченко Анастасия Александровна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
SSAdu@pushkin.institute;
anastasia.yakovchenko@gmail.com

Понятие, структура и содержание профессионального модуля теста по РКИ

Настоящая статья посвящена одной из актуальных и недостаточно разработанных проблем в методике преподавания русского языка как иностранного – проблеме тестового контроля сформированности коммуникативной компетенции в профессиональной сфере общения. В данной статье рассматривается понятие, структура и содержание профессиональных модулей в системе ТРКИ, которые позволяют проверить уровень сформированности коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере общения.

Ключевые слова: система тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ), профессиональный модуль, уровни владения русским языком как иностранным.

На сегодняшний день в России функционирует многоуровневая государственная система сертификационного тестирования иностранных граждан и лиц без гражданства по русскому языку как иностранному (далее – РКИ). Уровни РКИ (от А1 до С2) и требования к ним утверждены приказом Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2014 г. [6]. В тестах общего владения оцениваются коммуникативные умения в повседневной и социокультурной сферах общения. Однако практика показывает, что иностранные студенты, прошедшие подобное тестирование, испытывают трудности при обучении в российских университетах, т. к. в университете учебная, учебно-научная и учебно-профессиональная сферы являются основными. Иностранцы, начиная с подготовительного факультета/отделения, изучают язык специальности, такие подсистемы языка, как «научный стиль, устная научная речь, лексико-грамматические особенности языка конкретной специальности, что обеспечивает им необходимый уровень коммуникативной компетенции в избранной области знаний» [1, с. 360]. Следует отметить, что при обучении иностранному языку в высшей школе, основная цель состоит не только в развитии языковых навыков, но и в расширении профессиональных знаний и умений. Таким образом, иностранный язык становится эффективным инструментом и для будущей профессиональной деятельности.

В российской системе тестирования используются не только тесты, проверяющие уровень общего владения русским языком, но и **тесты по языку специальности (профессиональные модули)**.

Наряду с термином «профессиональный модуль» [1] в научно-методической литературе используют и другие наименования: модульный тест, профессионально ориентированный тест, тест, ориентированный на язык специальности [2]. По определению Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина, профессиональный модуль представляет собой тестовые задания, направленные на определение уровня владения языком специальности [1]. В Словаре терминов и понятий тестологии Т.М. Балыхина отмечает, что профессионально ориентированный тест как система тестовых заданий проверяет уровень владения тестируемым языковым и речевым материалом, необходимым для общения в учебно-научной (учебно-профессиональной) сфере деятельности и/или достаточным для пользования языком в специальных целях [2].

В модульных тестах учитываются профессиональные потребности иностранцев, желающих получить образование в вузах России. Профессиональный модуль соответствует номенклатуре специальностей и проверяет умения решать когнитивно-коммуникативные задачи как в учебной, так и в учебно-профессиональной, учебно-научной и профессиональной сферах общения. Вместе с тем они позволяют проверить уровень сформированности:

– языковой компетенции – лексико-грамматических умений различать значения лексических единиц, употреблять предложно-падежные формы в контексте отдельных высказываний, связного текста и в рамках тем конкретной специальности и т. д.;

– речевых навыков и умений воспринимать, читать, понимать профессионально-ориентированные учебно-научные тексты, используя различные стратегии и тактики чтения;

– навыков и умений, необходимых для понимания аудитивно представленной информации, актуальной для учебно-научной и учебно-профессиональной сфер общения;

– речевых навыков и умений, необходимых для фиксации в письменной форме полученной информации с определённой коммуникативной установкой;

– речевых навыков и умений организовывать, поддерживать профессиональное общение в форме устной монологической и диалогической речи репродуктивно-продуктивного характера.

Основные требования к уровню владения русским языком как иностранным представлены в Требованиях (В1) [11], Стандартах (В2, С1, С2) [4], а также в различных Лингводидактических программах, которые включают в себя основные требования к каждому уровню общего владения РКИ и отчасти дают описание содержания профессионально-коммуникативной компетенции [5].

Необходимо констатировать, что до настоящего времени в системе тестирования отсутствует комплексная проверка уровня сформированности коммуникативной компетенции у иностранных учащихся, включающая определение уровня владения РКИ в учебно-научной и учебно-профессиональной сферах общения. Так, проверка уровня сформированности языковой компетенции в учебно-профессиональной сфере позволит определить степень подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе, которые должны владеть РКИ на уровне не ниже В1. Многие методисты и преподаватели-практики РКИ говорят о необходимости создания единого формата экзамена для выпускников подготовительных факультетов/отделений. Данный вопрос требует широкого обсуждения, привлечения специалистов разных вузов, проведения ряда научных исследований и методических разработок с экспериментальной их проверкой.

Стоит отметить, что в профессиональных модулях существующих типовых тестов на определение разных уровней (от В1 до С2) представлен не весь набор субтестов. Так, для первого сертификационного уровня даны 3 субтеста: Лексика/Грамматика, Чтение и Аудирование, т. е. не представлены субтесты продуктивных видов речевой деятельности – Письмо и Говорение (см., например, [7–9]).

В 2019 году были изданы Типовые тесты по русскому языку как иностранному для определения 1-го сертификационного уровня владения РКИ будущих специалистов, обучающихся по программам естественнонаучного и технического профилей. Разработчиками тестов была предпринята попытка создать такой тест, который имеет традиционную для ТРКИ структуру, включает в себя все субтесты, и в каждый из них интегрирована языковая специфика учебно-профессиональной сферы общения [10].

В системе ТРКИ в специальных целях выделены четыре уровня: от В1 до С2. Однако, для нефилологических профессий определены только два уровня: В1 для иностранных абитуриентов и В2 для выпускников нефилологических факультетов российских вузов. Тем не менее, практика показывает, что в настоящее время возникает потребность в оценке уровня сформированности коммуникативной компетенции иностранных граждан, имеющих нефилологического образование, на более высоком уровне – С1. Исследователи отмечают также, что появляется необходимость проверять сформированность профессионально-коммуникативной компетентности и на «младших» уровнях, например А2 [3].

Перспективной является разработка тестов профессионального модуля, ориентированных на разные направленности обучения. Такие тесты дополняют тесты общего владения русским языком и при этом учитывают потребности иностранцев, желающих получить профессиональное образование в вузах России. В настоящее время подготовительные факультеты

(отделения) многих университетов, в частности на подфаке Государственного Института русского языка им. А.С. Пушкина, устанавливают обязательное выполнение теста по общему владению (уровень В1), каждый из субтестов которого включает в себя в том числе контроль сформированности навыков и умений в учебно-научной и учебно-профессиональной сферах. Профессионально ориентированный модуль, вероятно, станет обязательным для студентов-иностранцев, сдающих вступительный экзамен по русскому языку до поступления на основные факультеты. Тест профессионального владения языком определяется профессиональной ориентацией иностранных учащихся и проверяет умения решать когнитивно-коммуникативные задачи в учебно-научной, учебно-профессиональной и профессиональной сферах общения в объёме первого сертификационного уровня (ТРКИ-1). Успешная сдача такого теста свидетельствует о том, что тестируемый владеет русским языком на уровне В1 в различных сферах общения и может продолжить обучение на русском языке на основном факультете вуза.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. – Москва: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии. – Москва, 2006, – 160 с.

3. Бирюкова Ю.Н., Иванова А.С., Куриленко В.Б. Профессиональные модули теста по РКИ в контексте современной образовательной среды // РУССКОЕ СЛОВО В МНОГОЯЗЫЧНОМ МИРЕ. Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ. – Санкт-Петербург, 2019. – С. 891–896.

4. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. I, II сертификационные уровни. Профессиональные модули. / Н. П. Андрюшина, Т. Е. Владимирова, Афанасьева И.Н. и др. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2000.

5. Лингводидактическая программа по РКИ: элементарный уровень, базовый уровень, первый сертификационный уровень / З.И. Есина, А.С. Иванова и др. – Москва, 2017.

6. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» от 1 апреля 2014 г. № 255.

7. Типовой тест по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Экономический профиль / М.М. Нахабина, М.В. Кульгавчук, Г.В. Рагульская, И.А. Тютюнова. – Москва: ЦМО МГУ, 2000.

8. Типовые тесты по русскому языку как иностранному: I сертификационный уровень: Профессиональный модуль «Правоведение» / Н.М. Воробьева. – Москва; Санкт-Петербург: ЦМО МГУ Златоуст, 2002.

9. Типовой тест по русскому языку как иностранному. Естественнонаучный профиль. Первый сертификационный уровень / В.Е. Антонова, М.М. Глушкова, М.В. Иванова и др. – Москва: ЦМО МГУ, 2001.

10. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Естественнонаучный и технический профили / Баранова И.И., Гладких И.А., Стародуб В.В. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2019.

11. Требования по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль. / Андрюшина Н.П., Битехтина Г.А., Владимирова Т. Е., Иванова А.С., Клобукова Л.П. и др. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2020.

Adu Svetlana Sergeevna
Yakovchenko Anastasia Alexandrovna
Pushkin State Russian Language Institute

THE CONCEPT, STRUCTURE AND CONTENT OF A PROFESSIONAL MODULE OF RFL TEST

This article is devoted to one of the current and insufficiently developed problems in the methodology of teaching Russian as a foreign language – the problem of test control in the professional sphere of communication. This article examines the concept, structure, and content of professional modules in the TRFL system, which make it possible to check the level of the communicative competence of foreign students in the educational and professional sphere of communication.

Keywords: testing system for Russian as a foreign language (TRFL), professional module, levels of proficiency in Russian as a foreign language.

Акимова Эльвира Николаевна
Дьячкова Анастасия Дмитриевна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
ENAkimova@pushkin.institute;
anastasiyabobrova43@gmail.com

Жанры современного блогинга: к постановке проблемы

Цель статьи – осветить проблему классификации жанров современного блогинга. Исследование актуально в связи с возрастающей популярностью описываемого явления. Выявлено, что, в отличие от журналистских текстов, имеющих четкую жанровую организацию, жанровая принадлежность текстов, опубликованных в блогах, хуже поддается определению.

Ключевые слова: речевой жанр, классификация жанров, жанры блогинга, жанры журналистики.

В настоящее время Интернет является неотъемлемой частью жизни человека. Практически каждый использует Всемирную сеть в своей повседневной деятельности: для работы, учебы, поиска информации, совершения покупок, развлечений и т. п. Помимо прочего, Интернет помогает пользователям удовлетворить потребность в общении, творческой самореализации, признании. Важную роль в этом играют блоги – специальные сайты или разделы на сайтах, содержимое которых составляют текст, изображения или видео, размещаемые одним или несколькими авторами.

Не подлежит сомнению тот факт, что существует большое количество пересечений между блогингом и журналистикой. Посты в блогах могут строиться по образцам журналистских текстов, однако если жанры журналистики в настоящее время изучены достаточно глубоко, то жанры блогинга, напротив, должным образом не исследованы. Именно неразработанностью этой проблемы обусловлена актуальность данной статьи. Цель работы – осветить проблему классификации жанров вообще и классификации жанров блогинга в частности. В статье использовались методы анализа и описательный.

До сих пор остается актуальной сама проблема определения жанра. По мнению Е.А. Никоновой, в настоящее время единой и исчерпывающей дефиниции понятия «жанр» не существует. Это обусловлено тем, что, во-первых, данный термин используется в самых различных научных дисциплинах (в литературоведении, в лингвистике, в искусствоведении, в медиалогии и др.), что приводит к возникновению множества определений и подходов к изучению явления. Во-вторых, язык, литература, массмедиа и другие

сферы продолжают активно развиваться, из-за чего возникает потребность в постоянном уточнении и обновлении содержания понятия [6].

Изначально жанры понимались как явление, связанное исключительно со сферами литературы и искусства в целом; лишь в конце XIX – начале XX века возник лингвистический подход, в рамках которого жанр понимается как явление, свойственное не только художественному творчеству, но и речи в целом; речь может быть осмыслена и изучена только в рамках жанровых форм [10, с. 16–17]. Значимой для всего отечественного жанроведения стала научная деятельность М.М. Бахтина, который первым выдвинул понятие «речевые жанры» и определил его как «относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказываний» [1].

С 1980-х гг. и до настоящего времени теория речевых жанров продолжала разрабатываться и дополняться лингвистами. Этим вопросом занимались Н.Д. Арутюнова, Д.Н. Шмелев, А. Вежбицкая, Т.В. Матвеева, В.В. Дементьев, К.Ф. Седов, Т.В. Шмелева, В.А. Салимовский и многие другие.

В российской лингвистике также успешно используются положения теории речевых актов Дж. Остина и Дж. Серля [2, с. 39–61]. При этом речевой акт понимается как отдельная реплика в диалоге или действии, обладающая определенной иллокутивной силой и предполагающая определенный перлокутивный эффект, а речевой жанр – как более развернутое речевое построение, включающее в себя несколько речевых актов. При этом одни и те же речевые акты могут входить в состав разных речевых жанров [4, с. 58–59].

По форме бытования речевые жанры делят на письменные и устные; по сфере воплощения жанровой формы – на первичные (простые) и вторичные (сложные) [1]; по функциональным стилям речи – на жанры разговорной речи, официально-делового общения, научной речи, публицистические жанры, жанры художественной речи [8]; по коммуникативной цели – на оценочные, перформативные, императивные, информативные [11, с. 5–15]; по типу коммуникативного замысла – на информативные и фатические [3, с. 53–87] и т. д.

Что касается журналистики, на сегодняшний день существует большое количество классификаций журналистских жанров (типологии Л.Е. Кройчика, С.М. Гуревича, А.В. Колесниченко и др.). Большое распространение получила концепция А.А. Тертычного, который определяет журналистские жанры как «устойчивые типы публикаций, объединенных сходными содержательно-формальными признаками» [9]. К основным жанрообразующим факторам ученый относит предмет отображения, целевую установку (или функцию) отображения и метод отображения. Выделяются три обширные группы жанров:

– информационные (заметка, информационная корреспонденция, информационный отчет, информационное интервью, блиц-опрос, вопрос-ответ, репортаж, некролог);

– аналитические (аналитический отчет, аналитическая корреспонденция, аналитическое интервью, аналитический опрос, беседа, комментарий, социологическое резюме, анкета, мониторинг, рейтинг, статья, журналистское расследование, обозрение, обзор СМИ, эксперимент, письмо, исповедь, рекомендация, аналитический пресс-релиз);

– художественно-публицистические (очерк, фельетон, памфлет, пародия, сатирический комментарий, житейская история, легенда, эпиграф, эпитафия, анекдот, шутка, игра) [9].

Как упоминалось выше, между блогингом и журналистикой существует много схожих черт. Как и журналисты, блогеры реагируют на происходящее в мире и пишут об актуальных для общества событиях и проблемах. Однако если сотруднику периодического издания важно облечь текст в конкретную жанровую форму (поскольку это связано со спецификой деятельности и необходимо и для удобства самого журналиста, и для удобства читателя) [5], то блогеру необязательно придерживаться строгих рамок; он более свободен в том, что касается выбора контента и его оформления. Большинство современных блогов являются любительскими; их ведут люди, никогда не изучавшие журналистику, ориентирующиеся на разговорную речь, поэтому жанровую принадлежность создаваемых ими текстов часто сложно или практически невозможно определить.

Обратимся к анализу конкретного примера.

Панде Катюше из Московского зоопарка исполнилось шесть месяцев.

Сегодня она впервые попробовала морковку и вскоре начнет постепенно отучаться от маминого молока. Также у нее уже выросли зубки и она научилась ходить.

Го накидаем сердечек этой милашке! Кстати, трем самым активным ребятам мы подарим наш мерч в конце месяца [7].

Данный пример примечателен тем, что в нем можно выделить черты таких жанров, как новостная заметка (краткое сообщение о произошедшем), призыв (обращение к читателям с побуждением поставить отметку «нравится») и анонс или напоминание (обещание наградить самых активных подписчиков содержится и в более ранних постах сообщества). Можно отметить и то, что текст является достаточно эмоциональным: автор выражает свое отношение к описываемому посредством употребления слов в уменьшительно-ласкательной форме (*морковку, зубки, сердечек, милашке*); таким образом, в посте содержится не только информационное сообщение, но и авторская оценка. Обращает на себя внимание употребление заимствованных слов *го* (в значении побуждения) и *мерч* как средств привлечения внимания определенной аудитории и придания тексту разговорной окраски; в периодических же изданиях использование подобных лексических единиц не всегда является уместным.

Как видим, жанры современного блогинга имеют схожие черты с жанрами журналистики и в то же время значительно отличаются от них; существуют не раз доказавшие свою эффективность классификации журналистских текстов, однако подобная классификация текстов блогинга пока не разработана. Тема представляется перспективной для дальнейшего изучения.

Литература

1. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. – Москва: Худож. лит., 1986. – URL: http://genhis.philol.msu.ru/article_124.shtml (дата обращения: 18.02.2024).

2. Дементьев В.В. Изучение речевых жанров в России: аспект формализации социального взаимодействия // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – Москва, 2007. – С. 39–61.

3. Дементьев В.В., Седов К.Ф. Теория речевых жанров: социопрагматический аспект // Stylistyka. – Opole, 1999. – Вып. 8: 1999. – С. 53–87.

4. Кожина М.Н. Речевой жанр и речевой акт (некоторые аспекты проблемы) // Жанры речи. – Саратов, 1999. – Вып. 2. – С. 52–61.

5. Колесниченко А.В. Практическая журналистика. Учебное пособие. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2008. – URL: http://www.evartist.narod.ru/text28/0034.htm (дата обращения: 22.02.2024).

6. Никонова Е.А. Определение понятия «жанр» (основные подходы, проблемы и перспективы): систематический обзор / Е.А. Никонова // Филологические науки. Вопросы теории и практики: электрон. журнал. – 2020. – № 9. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-ponyatiya-zhanr-osnovnye-podhody-problemy-i-perspektivy-sistematicheskiy-obzor (дата обращения: 07.02.2024).

7. Панде Катюше из Московского зоопарка исполнилось шесть месяцев / Звездач Зум : [сайт]. – 2024, 24 февр. – URL: https://vk.com/zvezdach_zoom?w=wall-202999373_262596 (дата обращения: 25.02.2024).

8. Речевой жанр // Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во «ИКАР». Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. 2009. – URL: https://gramota.ru/poisk?query=%D1%80%D0%B5%D1%87%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B9%20%D0%B6%D0%B0%D0%BD%D1%80&mode=slovari&dicts=25 (дата обращения: 23.02.2024).

9. Тертычный А.А. Жанры периодической печати : учебное пособие / А.А. Тертычный. – Москва : Аспект Пресс, 2000. – URL: https://www.rulit.me/books/zhanry-periodicheskoj-pechati-read-298466-1.html (дата обращения: 22.02.2024).

10. Шерстяных И.В. Теория речевых жанров: лекционно-практический курс для магистрантов / И.В. Шерстяных. – 2-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА : Наука, 2014. – 546 с.

11. Шмелева Т.В. Повседневная речь как лингвистический объект // Русистика сегодня. Функционирование языка: лексика и грамматика. – Москва, 1992. – С. 5–15.

Akimova Elvira Nikolaevna
Diachkova Anastasia Dmitrievna
Pushkin State Russian Language Institute

MODERN BLOG GENRES: TO THE PROBLEM STATEMENT

The article highlights the problem of classification of modern blog genres. The research is relevant due to the increasing popularity of the described phenomenon. It was revealed that, unlike journalistic texts with a clear genre organization, the genres of texts published in blogs are more difficult to define.

Keywords: speech genre, classification of genres, blog genres, journalistic genres.

Ананд Абхишек
Косицына Евгения Федоровна
Румянцева Наталья Михайловна
Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы
1042225300@rudn.ru;
kositsyna-ef@rudn.ru;
rumyantseva-nm@rudn.ru

Сопоставление значений и форм выражений падежей в русском языке и языке хинди

В работе представлен сопоставительный анализ значений падежей в русском языке и хинди. Авторы статьи также рассматривают способы выражения основных падежных значений русского языка в хинди. Статья адресована преподавателям РКИ, работающим с индийскими студентами. Предлагаемый материал будет способствовать более эффективному обучению студентов, владеющих языком хинди, падежной системе современного русского языка.

Ключевые слова: хинди, русский язык, карак, падеж, трудности изучения падежей, РКИ.

При изучении грамматической системы русского языка как иностранного выделяют ряд сложных тем, к которым относят в том числе и преподавание падежной системы русского языка. Современная методика предлагает как традиционные, так и инновационные методы, которые помогают усваивать падежную систему русского языка, тем не менее студенты по-прежнему испытывают сложности в освоении данного грамматического материала. Традиционно называют несколько причин, которые определяют трудности в освоении падежей иностранцами:

- разветвленная система падежных окончаний
- большое количество значений падежей
- интерференция родных языков.

Под интерференцией понимают «Взаимодействие языковых систем, воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им» [1, с. 87]. Влияние родного языка может быть не только отрицательным, но и положительным. Следовательно, при изучении русского как иностранного преподаватель должен быть знаком с падежной системой родного языка учащихся чтобы, с одной стороны, иметь возможность сопоставлять и показывать тождественные явления двух падежных систем, с другой – зная о различии русского языка и родного предупреждать возможные ошибки.

Известно, что в Индии два государственных языка – английский и хинди, что, безусловно, приводит к их интерференции в речи индийцев. Лингвисты отмечают особый характер английского языка, который называют хинглиш: «Характерной особенностью хинглиша является сочетание лексем английского языка с **грамматикой хинди**» [3, с. 294]. Значит, при изучении грамматической системы русского языка, в частности падежей, целесообразно опираться прежде всего на падежную систему языка хинди.

Вопросу сопоставления грамматических систем двух языков посвящена работа Чанду Капила [2]. Существует две точки зрения на количество падежей в языке хинди: от двух до восьми. Так, В.Г. Липеровский, А. Раулова считают, что в языке хинди двубинарная оппозиция – прямой и косвенный падеж. А например, К. Гуру, В. Прасад, А.П. Вишвенду выделяют восемь падежей, объясняя это тем, что основная функция падежей – выражать синтаксическую и семантическую зависимость между словами.

В языке хинди в отличие от русского языка нет флективной парадигмы, для выражения синтаксической и семантической зависимости между словами используются послелоги. Сопоставим падежные системы двух языков. Остановимся на основных значениях, которые изучаются в рамках курса «Русский язык. Общее владение. Уровни А1–В1».

Именительный падеж в русском языке главным образом используется для обозначения субъекта высказывания. Например: *1. Иван обедает. 2. Иван талантливый.*

В языке хинди существует форма «карта карак», которая употребляется как подлежащее и выражается с помощью послелога «нэ». Например: *1.* रामू ने बच्चों को पटिा । *(Раму ударил детей) 2.* जहाज तैरता है । *(Корабль плывет).*

Родительный падеж в русском языке имеет большое количество значений. Рассмотрим основные из них.

1. Значение принадлежности. Например: *телефон Ивана*. Это значение русского языка выражается в языке хинди с помощью Генетива (Самбандх карак). Что такое Генетив (Самбандх карак)? Этот падеж используется для обозначения отношения существительных или местоимений к другим существительным или местоимениям. Например: 1. दोस्त का कलम। (*Ручка друга*). 2. श्वेता की किताब। (Канига Шветы).

2. Значение времени (полная дата). Например: *Я родился 10-го января 1998 года.* В языке хинди для выражения этого значения используются послелоги में हुआ, को हुआ. Например: मेरा जन्म 10 जनवरी 1998 में हुआ /को हुआ ।

3. Отсутствие чего-либо в синтаксических конструкциях со словом *нет*. Например: *Дома нет папы*. То же значение в языке хинди можно передать, добавив послелоги नहीं (нахи). Например: पापा घर पर नहीं है । (*Дома нет папы*).

4. Выражения количества. Отметим, что для передачи количественного значении в русском языке используется две формы родительного падежа: единственного и множественного числа. В языке хинди после числительных, существительное остается в именительном падеже.

Например: (русский) – *1 студент, 2, 3, 4 студента, 5, 6, 20 студентов.* Например: (хинди) – 1 वद्यिार्थी, 2, 3, 4 वधिार्थयिों, 5, 6, 20 वधिार्थयिों

Это межъязыковое различие должно быть учтено при изучении рассматриваемого значения.

5. Обозначение исходного пункта движения. Например: *Я приехал из Индии.* В языке хинди для передачи данного значения используется послелог से Аблатива падежа (ападан карак). Например: – मैं भारत से आया / आई हूँ।

6. Обозначение конечного пункта движения, например: *Я доехал до вокзала.* В языке хинди эта модель выражается с помощью последующего तक. Например: मैं स्टेशन तक गया

7. Местонахождение предмета – значение, показывающее относительное местоположение человека или объекта по отношению к другому человеку или объекту. Например: *Магазин находится позади университета.* Послелог के पीछ используется для передачи аналогичного значения в хинди. Например: दुकान वश्विवद्यिालय के पीछे स्थति है ।

8. Причина, которая связана с нежелательными факторами, вмешивающимися в процесс действия. Например: *Из-за дождя мы опоздали на экзамен.* В хинди используется слово «ке каран», чтобы передать то же самое значение. Например: बारशि के कारण, मैं परीक्षा में वलिम से पहुँचा ।

Перечислим основные значения **дательного** падежа в русском языке и приведем способы возможного их выражения в хинди.

1. Основное значение – обозначение адресата. Например: *позвонить брату, дать газету подруге.* В языке хинди это значение передается с помощью падежа Сампрадан карак. Сампрадан означает «давать». Он используется, если нужно обратиться к кому-либо, или сделать что-то для кого-то, или дать что-то кому-то, т. е. называет субъект или лицо, на которое направлена цель действия. *Например: 1. Идти к маме (*मां के पास जाना*), 2. Идти к врачу (*चकित्सिक के पास जाना*).*

2. Обозначение причины. Например: *Благодаря другу, я хорошо подготовился к экзамену.* Это значение в хинди передается с помощью последующего послелога मदद से. Например: दोस्त की मदद से, मैंने परीक्षा के लएि अच्छी तैयारी की ।

3. Средства коммуникации. Например: *Я позвонил по Вацапу.* Для выражения этого значения в хинди используют послелога पर. Например – मैंने व्हाट्सएप पर कॉल कयिा.

Творительный падеж в русском языке выражает следующие значения:

1. Орудие, средство, при помощи которого производится действие.

В хинди для передачи этого значения используют Каран Карар. Например: कलम से लखिना. *Писать карандашом.* प्रसि कलम से लखिता है । *Принс написал ручкой.*

2. Производитель действия (в пассивных конструкциях).

Значение этой конструкции передается с последующим послелогом के द्वारा, (ке двара) на хинди. Написать – तस्वीर पेंटर के द्वारा बनाई गई । *Картина нарисована художником.*

इमारतें मज़दूरो के द्वारा बनाई गई है । *Задание сформулировано работодателем.*

3. После глаголов *быть, стать, являться.*

Чтобы передать значение «стать каким-то профессионалом\специалистом» хинди используется послелог बनना (банана). *Например* – डॉक्टर बनना । *(Стать врачом)* पीयूष अभनिेता बन गया । *(Пиюш стал актером).*

4. Для выражения значения совместности, которое тоже характерно для творительного падежа, в хинди употребляется послелог, के साथ (ке сат).

Например – शहद के साथ पीना । *Пить чай с медом.*

दोस्त के साथ फ़लि्म देखने जाना। *Поехать посмотреть фильм с другом.*

5. Для передачи местонахождения предмета или лица в русском языке творительный падеж употребляется с разными предлогами, в хинди каждому предлогу соответствует свой послелог. Например:

1. टेबल के ऊपर – *Над столом.*
2. टेबल के अंदर – *Под столом.*
3. टेबल के सामने – *Перед домом.*
4. टेबल के पीछे – *За столом.*
5. टेबल के बीच में – *Между столами.*
6. टेबल के पास – *Рядом со столом.*

6. Рассмотрим основные значения **предложного** падежа в русском языке и их соответствие в хинди.

1. Место расположения предмета, лица. В этом значении употребляются предлоги «в» или «на».

Например: *Мой друг сейчас в школе.* – मेरा दोस्त अभी वद्यिालय में है ।; *Дети играют на улице.* – बच्चे सड़क पर खेल रहे है ।

2. Объект речи (мысли). В хинди, чтобы передать это значение, используется послелог «के बारे में» ке баре мэ. Например: *Мать думает о сыне.* – माँ बेटे के बारे में सोच रही है । или *Ратнеш говорит о работе.* रत्नेश काम के बारे में बोल रहा है ।

3. Средство передвижения. При глаголах движения для обозначения транспортного средства в хинди употребляются послелоги में (мэ) и पर (пар). Например: *Ехать на мотоцикле.* – मोटरसाईकल पर जाना। или *Ехать на автобусе.* बस में जाना ।

4. Значение времени (месяц и год) передается с помощью послелога में (ме).

Например: Я родился 1998 году, в январе. – मेरा जन्म जनवरी *1998* में हुआ ।

Таким образом, сравнение падежных систем хинди и русского языка дают преподавателю богатый языковой материал, который необходимо использовать на занятиях РКИ. Языковые аналогии будут способствовать лучшему пониманию значения падежей, позволят предупредить ряд грамматических ошибок, а также ускорят процесс формирования языковой компетенции студентов.

Литература

1. Азимов Э.Г, Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. – Москва. Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Капила Чанду. Имя существительное в русском языке как объект изучения говорящими на хинди и английском языках: Морфологический аспект: диссертация кандидата педагогических наук. – Москва, 2003. – 244 с.

3. Сафронова Н.В., Каюда Е.Н. Принцип учёта родного языка при обучении грамматике русского языка в индийской аудитории // Мира науки, культуры, образования. – 2018. – №3. – С. 293 – 295.

Anand Abhishek,
Rumyantseva Natalia Mikhailovna,
Kositsyna Evgeniya Fedorovna
Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE MEANINGS AND THE FORMS OF CASE EXPRESSION IN RUSSIAN AND HINDI LANGUAGE

Comparative analysis of the meanings and the forms of case expression in Russian and Hindi language is given. Authors of the article consider ways of expressing the basic case meanings of the Russian language in Hindi. The article is addressed to teachers of Russian as a foreign language working with Indian students. The proposed material will contribute more effective teaching of modern Russian language case system to the students who know Hindi language.

Keywords: Hindi, Russian language, Karak, Case, difficulties of case learning, RFL.

Асанбекова Эльмира Жекшеналиевна
Мамырбек кызы Айжаркын
Киргизский государственный университет им. И. Арабаева
asanbekova.2017@mail.ru,
mamyrbekova_96@mail.ru

Киргизский календарь в современном мире

В статье рассматривается современный уровень использования народного киргизского календаря. С принятием независимости нашего народа активизировались усилия по росту и развитию нашей национальной культуры. Получили широкое распространение наши раннее забытые праздники, такие как НООРУЗ. Названия месяцев и дней также стали употребляться на киргизском языке. Однако в скором времени употребление названий дней сохраняется, а месяцы стали терять свою актуальность, из-за недостатка исторических и научных сведений, полностью объясняющих значение киргизских названий месяцев.

Ключевые слова: национальная культура, народный календарь, месяц, обычай.

Важнейшим условием развития культуры любой страны и формирования ее национального самосознания является знание своих корней, своей историко-культурной эволюции.

Киргизский народ имеет богатую древнюю историю, уникальную культуру, созданную вековыми традициями. Культура народа создавалась на основе наследия, оставленного цивилизацией кочевых народов Средней Азии и Западной Сибири, который пережил разные этапы своего становления и развития. По свидетельству истории государства, наиболее яркие периоды его развития были созданы единством народа, дружбой между представителями различных этносов. Наши предки способствовали сближению национальных культур со всеми народами, при этом сохраняя самобытность, духовность облика киргизского народа.

В своё время всемирно известный востоковед, киргизовед академик В.В. Бартольд отмечал, что «киргизы – это нация, склонная к синтезу культур» [2]. Происходил обмен информацией, культурными ценностями, трудовыми навыками, взаимное обогащение культур и хозяйственно-бытовых технологий. Киргизы не случайно говорят: «Элүү жылда эл жаңырат», т. е. за пятьдесят лет народ и его культура обогащается и обновляется, ведь взаимодействие – это двусторонний процесс.

Высказывание М.Д. Тагаева подчеркивает эту пословицу: «Сегодняшняя реальность такова, что ни один национальный коллектив не может существовать сам по себе, в отрыве от внешнего мира. В той или иной форме мы входим в контакты, обмениваемся знаниями, вещами, технологиями, постигаем иные ценности и др., а также живем бок о бок и трудимся с людьми, говорящими на других языках» [8].

История развития номадической цивилизации, в частности киргизов, показывает, что их гармоничное сосуществование с природой определяло восприятие окружающего мира как единого, одухотворенного пространства.

Особенности национальных традиций и правил жизни киргизов рассматривались в трудах В.В. Радлова, С.И. Абрамзона, Н.П. Дыренковой, А.С. Бежковича, К.К. Юдахина, С.И. Ильясова, Б.Д. Джамгырчинова, Б.М. Юнусалиева, А. Жумагулова, К.И. Антипиной и др. исследователей.

Мы хотим выделить и охарактеризовать только отдельные идеи и находки ученых, интересовавшихся проблемами специфики быта и традиций киргизского этноса. Среди исследований, посвященных описанию этнического уклада киргизов особое место занимает монография С.И. Абрамзона «Киргизы и их этногенетические и историко-культурные связи», где этнокультурные обычаи и традиции народа наглядно и всесторонне описываются по плану:

1. Хозяйственный уклад.
2. Материальная культура.
3. Общественный строй.
4. Брак и семья.
5. Религия и культ.
6. Устное поэтическое творчество.
7. Народное искусство [1].

Киргизские обычаи были предметом углубленного изучения со стороны этнографа А.С. Акматалиева. Его книга «Нестареющие ценности киргизов» / Кыргыздын көөнөрбөс дөөлөттөрү» представляет собой монографическое изложение и обстоятельное описание киргизских обычаев и жизненных установлений.

В 2011 году вышел сборник трудов этнографов, педагогов и журналистов, кому дороги национальные обычаи киргизов, под названием «Ата-бабалар табериги: Кыргыздын адеп-ахлак, салт-санаа, үрп-адат, ырым-жырым жана жөрөлгөлөр жыйнагы» / "Святые правила предков: сборник нравов, обычаев, традиций, поверий, примет и установлений киргизов".

Даже перечень основных сфер, тем и аспектов национальных традиций может быть интересным для тех, кому дороги наши этнокультурные стереотипы [7]:

1. Преемственность поколений:

1) воспитание ребенка в эмбрионном состоянии (Н.Н. Сакиева);

2) обычаи, связанные с рождением ребенка (А.С. Акматалиев);

3) поверья, связанные с наречением ребенка;

4) формулы обращения с малолетними детьми (Н.Н. Сакиева);

5) приучение детей к пониманию запретов и табу (А. Кадыркулов, Н.Н. Сакиева);

6) работа с подростками и детьми в переходном возрасте (Н.Н. Сакиева);

7) основные установки к воспитанию молодого поколения (Н.Н. Сакиева, Ж. Асанова);

8) правила предостережения детей от нежелательных действий.

2. Семейные обычаи:

1) правила взаимоотношения родителей и детей (А.С. Акматалиев, Н.Н. Сакиева);

2) работа с девочками-подростками (Н.Н. Сакиева);

3) традиционные нормы брака и семьи (К. Сыдыкова);

4) обычные советы матери дочери-невестке (Г. Шакирова);

5) правила самопознания и самовоспитания (Н.Н. Сакиева);

6) правила гостеприимства (А.С. Акматалиев);

7) правила взаимоотношения супругов в семье (Н.Н. Сакиева).

3. Родство и свойство (А.С. Акматалиев).

1) важность знания родословных и имен семи предков по отцу;

2) представления киргизов о родственниках по отцу и матери;

3) представления киргизов о родственниках по браку;

4) родство, свойство и похороны усопших;

5) родство, свойство и поминки и т. д.

4. Региональные обычаи и их специфика.

а) обычаи, распространенные у памирских киргизов (М. Кудайбердиев);

б) обычаи, встречающиеся у синцзянских киргизов (Г. Абдалиева);

в) специфичные стереотипы, принятые киргизами Афганистана (А. Нурдинов).

5. Общие и элементарные установления и нормы поведения (А.С. Акматалиев).

а) представления киргизов о назначении пяти пальцев;

б) представления киргизов о частях суток;

в) календарные представления киргизов;

г) поверья, связанные со сновидением;

д) поверья, связанные с жилищем;

е) формулы и правила приветствий и т. д.

Как видим, характеризуемый сборник трудов, раскрывающих сущность и типы киргизских обычаев и поверий, охватывает многие стороны и аспекты жизненных стереотипов киргизского этноса.

Каждый народ использовал свои способы датировки исторических событий. У любого народа возникала потребность измерять время. Промежутки

времени измерялись изменениями, происходящими в окружающей среде: смена дня и ночи, смена времен года, лунные фазы, движение Солнца.

По словам С. Абрамзона «охота у киргизов издавна играла большую роль в их хозяйственной жизни. Она обеспечивали их не только пушниной, но и мясом, что имело немаловажное значение в условиях частых джутов и эпизоотии. Таким образом, этнографические показания рисуют киргизский народный календарь как сложную систему представлений, сочетающих в себе:

а) народный календарь, тесно связанный с древним охотничьим хозяйственным бытом;

б) древний народный календарь, основанный на наблюдениях за движением планет и созвездий (счёт по Плеядам);

в) солнечный календарь;

г) числительные названия месяцев.

Отложившийся в народном календаре киргизов, алтайцев, хакасов, шорцев, тафаларов и некоторых других народов «охотничий пласт» отражает важную роль охоты в их традиционном хозяйстве. Это позволяет с большей уверенностью утверждать, что в прошлом охота играла существенную роль, как одно из основных занятий киргизов и их предков» [1].

Понятие кругового времени явилось основой древнейшего календаря. У киргизов календарь разбит на периоды, связанные с охотой, скотоводством и земледелием. Народный календарь может быть использован для познания истории хозяйства и быта, культуры этноса. В названиях этих месяцев проявляется связь с охотой – одним из древнейших занятий киргизов. Еще древние охотники, наблюдая за сменой времен года, за сезонными изменениями, научились сопоставлять их с периодическими явлениями в природе. Например, месяц ‘жалган куран’ – *кураном* киргизы называли животное, самца косули.

По названиям месяцев видно, что они в основном носили имя определенного животного и привязаны к времени их размножения.

Бирдин айы (январь). Зимний месяц. Киргизы считали, что январь – 12-й месяц года. Состоит из 31 дня. Январь считался, по поверьям киргизов, самым холодным зимним месяцем, а также временем спаривания животных.

Жалган куран (февраль), название февраля – *жалган куран* – самец косули. В это время внешне отличить самца косули от самки трудно, так как самец зимой сбрасывает рога и становится похож на самку. Поэтому он называется *жалган*, что значит «ложный». В этом месяце начинался окот: приносят приплод овцы и козы. Козье молоко употреблялось киргизами, поэтому они говорили, что «в феврале можно только лизнуть посуду от айрана», т. к. в это время молоко у коз было в маленьком количестве.

Чын куран (март). Март – весенний месяц, называется *чын куран*, то есть «истинный самец». В этом месяце у самца косули появляются рога, и он, соответственно, отличается от самки. В марте начинается отёл у домашних

животных: коров, лошадей и топозов. В марте стояли теплые дни, поэтому киргизы говорили: «Заканчивай свою работу в теплые весенние дни», «Время, когда старуха на солнце греется». Началом года считался чын куран, когда наступало весеннее равноденствие, с этого периода продолжительность дня начинала превышать продолжительность ночи.

Бугу (апрель). *Бугу* – самец оленя или марала. В это время самцы отстают от самок, которые должны отелиться. В апреле рождаются детеныши марала или оленя, и этот месяц называется общим термином «бугу». Период расплода животных.

Кулжа (май). *Кулжа* – архар или горный баран. В мае архары, отделяются от самок и соединяются в стада. В мае начинался перегон скота на летние пастбища.

Теке (июнь). *Теке* – козёл. В июне горные козлы, отделившись от самок, соединяются в стада. По поверьям киргизов, считалось, что в этом месяце заканчивается рождение домашних животных.

Баш оона (июль). Июль считался началом брачного периода у животных, у самцов в это время начинался гон. Начиная с этого месяца дни становятся короче.

Аяк оона (август). В этом месяце лучи солнца из тундука к месту в юрте, где разводится огонь, струятся не прямо, а косо – к ногам гостей, отсюда и название «*аяк*», что в переводе с киргизского означает «нога». Другое предположение в названии этого месяца связано с тем, что у самцов постепенно угасает гон.

Тогуздун айы (сентябрь). В это время скот набирал вес, и киргизы давали за невесту выкуп – калым: от каждого вида скота по девять голов. Шерсть, состриженная в конце сентября, считалась лучшей, и она ценилась дороже весенней.

Жетинин айы (октябрь). В это время высоко в горах уже начинают появляться первые признаки зимы, и киргизы начинали готовиться к этому суровому времени года. В середине октября, а иногда и раньше, начинался отгон скота на осенние пастбища, поскольку на высокогорных пастбищах уже в конце лета становилось холодно.

Бештин айы (ноябрь). В народе говорили, что начался «*бештин айы*», в это время дни становятся холоднее, и если основательно не подготовиться к зиме, то она проверит людей на прочность.

Учтун айы (декабрь). Зимнее время года. Киргизы считали 11 месяцем. В начале декабря киргизы начинали перекочевку на зимние стоянки.

Из трех зимних месяцев самым тяжелым для скотоводов было время с 41-го дня зимы – *чилде* (‘сорок самых холодных дней зимы’); с последней декады декабря до начала февраля. Это время делилось по силе холодов на отдельные периоды (*аяз* – ‘мороз’). Каждый из них по мнению киргизов, дер-

жался 10–15 дней. Например, *темир аяз* – ‘железный мороз’ (лютый мороз, жестокий холод), то есть самый жесткий и крепкий, приходился на январь, *муйуз аяз* – ‘мороз рога’, немного слабее, чем первый, наступал в феврале, в конце февраля и начале марте его сменял *кийиз аяз* – ‘мороз войлока’, то есть слабый, мягкий, с оттепелями.

Так, киргизы назвали эти месяцы в соответствии с особенностями и процессами, происходящими в природе.

На современном этапе все традиции этнокультуры очень сильно изменены, к сожалению, все более наступающей урбанизацией и европеизацией общества. Немаловажную роль в этом играет и грамотность населения. Однако народные традиции, бережно хранимые и передаваемые из поколения в поколение, даже в измененном состоянии все равно существуют и продолжают вызывать искренний интерес.

В этой связи на новом уровне обнаруживаются противоположные тенденции – процессы национального самоутверждения в контексте сохранения национально-культурной идентичности и неизбежности объединения; диалог этно-национальной общности со своим историческим прошлым, с другими этническими образованиями в целях достижения гражданского согласия, социальной стабильности, уважение к культуре других народов и культур; воспитания духовности в человеке, установления взаимопонимания между людьми и народами.

Через познание культуры, обычаев и традиций народа и понимание другого языка можно развить свой язык, культуру и самобытность народа.

Литература

1. Абрамзон С.М. Киргизы и их этногенетические и историко-культурные связи. – Фрунзе: Кыргызстан, 1990. – 480 с.

2. Бартольд В.В. Избранные труды по истории кыргызов и Кыргызстана. – Бишкек, 1996. – С. 173–234.

3. Валиханов Ч.Ч. Собрание сочинений в пяти томах. – Алма-Ата: гл. ред. Каз. сов. энциклопедии. 1984–1985., – Т.4. – 1985. – 457с.

4. Киргизско-русский словарь: Около 40 000 слов / Сост. проф. К.К. Юдахин. – Москва: Сов. энциклопедия, 1965. – 973 с.

5. Lansdell H. Russian Central Asia including Kuldja, Bokhara, Khiva and Merv. – Vol. I. – P. 318–321.

6. Некрылова А.Ф. Русский традиционный календарь: на каждый день и для каждого дома. – Москва: РИПОЛ классик; Санкт-Петербург: Пальмира, 2017. – 763 с.

7. Святые правила предков: сборник нравов, обычаев, традиций, поверий, примет и установлений кыргызов / Сост. М. Каримов, – Бийиктик, 2011. – 724 с.

8. Тагаев М.Дж. Диалог языков и культур (на материале функционирования и взаимодействия культурно-языковых пространств киргизского и русского языков). – Бишкек: Изд-во КРСУ, 2015. – 240 с.

9. Тысяча кыргызских пословиц и поговорок из собрания академика К.К. Юдахина. – Бишкек, 1999. – 116 с.

Asanbekova Elmira Zhekshenalievna
Mamyrbek kyzy Aijarkyn
Kyrgyz State University

KYRGYZ CALENDAR IN THE MODERN WORLD

The article discusses the current level of use of the folk Kyrgyz calendar. With the acceptance of independence of our people, efforts to grow and develop our national culture have intensified. Our previously forgotten holidays, such as NOORUZ, have become widespread. The names of months and days also began to be used in the Kyrgyz language. However, soon the use of the names of days remained, and the months began to lose their relevance, due to the lack of historical and scientific information that fully explains the meaning of the Kyrgyz names of the months.

Keywords: national culture, folk calendar, month, custom.

Аскеров Аждар Аскер оглы
Гафарова Гюльнар Абульфаз
Гянджинский государственный университет
Ajdar.asgarov@gdu.edu.az;
Gulnarqafarova85@gmail.com

Лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного

Лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного изучает взаимосвязь между языком и культурой. Данная статья рассматривает важность этого аспекта в образовательном процессе для обучающихся, которые стремятся не только освоить языковые навыки, но и понять и овладеть культурно-социальными аспектами русского языка. Она обобщает и анализирует современные исследования и методики, связанные с интеграцией лингвострановедческого аспекта в учебные практики.

Ключевые слова: РКИ, методика преподавания, культурные нормы, компетентность.

Основное место в изучении русского языка как иностранного занимает лингвострановедческий аспект, это связано с тем, что изучение иностранного языка – это не только процесс обучения фонетики либо грамматике иностранного языка, это процесс воспитания личности билингва, который понимает тонкости обучаемого языка, его культурно-социологические аспекты и т. д.

В данной статье рассмотрим вопросы, связанные с использованием лингвострановедческого общения в процессе преподавания русского языка иностранцам.

Лингвострановедческий подход предполагает изучение страны и ее культуры в рамках изучаемого языка. Среди них выделяются введение в лингвострановедение, лингвистические особенности русского языка, культурные особенности и обычаи, межкультурная коммуникация, развитие межкультурной компетенции.

В итоге изучение лингвострановедческого аспекта преподавания русского языка как иностранного позволяет студентам получить более глубокое и всестороннее понимание русской культуры и получить навыки успешного общения в русскоязычной среде.

Этот аспект преподавания русского как иностранного языка связан с изучением иностранцами языковых особенностей, культурных норм и привычек,

социальных и исторических контекстов, границ с русскоязычными различиями. Включает в себя следующие основные элементы:

Социолингвистика: изучение социальных, географических и демографических аспектов использования русского языка.

Этнолингвистика: погружение в культурные особенности и традиции русского языка через народный язык, изучение лингвокультурологических характеристик, таких как мифы, легенды, традиции, обычаи и т. д.

Когнитивная лингвистика: изучение языковых структур, которые могут быть специфичны для русского языка, в понимании языка иностранца, развитие культурной компетентности и понимание явлений в анализе и дальнейшем выражении мыслей и концепций.

Критическое мышление: развитие у студентов способностей к анализу, оценке важной информации, связанной с культурой и языком страны.

Межкультурная коммуникация: развитие умений, эффективное общение на языке с учетом культурных особенностей языка, адекватной гармонии и взаимодействия с носителями русского языка.

В целом, лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного имеет целью не только обучение языку, но и погружение студентов в культурное пространство русскоязычных стран, чтобы понять их обычные, ценностный и неязыковые нормы и адаптироваться к ним.

Результаты исследования: Одним из основных направлений социолингвистики является исследование социальных аспектов использования языка. Оно включает в себя анализ социальных групп и их практики в языковой сфере. Например, социолингвисты изучают различия в языке между различными классами, возрастными категориями и т. д. Они анализируют лексику, контекстику и грамматику, чтобы определить, какие социальные факторы влияют на языковые различия.

Географическая социолингвистика фокусируется на изучении языков и изменений в различных регионах и диалектах. Исследователи изучают, какие языковые особенности характерны для отдельных регионов, и как они связаны с местностью и культурой местного сообщества. Кроме того, географическая социолингвистика также изучает языковые изменения во времени, например, влияние времени на языковую ситуацию в конкретных странах.

Демографическая социолингвистика изучает взаимосвязь между языком и демографическими факторами, такими как национальность, этническая принадлежность и религия. Социолингвисты интересуются вопросами, ограничениями с многоязычием, билингвизмом и языковыми контактами. Они изучают, как эти факторы влияют на выбор языка, языковые навыки и языковую идентичность людей.

Русский язык, как и любой другой язык, способствует развитию влияния социальных, географических и демографических факторов. Изучение социо-

лингвистики русского языка позволяет понять его использование в различных социальных группах и в разных регионах России и других странах, где русский язык является распространенным или вторым языком. Исследование социолингвистики русского языка позволяет выявить особенности русской лексики, контекстики и грамматики, а также связь между изучаемыми аспектами использования русского языка и определениями, географическими и демографическими факторами. Кроме того, социолингвистика русского языка проводит исследования в области русского языка в различных обществах.

Погружение в культурные особенности и традиции русского языка через народный язык является одним из методов этнолингвистического исследования. Оно предполагает изучение языка как части культуры народа, его связи с мифами, легендами, обычаями и традициями. Такой подход позволяет понять особенности мышления и мировосприятия русского народа, его отношение к окружающим мировым и социокультурным явлениям.

Важное место в этнолингвистике занимают лингвокультурные характеристики. Изучение мифов и легенд позволяет понять, какими образами и символами пользуется русский народ для представления мира, какие ценности и верования заложены в язык и его выражения. Традиции, обычаи и ритуалы раскрывают способы и формы общения в русской культуре, различные аспекты взаимодействия и строения общества.

Изучение лингвокультурологической характеристики русского языка помогает не только понять его уникальность и многообразие, но и углубиться в культурологический контекст языка. Также этнолингвистика помогает сохранить, изучить и передать наследие народов и сохранить этническую и культурную идентичность.

В целом этнолингвистика имеет огромное значение для изучения и сохранения культурного наследия русского языка. Она позволяет учитывать межъязыковые и межкультурные связи, выявлять и анализировать особенности языка и культуры народов. Таким образом, этнолингвистика приводит к глубокому пониманию языка и его перемещению вглубь культурного пространства народа.

При многократном изучении языковых структур, специфичных для русского языка, когнитивная лингвистика анализирует особенности языковых слов носителей данного языка. Исследования показывают, что язык влияет на процессы мышления и восприятия мира, таким образом, изучение языковых структур помогает лучше понимать специализацию русского мышления и восприятия мира.

Когнитивная лингвистика также имеет важное значение при изучении языка иностранца. Понимание языковых структур других языков помогает переводчикам и преподавателям иностранных языков более эффективно объяснять особенности языка и помогает учащимся лучше понимать иностранный язык. Когнитивный подход также позволяет выявить различия в мышлении и культуре разных языковых сообществ, что помогает учитывать недоразумения и лучше учитывать культурные особенности при общении с носителями других языков.

Развитие культурной компетентности является одним из важнейших аспектов когнитивной лингвистики. Изучение языковых структур и связей с концептуальными системами других языковых сообществ позволяет лучше понимать и уважать их культуру, традиции и ценности. Важно понимать, что язык не только средство общения, но и отражение культурных норм. Когнитивная лингвистика помогает изменить культурную компетентность, необходимую для взаимодействия с интерфейсом разных культур и языковых сред.

В конечном счете когнитивная лингвистика является важным направлением, изучающим язык, мышление и культуру. Ее изучение помогает лучше понимать и анализировать языковую структуру, развивать культурную компетентность и успешно переводить и понимать иностранные языки.

В условиях современного образования, когда доступ к информации изобилует, а возможность ее осмысления становится все более важной, развитие критического мышления является одной из важнейших задач. Эта способность помогает учащимся осознать свою собственную мысль, выделить факты, проанализировать информацию на основе ее достоверности и актуальности.

В ходе изучения культуры и языка русских стран критическое мышление играет особенно важную роль. Студенты должны понимать и анализировать исторические, социокультурные и лингвистические аспекты русской культуры. Они должны иметь возможность оценивать информацию из разных источников, проявлять стереотипы в отношении русского языка и культуры в реальности, а также выявлять и учитывать культурные различия и особенности.

Критическое мышление также способствует формированию навыков анализа и оценки языковой информации. Студенты должны уметь распознавать и анализировать различные источники информации, анализировать лингвистические особенности, связанные с русским языком, а также распознавать межъязыковые различия и переводческие проблемы.

Кроме того, критическое мышление имеет практическое значение для студентов, изучающих культуру и язык русской страны. Это помогает им совершенствовать навыки решения проблем и принятия решений, основанных на обоснованных аргументах. Студенты учатся формулировать и развивать свои собственные мысли, а также анализировать и оценивать доводы других людей. Критическое мышление также способствует развитию креативности и инноваций, так как оно позволяет студентам находить новые и оригинальные пути решения задач.

В целом, развитие критического мышления у студентов в сфере изучения культуры и языка русских стран важно для их успеха в будущей профессио-

нальной деятельности. Оно помогает студентам стать серьезными мыслящими и информированными участниками общества, способными принимать свои собственные решения на основе анализа и оценки информации, связанной с русской культурой и языком.

Выводы: Одним из основных аспектов межкультурной коммуникации является развитие навыков эффективного общения на языке с учетом культурных особенностей окружающей среды. Культурные различия существуют во всех аспектах общения: в языке, жестах, мимике, обычаях и традициях. Для успеха межкультурной коммуникации необходимо уметь распознавать и понимать эти признаки, а также принимать их во внимание при общении.

Одним из ключевых аспектов межкультурной коммуникации является адекватная гармония. Это означает умение находить согласие и единство в различных культурных подходах к общению. Необходимо уметь адаптироваться к различным нормам и ожиданиям, а также быть готовым к возможным конфликтам или разумениям, возникающим из-за культурных особенностей. Адекватная гармония предполагает умение находить наилучшие способы взаимодействия между культурами, чтобы минимизировать любые возможные негативные последствия. Взаимодействие с носителями русского языка также является важной частью межкультурной коммуникации. Для эффективного взаимодействия необходимо уметь адаптироваться к особенностям русской культуры и способам общения, а также принимать и понимать носителей русского языка. Изучение русской культуры и языка может помочь улучшить эти навыки, улучшить понимание русских норм и ожиданий, а также научиться адаптироваться к ним.

В целом, развитие умений эффективной межкультурной коммуникации включает в себя понимание и усвоение культурных языков, адекватную коммуникацию и общение с учетом этих языков, а также готовность к взаимодействию с носителями русского языка. Эти навыки можно развивать посредством изучения русской культуры и языка, практики общения с носителями русского языка и осознанного освоения адекватных подходов к межкультурной коммуникации.

Литература

1. Баклашкина М.В. Обучение иноязычному межличностному общению на занятиях по иностранному языку в школе и вузе // Иностр. языки в шк. / М.В. Баклашкина. – Москва: Закрытое акционерное общество «РЕЛОД», 2009. – № 3.

2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. – М.: Индрик, 2005. – 510 с.

3. Куроедова М.А. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: учебно-методические материалы для направления подготовки 45.04.01 Филология. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2017. – 235 с.

4. Милославская С.К. Межкультурная коммуникация в сфере задач межкультурной коммуникации // Мир русского слова. – 2001, № 4.

Asgarov Ajar Asker Oglu
Gafarova Gulnar Abulfaz
Ganja State University

THE LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The linguistic and cultural aspect in teaching Russian as a foreign language studies the relationship between language and culture. This article examines the importance of this aspect in the educational process for students who seek not only to master language skills, but also to understand and master the cultural and social aspects of the Russian language. She summarizes and analyzes modern research and techniques related to the integration of the linguistic and cultural aspect into educational practices.

Keywords: RCT, teaching methods, cultural norms, competence.

Бабакулов Исмаил Туркманович
Самаркандский государственный университет
ismailbabakulov@gmail.uz

Семантическая структура словообразовательных аффиксов русского и узбекского языков

В статье рассматриваются некоторые аспекты словообразовательных аффиксов русского и узбекского языков. Вместе с тем анализируется семантическая структура всех морфологических способов словообразования.

Ключевые слова: словообразование, способы, семантика, русский язык, узбекский язык.

Языки постоянно пополняются новыми словами, потребность в которых вызвана развитием экономики, науки и культуры. Названия новых предметов, признаков, действий появляются в языке благодаря активным процессам словообразования.

В русском языке выделяются следующие группы продуктивных приставок и суффиксов, при помощи которых образуются прилагательные:

1) Приставка **без** – **(бес)** и суффикс **-н-**: *безразмерный, бесплатный, безрезультатный* и т. п.;

2) Приставка **вне-** и суффиксы **-н; -ов-, -ск-:** *внештатный, внеплановый, внеевропейский* и т. п.;

3) Приставки **до-, за-,** и **за-** и суффиксы **-н-, -ск-, - ов-** и др.: *добольничный, доисторический, заоблачный, заполтсный, заоконный, заокский* и т. п.;

4) Приставка **меж-** и суффиксы **-н-, -альн; -ическ-:** *межрегиональный, межконтинентальный, межгалактический* и т. п.;

5) Приставки **на-, над-** и суффикс **-н-**: *нареберный, подарочный, надсводный* и т. п.;

6) Приставка **по-** и суффиксы **-н-, -онн-, -енн-:** *послойный, пореформенный, пожизненный* и т. п.;

7) Приставка **при-** и суффиксы **-н-, -ск-:** *пришкольный, приусадебный, приинститутский, приволжский, приобский* и т. п.;

8) Приставка **пред-** и суффиксы **-ов-, -н-, -ск-** и др.: *предпусковой, прединфарктный, предвечерний, предмайский* и т. п.;

9) Приставка **после-** и суффиксы **-н-, -онн-:** *послеуборочный, послебольничный, послеоперационный* и т. п.

К малопродуктивным относится, например, способ образования прилагательных при помощи приставки от- и суффикса -н-: отглагольный, отыменный.

При образовании глаголов в различной степени продуктивны три морфологических способа словообразования: префиксальный, суффиксальный и суффиксально-префиксальный.

Префиксальный способ образования глаголов является наиболее продуктивным. От любого бесприставочного глагола путем присоединения к нему приставки возможно образовать новый глагол с иным оттенком в лексическом значении (ср. бежать – вбежать, выбежать, прибежать, отбежать и др.). Лексическое значение приставки наиболее отчетливо у глаголов движения.

Характерной особенностью глагольных приставок является наличие приставок-антонимов, что облегчает понимание значения приставки (ср.: *заклеить – отклеить)*, а также приставок-синонимов, уточняющих лексическое значение глаголов (ср.: *выгнать – изгнать*). Некоторые приставки вносят в значение глагола экспрессивные оттенки (ср.: *возрадоваться – обрадоваться*).

Суффиксальный способ образования глаголов используется при образовании глаголов от существительных и прилагательных, а также от местоимений, числительных и междометий. Суффикс **-нича- (-ича; -а-)** употребляется при образовании глаголов от названий лиц со значением «заниматься чем-либо, действовать, как кто-либо»: ***ло-дыр-нича-ть, мошеннича-ть, сапож-нича-ть***. Суффикс **-ова-** (**-ева-**) и его производные **-ствова-**, **-ирова-**, **-изирова-** образуют глаголы от существительных со значением «осуществлять что-либо»: *совет*-**ова-ть**, *господ*-**ствова-ть**, *дебатирова*-**ть**, *коллектив*-**изирова-ть**. От существительных и прилагательных образуются глаголы посредством суффикса **-и-** со значением «создавать известное качество или состояние»: *сор*-**и-ть,** *бел*-**и-ть.** От прилагательных возможно образование глаголов посредством суффикса – **-е-,** имеющего значение «делаться, становиться таким-то»: *стар-е-ть, слаб-е-ть*; реже используется суффикс **-ну-** : *слеп*-**ну-ть**, *креп*-**ну-ть**. От междометий образуется глаголы с суффиксом **-я-** (**ох-а-ть, ах-а-ть**) и его вариантом **-ка-,** – от междометий и звукоподражательных слов (*мяу*-**ка-ть**, *ау*-**ка-ть**) - а также с суффиксом **-ну-** (*ахну*-**ть**, *цок*-**ну-ть**).

Суффиксально-префиксальный способ образования глаголов менее продуктивен. Разновидностью этого способа является использование суффикса **-ыва-** (**-ива-**) и аффикса **-ся** в сочетании с приставками: *походить – по-хаж-ива-ть*, *спать – вы-спать*-**ся** (в последнем случае можно говорить о префиксально-постсуффиксальном способе).

Среди словообразовательных суффиксов различаются непродуктивные, с помощью которых в настоящее время новые слова не образуются (например, непродуктивен суффикс -нь- : боле-знь, жи-знь; суффикс -ух– : пет-ух, паст-ух), и суффиксы продуктивные, активно участвующие в современном словообразовании.

Все продуктивные словообразовательные суффиксы делятся на несколько групп:

1) суффиксы, служащие для образования названий предмет;

2) суффиксы, употребляемые для образования названий лиц (мужчин и женщин);

3) суффиксы, служащие для образования слов с отвлеченным значением (абстрактных);

4) суффиксы, служащие для образования существительных, выражающих субъективную оценку.

Суффиксы и приставки, служащие для образования названий предметов. Среди суффиксов этой группы выделяется ряд продуктивных суффиксов, например:

– **-льник-, -лк-а-,** при помощи которых образуются существительные (чаще всего от глагольных основ) со значением орудия действия, наименования прибора (*будильник, холодильник, веялка, грелка, молотилка*);

– **-щик- (-чик-)**, при помощи которого образуются существительные (как от глагольных, так и от именных основ) с тем же значением (*счетчик, тральщик)*; слова с этими суффиксами употребляются в разных стилях речи, но наиболее характерны для научно-технической речи;

– **-льн-я-**, при помощи которого образуются существительные женского рода со значением места действия (*читальня, красильня, купальня* и др.);

– **-ие- (-ье-)**, используемый для образования (чаще всего от именных основ с приставками пространственного значения) существительных со значением места (*заречье, предгорье, всполье, подножье* и др.);

– **-к-а-**, используемый для образования существительных (чаще всего основ относительных прилагательных на **-ов-, -ев-**), являющихся названием предметов по характеризующему их признаку (*анисовка, дюймовка, кладовка, жестянка*); слова с данным суффиксом употребляются преимущественно в разговорной речи; этот же суффикс используется и при образовании слов, употребляемых в качестве разговорного (или даже просторечного) синонима сочетания прилагательного с существительным: *Третьяковка* (*Третьяковская галерея*), *вечерка* (*вечерняя газета*) и др.;

– суффикса **-ыва- (-ива-)** и аффикса **-ся** в сочетании с приставками: *походить – по-хаж-***ива-ть**, *спат – **вы**-спать-***ся** (в последнем случае можно говорить о префиксально-постсуффиксальном способе).

Так, в узбекском языке аффиксы могут быть тоже продуктивными и непродуктивными. К непродуктивным аффиксам узбекского языка относятся -лок- (*тошлоқ*), -зор- (*олмазор*), -истон- (*қабристон*), -дон- (*сиёхдон*), -ғлик- (*текислик*) и др. В узбекском языке существуют следующие словообразовательные продуктивные аффиксы (суффиксы): -чи-, (*сув-чи*), -ли-, (*сув-ли)*, -ла- (*айла*), -лан-, (*сафлан*), -дош- (*синф-дош*), -ма- (*кўргазма*), -гич- *(музлатгич)*, -нома- (*таклифнома*) и др.

Некоторые продуктивные словообразующие аффиксы в узбекском языке являются многозначными. Например:

– -чи- : *спорт-чи, кураш-чи, гул-чи, мусиқа-чи, най-чи* и др.

– -дош- : *ватан-дош, юрт-дош, от-дош, хизмат-дош, касб-дош* и др.

– -гич- : *ил-гич, совут-гич, ўтказ-гич, исит-гич, ўлча-гич, кул-гич* и др.

– -ма- : *қопла-ма, қўллан-ма, йўқла-ма, қурил-ма, жамғар-ма* и др.

Некоторые аффиксы (например, -чи-) в узбекском языке в следующих одних словообразовательных типах (*динамо-чи, пахтакор-чи, спартак-чи*) являются непродуктивными, а в других – продуктивными (*футбол-чи, кураш-чи, спорт-чи, теннис-чи* и др.).

По мнению А. Ходжиева, в узбекском языке раньше были слова, образованные только путем присоединения аффикса -но-. На сегодняшний день в узбекском языке очень часто встречаются прилагательные с таким аффиксом, заимствованные из русского языка. Например, *но-қоратупроқ, но-давлат, но-стандарт* и др.

Аффикс -но- в прилагательных, образованных от существительных, считается непродуктивным. Таких случаев в узбекском языке около 30. Они также являются заимствованными из арабского и форси-таджикских языков. Например, *но-аниқ, но-боп, но-мард, но-пок, но-маълум, но-тўғри, но-инсоф, но-қулай, но –умид* и др.

Таким образом, можно утверждать, что аффикс -но- в узбекском языке по значению соответствует суффиксу -не- в русском языке.

Сравним:

В узбекском языке	В русском языке
нодавлат	негосударственный
ностандарт	нестандартный
нотуғри	неправильно
ноаниқ	неточно

Литература

1. Бабакулов И.Т. Семантическая структура отсубстантивных префиксально-суффиксальных существительных русского языка (в аспекте семантической синтагматики и идиоматики). – Ташкент, 1995. – 22 с.

2. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). – Москва : Высш. шк., 1986. – 639 с.

3. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. – Москва: Флинта: Наука, 2011. – 328 с.

4. Пардаев А.С. Антонимия в современном русском языке. – Ташкент : Укитувчи, 1988. – 93 с.

5. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. В 2-х томах. – Москва: Русский язык, 1985. – 854 с.

6. Улуханов И.С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания. – Москва : ЛИБРОКОМ, 2011. – 258 с.

7. Хожиев А. Ўзбек тили сўз ясалиши тизими. – Ташкент: Ўқитувчи, 2007. – 168 с.

8. Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию и лексикологии. – Москва: Учпедгиз, 1959. – 246 с.

9. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. Современный русский язык : В 3 ч. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1987. – 254 с.

Babakulov Ismail Turkmanovich
Samarkand State University

SAMARKAND STATE UNIVERSITY
SEMANTIC STRUCTURE OF THE WORD-FORMATION AFFIXES OF THE RUSSIAN AND UZBEK LANGUAGES

This article discusses some features of derivational affixes of the Russian and Uzbek language. And also all semantic structure morphological ways of word are studied.

Keywords: word formation, methods, semantics, Russian and Uzbek.

Барабаш Ольга Владимировна
Пензенский государственный университет
olphil@mail.ru

Термин «кредит» в метафорических репрезентациях

В статье рассматриваются сценарии преобразования семантической структуры правового термина «кредит» при употреблении его в качестве элемента метафоры в текстах СМИ и поэтических произведениях; установлена корреляция функции термина и контекста его употребления.

Ключевые слова: кредит, финансово-правовой термин, метафора, семантика, дискурс.

Консубстанциональные юридические термины служат для обозначения понятий, являющихся значимыми для наиболее широкого круга носителей языка, вовлеченных в сферу правовых отношений. Такие термины, в отличие от узкоспециальных лексических единиц, в значительной мере подвержены процессам деспециализации и детерминологизации, в связи с чем могут становиться компонентом метафоры либо выступать в качестве цели или источника метафорической экспансии в результате миграции в несвойственные контексты.

Подобные семантические трансформации можно проиллюстрировать на примере термина «кредит». Естественной средой его функционирования в современном русском языке является финансово-правовой дискурс, где реализуется прямое специальное значение данной единицы. Как отмечает В.П. Даниленко, «в терминологической лексике преобладает один тип значения, а именно прямое или номинативное, соответствующее природе терминологии, предметно-логическому принципу соотношения означаемого и означающего» [3, с. 62]. Этот принцип прослеживается в дефинициях, представленных в экономических и юридических словарях, а также в нормативных правовых актах, регулирующих экономические отношения между кредитором и заемщиком. Так, например, в Большом юридическом словаре кредит определяется как «денежные средства, предоставленные банком или иной кредитной организацией (кредитором) по кредитному договору заемщику на условиях возвратности и, как правило, платности (в виде процентов за пользование К.)» [1].

Как видим, в финансово-правовом дискурсе за специальным понятием, выраженным термином «кредит», стоит целый сценарий правовых отношений, предполагающий наличие **предмета сделки** (денежные средства), двух ее

субъектов (кредитор и заемщик), **обязательств** (предоставление денежных средств и возврат денежных средств) и **условий** (уплата процентов).

Выходя за пределы институционального дискурса и обнаруживая несвойственные ранее связи с другими понятийными сферами, термин «кредит» начинает выполнять иные функции, его семантическая структура трансформируется, формируя либо высвечивая одни компоненты значения и затемняя другие. Тем самым реализуется механизм метафоры: происходит совмещение двух понятийных областей, которое дает возможность осмыслить одну сущность в терминах другой – путем приведения аналогии.

М. Минский называет аналогии «одним из самых могущественных инструментов мышления» [7, с. 291]. Это обусловлено тем, что с помощью аналогий может решаться целый комплекс задач: уточнение и объяснение понятия, выражение оценки обозначаемого предмета или явления, воздействие на адресата. Подобные задачи, возникая, например, перед автором текста, предназначенного для публикации в СМИ, требуют обращения именно к метафоре как средству выразительности и способу категоризации информации о действительности. Кроме того, как справедливо указывает А.П. Чудинов, «метафора обладает мощным коннотативным ореолом: семы эмотивности, яркая внутренняя форма, образность – все это дает разнообразные дополнительные приращения смысла и влияет на восприятие текста адресатом» [10].

Понятие кредита, являясь неотъемлемой частью социально-экономических отношений, в границах медиатекста также осмысляется путем осуществления аналогий с другими предметами и явлениями, при этом в метафорических образах кредита прослеживается семантика оценки (положительной или отрицательной), в то время как в прямом значении какие-либо коннотации отсутствуют. Возникновение оценочных коннотаций связано с тем, что кредитование всегда сопряжено с определенными рисками, требует взвешенного решения обеих сторон данных отношений, влечет определенные обязательства и последствия.

Оценка кредита как эффективного способа решения финансовых проблем достигается путем использования рациональной метафорической модели, которая реализуется фреймами «инструмент», «рычаг», «двигатель», «механизм» и т. п. Отметим, что рациональная метафорическая модель оказалась весьма репрезентативной и продуктивной, она свидетельствует о положительной оценке кредита как способа выхода из финансовых трудностей, возможности оперативно улучшить ситуацию, приобрести желаемое.

Например, в одной из публикаций обнаруживаем антитезу рациональной модели и фольклорного образа: *«Но кредит – это не палочка-выручалочка на все случаи жизни, а инструмент со своими рисками и издержками»* [6].

В Словаре иностранных слов 1949 г. кредит рассматривается как способ перераспределения средств между отраслями социалистического хозяйства

в интересах наиболее быстрого их развития и определяется как «мощный рычаг социалистического строительства» в СССР [9, с. 342].

Метафоры «кредит – инструмент» и «кредит – рычаг» сближаются по своей модальности с другим образом: «кредит – мост». Комментарий, иллюстрирующий восприятие кредита как возможности изменить ситуацию к лучшему, получить новый социальный статус, находим и в Энциклопедическом словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона: *«кредитъ, надлежащимъ образомъ направленный, представляетъ какъ-бы мостъ, перекинутый черезъ пропасть, которая отдѣляетъ богатство отъ бѣдности»* [2, с. 616].

Однако обращение к публикациям СМИ, художественным произведениям позволяет обнаружить и метафорическую модель с противоположной коннотацией: «кредит – ограничение, обязательство», которая представлена такими репрезентантами, как *«хомут на шею», «кабала», «ловушка», «рабство»* и т. п.

Интересным представляется образ кабалы, используемый для указания на негативные последствия злоупотребления кредитами. Словом «кабала» в древней и Московской Руси называли «договор или письменное долговое обязательство, ставящее работника в личную или имущественную зависимость от заимодавца» [8, с. 219], а также саму такую зависимость. В переносном значении слово «кабала» употребляется для указания на «полную, почти рабскую зависимость» [8, с. 219]. Для метафорического осмысления кредита наиболее существенным признаком сферы-источника «кабала» становится как раз компонент *'зависимость, близкая к рабству'*.

Негативная коннотация прослеживается и в метафорической модели «кредит – болото», которая может иметь как эксплицитное («болото», «трясина»), так и имплицитное (через глаголы «погрязнуть», «увязнуть», «затягивать», «тонуть»), например, выражение: *«Всемирный банк дал советы погрязшим в кредитах россиянам»* [5].

Анализ контекстов использования термина «кредит» вне институционального дискурса позволяет утверждать, что данная единица может выступать и в качестве сферы-источника для метафорического осмысления других, преимущественно, абстрактных понятий, таких, как «жизнь», «любовь», «вдохновение», «счастье», «доверие» и др. Например, в стихотворении А. Дементьева «Когда любовь навек уходит…» есть строки: *«Достоин будь былого счастья, / Признаний прошлых и обид. / Мы за былое в настоящем / Должны оплачивать кредит»* [4].

Как видим, в роли субъектов «сделки» здесь выступают лирический герой (заемщик) и жизнь, судьба (кредитор). Термин «кредит» вплетается в контекст философских рассуждений поэта о том, что человек должен с благодарностью принимать происходящее в его жизни, в том числе уходящую любовь, и быть готовым достойно и сполна отплатить за доставшееся ему счастье. Таким образом, в поэтическом дискурсе нейтрализуются компоненты

значения термина, соотносящие его со специальной сферой употребления: они лишь высвечиваются сквозь новые образы, выстраивая поэтически преобразованную аналогию.

Таким образом, миграция термина за пределы институционального дискурса приводит к его детерминологизации. При этом интенсивность семантических преобразований лексической единицы зависит от степени отдаленности чужеродного дискурса от институционального, а функция, которую выполняет детерминологизованная единица, коррелирует с типом принимающего ее дискурса и коммуникативной задачей автора текста. Включаясь в состав метафоры, термин становится зависимым от контекста, расширяет лексическую сочетаемость и обрастает символическими смыслами.

Литература

1. Большой юридический словарь / [В.А. Белов и др.]; Под ред. А.Я. Сухарева, В.Е. Крутских. – 2. изд., перераб. и доп. – Москва: ИНФРА-М, 2003 (ОАО Можайский полигр. комб.). – 703 с.

2. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь: В 86 т. Т. XVIA (Кояловичъ – Кулонъ). – СПб., 1895. – 963 с.

3. Даниленко В.П. Русская терминология: опыт лингвистического описания. – Москва: Наука, 1977. – 247 с.

4. Дементьев А. Аварийное время любви. Стихи, статьи, песни. – Москва: Новости, 1996. – URL: https://rupoem.ru/dementev/kogda-lyubov-navek.aspx (дата обращения: 10.02.24).

5. Докучаев Д. Всемирный банк дал советы погрязшим в кредитах россиянам // Московский Комсомолец: Электронное периодическое издание «MK.ru». – 23.10.2020. – URL: https://www.mk.ru/economics/2020/10/23/vsemirnyy-bank-dal-sovety-pogryazshim-v-kreditakh-rossiyanam.html (дата обращения: 10.02.24).

6. Коган Г. Пузырь потребительского кредитования лопнул // lenta.ru. – 28.08.2016. – URL: https://lenta.ru/articles/2016/08/28/mamuta/ (дата обращения: 10.02.24).

7. Минский М. Остроумие и логика когнитивного бессознательного // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск XXIII. Когнитивные аспекты языка. – Москва: Прогресс, 1988. – С. 291–292.

8. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / Под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – Москва: Мир и Образование, 2013. – 736 с.

9. Словарь иностранных слов / Под ред. И.В. Лехина и проф. Ф.Н. Петрова. – 3-е перераб. и доп. изд-е. – Москва: ГИС, 1949. – 808 с.

10. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). Екатеринбург, 2001. – 238 с. – URL: http://www.philology.ru/linguistics2/chudinov-01.htm#150 (дата обращения: 10.02.24).

Barabash Olga Vladimirovna
Penza State University

THE TERM "CREDIT" IN METAPHORICAL REPRESENTATIONS

The article discusses scenarios for transforming the semantic structure of the legal term "credit" when used as an element of metaphor in media texts and poetic works; a correlation has been established between the function of the term and the context of its use.

Keywords: credit, financial and legal term, metaphor, semantics, discourse.

Бахриева Шахноза Давроновна
Ургутский филиал Самаркандского государственного университета
bahrievashahnoza17@gmail.com

Инновационные педагогические технологии в мультилингвальном образовании

В данной статье рассматривается тема применения инновационных педагогических технологий в мультилингвальном образовании, обращается внимание на важность использования новых педагогических подходов и инструментов для эффективного обучения в условиях мультиязычной среды. Статья исследует различные инновационные педагогические методики, такие как компьютерные программы, интерактивные учебники, онлайн-ресурсы и другие, которые помогают развить навыки и знания учащихся в нескольких языках. Основываясь на проведенных исследованиях и практическом опыте, в статье предлагаются рекомендации и практические рекомендации для успешной реализации инновационных педагогических технологий в мультилингвальной образовательной среде. Отмечаются преимущества и недостатки применения инновационных педагогических технологий в мультилингвальном образовании. Кроме того, в статье предлагаются пути использования инновационных педагогических технологий при преподавании русского языка как иностранного. Эта статья интересна для педагогов, исследователей и всех заинтересованных лиц, стремящихся повысить качество образования в мультиязычной среде и внедрить инновационные подходы в образовательный процесс.

Ключевые слова: педагогическая инновация, мультилингвальное образование, основные векторы развития мультилингвального образования, русский язык как иностранный, коммуникативный метод, технология компьютерно-ориентированного обучения, инновационные методы работы с мультимедийными ресурсами, индивидуализация обучения.

В настоящее время мультилингвальное образование становится все более важным в современном мире, где глобализация и межкультурное взаимодействие играют ключевую роль. Мультиязычное образование предоставляет студентам возможность изучать несколько языков, что расширяет их культурную и когнитивную гибкость. Оно способствует лучшему пониманию других культур, повышает коммуникативные навыки и открывает двери к многочисленным возможностям для личного и профессионального развития. Важно, чтобы мультиязычное образование было доступно и поддерживалось как на

уровне государственных образовательных систем, так и на уровне частных и некоммерческих организаций.

Владение иностранными языками сегодня – не только культурная, но и экономическая потребность. Знание иностранных языков в наши дни стало одним из важнейших средств социализации, успешности в профессиональной деятельности человека, что отчетливо осознается современными молодыми людьми. Это объясняется тем, что мир становится все более открытым, поликультурным, активно интенсифицируются международные экономические, культурные и политические контакты.

Тренд мультилингвального образования набирает популярность во всем мире. В целом можно обозначить несколько основных векторов развития данного явления:

– *социальный* – необходимость вовлечения в жизнь социума людей, владеющих различными языками;

– *культурно-исторический* – сохранение и исследование исчезающих культур и языков;

– *образовательный* – наличие выраженного социального заказа на обучение нескольким языкам (родным и иностранным) разных возрастных и целевых групп;

– *лингвистический* – изучение языкового разнообразия и взаимодействия лингвокультур стран и городов [3, с. 13].

Многообразие подходов к определению многоязычия как актуальной социокультурной реальности увеличивается в геометрической прогрессии в зависимости от специфики языковой ситуации в полиэтнических регионах в различных странах, с одной стороны, и от особенностей языкового окружения и опыта языкового взаимодействия с разными странами и культурами – с другой. Поэтому центральным вопросом исследования является анализ существующих стратегий продвижения мультилингвального образования в полиэтнических регионах, отличающихся значительным количеством естественных билингвов среди населения.

Обозначенные традиционные социокультурные векторы развития мультилингвального образования приобретают новое целевое и содержательное наполнение в связи с развитием глобального рынка образовательных услуг и, как следствие, попадают под влияние ряда экономических факторов. Интернационализация образования как актуальный этап развития мировой образовательной системы формирует глобальную экономику знаний, стимулирующую спрос и предложение как на внутреннем, так и на внешнем (международном) рынке образовательных услуг [3, с. 13].

В Узбекистане мультиязычное образование имеет определенные особенности и вызовы. Официальный язык общения – узбекский, однако региональные различия и этнические группы привносят многообразие в языковой ландшафт.

Национальный язык узбекский является основным языком обучения в школах, но также преподаются русский, каракалпакский, английский, немецкий, французский, корейский и арабский языки.

Одним из вызовов является обеспечение равного доступа к образованию на разных языках для всех этнических групп. Некоторые регионы могут испытывать затруднения из-за недостаточного количества учителей, обученных на разных языках. Для преодоления этих проблем важно развивать многоязычные программы обучения и обеспечивать поддержку для учителей.

Кроме того, важно сбалансировать усилия по продвижению мультиязычного образования с сохранением и развитием национального языка и культуры. Это позволит создать гармоничное образовательное окружение, способствующее интеграции различных этнических групп и поддерживающее культурное многообразие страны.

В последнее время в образовании всё чаще поднимается вопрос о применении в работе со студентами инновационных технологий. Перед педагогом сегодня встают новые задачи и открываются новые возможности с учетом их применения. Следует понять, что же такое инновация? Слово инновация означает «новшество», «нововведение», «обновление». Оно применимо к любой сфере: к науке, медицине, образованию. В странах Западной Европы понятие «педагогическая инновация» исследуется с конца 50-х годов, в России общественность начала проявлять к ним интерес в начале 90-х, а в Узбекистане примерно с 2000-х годов.

Современное образование не удовлетворяет запросы информационного общества. Высшие учебные заведения не развивают базовые компетентности, не учат студентов учиться и делать открытия. Система до сих пор сосредоточена на том, чтобы «передавать» знания, а не учить их искать. Это способствует формированию потребности в реформации образовании, переходу к новой системе, активному внедрению педагогических инноваций.

Педагогическая инновация – это процесс разработки, внедрения, тестирования и оценки новшеств в сфере образования, которые помогают эффективно достигать поставленных целей.

Инновации и цели тесно связанны между собой: образовательный процесс со временем меняется, рынок труда предъявляет новые требования к будущим работникам, и обучение трансформируется, подстраивается под новые цели, для достижения которых нужны новые педагогические методики, приёмы и способы.

Нововведения в образовании помогают достигнуть следующих целей:

– гуманизация, демократизация образовательного процесса;

– интенсификация познавательной деятельности обучающихся;

– повышение эффективности организации учебной и воспитательной работы;

– видоизменение учебного материала с точки зрения методики и дидактики.

Реализовать поставленные цели помогают новые подходы, которые активно внедряются в педагогический процесс. Они являются основой для разработки новых методов и приёмов работы в учебных заведениях.

Инновационные педагогические технологии играют важную роль в мультилингвальном образовании. Мультилингвальное образование предполагает изучение нескольких языков и развитие межъязыковых компетенций у учащихся. Это требует современных методов обучения, которые помогают учащимся освоить языки более эффективно и уверенно.

Одной из таких инновационных педагогических технологий является использование компьютерных программ и онлайн-ресурсов, которые облегчают изучение языков. Современные приложения и интерактивные учебники позволяют учащимся учиться самостоятельно, в интересной и доступной форме. Они часто включают в себя различные задания, упражнения и игры, разработанные таким образом, чтобы стимулировать коммуникацию и развивать навыки понимания, говорения, чтения и письма на разных языках.

Также в последние годы все большую популярность приобретают виртуальные группы и онлайн-платформы для обучения языкам. Они позволяют учиться из любой точки мира, получать качественные знания от опытных преподавателей и взаимодействовать со студентами из разных стран. Это особенно важно в мультилингвальном образовании, так как позволяет совмещать изучение разных языков без привязки к конкретному месту или времени.

Еще одной важной инновационной педагогической технологией в мультилингвальном образовании является использование игровых подходов к обучению языкам. Игры создают мотивацию у студентов и способствуют более глубокому и эффективному усвоению языка. Видеоигры, головоломки, ролевые игры и другие инновационные методы помогают развивать не только языковые навыки, но и критическое мышление, решение проблем и командную работу.

Использование инновационных педагогических технологий в мультилингвальном образовании предоставляет ряд преимуществ, но также имеет некоторые недостатки. Рассмотрим их подробнее:

Преимущества

1. Мотивация и привлекательность: Использование инновационных технологий, таких как компьютерные приложения, мультимедийные материалы или онлайн-платформы, может сделать обучение более интерактивным и увлекательным. Это может повысить мотивацию студентов и способствовать активному участию в процессе обучения.

2. Индивидуализация обучения: С помощью инновационных технологий можно создавать индивидуализированные образовательные материалы и задания, которые учитывают потребности каждого студента. Это позволяет более

эффективно подходить к обучению студентов с разным уровнем языковой подготовки и потребностями.

3. Доступность и гибкость: Инновационные технологии позволяют обучаться в любом месте и в любое время. Они обеспечивают возможность удаленного обучения и самостоятельного изучения языка. Также они позволяют студентам работать в своем собственном темпе и выбирать подходящие им образовательные материалы.

4. Разнообразие обучающих ресурсов: Использование инновационных технологий обеспечивает доступ к различным обучающим ресурсам, таким как звуковые и видеоматериалы, интерактивные упражнения, онлайн-словари и т. д. Это позволяет студентам развивать все аспекты языковой компетенции, включая аудирование, говорение, чтение и письмо.

Недостатки:

1. Ограниченность коммуникации: Использование инновационных технологий может ограничить возможности для непосредственного общения и взаимодействия с другими студентами и преподавателями. Некоторые формы обучения, такие как ролевые игры или обсуждение в группе, могут быть затруднены в виртуальной среде.

2. Сложности с интеграцией: Внедрение инновационных технологий требует времени и ресурсов для подготовки и обучения преподавателей. Иногда могут возникать сложности в интеграции технологий в учебный процесс, особенно если преподаватели не имеют достаточного опыта работы с ними.

3. Ограничение доступа к технологиям: Некоторые студенты могут иметь ограниченный доступ к необходимому оборудованию или интернет-соединению, что ограничивает их возможности использования инновационных технологий. Это может создавать неравенство в доступе к образованию.

4. Зависимость от технической поддержки: Использование технологий может вызвать проблемы с техническими сбои или ошибками, которые требуют технической поддержки. Это может снижать эффективность обучения и влиять на продуктивность студентов и преподавателей.

В целом, использование инновационных педагогических технологий в мультилингвальном образовании предоставляет множество преимуществ, однако необходимо учитывать и недостатки и искать баланс между традиционными и инновационными методами обучения.

При преподавании русского языка как иностранного инновационные педагогические технологии в мультилингвальном образовании являются важной составляющей эффективного обучения. Такие технологии предлагают новые подходы и методы, которые помогают студентам освоить иностранный язык более эффективно и интересно.

Одним из инновационных подходов в мультилингвальном образовании является ***использование коммуникативных методов***. Вместо традиционной

акцентуации на грамматике и правилах, этот подход сосредоточивается на развитии навыков общения на русском языке. Студенты активно привлекаются к различным коммуникативным ситуациям, играм и симуляциям, что позволяет им применять свои знания на практике. К данному подходу можно отнести:

ролевые игры, где студенты представляют различные персонажи и взаимодействуют на русском языке, например, в ситуациях покупок, посещения ресторана или общения с местными жителями;

обучение через проекты, где студенты работают в группах и создают проекты на русском языке, например, исследования о культуре или презентации о достопримечательностях России.

Другой инновационный подход, который активно используется в мультилингвальном образовании, это ***технология компьютерно-ориентированного обучения***. Современные компьютерные программы и приложения предлагают интерактивные упражнения, аудио- и видеоматериалы, что способствует разнообразному и увлекательному изучению русского языка, к примеру:

использование специализированных онлайн-платформ для изучения русского языка, которые предлагают интерактивные упражнения, грамматические задания, аудио- и видеоматериалы для развития слухового и зрительного восприятия;

использование мобильных приложений для изучения русского языка, которые предлагают упражнения на слушание, чтение и практику разговорной речи.

Также стоит отметить ***инновационные методы работы с мультимедийными ресурсами***. С использованием аудио- и видеоматериалов студенты могут погружаться в языковую среду, слушать и смотреть русский язык в реальных ситуациях, что помогает им лучше понять его особенности и развить свои навыки:

использование аутентичных аудио- и видеоматериалов, таких как фильмы, песни, новости, для развития понимания на слух и развития речевых навыков;

создание собственных мультимедийных презентаций или веб-контента, где студенты могут использовать изображения, видео и звук для передачи информации на русском языке.

Важной частью инновационных педагогических технологий является также ***индивидуализация обучения***. С помощью различных онлайн-платформ и программ, студентам предоставляется возможность изучать русский язык на своем уровне и в своем темпе. Такие индивидуализированные задания и материалы помогают учащимся более эффективно развивать свои навыки русского языка. Примером к данной инновационной педагогической технологии может быть:

создание индивидуализированных учебных планов и заданий, которые учитывают уровень и потребности каждого студента;

использование онлайн-тестов и оценок для оценки прогресса и адаптации обучения под индивидуальные потребности студентов.

Это только некоторые примеры педагогических технологий, которыми мы пользуемся при преподавании русского языка студентам с другим языком обучения (в нашем случае узбекский и таджикский языки), их комбинация и вариации могут быть разнообразными в зависимости от конкретных условий и целей обучения русскому языку как иностранному.

В целом, инновационные педагогические технологии в мультилингвальном образовании при преподавании русского языка как иностранного способствуют более эффективному и интересному усвоению языка. Коммуникативные методы, компьютерно-ориентированное обучение, работа с мультимедийными ресурсами и индивидуализация обучения помогают студентам развить свои навыки русского языка на новом уровне.

Использование инновационных технологий при преподавании русского языка как иностранного для групп направлений Дошкольное образование, Начальное образование и Иностранный язык в нашем филиале университета дали хорошие результаты при изучении и освоении нового языка студентами:

- процесс обучения русскому языку стал более привлекательным и эффективным;
- студенты начали общаться на русском языке через чаты и видеоконференции;
- благодаря созданной нами в социальной сети Телеграм группе студенты изучают русский язык в любом месте и в любое время (в группу отправляются видео-уроки, упражнения, правила в виде видео и т. д.).

Однако важно помнить, что эффективность использования инновационных технологий в преподавании русского языка зависит от их грамотного внедрения и поддержки со стороны преподавателей.

В заключение, несмотря на недостатки применения инновационных педагогических технологий в мультилингвальном образовании, они способствуют повышению мотивации и эффективности обучения языкам, развитию межкультурной компетентности и созданию комфортной образовательной среды для учащихся. Они помогают сделать процесс обучения языкам более интересным, доступным и увлекательным для всех участников образовательного процесса.

Литература

1. Бахриева Ш.Д. «Евгений Онегин» в многоязычном мире // XXXIII Пушкинские чтения. – Москва. Ноябрь 2023 год.

2. Бахриева Ш.Д. Специфика обучения русскому языку в узбекоязычных группах: проблемы и перспективы // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе. Материалы XII Международной научной конференции. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2023. – С. 33–37.

3. Де Витт Г. Эволюция мировых концепций, тенденций и вызовов в интернационализации высшего образования // Вопросы образования. – 2019. – № 2. – С. 8–34.

4. Лещенко Ю.Е. Становление межъязыковых связей в ситуации учебного билингвизма // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2016. – № 2. – С. 147–156.

5. Малых Л.М., Жукова А.В. Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе (на базе общеобразовательного учреждения). – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 208 с.

6. Ураськина Н.И., Пантелеева В.Г. Истоки билингвального образования и его роль в системе современного образовательного пространства Удмуртии // Вестник Удмуртского университета. – 2018. – Т. 28, № 2. – С. 249–256.

Bakhrieva Shakhnoza Davronovna
Urgut Branch of Samarkand State University

INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN MULTILINGUAL EDUCATION

This article discusses the use of innovative pedagogical technologies in multilingual education, draws attention to the importance of using new pedagogical approaches and tools for effective learning in a multilingual environment. The article explores various innovative pedagogical techniques such as computer programs, interactive textbooks, online resources and others that help develop students' skills and knowledge in several languages. Based on the conducted research and practical experience, the article offers recommendations and practical recommendations for the successful implementation of innovative pedagogical technologies in a multilingual educational environment. The advantages and disadvantages of using innovative pedagogical technologies in multilingual education are noted. In addition, the article suggests ways to use innovative pedagogical technologies in teaching Russian as a foreign language. This article is of interest to educators, researchers and all interested parties seeking to improve the quality of education in a multilingual environment and introduce innovative approaches to the educational process.

Keywords: pedagogical innovation, multilingual education, the main vectors of the development of multilingual education, Russian as a foreign language, communicative method, computer-oriented learning technology, innovative methods of working with multimedia resources, individualization of learning.

Бакашова Жылдыз Кемеловна
Дуйшенбаев Папан Эргешович
Национальный исторический музей Киргизской Республики
j.k.bakashova@gmail.com;
papan2021@mail.ru

Билингвизм как феномен эстетико-литературного процесса
(на основе творчества Ч. Айтматова)

В статье рассматриваются вопросы значения билингвизма в развитии эстетико-литературных процессов на примере творчества Ч. Айтматова. Обычно билингвисты – это блестящие переводчики, в свое время Ч. Айтматов тоже занимался переводом с киргизского на русский, и наоборот. Это стало отличной школой для развития его творчества. В данной статье говорится и об этом.

Ключевые слова: Айтматов, сказки, билингвизм, переводы, взаимовлияния, литературный процесс.

Любое произведение крупного писателя является результатом не только его жизненного, творческого и эстетического опыта, но синтезом всего того, что он читал, знал сам, освоил и впитал в свой духовный мир. Образно говоря, истинный художник выглядит словно новорожденным в каждом своем новом произведении. Строчки армянского поэта и философа Григора Нарекаци (X век) «И книга эта – вместо моего тела, И слово это – вместо души моей» [1, с. 9], взятые Ч. Айтматовым в качестве эпиграфа к своему произведению, можно считать характерным для всех истинных художников. Следовательно, если произведение художника посвящено определенной сфере, членам конкретного этноса, то безусловно, на него оказывают влияние прочитанное и освоенное им из мировой литературы, или наоборот, если произведение написано о других социальных типажах, сферах, как в «Тавре Кассандре» Ч. Айтматова, то здесь естественно, на него влияет то, что имеется в этническом багаже. Или как писал калмыцкий поэт Давид Кугультинов:

В соавторстве с землею и водою,
Замыслил некогда её такой.
....
Молю, чтоб мир она преобразила,
Желанья наши воплотив вполне...
Как будто я в нее вложил все силы,

А силы вдвое прибыло во мне [12, с. 36], хотя художественное произведение создано конкретным автором, но в нем велики влияние и доля не только этнокультурных, духовных факторов, но и мировых литературно-эстетических, политических и социальных явлений. Бесспорно то, что чем они глубже и всесторонны, тем выше художественно-эстетический уровень, философское и социальное содержание произведения. Или скажем, всемирно известный писатель после завершения своего очередного произведения имеет также право перефразировать вышеуказанные строки Давида Кугультинова к примеру, на «В соавторстве со всеми и временем...», и использовать его в качестве эпиграфа. Сборник своих ранних очерков, статьей и интервью Ч. Айтматов прямо называл вышеуказанными строками Д. Кугультинова [5, с. 68]. Мы можем назвать это диалогом культур, взаимосвязью национальных литератур, или интерприруем как-то по-другому, но от этого не сильно меняется суть вопроса.

Ч. Айтматов писатель – билингвист, пишущий на русском и киргизском языках. Начиная с повести «Прощай, Гульсары (1966) за исключением неоконченного романа «Плач перелетной птицы», все его художественные произведения, книги-диалоги написаны на русском языке. Их переводили на киргизский язык другие, сам он переводил только публицистический очерк «Снега на Манас Ата» и переделал в рассказ [2, с. 178] опубликованные отрывки из вышеназванного романа на киргизском языке. «Должен сказать, по крайней мере исходя из собственного опыта, что в детстве человек может органически глубоко усвоить два параллельно пришедших к нему языка, возможно, и больше, если эти языки были равнодействующими с первых лет», – отмечал писатель в своей статье «Чудо родной речи». – Для меня русский язык в не меньшей степени родной, чем киргизский, родной с детства, родной на всю жизнь» [4, с. 112]. «Я все-таки стою на том, чтобы было множество литературных языков, и чтобы у них были основательные возможности существовать и развиваться. Бессмертие народа – в его языке. Каждый язык велик для своего народа» [4, с. 299], – говорил писатель в своем интервью «Цена – жизнь». Причиной того, что писатель навсегда избрал для своей творческой деятельности русский язык, стали его богатство, художественно-эстетические, пластические, подтекстовые, выразительные и др. возможности, которые признавал и сам Айтматов [13, с. 69].

В. Набоков, одновременно пишущий на русском и английском языках, проанализировал их художественно-эстетический потенциал и отметил, что в описании механических и природных явлений, внутренние переживания, нежные и грубые чувства героев, русский язык ничем не уступает английскому, но наряду с этим пришел к выводу о том, что «...но столь свойственные английскому тонкие недоговоренности, поэзия мысли, мгновенная перекличка между отвлеченнейшими понятиями, роение односложных эпитетов, все это,

а также относящееся к технике, модам, спорту, естественным наукам и противоестественным страстям – становится по-русски топорным, многословным и часто отвратительным в смысле стиля и ритма...» [14, с. 14]. Если на самом деле эстетические, пластические, стильные разницы в возможностях между вышеуказанными мировыми языками находятся на таком уровне, так различается, то с этой точки зрения, сравнивать литературный киргизский язык с русским литературным языком, было бы этически неправильным. Именно этим объясняются серьезные недостатки в деле перевода на киргизский язык произведений Ч. Айтматова, написанных на русском языке [10, с. 105–116]. Но это, так сказать, к слову.

В своем интервью газете «Новые Известия» писатель говорил: "Русский язык – это первое средство для обьединения и создания евроазиатской интеграции. Это связующее звено между народами и странами... Отказываясь от русского языка, политики делают большую ошибку – я в этом уверен» [3, с. 441].

В своей книге-диалоге «Ода величию духа», созданной совместно с японским философом Дайсаку Икэдой, писатель утверждал, что считает себя русскоязычным писателем и принадлежит русской литературе [6, с. 324]. Выступая на Международном конгрессе, прошедшем в 2004 году в Бишкеке, Ч. Айтматов еще раз подчеркивал глубокое значение русского языка словами: «...русский язык – для меня второй родной язык, и я вижу его в процессе творчества, что называется, изнутри, так вот в моем понимании русский язык –один из стержневых достояний. Это язык обладающий лингвоантенными свойствами, то есть лингвантенна, вызывающая, препровождающая в окружающий мир из ресурсов языковой стихии наиболее глубокие и действующее формы выражений и мышлений в мире общений современников» [3, с. 527].

В проявлении интереса Ч. Айтматова, можно сказать, с колыбели к художественной литературе выдающуюся роль сыграла его бабушка Айымкан, которую можно сравнить с няней Пушкина Ариной Родионовной, пробудившей в нем желание к творчеству. Бабушка Айымкан отлично знала народные легенды, сказки, притчи, различные сказания и начиная с 4–5 летнего возраста взяла постоянную привычку рассказывать их будущему писателю. Маленький Чынгыз вначале слушал их только по вечерам, перед сном, но со временем даже перестал играть с детьми и все время находился возле неё и просил рассказать ему сказки. Когда они у неё кончались, она стала ходить по соседям, другим аилам и собирать у них новые сказки, нередко придумывала их сама. Но и это не помогло, неугомонный мальчик требовал еще и еще новые сказки, и бабушка Айымкан стала покупать книжки – давала деньги тем, кто ездил в город Олуя-Ата (нынешний Тараз) и просил привезти книги. Привезенные книги она сама читать не могла, просила других почитать ей и услышанное рассказывала внуку. Люди удивлялись такому необычному поведению мальчика, некоторые даже стали давать ей советы «показать его знахарям» [11, с. 58–61]. Но однажды, после того, как мальчик послушал в доме человека по имени Жолонбай отрывки из эпоса «Манас» перестал мучить свою бабушку с просьбами о новых сказках. Этот случай стал для мальчика настоящим откровением, видимо, масштабы эпоса, могущественная стихия естественных сил настолько потрясли воображение и растущие духовные потребности маленького Чингиза и кардинально изменили его взгляды, что мельком увидев край огромного художественно-эстетического мира, он потерял всякий интерес ко всему остальному, которое уже казалось ему мелким и незначительным.

Таким образом, интерес к литературе у Айтматова проявился в доволно раннем возрасте и причиной того, что он в отличии от сверстников сразу же начал читать мировую литературу, стало отличное знание русского языка. «Моему интересу к чтению художественной литературы способствовало то, что я с ранних лет освоил русский язык, – говорил он в своих воспоминаниях. – Уже тогда я прочитал «Путешествие Гулливера», «Маугли», «Робинзон Крузо», «Дон Кихот» и других книг. Не просто читал сначала до конца, а зачитывался, стараясь уловить смысл и наслаждался самим процессом чтения. Вот в чем было дело» [8, с. 249].

Будучи еще студентом, он написал под впечатлением прочитанного такие ранние рассказы, как «Газетчик Дзюйо», «Ашым», «Мы идем дальше» (1952), «Сипайчи» (1953), «На богаре» (1954) и др. В то время огромное впечатление на него оказывали рассказы Михаила Шевердина, если говорить прямо, то «Сипайчи» молодого Айтматова является вариантом рассказа «Сипайчи» М. Шевердина, опубликованного в 1947 году [16, с. 554]. Влияние этого автора отчетливо видно и в некоторых других рассказах Айтматова. Но это обстоятельство пока еще не исследовано в киргизском или русском литературоведении.

Чынгыз Айтматов не раз признавался в том, что «если бы он не учился на Высших литературных курсах в Москве, никогда не смог бы написать свои последующие произведения». Потому что именно там он понял, что такое настоящая литература, именно с этих курсов начался качественный поворот в его творчестве. Бесспорно, этому способствовали и услышанные им лекции, участие в семинарах, обсуждениях, общение с известными писателями, его стремление использовать двухгодичный срок учебы с максимальной пользой для себя, беспрерывное чтение и неустанные творческие поиски.

В те годы, и почти сразу же после учебы на этих курсах им были созданы произведения «Лицом к лицу», «Верблюжий глаз», «Тополек мой в красной косынке», «Первый учитель», сделавшие его известным среди читателей Союза. А «Джамиля» вывела его на мировую литературную арену. В трудах

Г. Гачева, опубликовавшего свои культурологические исследования патетического характера об этой повести и в целом о творчестве писателя, есть немало интересных мыслей, соответствующих нашей теме и подтверждающих её основные идеи. На примере одной повести Айтматова, о взаимосвязи литературно-эстетических процессов и результатах впечатлений, формировании мировой литературы, он говорит следующее: «Когда начал читать повесть «Джамиля», я ощутил себя не только среди киргизских просторов, но и на просторах мировой литературы. Сознание вдруг стало излучать неожиданные для меня самого ассоциации: в герое повести Данияре почудились приметы байроновского героя; в развитии характера Джамили я узнал ренессансное становление личности; в том, что повесть подводит к песне (стихотворению) и занимает всю её кульминацию, – увидел признаки весьма архаической ступени повествовательного жанра (ср. Куртуазный роман в западной Европе), которая надолго установилась на Востоке (ср.: индийская и арабская проза, постояннно чередующаяся со стихотворными вставками, или китайский классический роман «Сон в красном Тереме»); а вся коллизия повести: разлом патриархальной слитности индивида с обществом, пробуждение титанического характера, сдерживаемого страстью, смеющего желать, думать и поступать из себя, – напомнила коллизии и античной и шекспировской трагедии» [9, с. 14].

В литературе Айтматов придерживался приниципа обобщения жизни музыкальном масштабе, как у Шостаковича «весь мир в одном...», хотя знал, что это невозможно реализовать на практике, но все равно считал, что нет для художника выше, чем этой цели, нет более священной задачи, чем стремиться к этому [14, с. 453]. Размышляя о творчестве Ч. Айтматова доктор философских наук Т. Аскаров детально объяснил это следующим образом: «Стремление к Абсолюту – свойство, присущее роду человеческому с библейских времен, и, несмотря на временные неудачи, оно ведет людей к желанным целям. Художественное же творчество в своих вершинных образцах, проявлениях всегда воплощает неистребимость этого людского стремления к совершенству, идеалу, Абсолюту» [7, с. 117].

Подобные максималистические цели не всегда благоприятно влияют на эстетико-художественное достоинство произведения, что так же видно из произведений Ч. Айтматова. С этой точки зрения, нельзя не признать безосновательными мнения отдельных литературоведов, критиков о том, что «иногда писатель слишком сгущает краски и запрягает лошадей разной масти и разного характера в одну упряжку (к примеру роман «Плаха»); он мог бы как У. Фолкнер или «деревенщики» в русской литературе, писать только о пятачке земли, которое ему хорошо известно, но страстно хочет вмещиваться в глобальные вопросы, актуальные политические темы». На что айтматовофилы всегда отвечали им тем, что «как на поле сражения нужны

бойцы, разведчики и стратеги, так и в литературе нужны стратеги, умеющие мыслить масштабно».

Большинство крупных писателей являются не только созидателями нового, синтезируя мировые литературно-эстетические ценности, но и пропагандистами всего лучшего в литературе, указывающим читателям правильное направление. Они писали статьи о произведениях, которые оказывали на них сильное впечатление и которых считали образцовыми; а некоторые проводили объемные исследования (Стефан Цвейг, Андре Моруа, Викентий Вересаев, Корней Чуковский и др.). К примеру, Л. Толстой оставил различные записи, заметки на страницах около 2,5 тыс. книг, не отстает по количеству авторов и созданный им двухтомник «Круг чтения» [15, с. 39]. В своей статье «Открытое письмо молодому человеку о науке жить» Андре Моруа писал: «Для этого надо знать и любить Бальзака, как знают и любят близкого друга, однако изучить так же глубоко всю мировую литературу невозможно» [13, с. 310] и предлагал прочитать произведения порядка 30 авторов из мирового сокровища художественной мысли и заключил: «если не успеете, то в обязательном порядке должны прочесть произведения Гомера, Монтена, Шекспира, Бальзака, Толстого, Пруста, Алена, без этого вы не сможете стать в один ряд с образованными людьми» [13, с. 313].

Ч. Айтматов совместно с казахскими деятелями культуры К. Мухамеджановым, М. Шахановым, таджикским писателем Б. Садыковым, японским философом Дайсаку Икэдой написал художественно-публицистические произведения. Вместе с тем, он восхвалял выдающихся представителей мировой, советской литературы и обратил на них внимание читателей. Это: Шекспир, Мильтон, Пушкин, Толстой, Чехов, Тургенев, Хемингуэй, Томас Манн, Шолохов, Твардовский, Ауэзов, Паустовский, Булгаков, Гамзатов, Астафьев, Кулиев, Бондарев, Распутин, А. Ким и т. д. Закономерно, что после данной оценки Айтматовым часть читателей впервые взяли в руки книги вышеназванных писателей, а у другой части усилились интерес к ним. Говоря на современном языке, мнение всемирно признанного мастера художественного слова сыграло направляющую функцию и имело огромное рекламное значение. Писатель особо высоко ценил Л. Толстого, Твардовского, Паустовского, Мухтара Ауэзова, Томаса Манна. «Эпопея «Абай» – это наша художественная и социальная энциклопедия, это наш общий мандат, это наш общий отчет за все прожитые времена на обширнейшем Евроазиатском пространстве... Все творчество Ауэзова свидетельствует, как глубоко постиг он опыт русского реализма, широту и культуру европейского мышления» [5, с. 248–249], – говорил он в своем выступлении на юбилейном мероприятии, посвященном к 80-летию Ауэзова.

В заключении надо отметит, что большинстве своем билингвисты были отличными переводчиками, и в свое время Ч. Айтматов тоже немало писал

о состоянии переводческого дела, сам переводил произведения В. Катаева, М. Бубеннова, но это тема для отдельной статьи. Здесь мы хотим подытожить свою статью тем, что не только творчество писателя, но и его общественная деятельность немало сделали для развития и влияния билингвизма, взаимосвязи литератур, и была направлена на создание нового, современного гуманизма.

Литература

1. Айтматов Ч. Полное собрание сочинений в десяти томах; Том 3. – Б.: Улуу тоолор, 2018. – 474 с.
2. Айтматов Ч. Полное собрание сочинений в десяти томах; Том 6. – Б.: Улуу тоолор, 2018. – 572 с.
3. Айтматов Ч. Полное собрание сочинений в десяти томах; Том 10. – Б.: Улуу тоолор, 2018. – 568 с.
4. Айтматов Ч. Статьи, выступления, диалоги, интервью. – М.: Издательство Агентства печати Новости, 1988. – 384 с.
5. Айтматов Ч., В соавторстве с землею и водою.... Очерки, статьи, беседы, интервью. – Ф.: Кыргызстан, 1978. – 408 с.
6. Айтматов Ч., Икеда Д. Ода величию духа. – М.: Издательство Московского университета, 2012. – 285 с.
7. Аскаров Т. Поиски абсолюта – творческое кредо Чингиза Айтматова. – Б.: Бишкектранзит, 2010. – 206 с.
8. Борбугулов К. Алтын бешик. – Жалал-Абад, 1994. – 352 с.
9. Гачев Г. Чингиз Айтматов (В свете мировой культуры). – Ф.: Адабият, 1989. – 488 с.
10. Дүйшөнбаев П. Айтматовдун чыгармаларындагы тактоого муктаж жагдайлар // Журналда: «Манас», Ч.Айтматов ааламы (Национальная академия «Манас» и Ч. Айтматова). – Б.: Поиграфбумресурсы, 2020. – № 2(8). – 172 с.
11. Дүйшөнбаев П. Сулуулук канткенде дүйнөнү сактап калат? Ч. Айтматов менен интервьюлар, чыгармалары жөнүндө макалалар. – Б.: Полиграфбумресурсы, 2019. – 256 с.
12. Кугультинов Д.Н. Разнотравье: Стихи: Пер. с калм. – М.: Современник, 1975. – 367 с.
13. Моруа А. Надежды и воспоминания: худож. пуб лицистика. Пер. с фр. / Предисл. Ф.С. Наркирьера и А.Ф. Строева. – М.: Прогресс, 1983. – 392 с. 2. Кугультинов Д. Разнотравье: Стихи: Пер. с калм. / Давид Кугультинов. – Москва: Современник, 1975. – 367 с.
14. Набоков В.В. Из интервью Бернару Пиво на французском телевидении. 1975 г. / В.В. Набоков; Перевод с франц. Н.А. Усаченко // Звезда. – 1999. – № 4. – С. 48–54.

15. Толстой Л.Н. Круг чтения: В 2 т.; Том 1. – М.: Издательство политической литературы, 1991. – 400 с.
16. Шевердин М.И. Избранные сочинения: В 6 т.; Том 1. – Ташкент: изд. имени Гафур Гуляма, 1969. – 670 с.

Bakashova Zhyldyz Kemelovna
Duishenbayev Papan Ergeshovich
National Historical Museum of the Kyrgyz Republic

BILINGUALISM AS A PHENOMENON OF THE AESTHETIC AND LITERARY PROCESS (BASED ON THE WORK OF CH. AITMATOV)

The article deals with the importance of bilingualism in the development of aesthetic and literary processes on the example of Ch.Aitmatov's work. Usually good bilinguals are also brilliant translators, in his time, Ch. Aitmatov was also engaged in translation from Kyrgyz to Russian, and vice versa. It became a great school for the development of his work. This article talks about it as well.

Keywords: Aitmatov, tales, bilingualism, translations, reciprocal influences, literary process.

Безкоровайная Галина Тиграновна
Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова
Bezkorovaynaya.gt@rea.ru

Особенности многоязычного словаря инновационных терминов

Статья посвящена рассмотрению когнитивных аспектов отбора лексических единиц при создании многоязычного словаря инновационных терминов композитных материалов. Проведённое исследование, основанное на методологии когнитивной лингвистики, показало, что для преодоления многозначности и нахождения верного эквивалента терминов композитных материалов необходимо основываться на толковании русскоязычных терминов и включать его в словарную статью, а также учитывать контекстное значение, используя примеры из научных статей, монографий, инструкций и т. п.

Ключевые слова: когнитивный, многоязычный словарь, помета, контекст, термин, эквивалент.

Вопросы отбора и репрезентации лексических единиц (далее – ЛЕ) в специализированном онлайн словаре требует не только рассмотрения вопросов термин ведения, лексикографии, но и рассмотрения когнитивной характеристики того или иного термина. Актуальность создания словаря продиктована быстро развивающейся отраслью и отсутствием единого информационного источника как для специалистов, так и для переводчиков, работающих в ней. Н.Н. Болдырев отмечает, что одним из направлений когнитивистики является «когнитивная лексикология, которая занимается изучением проблем, связанных с когнитивными аспектами формирования и использования лексического значения» [3, с.16]. Необходимо отметить, что вопросы категоризации и концептуализации научного знания рассматривались такими лингвистами, как Апресян Ю.Д., Н.Н. Болдырев, Виноград Т., Демьянков В.З., Кибрик А.Е., Кудрякова И.С. и др.

«Любое знание, получаемое человеком – по словам Н.Н. Болдырева, – есть результат категоризации и концептуализации окружающего мира [3, с. 159]. В работе И.С. Кубряковой также говорится о том, что концепты рождаются в процессе восприятия мира, они создаются в актах познания [10, с. 57]. Отбор и включение в глоссарии и словари определенных ЛЕ опирается на когнитивные аспекты формирования значения.

Создание многоязычных онлайн словарей, представляя собой объемную и нелегкую задачу, требует когнитивного подхода к отбору и переводу терминов. Актуальность многоязычных словарей по инновационным терминам, в частности композитным материалам, не вызывает сомнений, так как в отдельных областях науки и техники при совместной работе специалистов разных стран наличие только двуязычных словарей не всегда решает вопросы успешной коммуникации. При выборе языков для включения в данный словарь исследователи исходят из распространенности русского, английского, немецкого, испанского и китайского языков, а также наличием совместных проектов в области строительных материалов, химических продуктов и т. п.

В работе использованы метод сплошной выборки, когнитивного анализа, лексикографического описания, сопоставительного анализа.

Как известно, инновационные технологии представлены во многих отраслях науки и техники и связаны с нанотехнологиями, иными направлениями их развития. На первом этапе создания многоязычного словаря была выделена подсистема терминов по композитным материалам. Изучение семантики того или иного термина является первоочередной задачей при отборе материала для данного лексикографического продукта. Необходимо также рассматривать когнитивные аспекты не только лексикологии, терминологии, но и перевода. Это комплексная задача. Изучение и нахождение эквивалентов одного и того же предмета или явления в разных языках позволяет включить нужный термин в специализированный словарь.

В рамках работы над проектом прежде всего необходимо определить, каковы источники отбора материала, а также составить глоссарии [2, с. 7]. Первичный отбор опирается на материалы современных глоссариев и словарей, которые составлены в одноязычном и двуязычном формате. Исходный банк терминов композитных материалов в случае русского и английского языков можно найти в интернете. Сложнее с материалами на испанском и китайском языках.

Титульным языком будущего словаря, как уже отмечалось, является русский. Языки, включенные в словарь Мультитран, принадлежат к различным группам. Они номинируют те или иные предметы и процессы, необходимые для включения в многоязычный словарь инновационных технических терминов композитных материалов, порой не являясь полными эквивалентами, либо реализуют только одно значение из множества (например, полисемантичные ЛЕ в английском языке, испанском языках). В этой связи важно учитывать различия словообразовании, контекстуальном значении в текстах по композитным материалам. Причем, как представляется, в онлайн словарь необходимо вносить термины, ЛЕ, которые вошли в лексику после формирования терминосистемы данной отрасли.

Необходимо применить когнитивный анализ терминов, четко определить к какой отрасли могут относится те или иные инновационные ЛЕ. Хотя онлайн словари и переводчики послужили основной базой, контекстное использование в периодике, в инструкциях, в научных статьях История

создания композитных материалов насчитывает много веков. Композитный материал или просто композит – это материал, состоящий из двух или более компонентов, каждый из которых обладает различными физическими и химическими свойствами. При этом в сочетании друг с другом они создают новый материал или улучшают характеристики одного из них. Особое развитие получили композиты в последние века, что связано с бурным развитием химии, появлением наноматериалов. При создании словаря необходимо структурировать термины согласно типам материалов. Поиск эквивалентов данных названий через онлайн словари не всегда приводит к результату. Мы ограничиваем задачу в данном случае и отбираем в словарь только термины, независимо к их грамматической форме. Необходимо определить, что в отличие от обычного слова термин обозначает специальное понятие, которое отражает названный объект действительности во всей его полноте, а обычное понятие дает обобщенное представление объекта. Приведем примеры перевода типов композитов:

Таблица 1. *Список терминов типов композитов* ***и их эквиваленты***

Русский	Английский	Испанский	Немецкий	Китайский
Композиционные материалы с неметаллической матрицей	Composite materials with non-metallic matrix	composites m; materiales compuestos	пласт. glasfaserverstärkte Kunststoffe полим. glasfaserbewehrter Plast силик. Glasgewebekunststoff m; Kunststoffglasschichtstoff m; glasfaserbewehrter Kunststoff; glasverstärkter Kunststoff стр. glasfaserverstärkter Kunststoff; GUP-Material; Schichtpressstoff m	合成材料；复合材料；耐氧化复合材料；混成材料；合成材复合材料 纤维合成材料
Композиционные материалы с металлической матрицей.	metal-matrix composite; metal matrix composite	Materiales compuestos con matriz metálica.	Verbundwerkstoffe mit einer Metallmatrix	以金屬為基體的複合 料。
Волокнистые композиционные материалы	fibrous composite	исп. волокнистый заполнитель carga fibrosa	полим. Faserverbundwerkstoff	纖維複合材料
Карбоволокниты.	Carbon fibers	Medite	Kohlenstofffasern	碳纖維
бороволокно	boron plastic		полим. Borfaser f	包碳化硅的硼纤维；碳化硅棚纤维

При рассмотрении ЛЕ типов композитов возникают вопросы контекстуального значения, поскольку в словаре даются несколько вариантов перевода данных терминов. Переводчику и составителю глоссариев и словарей необходимо знать семантику термина и его вариантов, поэтому обращение к толковым словарям и готовым словникам необходимо. В качестве подсказки можно рассматривать имеющиеся в словаре Мультитран пометы, определяющие принадлежность одного и того же термина к различным отраслям науки и техники, либо выделенные в отдельные тематические группы. По данным тематических списков терминов по композитам, были отобраны их эквиваленты.

Таблица № 2. *Термины, обозначающие композиты, и из перевода, согласно словарю Мультитран*

Русский	Английский	Испанский	Немецкий	Китайский	Толкование
Двухшнековый экструдер	пищ. two worms extrusion press пласт. twin screw; twin-start screw полим.double-screw extruder тех. turn-screw extruder хим. Twinscrew extruder; twin-screw extruder double-screw extruder	Не найден	пласт. zweispindlige Strangpresse полим. Bitruder m; Doppelschneckenmaschinef; Doppelschneckenpressef; Zweischneckenextruderm; Zweischneckenstrangpresse f	тех. 双螺杆压出机；双螺杆挤压机 Нпз 聚烯 烃泡沫塑-料 玻璃钢；塑料玻璃	Когда необходимо получить более равномерный по составу и параметру вязкости полимер, применяют двухшнековый экструдер. Его преимущество в более высоком качестве плавления материала, улучшенной производи-тельности и скорости технологиче ского процесса.
Пенофолиолефин	пенополиолефины сущ. Макаров. polyolefin Foams пенополиолефин сущ. полим.Cellular polyolefin	Не найден	Не найден	Не найден	Пенопласты, получаемые из полиэтилена, хлорир. полиэтилена, полипропилена, ополимеров а-олефинов, напр., с винилацетатом, малеиновым ангидридом, акрилатами

Стеклопластик	тр. glass-fibre reinforced plastic; GRP (MichaelBurov); glass reinforced ё plastic (MichaelBurov); glass-fibre plastic; glass-reinforced resin; FRP fiberglass reinforced plastic; FRP	тех. plástico de fibra de vidrio; vidrio -resina m	plástico de fibra de vidrio; vidrio-resina m	ex. 玻璃钢; 塑料玻璃	Стеклопластики являются одним из важнейших представителей группы полимерных материалов, объединяемых названием армированные пластики

Как видно из таблицы №2, словарь не содержит перевод некоторых терминов, что необходимо исправить, проведя поиск по техническим словарям и глоссариям в других источника. Таким образом, отбор терминов инновационной отрасли должен проходить как из материалов уже имеющихся словарей, так и на основании их отбора в глоссариях и периодике по данной тематике. Для решения этой задачи также будет необходимо консультироваться со специалистами, работающими с композитными материалами и сотрудничающими с поставщиками из разных стран.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М., 1970. – 479 с.
2. Безкоровайная Г.Т., Дмитриева Е.И. Особенности отбора материала глоссария для составления многоязычного словаря инновационных технических терминов // Актуальные проблемы общей теории языка, перевода межкультурной коммуникации и метоики преподавания иностранных языков – М., 2023. – С. 7–10.
3. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Курс лекций по английской филологии: учебное пособие. Изд. 4-е, стер. / Н.Н. Болдырев. – М. – Берлин: Директ-Медиа – 2016. – 163 с.
4. Виноград Т. К процессуальному пониманию семантики // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1983. – Вып. 12. – С. 123–1703.
5. Глоссарий композиционных материалов. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://composite.ru/podderzhka/glossarij/, свободный.
6. Карпова О.М. Английская лексикография: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учебных заведений / О.М. Карпова. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 176 с.
7. Кац Дж., Фодор Дж. Структура семантической теории // Новое в лингвистике. М., 1980. Вып. 10: Семантика.

8. Кибрик А.Е. Лингвистическая реконструкция когнитивной структуры // Тезисы докладов первой Российской конференции по когнитивной науке. – Казань, 2004. – С. 110–111.
9. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. – М.: 1997. – 555 с.
10. Словарь композиционных материалов. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://clck.ru/3A49Ao, свободный.
11. Сокирко А. Семантические словари в автоматической обработке текста (по материалам системы ДИАЛИНГ): дис. … канд. тех. наук. – М., 2001. – 26 с.
12. Термины по нанотахнологии. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://clck.ru/3A49GJ, свободный.

Bezkorovaynaya Galina Tigranovna
Plekhanov Russian Economic University

FEATURES OF THE MULTILINGUAL DICTIONARY OF INNOVATION TERMS

The article is devoted to the consideration of the cognitive aspects of the selection of lexical units when creating a multilingual dictionary of innovative terms for composite materials. The conducted research, based on the methodology of cognitive linguistics, showed that in order to overcome ambiguity and find the correct equivalent of terms for composite materials, it is necessary to rely on the interpretation of Russian-language terms and include it in the dictionary entry, as well as take into account the contextual meaning, using examples from scientific articles, monographs, instructions and so on.

Keywords: cognitive, multilingual dictionary, tag, context, term, equivalent.

Белова Анна Павловна
Школа «Летово»
anna_p_b@mail.ru

Рифмующиеся ситуации в трилогии В. И. Белова «Час шестый»

В статье рассматриваются рифмующиеся в трилогии В.И. Белова «Час шестый» ситуации. Анализируется символический смысл «рифмы», которая объединяет ряд ситуаций, – образ крыши и образ лестницы. Сопоставляются рифмующиеся ситуации в зачине и финале романа, делается вывод о роли этих ситуаций в образовании композиционного кольца.

Ключевые слова: рифмующиеся ситуации, трилогия, сон, символический образ, лестница Иакова.

Анализируя сюжет и композицию произведений, исследователи обращают внимание на рифмующиеся эпизоды. Установление этой «рифмы» позволяет сопоставить отдельные сцены, ситуации и, проведя это сопоставление, обнаружить, например, мифопоэтический смысл произведения.

Значимые эпизоды и сцены, имеющие парный характер, являются показателями прецедентной картины мира, характерной именно для эпопеи. Так, например, в художественных рифмах Л.Н. Толстого (даже в рифмах из мирной жизни) открывается эпическая сущность [1, с. 272]. Такой подход к анализу текста позволяет выявить авторское отношение к воссозданной на страницах его книги модели мира, определить некоторые законы, по которым живет этот мир.

Трилогия В.И. Белова «Час шестый» – это крестьянский эпос, грандиозный роман-эпопея. Композиционной особенностью трилогии является рифма, связывающая несколько ситуаций. Цель данной статьи – выявить и описать ситуации, рифмующиеся в романах трилогии, установить функции художественной рифмы.

Действие трилогии переносится из северной деревни Шибанихи в города: то в Вологду, то в Москву, то в Ленинград, то в Архангельск.

Как в Москве, так и в Шибанихе происходит одна и та же ситуация – осквернение храмов. В обоих случаях участником событий является отец Николай (поп Рыжко). Отметим, что сначала отец Николай становится очевидцем осквернения храма в Москве, затем – свидетелем такой же сцены в Шибанихе.

Поп Рыжко приехал в Москву вместе с Данилом Пачиным. Цель их визита – восстановить право голоса. Гуляя по Москве, они увидели храм. Похожая на шибановскую церковь была запрятана в тихий проулок. Заметив

ее, путники почувствовали, будто на них пахнуло родной деревней. Ворота были приокрыты, словно ожидая отца Николая. Войдя в церковь, отец Николай направился к алтарной двери. Находившийся в храме священнослужитель обратился к отцу Николаю: «Куда, куда, милый, батюшки-то нет. Нет батюшки, извольте к завтрему», на что отец Николай ответил: «Я, батюшка, сам батюшка!». Когда отец Николай делал басовую пробу в алтаре, в храм вошли двое – Шиловский и Билинкис (третий из особой тройки остался на паперти). Билинкис распахнул двери в алтарь, и Шиловский ступил в него с каким-то озорством. Билинкис (председатель тройки) приказал попу одеться и хотел его арестовать. Поп благодаря своей силе вырвался из алтаря и убежал. Тройка не смогла догнать попа, вернулась в церковь, устроила в алтаре обыск. В аналогичную ситуацию отец Николай попал некоторое время спустя: в храме Шибанихи он готовился к обряду венчания, в алтаре он пробовал голос. И в этот момент в алтарь вошел Игнаха Сопронов. «Все было точь-в-точь как недавно в Москве» [2, с. 168]. Сопронов прошелся по алтарю, оглядел престол, щелкнул коричневым от табака пальцем по дарохранительнице. Но если в московском эпизоде поп сбежал от особой тройки, то в деревенском он попытался противостоять Игнахе: «– Прошу выйти вон! – внятно и тихо сказал поп» [2, с. 168]. Отец Николай в присутствии Игнахи провел обряд венчания. В обоих эпизодах повторяющейся деталью является звучащий под сводами храма голос отца Николая. Отличие заключается в том, что в московском храме отец Николай только сделал пробу, а в шибановском – «голос отца Николая окреп». На реплику Игнахи о том, что он не имеет права венчать, отец Николай твердо заявил, что таких законов не знал и знать не хочет. Сопронов, встав посреди солеи, решил прямо в храме провести собрание. Игнаха заявил, что он посланный «уисполкома». Оценка происходящего четко обозначена в реплике присутствовавшего на венчании Евграфа Миронова: «Дьяволом ты послан, а не исполкомом!» [2, с. 169]. В обеих ситуациях врывающиеся в алтарь изображаются с помощью таких деталей, которые позволяют интерпретировать их образы как демонические. Оскверняющие храм в Замоскворечье используют оружие, пытаясь догнать отца Николая. Оскверняющий храм в Шибанихе Игнаха Сопронов ассоциируется с бесом, так как про него говорят «шут с ним!» (в данном выражении слово «шут» – это заместитель слова «черт»). Пальцы Игнахи испачканы табаком, что, в свою очередь, подчеркивает родство героя с чертом. Рифмующиеся ситуации показывают, как бесы (т. е. представители новой власти) постепенно захватывают даже отдаленные от центра места: вся страна оказалась в их власти.

Этот мир значительно воздействует на души сопротивляющихся. Наблюдая, как меняется окружающий мир, как он из рая превращается в ад, персонажи трилогии мучаются, стараются найти ответ на вопрос, в чем они ошиблись

и в чем согрешили. Своеобразным доказательством своей греховности герои считают неспособность воспроизвести в полном объеме священные тексты. Так, находясь в Прилуках, исполняя роль Харона, отец Николай пытается вспомнить Символ веры. Этот текст он произнес без запинки, но на добавлении от второго собора сбился и безмолвно заплакал, терзаемый страхом. Затем он попытался вспомнить девяностый псалом, но «тяжесть и мука обступили его». Наконец, он начал читать то, что вспомнилось, – 37-й псалом (протоиерей Г.А. Разумовский описывает его как молитву страждущего и кающегося грешника [4]). С этим эпизодом рифмуется другой – дедко Никита Рогов, удалившись в лес, живя в одиночестве, по-прежнему молится каждое утро. Он на коленях прочитал свое обычное утреннее правило с четырьмя молитвами св. Макария, но молитвы Богородице и ангелу-хранителю он произнес уже мысленно. Выйдя из избушки, дед Никита услышал глухариную песнь, «которая пролетела над лесом торжественным таежным псалмом» [2, с. 31]. Дедко направился к морошковому болоту и запел первый псалом, который хорошо помнил, а «сегодня сбился…» [2, с. 32]. Отметим, что выпавшие из памяти героев строчки священных текстов – знак того, что в данный момент персонажи сосредоточены на серьезных размышлениях о мире, о свершающихся в нем бесовских действиях. Кажется, что строчки текстов выдавлены из памяти героев не случайно. И отец Николай, и дед Никита осознают, что забыли тексты псалмов или строчки из них, незадолго до своей смерти. Персонажей как будто «выдавливает» из этого мира новая власть. Оба героя погибают от пули, которую выпускает кто-то из ее представителей.

Находясь в церкви в Прилуках, отец Николай, мучаясь от осознания своей неправоты (не зачитал жителям деревни обращение патриарха Тихона), погружается в сон. В этом сне он видит, как идет вдоль по князьку крыши Евграфа Миронова. Отец Николай и въяве любил ходить по крышам. Но нынче он Харон (вывозит на дровнях тела умерших за ночь переселенцев). «Только плывет не ладья, а скрипучие дровни. Нет, это плывет тесовая крыша Евграфа Миронова. И конь тоже на крыше… Реют белые легкие облака вокруг, не вверху, а внизу…» [3, с. 67]. Сон отца Николая наполнен символическими образами. Крыша крестьянского дома традиционно соотносится с небом (если рассматривать космогонический код сна) и с головой (если рассматривать антропоморфный код сна). Думается, что в данном случае оба кода взаимосвязаны: изменения, произошедшие в сознании отца Николая, в его мыслях, влекут за собой изменения и в его положении в космосе, и в мире (придя к вере, он приблизился к Богу, т. е. к небу). Движение отца Николая в этом сне строго задано – это движение вперед, вдоль «князька», возможности повернуть назад нет – это опасное движение (легко можно сорваться). В коннотативном значении слова «князек» содержится положительная семантика: это и название обладающего властью человека, и титул

жениха в свадебном обряде; Князь мира – это один из способов номинации Иисуса Христа в Библии. Вероятно, движение отца Николая вдоль по князьку крыши – это движение по жизненному пути, движение вместе с Богом. Не случайно во сне отец Николай слышит, будто над ним, как над покойником (во сне он думает, что он умер, что это за него читают канон), читают «Через бурю напастей по житейскому морю притекаю к тихому пристанищу и молю Тебя: спаси от тления живот мой…» [3, с. 20]. Мотив движения к Богу, как видим, появляется и в этом тексте, рифмуясь с текстом сна отца Николая. Созвучный внутреннему состоянию отца Николая текст читает священник, тайно проводящий обряды в Прилуцкой церкви (новая власть запретила переселенцам совершать церковные обряды). Тайное соборование, свидетелем которого стал отец Николай, потрясло Перовского. И потому, когда на шестой день в собор ворвались молодой «веселый пришелец» с наганом поверх дубленой шубы и крикнул: «Подавай мне попа! Живо, живо! Пять минут сроку», Николай Иванович поднялся и «вдруг громко на весь собор воскликнул: – Я поп!», затем повторил: «Я поп. А вам-то что требуется?» [3, с. 22]. Конструкция из личного местоимения с существительным, употребленная отцом Николаем, напоминает фразу, которую он произнес в другой ситуации, ранее, когда зашел в храм в Замоскворечье: «Я, батюшка, сам батюшка!» [2, с. 15]. Фразы похожи, но значение их разное: батюшка скорее из любопытства зашел в храм в Замоскворечье – он не особо осознает, что делает, а поп в Прилуцкой церкви – это принятие на себя чужой судьбы, полностью осознанный и единственно возможный для отца Николая шаг. Если в московском эпизоде ему удалось убежать от особой тройки, то из Прилуцкого храма он не убегает, а уходит вслед за «веселым пришельцем».

Образ крыши как символическое место действия появляется и при описании других ситуаций в трилогии. Василий Пачин вспоминает о том, как в детстве он забрался на крышу, чуть не упал с нее, вовремя подоспел отец, который, подставив лестницу, забрался на крышу и снял с нее сына. Отец велел сыну плевать на пятки, чтобы таким образом остановить сползание с крыши. С тех пор в трудных жизненных ситуациях матрос Василий Пачин себе и другим говорил: «Плюй на пятки!» [2, с. 100]. Это воспоминание из детства всплыло в памяти Василия, когда он, через несколько дней после свадьбы, сидел в доме Славушка у окна и смотрел из него на крышу отцовского дома (семью Пачиных раскулачили, дом отняли). «Сидел матрос у распахнутого окошка, вдыхал запах лугов и сквозь слезную поволоку косил взглядом на тесовую крышу отцовского дома. Тесины, прокаленные солнышком, источали марево. По ним бежали струи летнего зноя. По цвету крыша была похожа на серый борт корабля» [3, с. 485]. И во сне отца Николая, и в восприятии Василием Пачиным вида из окна крыша напоминает ладью, корабль. С одной стороны, ладья и корабль могут указывать на движение

(дом как основа жизни крестьянина сдвинулся с места, как сдвинулась вся крестьянская вселенная, все ее законы). С другой стороны, крыши, напоминающие ладью и корабль, могут плыть по реке смерти. Возможно, сон отца Николая является пророческим: он ощущает себя как будто плывущим то ли в ладье, то ли в дровнях, то ли на крыше – он уже не столько Харон, сколько сидящий в ладье-дровнях, которые плывут к смерти (этот сон отец Николай видит незадолго до своей смерти). Образ крыши, которую видит матрос Василий из окна, неоднозначен: это и память о ситуации, в которой мальчик оказался на границе между жизнью и смертью, но тогда на помощь пришел отец; это и другая, более свежая память – память о том, что родной дом больше не принадлежит семье и вообще дома как такового больше нет. Кроме того, крыша, похожая на серый борт корабля, вызывает ассоциацию с ковчегом Ноя, в котором члены семьи Пачиных могли бы укрыться от наступившего хаоса, однако отца посадили в тюрьму, старшего брата Павла отправили в лагерь, младший Алешка вынужден побираться, а сам Василий должен вернуться из отпуска на службу в Ленинград, дом же отняли и передали другим людям.

Если в описанных ситуациях герои вспоминают себя на крыше дома, то другой персонаж оказывается на крыше шибановской церкви. Во втором романе трилогии («Год великого перелома») изображается председатель Митька Кузёмкин, который забирается на крышу храма и вместе с другим жителем деревни Шибаниха, Мишей Лыткиным, пытается «своротить крест» и скинуть колокол. Чтобы забраться на крышу одноэтажного зимнего храма, Митька притащил лестницу. Однако одной лестницы оказалось мало, пришлось ее наставлять. Забравшись на крышу зимнего храма, Митя стал приглядываться к летнему (он был пристроен с востока). Чтобы забраться еще выше, втащили на крышу роговскую лестницу (эту лестницу «иродам» и «нехристям» отдала Вера Рогова). Когда Митька и Лыткин, сидя на южном скате кровли, обсуждали, как им добраться до креста, голубое небо начало тускнеть, солнце село в серую тучу, стало холодно. Голубой и золотой цвет в контексте данного эпизода обозначают сияние славы Бога, погруженность мира в действенную силу Божественных энергий. Пока внизу у храма толпился народ, пока люди, кто как мог, сопротивлялись действиям Митьки, над ними было голубое небо и солнце. Народ разбежался – солнце скрылось. «Бесы» и «безбожники», как называли в толпе Митьку и Мишу, решили спуститься с крыши, в припадке ярости Митька пнул по роговской лестнице, она начала сползать, «Митя ногой добавил ей ходу» [3, с. 165]. Вторая, пожарная лестница была внизу. Но кто-то отставил ее, и Митя с Мишей оказались на крыше зимнего храма как в западне.

Во всех трех рассмотренных ситуациях герой оказывается на крыше. Одна из ситуаций показывает сновидческую реальность, в которой герой идет по

крыше, вдоль князька: отец Николай не собирается использовать крышу как ступень лестницы, чтобы забраться еще выше. Во второй на крыше оказался ребенок, и его единственное желание – не упасть, к нему на помощь прибегает отец. В обеих ситуациях герои оказываются на крыше крестьянского дома. В третьей изображается другая крыша – крыша храма. Крыша зимнего храма становится ступенью в своеобразной лестнице, взобравшись по которой герой хочет своротить крест. Крыша и лестница – важные символические образы в рассматриваемых ситуациях. В соответствии с космогонической моделью мироздания, выработанной мифологическим сознанием, верхний ярус традиционного крестьянского жилища соотносится с небесным сводом. И если крыша, по которой во сне идет отец Николай, указывает на его приближение к Богу (ранее не веривший в Бога священнослужитель уверовал по-настоящему), то крыша храма, на которой оказался Митька Куземкин, выявляет совсем другую сущность персонажа – Митька становится подобен тем людям, которые строили Вавилонскую башню. Недаром и у лестницы нет достаточной длины: Митьке пришлось связать две лестницы в одну – подобно древнему строителю Вавилонской башни, он использует «рукотворную» лестницу, чтобы забраться на небо. Однако он застрял на середине своего пути (так и не добрался до купола и креста) – этим он напоминает фигуру, которую изображают на картинах по мотивам сюжета о лестнице Иакова. Направление его движения – с земли на крышу одного храма, чтобы с нее, как со ступеньки, шагнуть еще выше, на крышу более высокого храма – это дерзостное движение человека вверх, на небо. Митька был остановлен на середине пути. Но и спуститься назад он не может. Нет лестницы – нет и падения с нее (ангелы, изображающиеся на фресках и картинах падающими вниз, как правило, попадают в ад). Застряв на какое-то время на крыше, герой, скорее всего, должен был использовать это время для каких-то серьезных размышлений, а не на матерные высказывания. Роговская лестница, которую сам Митька и оттолкнул ногой, не может служить ему: в семье Роговых есть заступник перед Богом – дед Никита, который молится за всех. А Митька на реплику собравшихся «креста на тебе нет» с дерзостью отвечает: «И не будет!» [3, с. 170].

Иногда одни персонажи, которые в обычной жизни редко вспоминают слова молитв, но при этом являются носителями христианских ценностей, и другие, которые представлены в романах как бесы, попав в пограничную ситуацию, вспоминают священные тексты.

Несколько «морских» ситуаций связаны образом Палашки Мироновой. Греческое имя Пелагея обозначает «морская». В обеих ситуациях Палашка выступает спасительницей. Весной Игнаха Сопронов решил на лодке переплыть озеро, чтобы добраться до другой деревни. Сторожок рассохся и вылетел – лодка начала тонуть. Вода быстро прибывала, и Игнаха в ужасе

начал читать «Отче наш», путая слова этой молитвы со словами других молитв. Его крик услышала Палашка Миронова, которая и спасла Игнаху. Символично, что Игнаху, который вдруг начал читать молитву, спасает Миронова (фамилия Миронов происходит от слова «миро», которое используется при Таинстве Миропомазания, совершаемое после крещения, также миро используется, когда к православию приобщаются инославные христиане). Спустя некоторое время Палашка сама чуть не утонула. Желая окрестить детей, Палашка и ее подруга Вера Рогова сели в лодку, чтобы переплыть на другой берег, в другую деревню, где несколько дней тайно жил батюшка. Однако где-то на середине пути в лодку начала поступать вода. «Как тогда, у Игнахи Сопронова, выпал рассохшийся сторожок» [3, с. 280]. Но Палашка усиленно гребла, и лодка все-таки ткнулась носом в берег. Возможно, вода в данном случае – это источник животворящей благодати. В приобщении Богу как Источнику животворящей благодати, в уподоблении Ему и сам человек оказывается способен стать подлинным источником «живой воды», освящающей все сущее. Человек может обернуться мощным потоком благодати, этот поток властно подхватит всю тварную вселенную.

Как в зачине романа, так и в его концовке писатель создает всемирный масштаб изображения через восприятие старого человека. Роман «Кануны» открывается размышлениями Носопыря (деревенского нищего) о Боге, о воинстве Христовом на белых конях и о шумной ораве нечистого, прохвостов с красными ртами, которые прискакали на вонючих копытах. В этих размышлениях Носопырю представляется борьба света и мглы, тепла и холода. Мир видится нищему долгим, великим, растущим, убегающим. В финале трилогии этими же размышлениями (о великой, необъятной земле, о невозможности человеческого ума и сердца охватить эту необъятность, о том, что это под силу только Господу) занят дед Никита Рогов. Добавим, что оба старика (один в зачине, другой в финале) просыпаются рано утром и каждый из них произносит слова, обращенные к Богу. Так в романе образуется композиционное кольцо.

Таким образом, в основе рифмующихся в трилогии ситуаций лежит идея круговорота жизни, повторяемости событий. Эта повторяемость подчеркивает важность самой ситуации в картине мира автора. Чаще всего рифмуются пороговые ситуации (на грани жизни и смерти, веры и безверия, между небом и землей). Важной рифмующейся ситуацией в трилогии является ситуация осознания героем греховности своих поступков, переосмысления своего прошлого, в котором, по признанию героя, он совершил то, что сейчас признает за грех. Особо значима рифма, образующая композиционное кольцо – это размышления двух стариков об устройстве мира и месте Бога в нем – в зачине и финале романа. Эта рифма позволяет сделать вывод о том, что главной силой, которая управляет всем мирозданием, с точки зрения автора, является Бог. В мире сосуществуют два воинства – на белых конях и на «вонючих копытах». Представители этих двух воинств становятся участниками одних и тех же событий и, соответственно, наполняют их разным смыслом.

Литература

1. Андреева В.Г. Образ императора Александра I в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» // Studia Litterarum. – 2022. – Т. 7. – №. 1. – С. 260–281.

2. Белов В.И. Собрание сочинений: в 7 тт./ Т. 3. – Москва: РИЦ «Классика», 2011. – 512 с.

3. Белов В.И. Собрание сочинений: в 7 тт./ Т. 4. – Москва: РИЦ «Классика», 2011. – 616 с.

4. Прот. Разумовский Г. Объяснение священной книги псалмов. – Москва: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2002. – 990 с.

Belova Anna Pavlovna
«Letovo» school

RHYMING SITUATIONS IN V.I. BELOV'S TRILOGY «THE SIXTH HOUR»

The article examines the situations rhyming in V.I. Belov's trilogy «The Sixth Hour». The symbolic meaning of the «rhyme» is analyzed, which unites a number of situations – the image of a roof and the image of a staircase. The rhyming situations in the beginning and ending of the novel are compared, and the conclusion is made about the role of these situations in the formation of a compositional ring.

Keywords: rhyming situations, trilogy, dream, symbolic image, Jacob's ladder.

Белозерова Ольга Игоревна
Шевцова Анастасия Сергеевна
Назарбаев Интеллектуальная школа
физико-математического направления
belozerova_o@trz.nis.edu.kz
shevcova_a@trz.nis.edu.kz

Лингвокультурологический аспект в обучении русскому языку в казахских классах

В статье представлен актуальный интегрированный подход, который предполагает субъектную ориентацию в процессе педагогического общения. Это отражено в системе заданий, ориентированных на диалогическое общение. Описываются лингвистические и культурологические методы: контент-анализ, сопоставительный анализ. Предложенные упражнения и задания приобщают обучаемых к общечеловеческим ценностям, в значительной степени расширяют их знания в области русской культуры, способствуют формированию устойчивого интереса и уважения к ней и её носителям.

Ключевые слова: интегрированный подход; культурологические методы; сравнительный анализ; полиязычие.

Учителя-словесники казахстанских интеллектуальных школ преподают в условиях полиязычия. В связи с этим появилась необходимость изменений в методике преподавания языковых дисциплин. Предлагаемая нами система интегрированного преподавания русского, казахского, английского языков способна разрешить многие проблемы: восполнить в некоторой степени отсутствие в школьной программе предмета «Сопоставительная типология языков», исключить механическое заучивание учебного материала, формировать лингвистическое мышление.

Интегрированный подход к обучению русскому и казахскому, русскому и английскому языкам – это не просто соединение разных учебных предметов, а объединение их в одно целое на основе общего языковедческого подхода. Мы предлагаем включить в школьный курс лингвистических дисциплин вопросы, позволяющие проводить сравнительный анализ двух или трёх языковых систем.

Продемонстрируем репродукцию интегрированного подхода на примере фрагмента урока русского языка в 7 классе (раздел «Путешествия и достопримечательности»).

На уроке анализируется текст из путевых очерков «Фрегат «Паллада» И.А. Гончарова. На доске запись слов писателя: «Собака залаяла, и то не так: отдаёт чужим, как будто на иностранном языке лает». Учитель задаёт вопросы:

– Как в русском языке воспроизводятся звуки, которые издают животные?

– Как эти звуки передаются на казахском языке. Как называются эти слова?

Анализируется таблица.

Таблица 1. *Звукоподражательные слова в русском и казахском языках*

Наименование предметов, животных, птиц	Слова, имитирующие различные звуки и голоса птиц, животных в русском языке	Слова, имитирующие различные звуки и голоса птиц, животных в казахском языке
колокольчик	динь-динь	шылдыр-шылдыр
утка	кря-кря	қағ-қағ
кукушка	ку-ку-ку	көкек-көкек
воробей	чик-чирик	шық-шық
журавль	курлы-курлы	қырау-қырау
корова	му-му	ме-е-е
овца	бэ-э-э	мэ-э-э
кошка	мяу	мияу
свинья	хрю-хрю	корқ-корқ
лягушка	ква-ква	құр-құр

Затем учащимся предлагается назвать английские звукоподражательные слова:

– Вспомните, как в английском языке воспроизводятся звуки, которые издают петух, собака, утка, овца, свинья, кошка (крик петуха – кок-а-дудль-ду, кошки – меу, свиньи – ойнк-ойнк, утки – куак-куак, овцы – ба-а, лай собаки – бау-уау). Почему возникла такая разноголосица?

Ученики должны прийти к выводу, что человек передаёт сигнальные звуки животных и птиц, а также различные шумы, полученные от внешнего мира, в соответствии с особенностями звуков и звукосочетаний родного языка.

При изучении в 8 классе с казахским языком обучения раздела «Мир труда» можно предложить следующие задания:

1. Сравните русские и английские (казахские) пословицы о труде;
2. Докажите тождество значений русской и английской (казахской) пословицы;
3. Сравните пословицы;
4. Сделайте вывод о своеобразии русского и английского (казахского) языкового моделирования мира.

Задания могут быть усложнены. Например, можно предложить самостоятельно найти русский эквивалент казахской (английской) пословице (и наоборот), а затем выполнить их сопоставительный анализ. Задание выполняется по алгоритму:

1. Сделай дословный перевод казахской (английской) пословицы;
2. Найди русский эквивалент;

3. Сравни пословицы.

Впоследствии наблюдения оформляются в следующую таблицу:

Таблица 2. *Оформление наблюдений учащихся*

Казахская пословица о труде	Дословный перевод на русский язык	Русский эквивалент
Кәсіп иесі-қорған иесі. Кәсіп, кәсіп түбі-нәсіп.	Обладатель ремесла все равно, что обладатель крепости.	Дело мастера боится.
Әрекет-береке. Әрекет болмай-берекет болмас.	Без труда не бывает добра.	Без труда не вытянешь и рыбку из пруда.
Келісім болмаса, тарасу керек.	Если нет согласия, лучше разойтись.	Когда в товарищах согласья нет, / На лад их дело не пойдет.

Особый интерес учащихся вызывает сравнительный анализ фразеологизмов, которые играют большую роль в создании языковой картины мира. Они – «зеркало жизни нации». Так, в английском языке сложное слово a *maypole* обозначает – «долговязый человек, верзила» (буквально «майский столб» – очень высокий столб, украшенный лентами и венками, вокруг которого танцуют дети и молодёжь в праздник начала весны – первого мая); этот комментарий и позволяет понять образную основу национально-специфической метафоры английского языка. Идиоматична (непереводима) почти вся фразеология [2, с. 97].

Сравнительный анализ фразеологизмов целесообразно включать в разделы «Знание: мир и изучение иностранных языков» (7 класс), «Язык и культура» (8 класс), «Традиции и культура» (9 класс). Ученики сравнивают русские и английские фразеологизмы, доказывают тождество их значений, сопоставляют фразеологические компоненты и делают вывод о своеобразии русского и английского языкового моделирования мира.

Образец сравнительного анализа

Вариант 1

Фразеологизмы:

1. Русский: *Яблоко раздора*
2. Английский: *The apple of discord*

Оба фразеологизма имеют значение «причина спора; причина разногласия». Буквальный перевод английского фразеологизма: «яблоко разногласия».

Сопоставление фразеологических компонентов показывает их тождество (яблоко – the apple) и семантическую близость (раздор – discord).

Главный фразеологический компонент воспринимается как метафора. Чем же обусловлено тождество метафорических образов в русском и английском фразеологизмах? Дело в том, что оба фразеологизма восходят к образу древнегреческой мифологии: троянский юноша Парис преподнёс Афродите яблоко с надписью «Прекраснейшей», чем вызвал гнев двух других богинь – Геры и Афины, впоследствии началась Троянская война.

Таким образом, мифологическое происхождение фразеологизмов обуславливает их образно-семантическое тождество в современном русском и английском языках.

Между тем в обоих языках есть исконные фразеологизмы с тем же значением «причина спора»:

Вариант 2

Русский: *Кататься как сыр в масле*

Английский: *To be in clover*

Оба фразеологизма имеют значение «ни в чём не нуждаться: жить безбедно». Буквальный перевод английского фразеологизма: «быть в клевере».

Сопоставление фразеологических компонентов обнаруживает существенные различия: если русская традиция закрепляет значение «довольства» за словами-символами «сыр», «масло», то в английском языке значение «довольства» реализуется в слове-символе «clover (клевер)» [1, с. 56]. Данный пример показывает, как по-разному моделируется действительность в русском и английском языках.

Вариант 3

Фразеологизмы:

1. Русский: *Куй железо пока горячо*
2. Английский: *Make hay while the sun shines*

Оба фразеологизма имеют значение «своевременность работы». Буквальный перевод английского фразеологизма: «суши сено, пока солнце светит».

Сопоставление структуры фразеологических единиц показывает их синтаксическое тождество: побуждение к действию – условие действия.

Сопоставление фразеологических компонентов выявляет различия в языковой картине мира русских и англичан. Значение «своевременности работы» в русской фразеологии мотивируется реалией кузнечного ремесла, а в английской – реалией хозяйственного быта.

Возможны различные виды заданий по фразеологии:

1. Выпишите из Толкового словаря русского языка все значения слова «рука», составьте предложения с этим словом.

2. Выпишите из фразеологического словаря 10 фразеологизмов со словом «рука». Сгруппируйте их по значению (разбейте на тематические группы).

3. Сопоставьте русские фразеологизмы с казахскими, имеющими в своём составе понятие «рука».

В Толковом словаре русского языка С.И Ожегова у слова *рука* выделено 5 значений: 1. Верхняя конечность человека от плеча до пальцев, а также от запястья до пальцев. *Выронить из рук.* 2. Почерк, подпись. *Неразборчивая рука.* 3. Сторона, направление. *По правую руку.* 4. Тот, кто способен оказать

помощь. *Сильная рука*. 5. Употребляется в некоторых выражениях в значении качества. *Большой руки негодяй* [5, с. 535].

Какие же значения имеет слова *рука* во фразеологизмах?

Все устойчивые обороты со словом *рука* учащиеся группируют по значениям, получается 5 тематических групп:

1. Фразеологизмы, обозначающие мерки длины, расстояния, роста, высоты

Наши древние предки измеряли расстояния с помощью различных частей тела: ногами (в двух шагах, по колено), глазами (на глазок, сколько хватает глаз), но чаще руками (рукой подать, рукой не достанешь).

В старину были известны мерки средней, большой, малой руки, и даже – толстой, широкой и торговой руки. Горшки, булавки, дверные косяки, календари измеряли руками. В книге В.М. Мокиенко «Загадки русской фразеологии» приводится такая запись из старинной книги: «106 ковшей малой руки, 25 ковшиков средней руки, 10 ковшиков большой руки» [4, с. 102].

Рука как мерило до сих пор употребляется в выражениях *рукой подать* (совсем близко) и *под рукой* (рядом). Некоторые выражения изменили своё старинное значение. Например, фразеологизм *рукой не достанешь* обозначает «недосягаем, недоступен для кого-либо. О человеке, занимающем высокое положение»; *руки коротки* – «нет достаточной власти, права, возможности»; *руки не доходят* – «нет времени» [5, с. 535].

2. Фразеологизмы, обозначающие понятие «иметь»

Фразеологизмы *брать в свои руки* («подчинить себе»), *держать в руках* («сдерживать свои чувства»), *выпустить из рук* («упустить»), *отдать на руки* («быть в подчинении»), *прибрать к рукам* («присваивать»), *приложить руку* («основательно заняться», «принять участие»), *ударить по рукам* (заключить сделку»), *из первых рук* («узнать, получить») в старину употреблялись лишь в значении «иметь».

Без участия рук не обменивали, не покупали, не продавали. Существовал даже обычай закрепления соглашения. Так, фразеологизм *из рук в руки* связан с обычаем передавать проданную скотину из рук в руки через полу одежды, есть и такое выражение: *из полы в полу.* Ещё один обычай: вступая во владение чем-то, новый владелец должен был *наложить руку* на этот предмет. Так закреплялось право на владение. Даже в тех случаях, когда хозяин находил, например, пропавшую скотину, он накладывал руку на нее, подтверждая тем свою собственность. В наше время выражение *наложить руку* близок по смыслу к выражению *прибрать к рукам* («присвоить»).

3. Фразеологизмы, обозначающие физическую силу и власть

Человек без рук чувствует себя беспомощным и слабым. Наверное, поэтому в языке так много фразеологизмов со словом *рука*, обозначающие силу и власть: *сильная рука* («влиятельный покровитель»), *большая рука* («влиятельный человек»), *правая рука* («первый помощник»), *иметь руку* («пользоваться влиятельной поддержкой»), *давать волю рукам* («бить, избивать»).

4. Фразеологизмы, характеризующие человека

Характеризовать человека можно с разных сторон – по внешнему виду, характеру, поступкам и т. д. О трудолюбивом, умелом человеке говорят: *работает не покладая рук, умелые руки, золотые руки, на все руки мастер.* О бездельнике мы скажем: *сидит сложа руки, рукой не пошевельнет, руки не поднимет.*

Есть фразеологизмы, которые характеризуют человека в определенные моменты жизни: *из рук все валится* – «чем-то расстроен», *опускаются руки* – «нет желания работать, действовать», *рука не поднимается* – «нет решимости что-то сделать», *быть связанным по рукам и ногам* – «не иметь возможности что-то сделать», *руки чешутся* – «есть большое желание что-то сделать» и т. п.

5. Свадебные выражения

«Свадебные» выражения»: *отдать руку и сердце, просить руки.* Когда-то эти выражения обозначали власть мужа над женой: *отдать руку (кому-то)* значит «стать ему подвластной».

Итак, рука – это орудие труда человека и средство общения людей. Рука в древнем мире была самой значимой частью тела человека. Потому так много в русском языке фразеологизмов со словом *рука.* Фразеологические единицы со словом *рука* могут обозначать мерки длины, физическую силу и власть, могут дать характеристику человеку. Подобные значения имеют фразеологизмы и в казахском языке:

Золотые руки – қолы алтын
Ударить по рукам – қол соғу
Руки коротки – қолы қыска
Сидеть сложа руки – қол қусырып қарап отыру
Распускать руки – қолға ерік беру
Руки не доходят – қол жетпейді мүмкіндік жоқ
Лёгкая рука – қолы жеңіл
Рукой подать – қол созым
Отдать руку и сердце – жүрек пен қолын ұсыну

Подобные задания помогают учащимся осознать факты сходства и различия языков, выработать навыки сопоставительного анализа языкового материала, совершенствовать лингвистическое мышление. Интеграцию можно успешно реализовать при условии, если учитель будет хорошо осведомлён о сущности межпредметных связей, убеждён в их необходимости и обладать практическими умениями осуществлять их в своей работе [3, с. 7].

Литература

1. Васильева С.Г. Проблема «Образ мира и язык» в концептах теории носителя языка. – Казань, 2005. – 102 с.

2. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. – Москва: Высшая школа, 1998. – 540 с.

3. Матюшкин Е.А. Интегрированные уроки гуманитарного цикла. 5–7 класс. – Москва: Просвещение, 2005. – 123 с.

4. Мокиенко В.М. Загадки русской фразеологии. – Москва: Высшая школа, 2003. –159 с.

5. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. –Москва : Азъ, 1994. – 907 с.

Belozerova Olga Igorevna
Shevcova Anastasia Sergeevna
Nazarbayev Intellectual School of Physics and Mathematics

THE LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECT IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN KAZAKH CLASSES

This article contains material about integrated lessons of humanitaria cycle. The material describes the ability to use knowledge acquired at Kazakh and English Language lessons during the lesson of Russian language. The author of the article offers a system of exercises and tasks that are based on comparative analysis of two/three language systems.

Keywords: multilingualism, humanitaria cycle; integrated lessons; language systems.

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
GFBogacheva@pushkin.institute

О принципах построения словарной статьи

В статье рассматриваются возможности отражения системности семантической структуры заголовочного слова, а также системных свойств заголовочных единиц в словарной статье лексикологического словаря. Представляются возможности раскрытия внутри- и внешнесемантических связей в границах словарных зон. Семантические свойства заголовочных единиц трактуются как основа для построения словарной статьи.

Ключевые слова: лексикография, словарная статья, словарные зоны.

Что такое словарная статья лексикологического (т. е. содержащего описание единиц лексического уровня языка) словаря? На первый взгляд вопрос кажется наивным и имеющим очень простой ответ. Ответ, который мы можем найти в абсолютно любом пособии по лексикографии или в соответствующем разделе курса лексикологии. Почему именно в подобного рода источниках, учебных по назначению? Потому, что словарная статья как объект особенного научного изучения не кажется достаточно сложной и, наверное, такой уж важной точкой приложения исследовательских усилий. Действительно, работ, посвященных словарной статье как единице микроструктуры словаря, не так много и большая их часть была создана преимущественно в прошлом веке.

На данный момент установился общепринятый взгляд на представленный лексикографический феномен как на основную структурную единицу словаря, состоящую из заголовочной единицы и ее описания, которое варьируется в зависимости от задач, решаемых словарем. В свою очередь, сама словарная статья структурируется на определенные зоны, содержание которых также зависит от типа словаря.

Приблизительно такой взгляд, на основании анализа немногочисленных работ по заявленной тематике, изложил П.Н. Денисов, предлагая в одной из своих работ [1, с. 217], создать стандартную схему словарной статьи, которая включала бы в себя те словарные зоны, которые в совокупности и, конечно, в соответствии с заданными жанровыми характеристиками словаря могли бы способствовать наиболее полному описанию заголовочных единиц. Такими зонами П.Н. Денисов считает: а) заголовочное слово; б) его нелексикологические характеристики (грамматические, орфоэпические и т. д.); в) семантизирующие разделы (толкование, переводные эквиваленты и т. д.);

г) иллюстративную часть, подтверждающую семантические характеристики и представляющую употребление слова; д) указания на единицы, сопоставленные с заголовочной на системном уровне; е) разделы справочного характера.

Современная лексикографическая реальность демонстрирует нам, что определенный стихийно установившийся стандарт строения и информационного наполнения словарной статьи существует, и он весьма близок к изложенному выше видению идеальной микроструктурной схемы.

Рассуждая о строении словарной статьи, можно говорить о ее инварианте, включающем сугубо обязательные зоны, и ее вариантах, разрабатываемых на его основе исходя из задач, решаемых конкретным словарем. Создатели словаря при необходимости добавляют словарные зоны, требующиеся для раскрытия какой-либо из сторон заголовочной единицы, или, наоборот, исключают из состава стандартных те, которые кажутся излишними, ненужными. Это повсеместная практика, которая, как правило, является оправданной, но иногда ведет к уменьшению информационного потенциала словаря.

Можно ли сделать словарную статью оптимальной как с точки зрения ее зонального деления, так и в аспекте информационного наполнения включаемых в нее зон? Мы не сможем этого понять, пока не внесем ясность относительно того, что является основой конструкции словарной статьи. Сейчас словарная статья воспринимается как конгломерат информационных блоков, между которыми существует некая едва уловимая и едва обозначаемая связь. Иными словами, на данный момент словарная статья – чисто технический конструкт, позволяющий более или менее компактно представить описание заголовочной единицы в том объеме и с той степенью полноты, которая нужна авторам словаря. Содержательный аспект при проектировании и построении словарной статьи разрабатывается, как правило, только применительно к наполнению каждой отдельной зоны. Единство информации о заголовочном слове (а это единство, естественно, осознается лексикографами) отходит на второй план, на первом плане остаются отделенные друг от друга границами зон информационные блоки. Говоря о словарной статье, – основной единице словаря – обычно перечисляют зоны, входящие в нее, раскрывают наполнение данных зон, но не упоминают о несомненной связи между ними, как не упоминают и о связи с другими статьями, формирующими корпус словаря.

Взгляд на словарную статью как на своего рода анкету, требующую заполнения отдельных граф, потерял актуальность, он не соответствует направлениям изучения лексики, которые давно завоевали прочные позиции в лингвистике. Завоеванию этих позиций способствовало приоритетное внимание к лексике любого языка как системе. Системность находится в центре внимания и в лексике в целом, и в отношении каждого слова. Какие лексикографические следствия имеет данный факт? Это значит, что при планировании микроструктурных элементов словаря следует учитывать,

во-первых, системность организации семантической структуры отдельного слова, а во-вторых, включение каждой заголовочной единицы в общие системные объединения, свойственные лексической системе языка в целом.

В современной лексикографии наблюдается повышенное внимание именно к отражению системных свойств слова в самых разных аспектах – от универсального (интегрального) словаря, представляющего системные свойства слова в совокупности, до идеографических словарей, в центре внимания которых находится формирование групп лексики, связанных по принципу семантической общности.

Проецируя названный общелингвистический постулат в область практической лексикографии, можно сказать, что семантика слова лежит в основе формирования словарной статьи, является тем каркасом, который поддерживает ее целостность. Очевидно, что осознание приоритета семантики в построении словарной статьи влечет за собой некоторую корректировку в отношении содержательной стороны словарных зон. Нет сомнения, что содержание каждой словарной зоны должно соответствовать задачам словаря, но вместе с этим неплохо было бы акцентировать те фрагменты информации, которые связывают одну словарную зону с другой.

Прослеживая системные связи в рамках словарной статьи, выделим два аспекта, о которых уже упоминали выше. Первый аспект – внутренний – касается преимущественно слов с развитой семантической структурой. Зона толкования таких слов делится на подзоны, которые представляют значения каждого лексико-семантического варианта. В этой части выстраивания словарной статьи, как правило, наблюдаются довольно четкие словесные «скрепы», указывающие на связь одного значения с другим. Например: **кокошник** – 1. Старинный женский *головной убор* с высоким расшитым *полукруглым щитком* <…> 2. *архит.* Украшение на фасадах зданий в виде *полукруглого щитка*, *напоминающее по форме такой головной убор* <…> (МАС; «скрепа» – прямой повтор); **колосс** – 1. Статуя, колонна, обелиск громадных размеров. <…> 2. *перен. Высок.* Человек, выдающийся в какой-л. области науки, искусства и т. п.; гигант (МАС; «скрепа» – семантически соположенные слова *громадный – выдающийся* + синоним *гигант*, также семантически связанный со словом *громадный*; на характер производного значения указывает также помета *перен.*).

Необходимость отражения подобных связей лексикографами не оспаривается. И по мере возможности словарная статья в этой части так и строится. Однако эксплицировать семантические связи так, чтобы они стали очевидными для пользователя, удается далеко не всегда – прямые повторы могут выглядеть неестественно, а семантическая соположенность – проявляться не через один шаг, а через несколько (ср.: **колея** – 1. Канавка, углубление от колес на дороге. <…> 2. Железнодорожный путь, образуемый двумя парал-

лельно лежащими рельсами. <…> 3. *перен.* Привычное, естественное течение жизни, обычный ход дел (МАС; «скрепа» – *углубление от колёс – рельсы (> невозможность свернуть с такого пути > неизменность следования по этому пути) – привычное течение жизни, обычный ход дел*). Носители языка подобные скрепы легко «прочитывают», а вот словари для иностранцев, очевидно, могли бы предложить что-то, что облегчило бы данный процесс.

К числу внутренних аспектов относится также приведение в словарной статье соотношений зоны грамматических особенностей (ограничений) и семантики конкретного ЛСВ, таких, например, как отсутствие формы множественного числа у некоторых отглагольных или отадъективных существительных (*командование*, *таинственность*), что в современных словарях вообще не отражается или отражается непоследовательно, или наличие/отсутствие формы множественного числа в зависимости от значения ЛСВ (ср. **талант** – 1. Выдающиеся природные способности, высокая степень одаренности (*мн. ч.* не употребляется); 2. *разг.* Способность, умение (парадигма форм числа полная) – примеры извлечены из МАС, где данная особенность у слова не отмечается).

Под внешними аспектами словарной статьи мы понимаем представление связей заголовочного слова, основанных на общности или противоположности его семантики с другими единицами лексической системы. Рассмотрим этот аспект на примере синонимических связей. Нельзя сказать, что до нынешнего времени эта сторона заголовочных единиц в словарях не отражалась. Она, как правило, учитывалась при раскрытии семантики слов в толкованиях. Но поскольку синонимы традиционно «пристегивались» к основному толкованию как вспомогательное средство представления значения, то их роль в указании на **место** заголовочного слова в определенной группе единиц нивелировалась, становилась неважной. При указании же на внешние системные связи в отдельной словарной зоне (как это делается, например, в «Большом универсальном словаре русского языка») роль и место заголовочного слова в лексической системе становится более ясной, приобретает семантическую глубину, рельефную структуру, а картина самой лексической системы или ее фрагмента становится более четкой и подробной. И в то же время зона синонимов (равно как и зоны других единиц) остается важным инструментом раскрытия значения слова.

Как это всегда бывает в лексикографической практике теоретические – идеальные – выкладки подвергаются корректировке исходя из конкретных задач словаря или иных лексикографических факторов. Одним из последних является объем словаря. Согласно С.И. Ожегову [2], по объему словари подразделяются на три разновидности: большой, средний и краткий. Разумеется, речь здесь идет не столько о физическом объеме, сколько о том, какие перспективы открываются перед создателем словаря с точки зрения количественного

и качественного состава словника и, что, наверное, важнее, с точки зрения широты и глубины описания свойств заголовочных единиц. Как может влиять на содержание и зонирование статьи такой признак, как объём словаря?

Одной из положительных сторон большого словаря является наличие реальных условий для разработки словарной статьи по максимально возможному количеству зон, заполняемых однородным, гомогенным материалом, что позволяет раскрыть системные связи наиболее очевидным образом. Средние словари указанными свойствами обладают в меньшей степени, поскольку ограничения в объеме и не только заставляют искать пути иного, сжатого, но информационно насыщенного показа свойств заголовочных единиц. Решение подобных задач приводит к формированию словарных статей, чьи зоны являют собой симбиоз данных, которые в больших словарях были бы разведены по разным зонам (подзонам). Так, например, в одной подзоне возможно объединение разных, но очень близких семантически значений (на что указывает либо точка с запятой, либо союз *а также*): ржавчина – <…> Красно-бурый налёт на железе, образующийся вследствие окисления и ведущий к разрушению металла, *а также* след на чём-н. от такого налёта. *В душе появилась какая-то р.* (перен.: что-то разъедающее, мучащее) (СОШ). Более того, объем словаря подтолкнул авторов к такому изощренному решению, как представление переносных значений вне регулярной зоны толкований, но в связке с оправдательными примерами. Примечательно, что семантические «скрепы» тем не менее просматриваются очень ясно. Если с внутренними аспектами классический средний словарь (каковым и является СОШ) справляется, можно сказать, с блеском, то внешние аспекты, за исключением демонстрации межуровневых деривационных связей (зона единиц, образованных от заголовочного слова или его ЛСВ) отражаются примерно так же, как в больших словарях. Иными словами, этот аспект находится вне фокуса внимания авторов.

Словарные статьи кратких словарей могут быть информационно насыщенными и демонстрирующими всевозможные семантические системные отношения и, как следствие, имеющими чрезвычайно небольшой словник – то есть фрагмент системы, представленный в словаре, будет небольшим, зато подробно проработанным. Они могут быть и содержательно лаконичными, что ведет к увеличению словника, но и вместе с тем к обобщенной, размытой картине лексической системы.

Переход словарей в цифровое пространство снимает проблему объема словаря, дает возможность так строить словарную статью, чтобы она включала в себя столько зон, сколько это кажется необходимым для создания полной картины лексических связей и отношений, с возможностью подробного раскрытия этих связей и перехода к другим словарным статьям из любой зоны словарной статьи.

А пока задачей для теории и практики лексикографии является основанная на опыте лучших лексикографических произведений полноценная разработка принципов формирования словарной статьи на основе внутри- и внешнесистемных связей заголовочного слова.

Литература

1. Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. – Москва: Рус. яз., 1993. – 2 изд. – 245 с.

2. Ожегов С.И. О трех типах толковых словарей современного русского языка// Лексикология. Лексикография. Культура речи. – Москва: Высшая школа, 1974. – С. 158–182.

Bogacheva Galina Fedorovna
Pushkin State Russian Language Institute

ON THE PRINCIPLES OF CONSTRUCTING A DICTIONARY ENTRY

The article discusses the possibilities of reflecting the systemic of the semantic structure of the headword word, as well as the systemic properties of headwords in the dictionary entry of the lexicological dictionary. The possibilities of revealing internal and external semantic relations within the boundaries of dictionary zones are presented. The semantic properties of headwords are interpreted as the basis for constructing a dictionary entry.

Keywords: lexicography, dictionary entry, dictionary zone.

Боженкова Наталья Александровна
Апалькова Татьяна Владимировна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
natalyach@mail.ru,
apalkova@yahoo.com

Шестидесятилетние: особенности языковой объективации в современных греческих СМИ

В фокусе внимания авторов статьи актуальное описание носителями греческого языка образа социальной группы людей зрелого возраста, где *шестидесятилетние* образуют дифференциальную черту. Особое внимание обращается на трансформацию способов репрезентации концепта *шестидесятилетний,* обусловленную как общемировым изменением градации возрастных категорий, так и национальными причинами экономико-идеологического характера, что в совокупности меняет тематические доминанты масс-медийных публикаций и формирует новое аксиологическое пространство восприятия людей старшего поколения.

Ключевые слова: шестидесятилетний, пенсионер, старость, развитие, семья, медиа, лингвокультура.

Как известно, массовая культура и современные СМИ оказывают существенное влияние на привычки, образ жизни и сознание современного человека, что непосредственно отражается и на формировании представлений о *зрелом*[3] *возрасте.* Так, различные медийные ресурсы, ссылаясь на мнение известных ученых или политиков, врачей, психологов, косметологов, тренеров, дизайнеров моды (включая представителей других возрастных групп), демонстрируют особое отношение социума к данной категории лиц и тем самым «подготавливают» общественное мнение к соответствующему восприятию языкового знака «шестидесятилетний» (и старше)[4]. Неслучайно Д. Б. Радбиль пишет: «Именно национальный язык и воплощает в себе диалектику стабильности и изменчивости, обеспечивающую, с одной стороны, передачу от поколения к поколению опыта без ощутимых информационных

[3] Примечательно, что в греческом языке прилагательное «зрелый» означает «που βρίσκεται στην ακμή της ηλικίας του ή της πνευματικής του συγκρότησης / тот, кто находится в расцвете сил или на вершине духовного становления» [6, с. 870] и является однокоренным прилагательному «ωραίος / прекрасный» [5, с. 139].

[4] Нас интересует факт зарождения образа и его семасиологическое поэтапное изменение /расширение в сознании аудитории, в зависимости от которой «посыл» текста будет иметь разнообразные интерпретационные вариации.

потерь, а с другой – адаптацию к постоянно меняющимся условиям внешней среды» [4, с. 87].

Из материалов статей о *шестидесятилетних* (уже не молоды, но еще не старики) мы видим, что семантика исследуемого слова обогащается семами, нередко отличающимися от значения лексем *пенсионеры* и *пенсии* (актуализированных в статьях на соответствующую тему). Пейоративная коннотация здесь отсутствует, шестидесятилетний человек может атрибутироваться как *пожилой*, но положительная оценка данного словосочетания демонстрируется все чаще.

Так, проведенное исследование показывает, что для современных носителей греческой лингвокультуры в части публикаций *шестидесятилетний* не предстает *старым* человеком. В этой стране, которая имеет немало долгожителей, людям зрелого возраста часто приходится содержать детей, оставшихся без работы (учитывая один из самых высоких по Европе уровень безработицы) и помогать внукам. В Греции до сих пор очень крепок институт семьи и сегодняшние 60-летние её жители продолжают исполнять традиционные гендерные роли, что выражается в синонимическом номинативном ряде, который максимально часто встречается в текстах и заголовках публикаций: ***бабушка, дедушка, деды, другое поколение, опора семьи***. См.: «***Ο παππούς*** *και* ***η γιαγιά*** *αντιπροσωπεύουν* ***μια άλλη γενιά****, διαφορετική από αυτή των γονέων...* ***Οι παππούδες*** *είναι πάντα διαθέσιμοι για το παιδί, έτοιμοι να ανταποκριθούν στις ανάγκες του και να του αφιερώσουν το χρόνο που χρειάζεται /* ***Дедушка и бабушка*** *являются представителями другого поколения, отличающегося от поколения родителей...* ***Деды (бабушки и дедушки)*** *всегда в распоряжении ребенка, готовы удовлетворить его нужды и посвятить ему столько времени, сколько потребуется»*[5]; «***Οι γιαγιάδες*** *και* ***οι παππούδες*** *αντιπροσωπεύουν* ***το στήριγμα*** *της γνήσιας ελληνικής οικογένειας /* ***Бабушки и дедушки*** *являются опорой настоящей греческой семьи».*

Мелиоративная характеристика человека зрелого возраста передается через его стремление к самопознанию: «***Η αυτογνωσία*** *αναφέρεται στην εσωτερική συγκρότηση του εαυτού που είναι απαραίτητη για την ψυχική μας υγεία...Στόχος είναι να ανακαλύψουμε ποιοι είμαστε στο εδώ και τώρα / Автогнозия касается порядка внутри самих нас, необходимого для нашего психического здоровья... Наша цель – открыть для себя кто мы есть здесь и сейчас».* При этом оценка возрастного развития выражается не в основном значении слова, а определяется контекстным окружением – при помощи ряда существительных мы можем судить о когнитивных способностях и образе мышления людей зрелого возраста: «*"Γερνάω αλλιώς" δε σημαίνει δε γερνάω. Σημαίνει γερνάω* ***με επίγνωση και αξιοπρέπεια****. Σημαίνει ότι την* ***πείρα και τη σοφία*** *της ζωής δεν τις εγκλωβίζω σε αναμνήσεις, αλλά τις μετουσιώνω σε* ***δράση, στωικότητα, όνειρα,***

[5] Здесь и далее перевод автора статьи – Т.А.

υπομονή, δημιουργία */ "Старею по-другому" – не значит "не старею". Значит "старею с осознанием и с достоинством". Значит, что не закрываю на ключ в виде воспоминаний свой жизненный опыт и свою мудрость, а применяю их и превращаю в деятельность, стоицизм, мечты, терпение, творчество».* Статьи такого рода формируют ценностные доминанты общественного устройства, которые, по мнению В. И. Карасика, оказываются «наиболее значимыми для данной лингвокультуры смыслами, совокупность которых и образует определенный тип культуры, поддерживаемый в языке» [3, с. 169].

Отметим, что вплоть до 2005 года Греция была страной, где люди пенсионного возраста могли жить на пенсию, не имея надобности продолжать работать, однако в 2013 году пенсионный возраст был увеличен с 65 до 67 лет, а власти страны сократили размер пенсионных выплат примерно в полтора – два раза. Соответственно, новостной формат, как один из преобладающих в рамках современных публикаций на эту тему, стал активно фиксировать данную социальную ситуацию[6]. В медийных материалах люди зрелого возраста предстают как социально активные, настойчивые и решительные: «*Συγκέντρωση διαμαρτυρίας πραγματοποιούν* ***οι συνταξιούχοι*** *σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη προκειμένου* ***να διεκδικήσουν*** *μεταξύ άλλων, αυξήσεις σε όλες τις συντάξεις και καταβολή των αναδρομικών χωρίς προαπαιτούμενα / Акцию протеста проводят пенсионеры в Афинах и Салониках с целью отстоять повышение всех пенсий и выплаты задолженностей по ним без предварительных требований».* Здесь обратим внимание на сочетание лексем «пенсионеры» (которая выполняет функцию именования людей этого возраста) и «отстоять» (которая «задает» определенную тональность содержанию публикации), создающее некий семасиологический оксюморон.

Безусловно, в ряде статей присутствуют номинации, которые актуализируют «семантику старости»[7] – *старики, пожилые люди, стареющее население.* См.: *«Διευκρίνισε μάλιστα, ότι το αυξημένο προσδόκιμο ζωής σημαίνει ότι πλέον υπάρχουν περισσότεροι* ***ηλικιωμένοι άνθρωποι*** *με συνθέτες ανάγκες φροντίδας, αλλά, ένας* ***γηράσκων πληθυσμός*** *δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται με δυσπιστία, καθώς πολλοί* ***ηλικιωμένοι*** *συμβάλλουν σημαντικά στην κοινωνία, τόσο μέσω της αμειβόμενης εργασίας τους, όσο και μέσω του εθελοντισμού / Он, к тому же, уточнил, что увеличивающаяся продолжительность жизни означает, что уже есть большее количество пожилых людей со сложными потребностями относительно ухода за ними, но стареющее население не следует воспринимать с недоверием, так как многие пожилые вносят вклад в общество как посредством оплачиваемой работы, так и посредством волонтерст-*

[6] Следует отметить, что сугубо авторское и/или субъективное в таких публикациях найти трудно.

[7] «Семантика старости» становилась объектом описания значительного числа работ российских авторов (см., например [1, 2]).

ва». Вместе с тем контекстное окружение лексем задает вектор «приятия» возрастных особенностей и сложностей и смещает внимание читателей на общественную «полезность» людей зрелого возраста.

Особый интерес вызывает тот факт, что в последние годы в греческих интернет-ресурсах появляются материалы с другими тематическими акцентами, которые не касаются экономических и политических вопросов жизни людей зрелого возраста. В них транслируются установки, направленные на изменение не только и не столько образа мыслей шестидесятилетнего адресата, сколько на изменение мнения окружающих по поводу возраста адресата и направлений его возможной активности. С этой целью многие некоммерческие организации, ассоциации медиков и общественные организации Греции публикуют материалы как о ценностных установках на семью и традиции, так и о поиске вариантов, способных изменить ценностную структуру мира, – вариантов, которые могут выступать как аксиологический вектор для создания нового представления об образе шестидесятилетних.

Проведенный анализ позволяет выделить следующие тематические доминанты грекоязычных медийных текстов:

– **статьи о стремительном старении населения** со следующими заголовками: «*Συνεχής η γήρανση του πληθυσμού στην Ελλάδα τις επόμενες δεκαετίες / Постоянное старение населения в Греции будет в следующих десятилетиях*»; «*Ανησυχητικά τα στοιχεία για τη γήρανση του πληθυσμού στην Ελλάδα και τις μεταναστεύσεις / Тревожные данные о старении населения в Греции и о миграции*»; «*Γήρανση του πληθυσμού / Старение населения*»; «*Γήρανση του πληθυσμού στην Ελλάδα / Старение населения в Греции*» и т. п.;

– **статьи о митингах и забастовках, акциях протестов людей предпенсионного и пенсионного возраста:** «*Συγκέντρωση διαμαρτυρίας από συνταξιούχους σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη / Собрание протестующих пенсионеров в Афинах и Салониках*»; «*Πορεία συνταξιούχων στο κέντρο της Θεσσαλονίκης για τα προβλήματα στο ΕΣΥ / Шествие пенсионеров в центре города Салоники в связи с проблемами в Национальной системе здравоохранения*»; «*Στους «δρόμους» και πάλι οι συνταξιούχοι – Γιατί διαμαρτύρονται, τι διεκδικούν / Пенсионеры вновь «вышли на улицы» – Почему протестуют, какие права отстаивают / что требуют*» и т. п.;

– **статьи о резком падении уровня доходов, о размерах пенсий, о планах правительства еще раз повысить пенсионный возраст:** «*Οι 12+4 περικοπές συντάξεων / 12+4 урезаний пенсий*»; «*Έρευνα: Οι 8 στους 10 συνταξιούχους δεν μπορούν να πληρώσουν τα φάρμακά τους / Исследование: 8 из 10 пенсионеров не могут оплатить свои лекарства*»; «*Ο χάρτης των 23 μνημονιακών περικοπών στις συντάξεις / Карта 23 урезаний пенсий согласно меморандуму*» и т. п.;

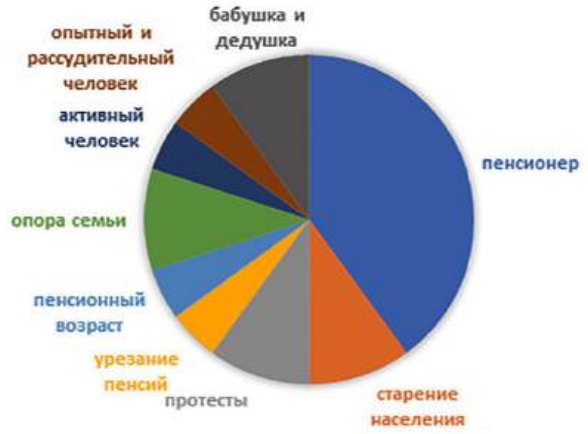
– **статьи, содержащие материалы из области психологии, советы по улучшению качества жизни, инструкции к действию родных и близких людей зрелого возраста**: «*Δύσκολοι γονείς και γηρατειά: Τι να κάνετε / Трудные родители и старение: что делать*»; «*Οι ηλικιωμένοι δεν είναι βάρος. Είναι ευθύνη! / Пожилые люди не тяжелый груз, а ответственность!*»; «*Τρίτη ηλικία: Φροντίζοντας αυτούς που μας φρόντισαν… / Третий возраст: заботясь о тех, кто заботился о нас*»; «*Αναζητώντας την αγάπη μετά τη σύνταξη / В поисках любви после выхода на пенсию*» и т. п. (см. также статьи сайта «*Γερνάω αλλιώς / Старею по-другому*»);

– **статьи, содержащие результаты научных исследований о возрастных изменениях в организме и о пользе занятий спортом в зрелом возрасте**: «*Γήρανση: Μάθε γιατί τα 70 είναι τα νέα 65 / Старение: узнайте, почему 70 лет это новые 65*»; «*Αντιγήρανση και υγιής γήρανση: πώς να φροντίσετε το σώμα σας και να διατηρήσετε την υγεία και τη νεανική σας εμφάνιση / Антистарение и здоровое старение: как ухаживать за своим телом и сохранить здоровье и выглядеть молодо*»; «*Αγέρωχος παππούς: Μάθημα ζωής Ο 90χρονος Στέλιος Πρασσάς που τερματίζει τον Μαραθώνιο μαζί με τα εγγόνια του / Гордый дедушка: Урок жизни. Девяностолетний Стелиос Прассас финишировал со своими внуками*»; «*Οι χειμερινοί κολυμβητές των νοτίων προαστίων / Моржи из южных пригородов*» и т. п.

Выделение лексем, номинирующих и/или атрибутирующих группу людей зрелого возраста, позволяет установить частотность их представленности в медиаресурсах Греции и представить в виде определенной диаграммы (см. схему 1).

Схема 1

НОМИНАЦИЯ/АТРИБУЦИЯ '*ШЕСТИДЕСЯТИЛЕТНИХ*'



Очевидно, что в греческом языке существует ряд универсальных вербальных знаков, отражающих как общие для различных лингвокультур

ценности, так и единый для мирового универсума когнитивный процесс переосмысления представления человечества о старости. В значимой части публикаций *шестидесятилетние* представлены «позитивными, активными, нужными и перспективными членами греческого общества, готовыми продолжать вносить свой вклад в его развитие и познавать новое». Вместе с тем проблематика социальной группы людей зрелого возраста маркируется лексемами *пожилой, пенсионер, пенсия, протест, митинги.* Выступая чрезвычайно важным и актуальным фрагментом национально-языковой картины мира, данный концепт демонстрирует расширение своего содержания, тем самым предоставляет перспективы как для выявления сходств и различий в способах языковой объективации концепта *шестидесятилетний* в российских и греческих СМИ, так и в определении влияния культурных факторов на формирование образа *шестидесятилетних* в современном мире.

Литература

1. Валиева Т.С. Концепт «старость» в языковом сознании людей среднего возраста (на примере русских и осетин) // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2010. № 12. С. 326–335.

2. Гуц Е.Н., Худякова Н.О. Социальные стереотипы старости в языковом сознании молодежи (на материале психолингвистических экспериментов) // Этнопсихолингвистика. 2020. № 3. С. 157–165.

3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 476 с.

4. Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета. – Москва: Флинта, 2021. – 328 с.

5. Λυπουρλής Δ. Γλωσσικές παρατηρήσεις. – Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2005. – 348 σελ.

6. Τεγόπουλος – Φυτράκης. Ελληνικό λεξικό. – Αθήνα: Αρμονία, 1993. – 985 σελ.

Bozhenkova Natalia Alexandrovna
Apalkova Tatyana Vladimirovna
Pushkin State Russian Language Institute

SIXTY YEARS OLD: FEATURES OF LINGUISTIC OBJECTIFICATION IN MODERN GREEK MEDIA

The authors of the article focus on the actual description by native speakers of the Greek language of the image of a social group of mature people, where "sixty-year-olds" form a differential feature. Special attention is paid to the transformation of the ways of representing the concept of the sixty-year-old, due to both the global change in the gradation of age categories and national reasons of an economic and ideological nature, which together changes the thematic dominants of mass media publications and forms a new axiological space for the perception of older people.

Keywords: sixty-year-old, pensioner, old age, development, family, media, linguistic culture.

Болдышева Анастасия Юрьевна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
nboldysheva8@gmail.com

Особенности обучения разноместности и подвижности русского ударения англоязычных учащихся на начальном этапе

Статья посвящена обучению таким аспектам ударения, как подвижность и разноместность. Автор рассматривает сложности русского ударения, а также методы обучения ему на начальном этапе, предложенные в частности П.С. Вовк. В статье также затрагиваются тенденции и закономерности постановки ударения в английском языке, анализ которых может быть полезен при прогнозировании ошибок у англоязычных учащихся.

Ключевые слова: словесное ударение, русское ударение, английское ударение, подвижность ударения, разноместность ударения, начальный этап.

При обучении русскому языку как иностранному одним из первых аспектов для изучения выступает фонетическая система, то есть знакомство иностранных учащихся со звуками и законами звучания русской речи. Одной из наиболее проблемных тем является словесное ударение, которое упускается из внимания преподавателей в силу ограниченного количества времени. С одной стороны, мы соглашаемся с тем, что для повышения уровня владения языком необходимо делать упор на грамматическую и лексическую составляющую, как это часто происходит, например, на подготовительных факультетах, где главной целью является достижение за 1 учебный год уровня, приближенного к В1. Однако необходимо помнить о том, что язык – это инструмент звучащей речи, а значит, для учащихся необходимы качественная стартовая фонетическая подготовка и постоянный сопроводительный курс, которые должны включать в себя не только обучение звукам и интонации, но и такому непростому явлению русского языка, как ударение. В дополнение отметим, что опора на национально ориентированный подход, при котором учитывается интерферирующее влияние родного языка, позволит более направленно и точно работать с улучшением фонетических навыков учащихся.

Русское словесное ударение характеризуется как качественно-количественное, разноместное и подвижное. В данной статье мы рассматриваем проблемы обучения последним двум особенностям.

Р.И. Аванесов тесно связывает функцию разноместности русского ударения с лексикологией, так как разноместность является «индивидуальным признаком слова», то есть позволяет различать звуковые оболочки разных слов (например, му́ка-мука́) [1, с. 21]. Что касается подвижности ударения, оно, по словам исследователя, относится к сфере грамматики, так как является «индивидуальным признаком словоформы» и «принадлежностью парадигмы» при регулярности передвижения места ударения [1, с. 21]. Таким образом, обучение этим аспектам уместно не только на вводно-фонетическом курсе, а на протяжении всего начального этапа обучения (уровни А1–А2). Эту мысль можно подтвердить словами П.С. Вовк о том, что вводить акцентные противопоставления грамматических категорий необходимо последовательно, «по мере их изучения» [3, с. 19].

Основная сложность при обучении ударению состоит в том, что в русском языке отсутствует точное и однозначное соответствие между «типом подвижного ударения и типом парадигмы», «количеством типов подвижного ударения и количеством парадигм». Другими словами, нельзя при первом знакомстве со словом точно сказать характер постановки в нём ударения, опираясь на похожее ранее встречавшееся слово. Например, слова «торт» и «порт» имеют почти одинаковый фонемный состав, слоговую структуру, оба мужского рода, 2 склонения, но при формоизменении ударение в первом слове будет оставаться неподвижным, а втором сместится в косвенных падежах множественного числа.

П.С. Вовк, анализируя различные подходы к классификациям слов по типу подвижности в работах Р.И. Аванесова, Н.С. Трубецкого, А.А. Зализняка, указывает на их неполные четкость и последовательность. Исследователь утверждает, что для иностранных студентов необходимо учитывать «фактическое ударение словоформ», а не условное, и что точность классификации важна для «практического овладения устной речью» [3, с. 13].

В работе П.С. Вовк подробно описаны особенности обучения передвижению акцента при формообразовании. По словам исследователя, в первую очередь необходимо сконцентрировать внимание учащихся на основных явлениях, таких как именительный падеж единственного и множественного числа существительных, личные формы глагола и родовые предикативные формы, а также родительный и винительных падеж существительных [3, с. 12].

Исходя из этой необходимости, П.С. Вовк предлагает следующую работу над ударением. Сначала учащиеся изучают таблицы, в которых представлены возможные варианты (тенденции) передвижения ударения и соответствующие им слова, затем выполняют упражнения, в которых слова представлены как изолированно, так и в контекстах.

В качестве примера рассмотрим методические рекомендации по работе с существительными. Всего для этой категории представлено 4 методические таблицы:

I. Противопоставление именительных падежей единственного и множественного числа имен существительных трех родов. Отдельно в таблице вынесены некоторые исключения и немногочисленные слова со своей особой тенденцией, например, слово *де́рево – дере́вья*, в котором ударение передвигается, но остается в рамках основы, а не смещается на окончание.

II. Противопоставление винительного падежа единственного числа некоторых имен существительных женского рода именительному падежу того же числа по ударению. Например, *вода́ – во́ду* (на окончание в падеже 1 <- на основу в падеже 4).

III. Противопоставление родительного падежа единственного числа некоторых имен существительных мужского рода именительному падежу того же числа по ударению. Например, *слова́рь – словаря́* (на основу в падеже 1 -> на окончание в падеже 2).

IV. Противопоставление родительного падежа множественного числа именительному падежу по ударению. Например, *го́сти – гостей́* (на основу в падеже 1 -> на окончание в падеже 2), *слова́ – сло́в* (на окончание в падеже 1, на основу в падеже 2).

Стоит отметить, что в данных таблицах для иностранцев нет пояснений, включающих слова (или соответствующие знаки) «основа» или «окончание», предлагается только обозначение знаком -> (стрелка) направления передвижения ударения.

После изучения учащимися таблиц П.С. Вовк предлагает упражнения к каждой из них, построенные на прослушивании и повторении небольших предложений с разными интонациями, основой которых являются слова в именительном падеже единственного и множественного числа. Например: «Слушайте, повторяйте. Читайте. ИК-1. а) Э́то страна́. Э́то стра́ны. Э́то гора́. Э́то го́ры. Э́то река́. Э́то ре́ки. Э́то трава́. Э́то тра́вы...» [3, с. 25].

П.С. Вовк предлагает вариант работы на 3–20 неделе, то есть на самом первом этапе знакомства с русским языком. Мы видим необходимость в продолжении подобной работы с созданием методических таблиц и списков слов к более широкому спектру передвижений ударений, в частности, в творительном падеже множественного числа. Труд П.С. Вовк датируется 1979 годом, с тех пор лексический минимум для начального этапа пересматривался и по сей день нуждается в некоторых доработках, однако обзор этой проблемы не входит в наши задачи.

Несмотря на сложности постановки ударения в русском языке, есть некоторые закономерности, которые позволят безошибочно определять место ударения. Например, некоторые слова мужского рода с окончанием *-а/я (учителя, директора)* всегда имеют ударение на окончании в парадигме множественного числа, а приставка *«вы-»* перетягивает ударение на себя. Эти

и другие особенности морфем, диктующих место ударения в слове, рассматривались Ю.Г. Лебедевой, И.Л. Фунтовой и др. и могут быть использованы для создания базы упражнений по ударению.

В связи с тем, что в данной статье заявлен обзор проблем обучения англоязычных учащихся, обратимся к характеристике ударения в английском языке. По словам исследователей, в том числе И.Л. Фунтовой, для него характерны следующие тенденции:

- рецессивная, то есть стремление ставить ударения на первом или втором слоге;
- ритмическая, подразумевающая чередование ударных слогов с безударными;
- «ретентивная», при которой в производном слове удерживается ударение исходного слова, например, *to realize* (‘*понимать; осуществлять*’) – *realisation* (‘*осознание; осуществление*’) [4, с. 227].

Как отмечает Е.А. Бурая, в английском языке, как и в русском, ударение подвижное и свободное, однако есть ряд факторов, позволяющих с высокой вероятностью определить место ударения в слове: 1) фонологическая структура слогов; 2) количество слогов в слове; 3) морфологический состав слова; 4) морфологическая категория, к которой принадлежит слово [2, с. 122]. Например, в существительных ударение может падать на последние слоги только в случаях, когда в нем содержится «долгий гласный или любой дифтонг, кроме [əʊ]» (например, *ma'chine, ba'loon*) [2, с. 123].

Сравнительно-сопоставительный анализ особенностей постановки и подвижности ударения в двух языках позволит спрогнозировать ошибки у англоязычных учащихся. В частности, можно предположить у них сдвиг ударения на первый слог в русских существительных под влиянием вышеперечисленных тенденций английского ударения.

Исходя из адресованности упражнений англоязычным учащимся, мы видим необходимость в использовании заимствованных из английского языка слов, даже если они не входят в официальный лексический минимум, так как интерференция в них наиболее заметная, русский вариант английского слово может сильно искажаться фонетически на уровне ударения. Например, в русском слове *бизнесме́н* ударение падает на часть *«-мен»*, а в английском варианте ударение стоит на первом слоге *businessman* – [*'bɪz.nɪs.mən*].

В настоящий момент нами проводится работа по классификации слов лексических минимумов для уровней А1 и А2. В качестве основы нами выбраны классификации, предложенные Н.А. Федяниной и А.А. Зализняком. Несмотря на возможные неоднозначности в данных классификациях, их совместное использование позволяет наиболее точно разделить слова по типам ударения, что в дальнейшем поможет при формировании банка упражнений и тестовых заданий для иностранных учащихся.

Таким образом, обучение ударению с опорой на родной язык учащихся (в частности, английский) нуждается в теоретической проработке и расширении методических рекомендаций, создании упражнений.

Литература

1. Аванесов Р.И. Фонетика современного русского литературного языка. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1956. – 240 с.

2. Бурая Е.А. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: учебник для студ.лингв. вузов и фак. / Е.А. Бурая, И.Е. Галочкина, Т.И. Шевченко. – 3-е изд., стер. – Москва: Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.

3. Вовк П.С. Обучение иностранцев русскому подвижному ударению / П.С. Вовк. – Киев: Вища школа, 1979. – 86 с.

4. Фунтова И.Л. Тенденции и основные правила, определяющие место словесного ударения в английском и русском языках // Известия Самарского научного центра РАН. – 2010. – №5–1. – С. 227–232.

Boldysheva Anastasia Yurievna
Pushkin State Russian Language Institute

PECULIARITIES OF TEACHING DIVERSITY AND MOBILITY OF RUSSIAN WORD STRESS TO ENGLISH-SPEAKING STUDENTS AT THE INITIAL STAGE

The article is devoted to teaching such aspects of the Russian word stress as mobility and diversity. The author considers the difficulties of the Russian stress, as well as methods of teaching it at the initial stage, proposed in particular by P.S. Vovk. The article also touches upon the trends and patterns of stress placement in English, the analysis of which may be useful in predicting mistakes in the Russian speech of English-speaking learners.

Keywords: word stress, Russian stress, English stress, stress mobility, stress differentiation, initial stage.

Бондаренко Елена Николаевна
Академия Государственной противопожарной службы МЧС России
naturphilosophy@yandex.ru

Некоторые формы самопрезентации языковой личности пожарного в виртуальном дискурсе

Статья посвящена проблеме самопрезентации языковой личности пожарного в виртуальном дискурсе. В зависимости от пространства воплощения языковой личности выделяются её официальный и неформальный облик, при этом каждый из них обладает различными формами самопрезентации. Для официального языкового образа пожарного характерно использование приёмов детализации, ретроспекции и апелляция к культурно значимым концептам, неформальную языковую личность пожарного отличает демонстрация «откровения», самораскрытие адресанта, реализация речевой тактики защиты в позиции объясняющего.

Ключевые слова: языковая личность, самопрезентация, пожарный.

В виртуальном дискурсе языковая личность пожарного представлена в двух воплощениях: официальное и неформальное. Под официальным языковым обликом специалиста пожарной охраны подразумевается транслируемое государственными ведомствами речевое амплуа сотрудника МЧС, в чьи непосредственные обязанности входит тушение пожаров, а под неформальным – создаваемый в социальных сетях и блогах самими пожарными речевой облик представителей их профессии. При этом стоит отметить, что в данном случае рассматривается форма языкового представления пожарных в цифровой среде в контексте проблемы создания позитивного имиджа представителя названной профессии. Отсюда речь идёт о самопрезентации как о представлении личных характеристик в ходе Интернет-взаимодействия с целью создания благоприятного впечатления у реципиента [17, с. 214].

Проблема имиджа пожарных связана с достаточно высокими требованиями к нравственному облику специалиста пожарной охраны, где в качестве общественных ожиданий обозначается смелость, сострадание к людям, доброжелательность [15, с. 12]. Таким образом, социальная значимость профессии требует соответствия речевого поведения репутации морально-волевой личности, где прерогативой становится не столько правильность и нормативность речи, сколько её коммуникативная направленность, содержательная сторона. В контексте понимания виртуальных проявлений языковой личности подразумевается создание «идеального» образа посредством представления

определённых фотографий, никнейма, манеры излагать собственные мысли [5, с. 284], выражения отношения к какой-либо ситуации с помощью выражающего солидарность «лайка», комментирования, участия в обсуждении [2, с. 194], а также публичными выступлениями в блогах и на различных информационно-развлекательных интернет-площадках.

Языковая личность пожарного в официальном воплощении представлена на сайте «МЧС России» [10] в разделах, связанных с различными конкурсами (этапы фестиваля «Созвездие мужества»), историей пожарной охраны, династиями в профессии, общественной деятельностью пожарных. При этом для обозначения пожарного используется также номинация «огнеборец»: «В день знаний *огнеборец* МЧС России рассказал учащимся одной из нижегородских школ о пожарной безопасности» (01.09.2022, 15:55); «*Огнеборцы* и спасатели МЧС России получают новую технику» (24.02.2024, 09:10); «*Огнеборец* Александр Кабышев стал победителем международного турнира по боксу» (24.11.2023, 09:01); «Это опытный *огнеборец* – спасатель, который организует руководство действиями личного состава при тушении пожара» (18.10.2016, 14:25) и т. д. Данное наименование является относительно новым для русского языка, так в «Национальном корпусе русского языка» первый пример с его употреблением отмечается в 2002 году, а в 2003 году происходит премьера сериала И. Фридберга «Огнеборцы», своеобразную популярность слово получает в 2010 году из-за спровоцировавшего пожары жаркого лета, что отмечается порталом «Имхонет» как победа в номинации «Слово года» [6], однако на данный момент лексическая единица характерна в большей степени для публицистического и художественного стиля речи, что связано с заложенной в неё экспрессивностью возвышенности (по типу образованных по той же модели слов «богоборец», «змееборец», «иконоборец»). Следовательно, содержащийся в слове пафос определяет дело человека как миссию, важную и ответственную роль, задающую высокую нравственную планку. В речи пожарных это проявляется упоминанием спасённых людей или столкновением со смертью: «Однажды под Новый год произошёл пожар в бараке. Дома были только маленькие дети, а их нерадивая мать ушла куда-то отдыхать. Я на своих руках выносил детские тела…»; «сначала двоих детей вынес на руках, потом помог выйти двум взрослым. За этот пожар меня наградили медалью» (24.10.2017, 1:25); «…Главное спасти как можно больше, каждого, по возможности, конечно, – подчёркивает Александр, – я никогда не считал, скольких спас, главное, что они живы …», «Уже буквально на последнем дыхании я вытащил его на лестничную клетку. Попытался оказать ему там же какую-то помощь <…>» (07.11.2016, 11:36) и т. д. В данных высказываниях работа пожарных описывается как спасение людей, действия ради их жизни, в то же время не каждый пожар связан со спасением жизни человека, в ряде случаев пожар связан с сохранением материально-технических ценностей

и природных ресурсов [12]. Такая актуализация внимания на спасении жизни человека как высшей ценности определяет в смысловом отношении идею значимости профессии, её исключительную важность в силу созидательной функции витальности. В данном случае формой самопрезентации выступает определение главной характеристики профессии как деятельности по спасению жизни людей, иными словами, происходит выделение отдельных сведений о деятельности пожарных, определяемое понятием детализация, подразумевающим под собой риторический приём, заключающийся в усилении основной мысли речевого фрагмента [16, с. 267].

Ещё одним способом создания благоприятного впечатления о своей профессии выступает обращение к теме «детства» – именно этот возраст пожарные обозначают как время зарождения интереса и любви к названной сфере деятельности, что выражается в мечте о ней: «Есть профессии, о которых, как мне кажется, в детстве мечтает каждый мальчишка <…> Я хотел быть пожарным» (08.12.2017, 19:46); «Как отмечает сам Руслан, о работе в пожарной охране он мечтал ещё с детства <…>» (06.09.2017, 13:59); «С детства любил жечь костры и поэтому мечтал стать пожарным» (23.12.2016, 12:53); «Учёба поможет мне осуществить мою детскую мечту – стать пожарным-спасателем» (01.09.2016, 15:43) и т. д. В русской лингвокультуре понятие «детство» связывается со светлым представлением о мире, яркостью происходящих событий [7, с. 89], а главное – с мыслью о спасении человечества, формировании «сердечности» [14, с. 157]. Поэтому идея о реализации детской мечты привносит в высказывания семантику «душевной чистоты», «духовной высоты»: ясность и прямота в выборе «героического» профессионального пути направлены на создание эффекта достоверности, честности, достойной уважения. Таким образом, благоприятное впечатление о говорящем формируется посредством обращения к культурно значимому концепту, который также связан с риторической категорией ретроспекции – упоминание прошлого, идеализируемого в отношении настоящего [3, с. 65].

Неформальное воплощение языковой личности пожарного в виртуальном дискурсе представлено в различных блогах, созданных представителями данной профессии, например, в сетевых каналах «Я пожарный» (автор Владислав Давыдов) [18], «Дневник Огнеборца» (автор Антон Мальцев) [4], «Пожарный порох» (автор Александр Серов) [11], «Артём Чехович | Пожарный» (автор Артём Чехович) [1]. Данные блоги, как и рассмотренный выше ресурс, также направлены на популяризацию профессии («тематический блог, направленный на популяризацию профессии “ПОЖАРНЫЙ”» – А. Чехович), освещение проблем безопасности и связанных с ней трудностей («Что делать, если почувствовали запах дыма?», «Как вести себя в случае пожара?» – А. Чехович; «<…> С этой минуты мы вместе сделаем мир чуточку безопаснее!» – А. Серов; «<…> Я представляю свои материалы

по прошедшим пожарам и ЧС в Екатеринбурге, познавательно-обучающее видео <…>» – А. Мальцев; «<…> Позволяет в дальнейшем анализировать свои действия, проводить разбор пожара <…> Хочется, чтобы в обучении пожарных на данный момент использовалось больше практического опыта <…>» – В. Давыдов). Однако в данном случае симпатии аудитории вызываются иными способами.

Во-первых, каждый из блогеров-пожарных отмечает личный характер информации: «Здесь вы увидите работу пожарных от 1-го лица» (А. Чехович); «<…> Я представляю свои материалы <…>» (А. Мальцев); «<…> Экшн-камера, закреплённая на моей каске, позволит передать обстановку ОТ ПЕРВОГО ЛИЦА» (А. Серов), «Большинство моих видеофайлов записано от “первого лица” <…>» (В. Давыдов). Эффект присутствия, участия в событиях, когда адресант не описывает событие, а участвует в нём, порождает высокую степень перформативности – речевое произведение из реального мира становится частью бытия, осязаемой в представлении жизненной ситуацией [9, с. 57–58]. Здесь реципиент сталкивается с опытом предельной откровенности, демонстрации личного переживания, а подобная открытость направлена на формирование симпатии к объекту восприятия. Так, «откровение», «шаг за занавесу тайны» выступает одной из форм самопрезентации неформального проявления языковой личности пожарного.

Во-вторых, авторы блогов занимаются развенчиванием вредных мифов о пожарных. Представленные ими материалы содержат сведения, отрицающие негативное мнение обывателя о пожарных: «Мои видеоответы на высказывания “диванных экспертов” в адрес пожарных» (А. Чехович); «Когда человек со стороны наблюдает пожар, ему не ясна изнанка случившегося. Вроде машины есть, а “стоят и не тушат, воды у них не было, ничего не сделали”. Но когда я снимаю, как мы заходим в горящий дом, ищем людей и боремся с очагом огня, люди реагируют на нашу работу позитивно» [13]. При этом вербальная самоподача адресантов направлена на деэскалацию конфликтного поведения – спонтанное самораскрытие, объясняющая позиция отличают желание произвести положительное впечатление. Авторы прибегают к демонстрации чувств и ощущений, описывают личный опыт, что является приёмом реализации речевой тактики защиты [8, с. 79]. Здесь в противоположность обращению к детству возникает коммуникативная роль терпимого к неприятию личной позиции взрослого, желание рассказать о непонятных сторонах своей деятельности. Подобное речевое поведение отражает использование адресатами вербальной самоподачи защиты, заключающейся в раскрытии себя и пояснении неизвестных реципиенту фактов, что является ещё одной формой самопрезентации пожарного.

Таким образом, в виртуальном дискурсе представлено два воплощения языковой личности пожарного, которые связываются с официальным и не-

формальным обликом представителя названной профессии. Для данных воплощений характерны свои формы самопрезентации личности: официальный образ пожарного создаётся посредством детализации, обращения к лингвокультурным общественно значимым концептам, использование ретроспекции; неформальное отражение языковой личности пожарного происходит посредством демонстрации «откровения», самораскрытии адресанта, речевой тактики защиты в позиции объясняющего.

Литература

1. Артём Чехович | Пожарный. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://vk.com/artem0lim, свободный (дата обращения: 25.02.2024).
2. Ворон Е.В. Дискурсивная языковая личность как виртуальная копия языковой личности // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 5. – С. 193–196.
3. Головашина О.В. Темпоральные представления о русской традиционной культуре (по материалам пословиц) // INTERNUM. – 2012. – № 2. – С. 60–68.
4. Дневник Огнеборца. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://dzen.ru/dnevnik_ogneborca, свободный (дата обращения: 25.02.2024).
5. Зикрацкая Л.К. Языковая личность и текст в цифровую эпоху // Язык и культура: взгляд молодых. Материалы V Международной научно-практической конференции. – Гл. ред. В.И. Карасик. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2023. – С. 280–286.
6. «Имхонет» назвал главные слова 2010 года // Lenta.ru. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://lenta.ru/news/2010/12/16/imho/, свободный (дата обращения: 24.02.2024).
7. Калюжная И.А. Этносоциолингвистические характеристики концепта «детство» в русском и немецком языках (на материале анкетных данных) // Вопросы психолингвистики. – 2008. – № 7. – С. 87–89.
8. Медведева И.А. Вербальная самоподача в условиях дискредитирующего общения: речевые формулы защиты идентичности // Вопросы психолингвистики. – 2015. – № 23. – С. 69–80.
9. Мисонжников Б.Я. Феномен репортажа (опыт рассмотрения творческой составляющей): Материалы научно-практического семинара «Современная периодическая печать в контексте коммуникативных процессов (журналистское творчество и действительность)». – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2003. – С. 52–63.
10. МЧС России. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://mchs.gov.ru/, свободный (дата обращения: 24.02.2024).
11. Пожарный порох. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://t.me/pozarn_poroh, свободный (дата обращения: 25.02.2024).

12. Приказ МЧС России от 16.10.2017 № 444 (ред. от 28.02.2020) «Об утверждении Боевого устава подразделений пожарной охраны, определяющего порядок организации тушения пожаров и проведения аварийно-спасательных работ» (Зарегистрировано в Минюсте России 20.02.2018 № 50100). – Доступ из справочно-правовой системы КонсультантПлюс» (дата обращения: 24.02.2024).
13. Родину защищать. «Я – пожарный»: блог спасателя о своей профессии // Аргументы и факты: АиФ в Омске. [Электронный ресурс] – 24.02.2021. – № 8. – URL: https://clck.ru/3A49ZW (дата обращения: 25.02.2024).
14. Серафимова В.Д. Концепты «дети», «детство» как общечеловеческая проблема (А. Платонов, Ю. Казаков, Б. Екимов и др.) // Ценности и смыслы. – 2012. – № 3. – С. 150–158.
15. Чумиков А.Н., Чумикова С.Ю. Формирование и актуализация имиджа МЧС Российской Федерации в контексте развития органов власти новой России // Наука. Общество. Оборона. – 2010. – Т. 10. – № 2. – С. 12. – URL: https://www.noo-journal.ru/nauka-obsestvo-oborona/2022-2-31/article-0315/ (дата обращения: 24.02.2024).
16. Шишканова Е.А. Приём детализации в репортаже // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. – 2010. – № 1. – С. 266–269.
17. Щербахо Н.В. Самопрезентация языковой личности на примере мемуаров и писем Николая I Романова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 7: в 2-х ч. Ч. I. – С. 213–215.
18. Я пожарный. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.youtube.com/channel/UCuqSii2mLUNjUGc-9_IRYhQ, свободный (дата обращения: 25.02.2024).

Bondarenko Elena Nikolaevna
Academy of the State Fire Service of MES of Russia

SOME FORMS OF SELF-PRESENTATION OF A FIREFIGHTER'S LINGUISTIC PERSONALITY IN VIRTUAL DISCOURSE

The article is devoted to the problem of self-presentation of the linguistic personality of a firefighter in virtual discourse. Depending on the space of the embodiment of a linguistic personality, its official and informal appearance are distinguished, while each of them has different forms of self-presentation. The official linguistic image of a firefighter is characterized by the use of techniques of detailing, retrospection and appeal to culturally significant concepts, the informal linguistic personality of a firefighter is distinguished by the demonstration of «revelation», self-disclosure of the addressee, the implementation of speech tactics of protection in the position of the explainer.

Keywords: linguistic personality, self-presentation, firefighter.

Борисенко Владимир Иванович
Чернышева Елена Николаевна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
bvi095@mail.ru;
chernel0602@gmail.com

Актуальные проблемы преподавания курса «Основы российской государственности» студентам-филологам

В статье анализируются первые итоги преподавания курса «Основы российской государственности» студентам-филологам. Рассматриваются актуальные проблемы, которые стали очевидными уже сегодня, а именно вопрос актуализации учебного материала, вопрос создания системы непрерывного повышения квалификации преподавателей, а также проблема адаптации курса для иностранных студентов.

Ключевые слова: основы российской государственности, студенты-филологи, российское высшее образование, страноведение России, русский язык как иностранный, актуальные проблемы преподавания.

В 2023–2024 учебном году в российской системе высшего образования на уровне бакалавриата и специалитета был введен и апробирован курс «Основы российской государственности». В соответствии с рекомендациями Министерства науки данный курс реализуется на первом курсе в первом семестре [1] и содержит такие темы, как «Что такое Россия», «Российское государство-цивилизация», «Российское мировоззрение и ценности российской цивилизации», «Политическое устройство России», «Вызовы будущего и развитие страны». В Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина (далее – Институт Пушкина) дисциплина «Основы российской государственности» была включена в учебные планы бакалавриата по направлению подготовки 45.03.01 «Филология» (Блок 1, Обязательная часть (Б1.О.26)), а также была разработана рабочая программа по данной дисциплине с учетом специфики ее преподавания студентам гуманитарного профиля.

Сегодня можно подвести первые итоги и обозначить актуальные проблемы преподавания этой дисциплины студентам-филологам в Институте Пушкина. Прежде всего, следует сказать несколько слов об общей подготовке первокурсников-филологов. При поступлении на филологические факультеты абитуриенты Института Пушкина представляют свои результаты ЕГЭ по русскому языку, литературе, иностранному языку или обществознанию (по выбору поступающего). Приемные кампании последних лет показывают, что чаще всего абитуриенты делают выбор в пользу иностранного языка. Опросы первокурсников показывают, что доля студентов, сдавших ЕГЭ по обществознанию, составляет в лучшем случае 10–15 процентов, поэтому закономерным является то, что обществоведческие знания у данной категории первокурсников оставляют желать лучшего. С этой точки зрения введение в программу курса «Основы российской государственности», целью которого является «формирование у обучающихся системы знаний, навыков и компетенций, а также ценностей, правил и норм поведения, связанных с осознанием принадлежности к российскому обществу, развитием чувства патриотизма и гражданственности, формированием духовно-нравственного и культурного фундамента развитой и цельной личности, осознающей особенности исторического пути российского государства, самобытность его политической организации и сопряжение индивидуального достоинства и успеха с общественным прогрессом и политической стабильностью своей Родины» [1], оказывается крайне необходимым. Это, безусловно, позволит компенсировать нехватку знаний в сфере социально-гуманитарных наук, обеспечить более основательное гуманитарное образование.

Однако последовательность освоения учебных дисциплин представляет серьёзную проблему: данный курс рекомендован Министерством науки и высшего образования к изучению именно в первом семестре, а связанные с ним дисциплины, такие, как «Культурология», «Философия», «История», изучаются или параллельно, или позже. Приведем следующий пример: в рамках раздела «Российское государство-цивилизация» необходимо познакомить студентов с основными представителями цивилизационного подхода, с его возможностями и ограничениями. Наиболее эффективно выполнить данную задачу возможно при помощи сравнительного анализа с формационным подходом, но для этого первокурсник уже должен обладать знаниями, которые в соответствии с учебным планом появляются у него после освоения соответствующих тем из курса «Философии». Таким образом, стоит задуматься над возможностью самостоятельного решения вузами вопроса о месте дисциплины «Основы российской государственности» в учебных планах. Получив новые знания в области философии, истории, культурологии, студент-филолог сможет более эффективно, с нашей точки зрения, освоить проблематику нового курса.

Одной из основных составляющих миссии Института Пушкина исторически является преподавание русского языка как иностранного, а также подготовка кадров и повышение квалификации преподавателей-русистов. Значительная часть выпускников филологического бакалавриата поступает

в магистратуру «Русский язык как иностранный и межкультурная коммуникация», чтобы затем преподавать русский язык как иностранный как в российских вузах, так и за пределами нашей страны. В предыдущие годы преподаватели кафедры социально-гуманитарных дисциплин Института Пушкина не раз ставили вопрос о необходимости включить в учебные планы филологического факультета дисциплину «Страноведение России» или «Россиеведение» для того, чтобы знакомить российских обучающихся с актуальной научной информацией о современной жизни российского народа.

С советских времен иностранным обучающимся Института Пушкина читается курс «Страноведения России». Данный курс традиционно включает в себя такие разделы, как:

- страноведение России как область научного знания и учебная дисциплина;
- Россия на карте мира;
- политическая система Российской Федерации;
- федеративное устройство Российской Федерации;
- социально-экономическое развитие России;
- религия и церковь в России;
- наука и образование в Российской Федерации;
- культура России;
- внешняя политика России [3, с. 6].

В учебном пособии, созданном на кафедре социально-гуманитарных дисциплин Института Пушкина, страноведение России определяется как «учебная дисциплина, предметом которой является совокупность научных (объективных и достоверных) знаний о наиболее важных, типичных процессах, явлениях и событиях общественной жизни народа – носителя изучаемого языка, призванных способствовать овладению иностранным языком (в данном случае – русским) как коммуникативным средством» [3, с. 9]. Даже при первом сравнении становится очевидным, что разработанная преподавателями Института Пушкина программа по страноведению России во многом пересекается с предложенной программой по «Основам российской государственности». Наработанные в течение многих лет учебно-методические материалы по дисциплине «Страноведение России», в том числе и электронные образовательные ресурсы, легко адаптируются и могут эффективно использоваться в процессе преподавания «Основ российской государственности». Стоит отметить, что, учитывая специфику подготовки и дальнейшую профессиональную ориентацию студентов-филологов Института Пушкина, следует рассмотреть вопрос о включении в рабочую программу данного курса методического модуля, содержащего основные рекомендации, связанные с освоением страноведческого материала иностранными обучающимися в ходе изучения русского языка как иностранного.

Таким образом, десятилетиями преподаватели кафедры рассказывали об основных сферах жизни российского народа, об особенностях российской культуры и российских традициях иностранным студентам и обучающимся, обходя стороной при этом российских студентов. По этой причине введение курса «Основы российской государственности» в программу студентов-филологов, в том числе будущих преподавателей русского языка как иностранного, позволяет устранить данный дисбаланс. Однако стоит обратить внимание на те проблемы и трудности, с которыми годами сталкиваются преподаватели страноведения России и которые, очевидно, есть и у нового курса.

Во-первых, если своей основной задачей «страноведение России имеет анализ и освещение не отдельных сторон общественного развития (исторических, политических, экономических, социальных, бытовых или национальных), а главным образом формирование достаточно широкой и научно достоверной картины жизни народа, его истории и культуры» [3, с. 8] возникает сразу две проблемы: проблема поиска и отбора проверенной, достоверной, имеющей характер научной информации и проблема всесторонней обществоведческой подготовки преподавателей, ведущих данный курс. Первая проблема одновременно связана еще и с непростой проблемой постоянного обновления учебного материала, так как важно студентам на занятиях давать именно последние данные, актуальную статистику. Так, становится очевидным, что как лекционные материалы, так и материалы, используемые на практических занятиях, должны ежегодно обновляться.

За последний год был разработан ряд полезных учебных пособий по «Основам российской государственности». Конечно, часть материала к первому сентября 2024 года не успеет устареть. Однако темпы развития, динамика общественной жизни в нашей стране настолько велики, что за год некоторые тенденции развития политической, социально-экономической, культурной жизни страны могут кардинально поменяться. Соответственно, необходимо продумать меры по ежегодному обновлению учебных материалов данной дисциплины, предусмотреть систему постоянного совершенствования квалификации преподавателей «Основ российской государственности». Это необходимо еще и потому, что курс по своей сути является междисциплинарным, а вузовские преподаватели так или иначе обычно работают в рамках своей узкой специализацит, преподавая либо историю, либо философию, либо политологию и другие науки. В то же время для обеспечения должного уровня преподавания дисциплины «Основы российской государственности» преподаватель обязан разбираться как в политических, так и в экономических, философских и прочих вопросах. Это сложная задача, но в условиях стремительной цифровизации образовательных процессов вполне решаемая.

Заключительная проблема преподавания дисциплины «Основы российской государственности», о которой следует сказать несколько слов, – это проблема освоения данной дисциплины иностранными студентами. Поставив в Национальном проекте «Образование» [2] цель увеличения экспорта российского образования, российское правительство добилось значительного роста количества иностранных студентов в российских университетах за последние несколько лет. Опыт обучения иностранных студентов у вузов разный. Где-то иностранные студенты, как, например, в Институте Пушкина, обучаются отдельно или частично отдельно от российских студентов. В таком случае есть возможность адаптировать курс «Основы российской государственности» под особенности и специфику иностранной аудитории, учесть уровень их знаний о российской действительности, а также уровень их языковой подготовки и культурные отличия. Наиболее остро эта проблема возникает в тех вузах, где иностранные студенты обучаются в одних группах с российскими. В этой ситуации от преподавателя требуется особое педагогическое мастерство и талант. Возможным выходом из сложившейся ситуации могут стать кратковременные курсы повышения квалификации в различных форматах, где преподаватели могут познакомиться с опытом коллег и поделиться своими наработками.

Таким образом, необходимость курса «Основы российской государственности» не вызывает сомнений, но следует своевременно и быстро решать те проблемы, которые неизбежно будут возникать по мере внедрения данной дисциплины в образовательный процесс. Ресурсов для достижения такого уровня оперативности на сегодняшний момент достаточно. Прежде всего, не следует забывать о преимуществах комплексного решения появляющихся проблем, таких как проблема актуализации учебного материала, проблема создания системы непрерывного повышения квалификации преподавателей, а также проблема адаптации курса для иностранных студентов.

Литература

1. Нацпроект «Образование». Минпросвещения России // URL: https://edu.gov.ru/national-project/results/ (дата обращения: 05.01.2024).

2. Письмо Минобрнауки России № МН-11/1516-ПК от 21.04.2023 г. о проекте концепции учебно-методического комплекса модуля «Основы российской государственности» // URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles//method/Ps_MON_MN_11_1516_PK_21042023.pdf (дата обращения: 05.01.2024).

3. Россия в начале XXI века: учебное пособие по страноведению России // В.И. Борисенко, И.В. Куприна, Н.В. Татаринова, И.А. Третьякова, Е.Н. Чернышёва; под ред. Е.Н. Чернышёвой, И.А. Третьяковой. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2021. – 264 с.

Borisenko Vladimir Ivanovich
Chernysheva Elena Nikolaevna
Pushkin State Russian Language Institute

CURRENT ISSUES ASSOCIATED WITH TEACHING THE COURSE «FUNDAMENTALS OF RUSSIAN STATEHOOD» TO PHILOLOGY STUDENTS

The article analyzes the first results of teaching the course «Fundamentals of Russian Statehood» to philology students. The authors consider current problems that have become apparent nowadays, namely, updating educational material, establishing a system of continuous professional development of teachers, as well as the problem of adapting the course for international students.

Keywords: fundamentals of Russian statehood, philology students, Russian higher education, Russian regional studies, Russian as a foreign language, current problems of teaching.

Борченко Виктория Сергеевна
Буй Вьет Фыонг Уиен
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
vsborchenko@pushkin.institute;
chachacha5703@gmail.com

Культура чтения в России и за рубежом: текущее состояние, меры по ее сохранению и развитию

В современном мире люди все реже увлекаются чтением книг, уделяют больше времени гаджетам, что обуславливает актуальность изучения культуры чтения среди молодежи. В статье анализируется текущее состояние культуры чтения среди российских и иностранных студентов, проживающих в настоящее время в России. Авторами работы проведен опрос российских и иностранных обучающихся, а также описаны его результаты. Объясняются причины выявленного текущего состояния культуры чтения среди молодежи. Предложены меры по предотвращению снижения культуры чтения и способов её развития.

Ключевые слова: культура чтения, книги, молодежь, опрос, клиповое мышление, Россия, Вьетнам.

В настоящее время, как никогда раньше, актуальной является проблема культуры чтения среди молодежи. Эта проблема носит глобальный характер. Так, 15 ноября 1995 года ЮНЕСКО на 28-й сессии провозгласило 23 апреля Всемирным днем книги и авторского права. В России о культуре чтения упоминают в государственных программах («Программа поддержки и развития чтения в РФ», 2006 г.), на многих семинарах («Культура чтения в современной России», 29.03.2017 г.; «Современные культуры чтения» 09.10.2019 г.; «Роль библиотеки в формировании читательской и речевой культуры», 26.02.2024 г.), дискуссиях и презентациях книг.

Понятие «культура чтения» имеет различные интерпретации, например, в философии под ним понимают «определенное пространство, как цельная среда, порожденная феноменом чтения во имя нравственной и интеллектуальной гармонии личности» [3, с. 124], в педагогике – «комплекс навыков в работе с книгой, включающий осознанный выбор тематики, систематичность и последовательность чтения, а также умение находить нужную литературу с помощью библиографических пособий…» [5, эл. ресурс]. Нам близка точка зрения Е.В. Белиной, которая под «культурой чтения» определяет «социокультурное явление, имеющее в основе своей деятельностный познавательный процесс, определяющее уровень интеллектуального и духовного развития общества» [1, с. 62]. Нельзя не согласиться с вьетнамским лингвистом Фам Ван Тинь, утверждающим: «Культура чтения – это наше отношение, наша линия поведения к книжным знаниям. Надо уметь читать разумно и полезно. Читать в соответствии с законами восприятия знаний» («Văn hóa đọc chính là thái độ, là cách ứng xử của chúng ta đối với tri thức sách vở. Phải biết đọc sao cho hợp lý và bổ ích. Đọc sao cho hợp với quy luật tiếp nhận tri thức») [15, эл. ресурс]. Кроме того, вьетнамский профессор Чу Хао на научной конференции упомянул три элемента, составляющих культуру чтения: привычки чтения, методы выбора книг и навыки чтения [15, эл. ресурс].

В разные периоды времени во многих странах мира проводились социальные опросы людей разных возрастов с целью определить уровень культуры чтения населения той или иной страны. Так, например, 26 мая 2022 года Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в рамках проведенного совместного проекта с сайтом «Комсомольская правда» (KP.RU) представил результаты опроса о чтении книг [8, эл. ресурс]. В них сказано, что 92% опрошенных подтвердили, что читают книги. Чаще других не читают 25–34-летние. Большинство читателей – люди среднего и пожилого возраста. По данным Аналитического центра НАФИ на 2022 год более половины опрошенных молодых людей в возрасте от 14 до 35 лет читают книги иногда. Мало времени уделяет чтению молодежь в возрасте от 14 до 17 лет [10, эл. ресурс].

В зарубежных странах, например, в США, в Нидерландах, во Вьетнаме отмечен факт снижения культуры чтения населения, о чем свидетельствуют результаты исследования Фонда национального искусства (NEA) США [12, эл. ресурс]. В Нидерландах еще в 1998 году была разработана стратегия под названием «Stiching Lezen», направленная на повышение читательской активности [15, эл. ресурс].

Помимо представленных данных, собранных из различных научно-исследовательских источников, мы провели собственный опрос. Его целью было получение достоверных сведений о ситуации чтения книг в России в настоящее время как российскими, так и иностранными гражданами. В нашем опросе приняли участие 53 человека. 16 человек (30 %) из них – российские студенты, а 37 (70%) – студенты из зарубежных стран, которые сейчас живут в Москве и учатся в Государственном институте русского языка имени А.С. Пушкина, Российском университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Проанализируем полученные результаты.

Во-первых, рассмотрим частоту чтения. На вопрос: «Сколько времени в день вы тратите на чтение книг?» порядка 78,8 % респондентов ответили «1–3 часа». К сожалению, вариант «никогда» занимает второе по популяр-

ности место – 9,6 % респондентов. 5,8 % всех опрошенных тратят на чтение «более 5 часов в день», столько же выбрали вариант «3–5 часов».

Во-вторых, нами установлено, что 58,2 % опрошенных чаще предпочитают чтение электронных книг, а 41,8 % респондентов любят бумажные книги. Студенты отметили удобство электронных книг, ведь они компактны, позволяют получить быстрый доступ к информации, большое количество книг можно прочитать бесплатно. Также мы отметили, что преобладающее число российских студентов с большим увлечением читают бумажные книги. Им нравится ощущение книги в руках, перелистывание страниц, аромат свежей бумаги.

В-третьих, исследование показало, что около 12 человек покупают от 10 до 30 книг в год, в то время как большинство покупают всего от 1 до 6 книг. Есть даже те, кто не покупает книги. Однако стоит отметить, что 2 студента, принявших участие в опросе, покупают от 60 до 100 книг в год.

В-четвертых, проведенный нами опрос русских и иностранных студентов позволяет сделать и другие выводы. Например:

- учащиеся понимают, что книги играют важную и значимую роль в жизни человека. Они являются источником знаний, традиционным способом поиска информации, помогают расширить словарный запас, улучшить навыки речи и письма, а также мотивируют и вдохновляют на что-либо;
- чтение – это полезное хобби, оно позволяет расслабиться, приносит чувство удовольствия, развивает воображение;
- книги сравниваются с верным другом, который всегда рядом и помогает найти ответы на вопросы.

Несмотря на понимание пользы чтения люди сами признаются, что довольно ленивы (второй по количеству ответов нашего опроса был «никогда не читаю») и не хотят читать книги, любят отдохнуть ни о чем не думая, чаще со смартфоном в руках. Они играют в игры или «сидят в социальных сетях», смотрят короткие развлекательные видеоролики. Ученые считают, что «современная молодежь больше не относит чтение научной или художественной литературы к увлекательному способу проведения досуга» [6, с. 262]. В следствие развития информационно-коммуникационных технологий мышление людей нынешнего поколения изменилось. Современный человек воспринимает информацию не целостно, а по фрагментам, как в видеороликах, которые могут быть не связаны между собой. Такой тип мышления называют «клиповым мышлением». Данное понятие было введено Ф.И. Гиренком еще в конце прошлого века с целью «обозначить особенность человека воспринимать мир через яркое короткое послание» [7, с. 67].

Данные факты оказывают негативное влияние на когнитивное состояние человека: лень в получении знаний при помощи книги (любую информацию можно найти в сети Интернет), в самом процессе мышления, ухудшение

памяти, неспособность воспринимать длинные сложные однотипные тексты, а также находить в тексте главную и второстепенную информацию, формулировать мысли понятным для окружающих словесным способом [9, с. 5]. На данную тему написано много научных работ за последние 5 лет (например, Song, G.J., Wang, Y.L., Yang, Y.J. [13]), исследователи дискуссируют о том, как обучать людей, используя видеоролики и развлекательные приложения (например, Lin, J., Luo, Z., Cheng, X., Li, L. [11]), в университетах молодые ученые читают лекции, призывая к чтению книг [2, эл. ресурс].

Мышление необходимо развивать, его можно развить. Процитируем русского писателя и мыслителя А. И. Герцена: «Без чтения нет настоящего образования, нет и не может быть ни вкуса, ни слова, ни многосторонней шири понимания; Гёте и Шекспир равняются целому университету. Чтением человек переживает века» [4, эл. ресурс]. Во Вьетнаме широко известна фраза великого ученого Тхань Нян Чунг: «Hiền tài là nguyên khí của quốc gia» [14, с. 35], в которой подчеркивается важная роль молодого поколения в жизни страны. Если люди обладают силой книжных знаний и широким кругозором, то страна будет процветать.

Для развития культуры чтения необходимо принимать определенные действия. На наш взгляд, к ним можно отнести такие, которые могут выполнять все люди, например:

– выработать привычку чтения (читать каждый день минимум 30–60 минут);

– участвовать в постановках по литературным произведениям, в конкурсах чтецов;

– смотреть литературные презентации, видеоматериалы по каким-либо темам;

– читать книги разных жанров и литературных направлений. При проведении опроса мы получили следующий комментарий российской студентки: «Мне кажется, важно найти свой жанр и формат книги, именно поэтому необходимо еще в школах вдохновлять детей на чтение того, что их вдохновляет, а не пропагандировать бесконечную любовь к классике. Ее любят не все»;

– знакомиться с современными писателями и их творчеством;

– посещать библиотеки;

– знакомиться и общаться с людьми, которые интересуются книгами, культурой;

– вступить в сообщество людей, увлеченных литературой в социальных сетях, дискуссировать с ними после прочтения какой-либо книги;

– принимать участие в литературных международных кружках. Обмен культурой чтения между странами также предоставляет возможность продвижения образа родной страны и расширения знаний о другой стране. Так, в Москве 1 мая 2023 года студенческая вьетнамская группа «Vòng tay Việt

Nga» провела культурно-просветительское мероприятие «Mầm-2023», посвященное Дню книги и культуры чтения во Вьетнаме (21 апреля) и начала формирование молодежной библиотеки в Москве.

Таким образом, проведенное нами исследование подтвердило снижение культуры чтения в разных странах. Опрос российских и иностранных студентов отразил, что бóльшая часть обучающихся читает книги, однако, есть те, кто не читает книги совсем. Одной из причин данного отрицательного явления ученые считают погружение молодежи в виртуальную реальность, которая ведет к разрушениям когнитивных процессов. Мы считаем необходимым развивать культуру чтения в первую очередь у детей, молодых людей, но ее может развить в себе любой желающий. Нельзя забывать о том, что чтение важно для каждого из нас, ведь оно формирует и развивает личностные качества человека, его когнитивную деятельность. В России есть мудрая пословица: «Читайте – и вам откроется целый мир».

Литература

1. Белина Е.В. О развитии понятия «культура чтения»в русской культуре и науке // Человек и образование. – 2014. – №3. – С. 61–65.

2. Борченко В.С. Клиповое мышление // Амбассадоры лингвистического образования «Мы вместе»: [сайт]. – 2023 – URL: https://www.youtube.com/watch?v=q1L9o18BOt8 (дата обращения: 12.03.2024).

3. Галактионова Т.Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования (теоретико-методические основы исследования) : моногр. – СПб., 2007. – 164 с.

4. Герцен А.И. : [сайт]. – 2023 – URL: https://gov.cap.ru/HOME/71/new/19-05-08/project/p9aa1.html (дата обращения: 20.03.2024).

5. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. – М., 2005. – URL: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/1642/Культура_чтения?ysclid=lsxw032q9p927248911 (дата обращения 03.03.2024).

6. Крайнов А.Л. Клиповое мышление в контексте образовательных практик: социально-философский анализ // Изв. Саратовского ун-та. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, № 3. С. 262–266.

7. Купчинская М. А., Юдалевич Н. В. Клиповое мышление как феномен современного общества // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2019. – № 3. – С. 66–71.

8. Несмотря на распространенность экранного чтения, привычная бумажная книга остается популярной у россиян всех возрастов // Книжная культура – 2022: [сайт]. – 2022 – URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/knizhnaja-kultura-2022 (дата обращения 04.03.2024).

9. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. – № 5 (24). – С. 1–10.

10. Чтение и молодёжь: что и как читают молодые россияне (13 сентября 2022) // «Сегмент.ру» – 2022: [сайт]. – 2022 – URL: https://segment.ru/analytics/chtenie_i_molodyezh_chto_i_kak_chitayut_molodye_rossiyane (дата обращения 09.03.2024).

11. Lin, J., Luo, Z., Cheng, X., and Li, L. Understanding the interplay of social commerce affordances and swift guanxi: An empirical study. Inf. Manag. 2019. – 56 (2). – P. 213–224. doi:10.1016/j.im.2018.05.009 |

12. Nance Kevin. Chuyện không chỉ của độc giả / Kevin Nance (Mỹ); Đàm Ngọc Xuyến dịch // Tạp chí Văn nghệ. – Số 1,2,3. – 2012: [сайт]. – 2013 – URL: https://nlv.gov.vn/nghiep-vu-thu-vien/van-hoa-doc-o-viet-nam-trong-boi-canh-hoi-nhap-va-phat-trien.html (дата обращения 13.03.2024).

13. Song, G. J., Wang, Y. L., and Yang, Y. J. Carbon emission control policy design based on the targets of carbon peak and carbon neutrality. China Popul. Resour. Environ. 2021. – 31. – P. 55–63.

14. Tuyển tập Văn bia Hà Nội, NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội. – 1978. – Tr. 210

15. Văn hoá đọc ở Việt Nam trong bối cảnh hội nhập và phát triển // Tạp chí Thư viện Việt Nam : [сайт]. – 2013 – URL: https://nlv.gov.vn/nghiep-vu-thu-vien/van-hoa-doc-o-viet-nam-trong-boi-canh-hoi-nhap-va-phat-trien.html (дата обращения 14.03.2024).

Borchenko Victoria Sergeevna
Bui Viet Phuong Uyen
Pushkin State Russian Language Institute

THE CULTURE OF READING IN RUSSIA AND ABROAD: THE CURRENT STATE, MEASURES FOR ITS PRESERVATION AND DEVELOPMENT

In the modern world, people are less and less interested in reading books, they devote more time to gadgets, which determines the relevance of studying the culture of reading among young people. The article analyzes the current state of reading culture among Russian and foreign students currently living in Russia. The authors conducted a survey of Russian and foreign students, and described its results. The reasons for the revealed current state of reading culture among young people are explained. Measures to prevent the decline of reading culture and ways of its development are proposed.

Keywords: reading culture, books, youth, survey, clip thinking, Russia, Vietnam.

Бредихина Варвара Алексеевна
Миронова Галина Семеновна
Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого
drama0812@mail.ru;
bredihinvarya0@gmail.com

«Живой труп» Л. Н. Толстого: к проблеме визуализации образов драмы в кинематографе

Статья посвящена проблеме воплощения драмы Л. Н. Толстого «Живой труп» в кинематографе. В работе дана оценка первых попыток визуализации образов пьесы на экране (не дошедшие до нас фильмы 1911 г. фирмы Р. Д. Перского и 1918 г. режиссера Ч. Сабинского, советско-немецкая экранизация 1928 г. в постановке Ф. Оцепа), а также представлено восприятие авторами статьи фильма 1968 г. режиссера В. Венгерова. Цель статьи – осветить проблемы воплощения драмы на экране, а также познакомить с ее экранизациями.

Ключевые слова: драма, экранизация, воплощение, визуализация, кинематограф, фильм.

Драма Льва Николаевича Толстого «Живой труп», написанная в 1900 году, состоит из шести действий, каждое из которых перебрасывает нас в противоречивые и непохожие друг на друга пространства. Это достаточно динамичное произведение, и если не знать о скептическом отношении Л. Н. Толстого к кинематографу, то можно было бы подумать, что он писал эту пьесу для долгой жизни на экране. В драме есть цыгане, объяснения в любви, «дно жизни», непризнанные гении, самоубийство, суд и правда жизни [4]. Чем это не успешный сюжет для фильма? Однако оставшаяся незаконченной и опубликованная лишь после смерти автора пьеса имеет не так много экранизаций, а некоторые из них, к сожалению, давно забыты.

Первая экранизация драмы Л. Н. Толстого была осуществлена в 1911 году и до нас, к сожалению, не дошла [4]. Однако история ее создания заслуживает особого внимания, ведь выход картины сопровождался скандалами [2, с. 119]. Так, после смерти Льва Толстого появилась информация о написанной им пьесе «Живой труп» и о ее предстоящей постановке в Московском Художественном театре. Братья Пате заявили, что хотят снять спектакль, но инициативу перехватила фирма Р. Д. Перского. 30 августа 1911 года младшая дочь писателя Александра Львовна Толстая направила письмо в редакцию газеты, сообщив, что никому не предоставляла права на съемки

фильма «Живой труп» по пьесе ее отца, Льва Николаевича Толстого [2, с. 119]. Из газет она узнала, что премьера фильма в кинематографических театрах запланирована на 17 сентября 1911 года, а публикация текста – только на 23 сентября. Дочь писателя попросила повременить содержателей кинематографических театров с премьерой, те прислушались к ней и отложили премьеру до первой постановки Художественного театра. Откуда у Р. Д. Перского был рукописный текст, никто точно не знает. После выхода картина была осуждена газетными критиками за то, что Перский заимствовал пьесу, хотя графиня Александра Львовна Толстая это запретила [1]. Сам фильм не был принят публикой, игра актеров была посредственной, не был передан верный смысл, по воспоминаниям русского кинооператора французского происхождения Луи Форестье, сюжет фильма и его название остались не понятными для зрителей, так как главный герой Федор Протасов все время пил и танцевал у цыган [2, с. 120].

Стоит также упомянуть экранизацию 1918 года (премьера состоялась 11 июня 1918 года), режиссером и сценаристом которой стал Чеслав Генрихович Сабинский (кинопредприятие Д. И. Харитонова), она тоже, к сожалению, не сохранилась до нашего времени [1]. Любопытно, что в данной экранизации роль цыганки Маши исполняла известная русская актриса немого кинематографа Вера Холодная. По мнению критиков, эта роль стала для актрисы серьезным творческим испытанием, поскольку ей пришлось менять тот пленительный образ, который так полюбился зрителям по ее прежним работам. Тем не менее, роль цыганки Маши стала вершиной в творческой деятельности Веры Холодной. Воплощение же образа Федора Протасова на экране была поручена известному актеру Владимиру Максимову, который именно этой ролью завершил список своих актерских работ в дореволюционном российском кинематографе. Этот немой фильм, как и первый, не увенчался успехом и был отрицательно принят публикой. В то же время, по мнению историков кино и кинокритиков, этот фильм принадлежит к лучшим экранизациям классики [3].

В 1928 году выходит достойная советско-немецкая экранизация «Живого трупа», режиссером которой стал Федор Оцеп [5]. Этот фильм сохранился до наших дней и его можно посмотреть в свободном доступе. Как и две предыдущие, это тоже немая картина, на которую стоит обратить особое внимание. Специфика этой кинематографической интерпретации заключается в том, что пьеса Льва Толстого, предназначенная для постановки на сцене, состоит почти полностью из диалогов, а немое кино себе этого позволить не может, однако режиссер справился с этой задачей: кое-что он домыслил, что-то убрал, а где-то изменил хронологию событий или место их действия. Получилась уникальная картина Федора Оцепа, на которой он оставил свой отпечаток. В первоисточнике внимание к деталям одежды, быта и места дей-

ствия уделялось не так сильно, как диалогам. Режиссеру самому пришлось показывать русскую действительность конца XIX века. Из этого следует необычный вид актеров и декораций, ведь фильм снят совместно с Германией, и немецкая рука ощутима в нем. В первых кадрах демонстрируются колокола православных храмов, а затем камера выхватывает образы статуй святых, характерных для католичества. Сама манера съемки необычная, так как камера сосредоточивает внимание зрителей на округлом центре, затемняя края, и все важные детали концентрируются в своеобразном «круге». «Мертвой» в экранизации показана интеллигенция, понять это нам удается с помощью кукол, которые Ф. Оцеп демонстрирует зрителям на протяжении всего фильма: кукольный оркестр, играющий музыку в ресторане, фарфоровые фигурки в виде обнимающихся и целующихся людей в стиле рококо. Жена Протасова Елизавета в исполнении итальянской актрисы Марии Якобини смотрится в кадре по-настоящему аристократично. В ее позах, взгляде проскальзывает свойственная аристократичной культуре манерность, тем самым демонстрируется ее кукольность и причастность к «мертвому» в фильме. «Живое» в картине отражено в образе цыган, которые веселы, страстны и опасны, но этим они и прекрасны. С помощью игры света режиссер облекает их в романтичную дымку, чтобы те словно гипнотизировали нас своим манящим образом. Несмотря на развязность, цыгане сохранили свою культуру и остаются верны своим традициям. Посреди «живого» и «мертвого» находится Федор Протасов, или «живой труп», которого сыграл Всеволод Пудовкин. Он хорошо справился с ролью, излучая интеллигентность загадочным прищуром на восковом лице и меланхоличными действиями. Хотелось бы также отметить его глаза, которые передавали все то, что он не мог сказать. Они ясно дают нам понять, что происходит на душе у героя, например, в момент, когда Протасов хотел застрелиться, но не смог этого сделать, глаза актера передавали все безумство, безнадежность и отчаяние, переживаемые героем. Несомненно, Всеволоду Пудовкину удалось передать мысль о том, что «глаза – это зеркало души». Таким образом, можно сделать вывод, что Федор Оцеп создал оригинальную картину, которая заслуживает внимания зрителя. Режиссер постарался осуществить все, что в его силах, чтобы передать русскую действительность конца XIX века.

В 1968 году вышла экранизация «Живого трупа», состоящая из двух частей, ее режиссером стал Владимир Венгеров [5]. Фильм включает в себя все важные диалоги из первоисточника. Благодаря им картина получилась полной и динамичной. В экранизации Владимира Венгерова, как и Федора Оцепа, видно, что герои поделены на «живых» и «мертвых». Большое внимание уделено эпизоду с цыганами. Этот фрагмент фильма почти никого не оставит равнодушным, так как актеры ярко сыграли свои роли, а голоса, исполнявшие песни, завораживали. Цыганский романс «Невечерняя» цепляет за душу, а сцена, под которую он был исполнен, завораживает: Маша (ее роль исполнила актриса Светлана Тома), подходит вплотную к Каренину и взглядом «заставляет» того встать со стула и впечатлить своей уверенностью и силой духа. «Мертвыми» в фильме показаны Елизавета Протасова и Виктор Каренин, их сыграли Алла Демидова и Олег Басилашвили. Актеры хорошо справились со своими ролями, А. Демидова великолепно передала скромную и чувствительную натуру Лизы осанкой, поворотом головы, взглядом, ее мимика была четкой и выразительной, на нее было просто приятно смотреть, а О. Басилашвили хорошо отыграл «маменькиного сынка». Федора Протасова сыграл Алексей Баталов, чью актерскую работу можно охарактеризовать с двух сторон. А. Баталов хорошо показал хрупкую натуру героя, которому стыдно за свои поступки и который не в состоянии бороться со своими чувствами, однако актеру, на наш взгляд, не удалось передать сложной и мятущейся натуры Федора Протасова, как это вышло у Всеволода Пудовкина. В то же время хотелось бы отметить необычную работу Иннокентия Смоктуновского, сыгравшего Ивана Петровича (или «непризнанного гения»), его образ производит впечатление мистического и фантастического героя, словно он «человек в черном». В книге он таким не был, но подобная интерпретация образа не могла не впечатлить. Владимир Венгеров, в отличие от Федора Оцепа, экранизация которого наполнена символизмом, иронией и вольностями, остается верен первоисточнику, все сцены, диалоги, детали выверены до мелочей и точно следуют тексту Льва Николаевича Толстого.

Таким образом, каждая экранизация драмы Л. Н. Толстого «Живой труп» заслуживает внимания. Поскольку две первых картины (1911 г. и 1918 г.) не сохранились, мы можем судить об их качестве и игре актеров только по отзывам современников и кинокритиков. Что же касается советско-германского фильма 1928 года в постановке Федора Оцепа и работы 1968 года режиссера Владимира Венгерова, то оба экранных воплощения пьесы по-своему достойны. Экранизацию Ф. Оцепа интересно смотреть, так как это необычная немая картина, наполненная глубоким смыслом, который режиссер отразил через призму своего восприятия, ее нужно «разгадывать». Экранизация В. Венгерова приятная и простая, с ней стоит ознакомиться ради игры актеров. Каждый из рассмотренных и проанализированных в статье фильмов раскрыл драму Льва Николаевича Толстого «Живой труп» с разных сторон и продемонстрировал возможности оригинальных подходов к визуализации образов пьесы на экране.

Литература

1. Лурье С. Толстой и кино [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/pablik/lure-tolstoy-i-kino.htm. – (дата обращения: 16.03.2024).

2. Сараскина Л.И. Лев Толстой в раннем российском кинематографе // Литературная классика в соблазне экранизаций. – М.: Прогресс-Традиция, 2018. – 594 с.

3. Сто великих актеров [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://midgardinfo.com/publ/100_velikikh/100_velikikh_akterov. – (дата обращения: 14.03.2024).

4. Толстой Л.Н. Живой труп // Собрание сочинений: в 22 томах. Т. 11: Драматические произведения, 1864–1910. – М.: Художественная литература, 1982. – С. 274–334.

5. Энциклопедия Руниверсалис [Электронный ресурс]. – (дата обращения: 16.03.2024).

Bredikhina Varvara Alekseevna
Mironova Galina Semyonovna
Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy

«THE LIVING CORPSE» BY L. N. TOLSTOY: ON THE PROBLEM OF VISUALIZING IMAGES OF DRAMA IN CINEMA

The article is devoted to the problem of the embodiment of L. N. Tolstoy's drama «The Living Corpse» in cinema. The paper evaluates the first attempts to visualize the images of the play on the screen (the films of 1911 by R. D. Persky and 1918 directed by Ch. Sabinsky, the Soviet-German film adaptation of 1928 staged by F. The author of the article presents the perception of the 1968 film directed by V. Vengerov. The purpose of the article is to identify the problems of the embodiment of drama on the screen, as well as to introduce its film adaptations.

Keywords: drama, film adaptation, embodiment, visualization, cinematography, film.

Туркменский национальный
институт мировых языков им. Довлетмамеда Азади
bugrayev17@gmail.com

Специфика рифм в поэзии туркменской и русской литературы

В статье проводится сравнительный анализ специфики рифм в поэзии туркменской и русской литературы. Система стихосложения и стихотворные размеры в туркменской и русской литературе различаются из-за внутренних ресурсов языка. В туркменском языке грамматическое ударение преимущественно падает на последний слог. В отличии от туркменского, в русском языке ударение разноместное. Данные особенности повлияли на возникновение стихотворных размеров, свойственных каждому языку.

Ключевые слова: поэзия, рифма, слоговой размер, стихосложение, ударение, звуковой строй.

На древней туркменской земле – культурном центре древних цивилизаций – поэты и писатели, будучи вестниками культурного прогресса своего времени наряду с великими учёными, своими бессмертными произведениями внесли весомый вклад в сокровищницу мировой литературы. Говоря об этом, уважаемый президент Гурбангулы Бердымухамедов отмечает: «С древних времён туркменская земля находилась на пересечении крупных торговых маршрутов. Это, в свою очередь, создало условие для оказания влияния туркменской культуры на культуру разных народов мира. В то же время культура народов мира повлияла на обогащение культурного наследия туркмен» [1, с. 7]. Богатая культура туркменского народа ассимилировала культурные ценности народов мира, дополняя национальную сокровищницу культурного наследия. Как отмечают отечественные литературоведы, ни одна национальная культура не развивается изолированно, в отрыве от культуры других народов [2, с. 2]. История туркменской литературы является ярким тому подтверждением.

Под мудрым руководством уважаемого Аркадага созданы широкие возможности для изучения литературных связей между соседними и родственными народами, поиска новых подходов научного исследования. В этом направлении созданы значимые научные труды и ведутся научные поиски ученых по истории и современности туркмено-азербайджанских, туркмено-каракалпакских, туркмено-персидских, туркмено-узбекских и туркмено-турецких литературных связей. Изучение литературы не ограничивается сопоставлением литературы родственных народов. Более того, ведутся

исследования и создаются научные разработки по сопоставлению литератур неродственных народов. Здесь необходимо отметить туркмено-русские и туркмено-украинские литературные отношения.

Как и стихотворный размер, рифма основывается на внутренней структуре языка. Наряду с национальным слоговым размером туркменской литературы, использовался квантитативный размер – аруз [3, с. 18]. Многие из туркменских средневековых поэтов в своих произведениях мастерски использовали как аруз, проникший в стихосложение через арабско-персидскую литературу, так и национальный слоговой размер. Выходцы из народа – озаны – использовали национальный размер, тогда как поэты из школ и медресе склонялись к арузу. Однако использование аруза в туркменской литературе было ограниченным в связи с тем, что он не соответствовал внутренней структуре туркменского языка и фонетически восходил к арабскому языку и фарси. В русском классическом стихосложении использовались различные размеры: в основном силлабический (слоговой), силлабо-тонический и тонический. Русские системы стихосложения восходят к греческой литературе, однако несмотря на это они полностью интегрировались в звуковую систему русского языка [4, с. 6]. Языковые особенности играют важную роль и в создании поэтических стоп. В туркменской поэзии были широко популярны стихотворения из 7, 8, 11, 14 и 15 слогов. Данные слоговые размеры присущи классической туркменской поэзии. Наиболее популярны стихотворения из 8 и 11 слогов [5, с. 233]. Особенно стоит отметить труды Р. Реджепова и О. Абдуллаева о метрике стихотворений.

Говоря о русском стихосложении, следует отметить, что оно берёт начало из греческой литературы и насчитывает 5 основных стихотворных размеров.

Ямб – это двудольный размер с ударением на последнем слоге в стопе. В строке ударными являются второй, четвертый, шестой и т. д. слоги. Пример четырёхстопного ямба:

Наря́жены мы вме́сте го́род ве́дать,
Но, ка́жется, нам не́ за кем смотре́ть.
А. С. Пушкин «Борис Годунов»

Хорей – двудольный размер с ударением на первом слоге в стопе. В строке ударными являются первый, третий, пятый и т. д. слоги. Пример четырёхстопного хорея:

Бу́ря мглою не́бо кро́ет
Ви́хри сне́жные крутя́.
А. С. Пушкин «Зимний вечер»

Дактиль – это трехдольный размер античной метрики из одного долгого и двух следующих за ним кратких слогов; в силлабо-тоническом стихосложении ему соответствует стопа из одного ударного слога и двух безударных за ним. Например:

В ра́бстве спасённое
Се́рдце свобо́дное –
Зо́лото, зо́лото
Се́рдце наро́дное!
Н. А. Некрасов «Кому на Руси жить хорошо»

Амфибрахий – стихотворный размер с трёхсложными стопами и ударением на втором слоге. В качестве примера можно рассмотреть отрывок из поэмы Н.А. Некрасова «Мороз, Красный нос»:

Не ве́тер бушу́ет над бо́ром,
Не с го́р побежа́ли ручьи́ –
Моро́з-воево́да дозо́ром
Обхо́дит владе́нья свои́.

Анапест (антидактиль) – трёхсложный стихотворный размер, стопа которого состоит из двух безударных и третьего ударного слога. Пример использование анапеста:

О, весна́ без конца́ и без кра́ю –
Без конца́ и без кра́ю мечта́!
Узнаю́ тебя, жи́знь! Принима́ю!
И приве́тствую зво́ном щита́!
А. А. Блок «О, весна без конца и без краю…»

Система стихосложения и стихотворные размеры в туркменской и русской литературе различаются из-за разницы внутренних ресурсов языков. В туркменском языке грамматическое ударение преимущественно падает на последний слог. В отличие от туркменского, в русском языке ударение разноместное. Эти особенности повлияли на возникновение стихотворных размеров, свойственных каждому языку. Специфика звукового строя также влияет и на возникновение различных видов рифмовки в туркменской и русской поэзии, поскольку различие в системе стихосложения, различие стихотворных размеров является ключевым фактором влияния на качество и структуру рифмы.

Смежная рифма (AABB):

Gyzlaryň birisi – duran bir keýik,
Köwşüniň ökjesi ne pes, ne beýik.
Megerem, dünýäde iň bagtly oglan –
Şol keýik gözlere ýar bolup doglan.

Перекрёстная рифма (ABAB):

Boz dumanly beýik daglar
Garraýyp zemine batar.
Bilbil mesgen tutan baglar
Hijran urup solup ýatar.

Полуперекрёстная рифма (ABÇB):

Elli müň ýyl döwran süren Benijan,
Dünýäde galmady, ýerbe-ýer geçdi;

Ýüz ýigrimi garyn perzent göteren,
Adam bilen Howa serbe-ser geçdi.

Dünýä tomus gelip, gyzanda toprak –
Göýä emip-emip bulutlaň göwsün,
Ýanyp duran ýeriň dik-depesinden
Üfleýän ýalydy salkynyň gowsun.

Помимо вышеназванных в туркменской поэзии встречаются кольцевые рифмы (АВВА), рифмы рубаи (ААВА).

В русской поэзии в четырёхстопном размере преимущественно используются такие разновидности рифм:

Кольцевая рифма (АВВА):
Глядел я, стоя над Невой,
Как Исаака-великана
Во мгле морозного тумана
Светился купол золотой.
Ф.И. Тютчев «Глядел я, стоя над Невой…»

Смежная рифма (ААВВ):

Выткался на озере алый свет зари,
На бору со звонами плачут глухари.
Плачет где-то иволга, схоронясь в дупло.
Только мне не плачется – на душе светло
С.А. Есенин «Выткался на озере алый свет зари…»

Перекрестная рифма (АВАВ):

Люблю грозу в начале мая,
Когда весенний первый гром,
Как бы резвяся и играя,
Грохочет в небе голубом.
Ф. И. Тютчев «Весенняя гроза»

Кроме этого, активно используемая в русской поэзии сквозная рифма (АААА) редко встречается в туркменской литературе. А смежная рифма (ААВВ) встречается лишь в жанре «икилеме».

Немаловажно заметить, что стихотворный размер и форма стихотворения значительно влияет на качество и структуру рифмы. Например, в туркменской литературе рифма жанра рубаи совпадает со структурой рифмовки в жанрах народного творчества «ляле» и «хювди», но их несложно различить, поскольку в жанре рубаи содержание и форма тесно связаны, и в связи с тем, что рифма берет на себя всю заложенную в четырех строках идею и чувства, ее роль сложно переоценить. В жанрах «ляле» и «хювди» единство содержания и формы не является главным требованием, поэтому рифма здесь служит для звуковой гармонии и созвучия.

Литература

1. Бердымухамедов Г.М. Культура – душа народа // Ашхабад: ТГИС. – 2014. – 120 с.

2. Гельдыева Ш. Из истории украино-туркменских литературных отношений // Ашхабад: ТГУ. – 1977. – 249 с.

Кекилов А. Искусство слова // Ашхабад: ТГИС. – 1970. – 151 с.

4. Коваленко А. Практика современного стихосложения // Москва, 1962. – 288 с.

5. Основы теории литературы: Учеб. для филол. фак. вузов / Уде Абдуллаев; Под ред. Д. Аллакова. – 3-е изд., перераб. – Ашхабад: Магарыф, 1985. – 351 с.

Bugrayev Maksat Kurbandurdyevich
Turkmen National Institute of World Languages named after Dovletmamed Azadi

PECULIARITIES OF RHYMES IN THE TURKMEN AND RUSSIAN POETRY

The system of versification and poetic meters in the Turkmen and Russian poetry differ because of the internal resources of the language. In Turkmen, the grammatical stress mostly falls on the last syllable. In contrast to Turkmen, the accent in the Russian language is different. These peculiarities contributed to the occurrence of the meters peculiar to each language.

Keywords: poetry, rhyme, syllabic amount, versification, accent, sound structure.

Буряченко Елена Сергеевна
Буряченко Татьяна Ивановна
Киргизский национальный университет им. Ж. Баласагына
Школа-гимназия гуманитарно-правового направления № 4
shaaf202@gmail.com
shaaf202@gmail.com

Практическое применение лингвокультурологических заданий и упражнений на занятиях по русскому языку как неродному

В статье исследуется актуальность выбора современных лингвокультурологических средств при обучении русскому языку как неродному. Подобные задания ориентированы на постижение студентами языковой картины мира, на одновременное видение и сопоставление различных культур в процессе изучения языка. Предполагается, что использование подобного рода заданий способствует многоаспектному развитию интеллектуальных и творческих способностей студентов-билингвов.

Ключевые слова: лингвокультурологические задания, русский язык как неродной, национальная культура, лексические компетенции, диалог культур.

В современную практику обучения русскому языку как неродному прочно вошло понимание невозможности преподавания языка в отрыве от культуры народа – носителя этого языка. Слово отражает жизнь общества, поскольку слово – материальный комплекс, за которым закреплено определенное значение, обусловленное национальной культурой. Таким образом, обучение русскому языку как иностранному сопровождается целью формирования «вторичной языковой личности», которая с усвоением языка впитывает культуру, отраженную в этом языке, адекватно воспринимает особенности русской картины мира, понимает ментальность и традиционные ценности русского этноса. Знание сведений о культуре и истории страны изучаемого языка способствует активизации интереса и возникновению диалога культур.

Лингвокультурологическая компетентность часто определяется как система знаний о культуре, воплощенная в языке, и совокупность специальных умений по применению этих знаний на практике [4, с. 65]. Однако многие учащиеся не всегда понимают лингвокультурологические особенности изучаемого языка, поскольку иностранный язык несет в себе не только систему лингвистических знаний, но и систему знаний о социальных нормах, духовных ценностях, совокупности отношений между людьми [2, с. 74].

Лингвокультурологические задания и упражнения играют важную роль на занятиях по русскому языку как неродному, так как они направлены на развитие языковой компетенции студентов и их культурного понимания. Они помогают студентам не только освоить языковые навыки, но и лучше понимать культурные контексты, в которых используется русский язык.

Рассмотрим несколько практических примеров использования лингвокультурологических заданий и упражнений, которые мы используем на своих занятиях.

Обращается внимание на *использование фразеологизмов, пословиц и поговорок* с целью развития лексической компетенции, а также понимания культурных особенностей носителей языка через изучение устойчивых выражений. Изучение фразеологии, пословиц и поговорок на занятиях по русскому языку как неродному является важной частью формирования языковой компетенции студентов [5, с. 47]. Эти устойчивые выражения не только обогащают словарный запас, но и позволяют лучше понимать социокультурные особенности русского языка. Представим несколько подходов к изучению фразеологии и пословиц:

Систематическое изучение. Преподаватель предлагает студентам подборку фразеологизмов или пословиц на определенную тему для самостоятельного изучения. Студенты анализируют значения и контексты использования каждого выражения, составляют с ними предложения, находят им синонимическую замену, вспоминают похожие выражения в родном языке и сравнивают их. Затем проводятся обсуждения, где студенты делятся своими выводами и ассоциациями.

Например, используем тему «Семья» и вспомним фразеологизмы, пословицы и другие устойчивые выражения, связанные с данной темой: *'отбиться от дома'; 'отрезанный ломоть'; 'под одной крышей'; 'свить гнездо'; 'вылетать из гнезда'; 'седьмая вода на киселе'; 'до седьмого колена'; 'ни сват, ни брат'.* Из словаря фразеологизмов необходимо выписать значение данных выражений. Затем требуется составить с ними предложения и попытаться вспомнить подобные выражения в родном языке.

После этого задания предлагаем студентам работу с пословицами на тему «Семья». Нужно объяснить значение каждой из них и вспомнить похожие пословицы в родном языке:

1. *'В гостях хорошо, а дома лучше. '*
2. *'Не красна изба углами, а красна пирогами. '*
3. *'Всякий дом хозяином держится. '*
4. *'Добрая жена дом сбережёт, а плохая рукавом (всё) растрясёт. '*
5. *'Дом как полная чаша. '*
6. *'Горе тому, у кого непорядок в дому. '*
7. *'У него в доме нечем собаку заманить. '*

8. 'Дом вести – не бородой трясти. '

9. 'Домом не управил, так и городом не управить. '

10. 'Хозяин в дому, что медведь в бору (в густом лесу) '; 'хозяйка в дому, что оладушек в меду '.

После обсуждения пословиц, предлагаем примеры перевода пословиц на тему «Семья» из киргизского языка и попросим соотнести их с русскими пословицами из первого списка:

А. 'Плохой хозяин в своём доме будет плохим руководителем. '

Б. 'У него зажиточный, богатый дом. '

В. 'Дом хорош не стенами и не мебелью, а гостеприимством. '

Г. 'Мужчина дом бережёт, охраняет, а жена создаёт уют, атмосферу в доме. '

Д. 'Не задерживайтесь в гостях, даже если вам там очень хорошо. '

Е. 'Мужчина – хозяин дома, он отвечает за его благополучие. '

Ж. 'Быть хозяином в доме не очень просто. '

З. 'От жены, хозяйки дома, зависит благополучие и достаток. '

И. 'Он живёт очень бедно. '

К. 'Ничего хорошего не ждёт того, у кого в доме нелады и проблемы. '

(Правильные ответы: 1. Д; 2. В; 3. Е; 4. З; 5. Б; 6. К; 7. И; 8. Ж; 9. А; 10. Г).

Контекстуальный анализ в текстах. В рамках занятия студентам предлагается текст, содержащий фразеологизмы или пословицы. Задача студентов – выделить эти выражения, понять их значения и обсудить, как они влияют на восприятие текста. Предлагаем задание по работе с фразеологизмами.

Задание 1. Прочитайте текст.

Текст 1. Если человек болтлив, то говорят, что у него язык без костей. Если же болтун в придачу любит рассказывать чужие секреты, то у него слишком длинный язык. Такому человеку можно посоветовать, чтобы он не распускал язык, почаще держал его за зубами, а то и вовсе прикусил его. В тяжелых случаях можно болтуну язык и укоротить. Любители болтать чешут языком попусту. Однако бегло, свободно говорить очень часто бывает просто необходимо. Про человека, обладающего этим умением, скажут, что у него язык хорошо подвешен. Впрочем, даже у таких ораторов от волнения язык может прилипнуть к зубам. Бывает, что человека никак не удается втянуть в беседу. Сидит себе, молчит – как будто язык проглотил. Отчаиваться в таких случаях не стоит. Может быть, язык у него еще развяжется? Иногда хочется сказать что-нибудь не совсем подходящее к ситуации. Если все-таки ненужное слово срывается с языка, то человек потом может расстроиться: «И кто меня за язык тянул? Черт дернул сказать!»

Задание 2. Озаглавьте текст.

Задание 3. Выпишите из текста фразеологизмы и найдите им лексический эквивалент.

Задание 4. Попробуйте подобранный вами лексический эквивалент вставить в тексте вместо фразеологизма. Всегда ли это получается? Насколько изменился текст? Аргументируйте ответ.

Задание 5. Как данные фразеологизмы влияют на восприятие текста? Как еще можно придать тексту особенность?

Задание 6. Прочитайте данный ниже текст, приготовьтесь сравнить его с первым текстом.

Текст 2. Проснулся я сегодня НИ СВЕТ НИ ЗАРЯ. Перекусил ЧЕМ БОГ ПОСЛАЛ. СЛОМЯ ГОЛОВУ бросился в школу. Всю дорогу бежал НЕ ЧУЯ НОГ ПОД СОБОЙ. Спешил я так потому, что сегодня на первом уроке контрольная намечалась, опаздывать нежелательно, а школа у нас ЗА ТРИДЕВЯТЬ ЗЕМЕЛЬ находится. Бежал я СМЕТАЯ ВСЕ НА СВОЕМ ПУТИ. Да все равно В КАЛОШУ СЕЛ: забыл дома учебник. Пришлось возвращаться ПОВЕСИВ ГОЛОВУ. Учебник СХВАТИЛ В ОХАПКУ да бегом снова в школу. Бегу, опаздываю, чувствую: контрольная-то уже НА НОСУ. Забегаю в класс КРАСНЫЙ КАК РАК. Устал, вспотел, да еще понимаю, что не готов к контрольной: просто НИ В ЗУБ НОГОЙ. А тут еще учитель на меня смотрит КАК УДАВ НА КРОЛИКА и говорит: «Ну, что же, Петров, даже контрольную умудряешься проспать». А я стою и молчу КАК ВОДЫ В РОТ НАБРАЛ. А что тут скажешь? Учитель есть учитель!

Задание 7. Определите стиль текста. Аргументируйте ответ.

Задание 8. Подберите к фразеологизмам из текста лексический эквивалент. Прочтите текст, используя вместо фразеологизмов лексические синонимы. Пример: *Проснулся я сегодня НИ СВЕТ НИ ЗАРЯ – Проснулся я сегодня РАНО.* Прокомментируйте, как изменился текст? Остался ли текст таким же живым и красочным?

Задание 9. Попробуйте определить, как данные устойчивые выражения вошли в речь? Попробуйте раскрыть их первоначальный смысл.

Задание 10. Подберите к данным фразеологизмам подобные устойчивые выражения из родного языка.

Задание 11. Расскажите (напишите) об отношении к учёбе одного из своих однокурсников (10–12 предложений). В рассказе употребите фразеологизмы из текста [1, с. 21].

Можно также использовать задания, в которых студентам предлагается создать короткие диалоги или сценки, включающие фразеологизмы и пословицы. Затем проводятся ролевые игры, в ходе которых студенты демонстрируют свое понимание и умение использовать выражения в практическом контексте.

Изучение фразеологии и пословиц в контексте вышеописанных методов помогает студентам более органично вливаться в языковое и культурное окружение, а также лучше понимать специфические моменты русского языка, помогают студентам не только улучшить свои языковые навыки, но

и глубже понять культурные контексты, связанные с русским языком. Однако подобные задания имеют свою особенность, т. к. преподаватель должен учитывать уровень владения языком учащихся-билингвов при разработке занятия и подборе заданий.

Литература

1. Буряченко Т.И. Формирование поликультурной языковой личности на занятиях по русскому языку как неродному / Языковое сознание в аспекте межкультурной коммуникации: сборник статей // Астана: ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2018. – 408 с.

2. Волкова Т.Н. Лингвопедагогическая культурология, ее предмет и место в системе научного знания / Новое в преподавании русского языка в школе и вузе // Иваново: Известия ИвГУ, 1998. – С. 167–169.

3. Воробьев В.В., Дронов В.В., Хруслов Г.В. Москва... Россия… Речь и образы: корректировочный курс по русскому языку и культуре / В.В. Воробьев, В.В. Дронов, Г.В. Хруслов; под ред. В.Г. Костомарова. – Москва: Русский язык. Курсы, 2005. – 294 с.

4. Киселева М.С. Понятие человек (формирование лингвокультурологической компетенции на уроках РКИ) // Русский язык за рубежом. – 2010. – № 6. – С. 4–21.

5. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты // Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

Buryachenko Elena Sergeevna
Gymnasium of the humanitarian and legal direction № 4
Buryachenko Tatyana Ivanovna
Kyrgyz National University named after J. Balasagyn
shaaf202@gmail.com

PRACTICAL APPLICATION OF LINGUISTIC AND CULTURAL TASKS AND EXERCISES IN CLASSES ON RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE

The article examines the relevance of the choice of modern linguistic and cultural means in teaching Russian as a non-native language. Such tasks are aimed at students' comprehension of the linguistic picture of the world, at simultaneous vision and comparison of different cultures in the process of learning a language. It is assumed that the use of such tasks contributes to the multidimensional development of the intellectual and creative abilities of bilingual students.

Keywords: linguistic and cultural tasks, Russian as a non-native language, national culture, lexical competencies, dialogue of cultures.

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
wanglumei@yandex.ru

Семиотика эмоциональных и рациональных ответных реплик диалога в естественном общении

В данной работе предлагается исследование ответных реплик диалога как одного из самостоятельных аспектов в системе отношений «рациональное – эмоциональное». Определены границы между концепциями «рациональность» и «эмоциональность», виды эмоционального и рационального содержания в естественном общении, установлены особенности функционирования эмоциональности и рациональности в естественном общении, рассмотрены основные способы выражения эмоционального и рационального содержания с прагматическим подходом.

Ключевые слова: рациональность, эмоциональность, соотношение рациональности и эмоциональности, прагматический подход, разновидности эмоциональных и рациональных ответных реплик.

Исследование реплик диалога (Л.П. Якубинский, М.М. Бахтин, Н.Ю. Шведова, Н. Д. Арутюнова, А.Н. Баранов, Г.Е. Крейдлин), их взаимодействия, образования диалогических единств позволили ученым во многом раскрыть коммуникативно-прагматические закономерности разговорной речи. Анализ значимых различительных признаков между рациональными и эмоциональными ответными репликами является малоизученным аспектом в теории коммуникации. Исследования по рациональности сосредоточены на когнитивных процессах в психологии, а проблема исследования эмоций разработана как частный раздел лингвистики: Э.А. Вайгла (1977), В.И. Шаховский (1987), Л. Г. Бабенко (1989), К.А. Долинин (1985), В.Г. Сорокин (1986), Р.С. Сакиева (1987), В.А. Кухаренко (1988), С.В. Ионова (1998). Л.А. Пиотровская (1998). Такие учёные, как Г.Г. Хазагеров, А.А. Лавров, Е.И. Шейгал, проявляют интерес к соотношению эмоционального и рационального в институционных дискурсах, таких, как публичная речь, политический дискурс. В последние годы появились работы, касающиеся особенностей использования эмоционального диалога в педагогическом общении: М.А. Вахрушева, П.А. Трущелев и др. В работах этих авторов намечены основы для изучения эмоциональных и рациональных реплик диалогического общения, однако ответные реплики естественной диалогической речи в них не подвергались самостоятельному исследованию.

Диалог является основным жанром естественной речи: именно в диалоге выражаются типичные способы вербализации мысли и психологических реакций на стимул. Диалог в структурном плане всегда включает в себя реплики разной природы: первую, инициирующую реплику (реплику-стимул), и вторую, реагирующую реплику (реплику-реакцию), которые определяются тем, что они являются реакцией на предшествующую реплику и в то же время побуждают инициатора реагировать на них. Подобная диалектическая природа диалога определяет бифункциональность каждой его реплики. По мнению И. П. Святогора, «первая реплика более самостоятельна в своих формах, чем последующие реплики» [13, с. 9]; инициирующие реплики могут быть обозначены как окружающая обстановка, общие фоновые знания говорящих. Выбор адресатом ответной реплики зависит от предыдущих реплик, окружающей обстановки, отношений собеседников, их целей, и т. д. Особую функцию, как правило имеет завершающая реплика, которая должна обеспечить окончание разговора.

В конситуации и инициирующие, и ответные реплики обретают прагматическое значение, в связи с чем можно выделить два аспекта ответных реплик: семантический и прагматический. Учитывая непринужденность и спонтанность естественной речи, ответная реплика может не выступать реакцией на предыдущую реплику, а между двумя репликами могут располагаться не соответствующие цельности разговора реплики или реплики других участников коммуникации. В связи с этим основной структурный компонент диалогического единства организуется структурно-смысловой независимостью. В диалогическом единстве другие реплики (помимо первой, инициативной) могут рассматриваться в качестве реплики-стимула или ответной реплики.

В аспекте эпистемологической проекции в науке противопоставляются рациональность и эмоциональность, которые чаще всего понимаются как несовместимые явления, параллельные прямые [12]. Под рациональностью понимается когнитивное мышление, которое характеризуется трезвой логической связью, правильно выстроенной линией обоснования и доказательством выдвинутых положений. В основе этого процесса лежат объективные факты, количественные данные, ссылки и цитаты. Это мышление связано с содержательно-концептуальной информацией речи и дедуктивными умозаключениями. Рациональность тесно связана с целью и желанием говорящего. Ее суть состоит в том, что рациональное принятие решений заключается в выборе средств, позволяющих нам достигнуть наших целей, то есть наших желаний [15]. Ю. Хабермас видит потенциал рациональности в трех измерениях валидности: нормативной правильности (МЫ), теоретической истинности (ОНО) и экспрессивной или субъективной правдивости (Я) [8].

Эмоциональность принято рассматривать как весь диапазон эмоциональных переживаний человека, включающий настроение, собственно эмоцию, чувство, аффект, страсть, а также все смешанные эмоции и их комплексы [5, с. 63–81]. В лингвистике для обозначения изображенных эмоций В.И. Шаховский разработал категорию эмотивности [14], которая является функционально-семантической категорией, проявляется в языке, речи, тексте [4, с. 7–10], обозначает отдельную эмоцию или их смешанные варианты [5, с. 63–81]. Эмотивность характеризует план содержания и план выражения языковых единиц: эмотивное содержание является отражением различных аспектов человеческой эмоциональности; оно представлено в тексте совокупностью всех языковых маркеров эмоций [6, с. 12]. Эмоции различаются модальностью – обладают положительным или отрицательным знаком, могут быть выражены нейтрально или экспрессивно, с использованием специальных семантических и стилистических возможностей языка [1, с. 9], поэтому эмоциональное содержание в речи выполняет оценочную функцию и содержит двухслойное значение: выражение эмоционального состояния и выражение отношения к окружающему миру.

Анализ фактического материала в нашем исследовании показал, что в процессе общения рациональность и эмоциональность не противопоставлены друг другу, они сосуществуют и взаимодействуют. В рациональных структурах и формах русского предложения могут проявляться эмоциональное содержание и субъективно-модальные смыслы. Эмоциональная семантика представлена эмоциональным отношением, эмоциональной оценкой и эмоциональным состоянием говорящего [10, с. 3]. В такой речи ценностное содержание основано на когнитивном осмыслении и коммуникативной способности [9, с. 75]. В связи с этим в общении эмоциональный стимул может побудить не только на эмоциональную, но и на рациональную реакцию и, наоборот, рациональный стимул – породить как рациональную, так и эмоциональную реакции.

Рассмотрим варианты стимульных и ответных реплик в диалогических единствах подробнее. Материалом для анализа диалогов послужили тексты естественной речи в российских телесериалах, художественных фильмах и романах последнего десятилетия.

1. Рациональный стимул – рациональная реакция.

В рациональных коммуникациях обе стороны выполняют речевые действия в рамках априорных условий, чтобы поддержать общение, ради которого они правильно и правдиво соизмеряют свои действия, стремятся к консенсусу, приходят к достижению своих целей различными способами. Рациональный стимул адресанта содержит следующие прагматические значения: стремление к достижению консенсуса в определенной степени, приемлемость и допустимость. В большинстве случаев, рациональные реакции на рациональные стимулы являются положительными или нейтральными. Эти реакции могут быть в форме запроса на дополнительную информацию или простого вы-

ражения согласия. Но существуют случаи, когда рациональные стимулы не совпадают с ожиданиями адресата, ответные реплики проявляются в формах прямого несогласия или в тактических формах. В рациональных средствах прямого несогласия должны содержаться обоснования неприятия побуждения. Приведем в пример разговор коллег за обедом:

– Глашенька, мне две порции. Советую и вам взять две.

– Спасибо, мне хватит одной [2, с. 19].

Адресант, опираясь на свой опыт, советует адресату взять две порции, адресат отказывается, аргументируя тем, что для него уже достаточно еды.

Чтобы поддержать общение и избежать ненужных недоразумений, коммуниканты используют такие тактичные средства, как диалектический анализ мнения собеседника, игру слов, затягивание времени, уклонение от ответа, остроумие, молчание, желание получить подробную информацию или другие деликатные способы. Рассмотрим в качестве примера диалог, возникший при встрече братьев на вокзале:

Младший брат: Ты давай рассказывай, когда жениться успел.

Старший брат: Потом расскажу [7, сер. 2].

Не рассказав семье, адресат женился на незнакомой женщине. В момент диалога он еще не придумал, как это объяснить родственнику, поэтому герой уклоняется от ответа и тянет время.

2. Рациональный стимул – эмоциональная реакция.

Учитывая вышесказанные прагматические значения рациональности, рациональные стимулы в большинстве случаев должны вызвать положительные эмоции. Средства их выражения являются универсальными. Мы выделим следующие типичные средства коммуникации: невербальные жесты, такие как мимика, позы и жесты (*хлопать в ладоши, отогнуть большой палец руки в знак одобрения*), а также вербальные высказывания с использованием морфологических, грамматических и стилистических средств, таких как междометия, восклицательные предложения, вопросы, наречия степени и меры с восклицанием (например, *отлично!*), высказывания с модально-оценочными словами и использование различных суффиксов и приставок для образования новых слов, выражающих различные эмоциональные оттенки. Вот пример с использованием стилистического средства в разговоре между журналистом и фотографом, которого выгнали с места аварии:

Фотограф: Я перца того сразу приметил, флэшки поменял. На той, что у него, два последних плана, здесь – всё остальное.

Журналист: Серега, ну ты это ... Копперфильд. Ну да. Спасибо, правда спасибо [11].

В этом диалоге рассказ адресанта удовлетворяет цель адресата. В ответной реплике адресат не поскупился на похвалу: это выражено метафорой, сравнивающей адресанта и Копперфильда.

В процессе общения иногда возникают ситуации, когда стимул одного собеседника, который он считает разумным, для второго звучит неуместно. Это может вызвать у адресата негативные эмоции, поскольку у них могут быть разные цели или намерения. Для выражения своего отношения к ситуации адресат может использовать резкие невербальные сигналы, такие как тон с отрицательными эмоциями (сердитый, иронический и т. д.) или встречный вопрос с сомнением. Рассмотрим это на примере разговора между деловыми партнерами:

Вадим: У нас в понедельник очень важная встреча с клиентами. Хочу, чтобы ты была на них.

Ася: Где? В новостройке? Без стен и потолков? В пыли? [11, сер. 1].

Героиня не довольна тем, что партнёр требует от неё. Несмотря на рациональность требования, адресант насмешливым тоном и встречными вопросом выражает свою неприязнь.

3. Эмоциональный стимул – рациональная реакция.

Рациональными реакциями на положительные эмоции являются выражение поздравления или поддержки, на отрицательные – слова утешения, подробное объяснение ситуации, аргументы, решение вопроса, вызывающего отрицательную эмоцию. Рассмотрим в качестве примера диалог между героиней Ириной, чьи муж и дочь оказались в бункере, и спасателем, закрывшим туда проход:

Ирина: Вы что делаете, подождите! Я прошу вас, не надо! Они же в бункере. Пожалуйста, не надо, не надо, пожалуйста!

Спасатель: Там есть проход, там спасатели, их спасут обязательно [11].

Адресант взволнованно, со слезами на глазах, просит спасателя не закрыть проход в бункер, а адресат закрывает проход и рационально утешает героиню тем, что в бункере есть другие спасатели и выход оттуда.

4. Эмоциональный стимул – эмоциональная реакция.

Типичное проявление эмоциональных реакций адресата на эмоциональные стимулы – это эмоциональный резонанс с адресантом. Если адресант выражает печальную эмоцию, адресат выражает сочувствие; если адресант делится необычной эмоцией, адресат выражает удивление; а если адресант сообщает радостную новость, адресат выражает веселье. Например, рассмотрим разговор между близкими родственниками:

Саша: Вы даже не представляете какой. У нас будет мальчик.

Тётя Лиза: Сашенька, как же я рада за тебя, за вас [7, сер. 7].

В ответной реплике данного диалога используются суффикс «-енька», модально-оценочная конструкция и семантическое значение высказывания, всё это выражает ласковое отношение и радостные чувств адресата.

Конечно, существуют противоположные случаи, когда собеседники находятся на разных позициях, одинаковые явления, события, мнения могут

вызвать у них разные эмоции. Так что радостный для адресанта стимул может вызвать ревность, равнодушие и другие эмоции. Следующий пример – разговор между мужем и женой о непослушном брате мужа:

Муж: Ась. Он мой брат, а я его избил.

Жена: Ой, я тебя умоляю, избил, ой.

Муж: Ну ладно, не избил. Но ты же его знаешь, там же помойка в голове. Он обиделся, мало ли, куда он ... А если он нажрался? Подрался там с кем-нибудь? А если его машина сбила?

Жена: Кир, ты сейчас от себя или маму свою цитируешь? [3, сер. 11].

Из-за разногласий между супругами по поводу того, как вести себя с младшим братом, жена не понимает печального настроения мужа, реагирует на печаль и раскаяние мужа равнодушным образом, использует междометия, выражающие насмешливый и иронический тон.

По сплошной выборке мы провели всесторонний анализ разнообразных реплик-стимулов и их ответных реплик с позиции прагматического подхода в системе отношений рациональности и эмоциональности. Диалектический метод анализа позволяет нам рассматривать ответные реплики с разных точек зрения противоположного единства. Результаты исследования не только важны для изучения теории коммуникации, но также могут быть использованы в обучающих и реальных коммуникативных ситуациях, при обучении речевому общению.

Литература

1. Вахрушева М.А., Ионова С. В. Эмоциональная коммуникация на русском языке. Учебно-методическое пособие по РКИ – Москва : Мир науки, 2021. – Режим доступа: https://izdmn.com/PDF/49MNNPU21.pdf – Загл. с экрана.
2. Вильмонт Е.Н. Птицы его жизни. – Москва : АСТ, 2022. – 320 с.
3. Измены: телесериал / режиссер В. Перельман, А. Волынский ; в ролях : Е. Лядова, К. Кяро, Г. Тарханова ; КиноТрест. – Москва : Премьер-видеофильм, 2015. – ТНТ (16 серий) : цв. зв. – Загл. с титул. экрана. – Фильм вышел на экраны в 2015 г. – Изображение (движущееся ; двухмерное) : видео.
4. Ионова С.В., Ларина Т.В. Лингвистика эмоций: от теории к практике // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. – 2015. – № 1. – С. 7–10.
5. Ионова С. В., Штеба А. А. Смешанные эмоции: к вопросу о лингвистической репрезентации и метязыке описания // Вопросы психолингвистики. – 2019. – № 2 (40). – С. 63–81.
6. Ионова С.В. Эмотивность текста как лингвистическая проблема: автореф. … дис. канд. филол. наук / С.В. Ионова. – Волгоград, 1998. – 21 с.
7. Капитанша: телесериал / режиссер В. Янощук ; в ролях : А. Михайловская, А. Ратников, А. Шепелева ; ABC Film. – Украина : Премьер-видеофильм, 2017. – Россия 1 (16 серий) : цв. зв. – Загл. с титул. экрана. – Фильм вышел на экраны в 2017 г. – Изображение (движущееся ; двухмерное) : видео.
8. Кук М. Язык и разум: исследование по прагматике Хабермаса // Кембридж, Массачусетс: MIT Press. – 1994. – 207 с.
9. Лекант П. А. Рациональный и эмоциональный аспекты русского предложения // Русский язык в школе. – 2004. – № 4. – С. 75–78.
10. Лекант П. А. Эмоциональное и рациональное в русском предложении: семантика эмоционального состояния // Русский язык: номинация, предикация, образность. – Москва, 2003. – С. 3.
11. Метро: художественный фильм / режиссер А. Мегердичев ; в ролях : С. Пускепалис, А. Белый, С. Ходченкова ; Профит. – Москва : Премьер-видеофильм, 2013. – Первый канал (2 ч 12 мин) : цв. зв. – Загл. с титул. экрана. – Фильм вышел на экраны в 2013 г. – Изображение (движущееся ; двухмерное) : видео.
12. Порус В. Н. Коммуникативная рациональность: этистемологический подход [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии; Отв. ред.: И. Т. Касавин, В. Н. Порус. – Москва : ИФРАН, 2009. – 215 с.
13. Святогор И. П. О некоторых особенностях синтаксиса диалогической речи в современном русском языке (диалогическое единство). – Калуга, 1960. – 39 с.
14. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж: Издательство Воронежского университета. – 1987. – 192 с.
15. Wolfgang Köhler The mentality of Apes. – second edition. – London : Routledge and Kegan Paul, 1927. – 384 p.

Wang Lumei
The Pushkin State Institute of the Russian Language

SEMIOTICS OF EMOTIONAL AND RATIONAL RESPONSES OF DIALOGUE IN NATURAL COMMUNICATION

In this paper, we propose a study of the responses of dialogue as one of the independent aspects in the system of rational – emotional relations. The boundaries between the concepts of «rationality» and «emotionality», the types of emotional and rational content in natural communication are defined, the features of the functioning of emotionality and rationality in natural communication are established, the main ways of expressing emotional and rational content from a pragmatic approach are considered.

Keywords: rationality, emotionality, the ratio of rationality and emotionality, dialectical method, pragmatic approach, varieties of emotional and rational responses.

Ван Тин
Московский государственный лингвистический университет
wangting.64@qq.com

Кто и как познакомил русскую культуру с китайской

Первые русские синологи приезжали в Китай и изучали культуру, историю и государственную структуру династии Цин. Тексты об этом переводились на русский язык и появлялись в России, где таким образом состоялось первое знакомство с китайскими реалиями. В данной работе анализируются переводы А.Л. Леонтьева на предмет переводческих соответствий для передачи реалий. Делается вывод о том, что русский переводчик активно использовал окказиональные заимствования, аналоги, лексические замены и описания.

Ключевые слова: история перевода, окказиональные переводческие соответствия, культурно-специфичные наименования, русские переводчики XVIII века, китайский язык и культура.

В XVIII веке активно работала плеяда переводчиков, таких как И.К. Россохин, А.Л. Леонтьев, А.С. Агафонов, А.Г. Владыкин, которая принесла в Россию сведения о китайской культуре. Среди упомянутых синологов А.Л. Леонтьев считается первым человеком, официально распространившим знания о Китае на территории России. До А.Л. Леонтьева с китайской культурой работал и И.К. Россохин, однако он почти ничего не опубликовал, его переводы остались в рукописи. Первый печатный перевод с китайского и маньчжурского языков принадлежит именно А.Л. Леонтьеву.

Алексей Леонтьевич Леонтьев родился в 1716 году, умер в 1786 году. Он выступил в качестве одного из основателей русского китаеведения, изучал маньчжурский и китайский языки сначала в России у крещеного китайца Федора Джога, а затем в качестве студента при Русской духовной миссии в Пекине. За свою жизнь он опубликовал более 20 переводов, составивших пятую часть работ о Китае, изданных в России в XVIII веке. Его переводы весьма обширны и охватывают историю, географию, право, этику, философию, этнические особенности, административную систему, культуру и искусство Китая. В 1771 и 1772 годах он выпустил два издания книги «Депей-китаец», объясняющей философские идеи Мэн-цзы. В 1775 году была опубликована книга «Уведомление о чае и о шелке». Этот перевод, помимо рассказа о том, как выращивают чай и производят шелковые ткани, включает китайские стихи, описывающие жизнь крестьян. В 1778 году вышла книга «Кратчайшее описание городам, доходам и протчему Китайскаго государства, а при том

и всем государствам, королевствам и княжествам, кои китайцам сведомы», выбранная из китайской государственной географии. С 1781 по 1783 год по личному распоряжению Екатерины II А.Л. Леонтьев переводил «Тай-Цин гурунь и Ухери коли, то есть все законы и установления китайского (а ныне маньчжурского) правительства» в 3 томах, где содержание построено на описании системы чинов и законодательства династии Цин [5, с. 227].

Все эти переводы предлагали русским читателям новые знания о реалиях китайской культуры. В процессе перевода А.Л. Леонтьев тщательно выбирал культурно-специфичные наименования, соответствующие китайским реалиям. В книгах «Депей-китаец», «Уведомление о чае и о шелке» и «Кратчайшее описание городам, доходам и протчему Китайскаго государства, а при том и всем государствам, королевствам и княжествам, кои китайцам сведомы» представлены сноски и примечания. Например, написав в тексте: «Имеет расстояния между востоком и западом на 1228 *Ли*, между югом и севером на 1628 *Ли* (1)», – переводчик добавил сноску *«Ли – Китайская верста, в ней 300 сажен Российских»* [3, с. 3]. Рядом с предложением «Наше тело великое есть разумное, честнейшее, не есть подобное нашему телу малому, кое по содействию *Инь Яна* восходит и нисходит, после нежности укрепляется, и по малу возрастает, после твердости ослабевает и по малу дряхлеет», он сделал отсылку к странице, где читатель может найти объяснение слова *«Инь Ян»* в сноске [2, с. 8]. Таким образом, переводчик избегает повторов и помогает читателю быстро понять значение слов. В книге «Тай-Цин гурунь и Ухери коли, то есть все законы и установления китайского (а ныне маньчжурского) правительства» перед основным текстом перевода А.Л. Леонтьев представил полный глоссарий, в который входят 192 культурно-специфичных наименования, позволяющие читателю лучше понять, о чем этот текст.

Далее рассмотрим переводческие решения А.Л. Леонтьева сквозь призму классификации переводческих соответствий, предложенной В.Н. Комиссаровым. В книге «Современное переводоведение» В.Н. Комиссаров упоминает, что переводческое соответствие – единица переводящего языка (далее ПЯ), регулярно используемая для перевода данной единицы исходного языка (далее ИЯ), и эта единица ПЯ работает в разных текстах [1, с. 166]. Из этого можно сделать вывод, что значение единицы ИЯ может быть выражено с помощью единицы ПЯ. Существует два вида соответствий в переводе: устойчивые и окказиональные. Устойчивые означают, что выбранное переводческое соответствие может быть применено к большинству ситуаций, и оно часто используется в качестве термина, собственного имени и названия. Окказиональные соответствия целиком зависят от контекста и отличаются нерегулярностью использования. Иногда единице ИЯ может соответствовать более одной единицы ПЯ. В этом случае переводчику необходимо учесть контекст оригинала и выбрать наиболее подходящее переводческое соответствие,

которое может быть нечасто употребляемым. Именно последний способ был выбран А.Л. Леонтьевым при передаче реалий китайской культуры. Поскольку все культурно-специфичные наименования вводились в России впервые, они носили окказиональный характер.

В.Н. Комиссаров классифицировал окказиональные переводческие соответствия по следующим категориям: 1. Соответствия-заимствования, которые копируют форму лексической единицы ИЯ; 2. Соответствия-кальки, где передается морфемный состав или составная часть единицы ИЯ; 3. Соответствия-аналоги, которые передают значение исходной единицы ИЯ частично; 4. Соответствия-лексические замены, когда лексика ИЯ не имеет прямого эквивалента, и переводчик может выразить смысл ИЯ различными выражениями, соответствующими правилам употребления родного языка, чтобы заменить исходную лексическую единицу; 5. Соответствия-описания, которые применяются, если ни один из вышеперечисленных способов не передает смысл оригинального слова. В таком случае его можно объяснить с помощью описательного способа, используя словосочетание с подробным толкованием значения.

Леонтьев использовал смешанный метод для передачи культурно-специфичных наименований в вышеупомянутых переводах. Далее рассмотрим несколько примеров.

1) «...как попалось мне в руки Мындзыево рассуждение о составляющих человека двух телах, что одно есть *великое*, другое *малое* (в)» [2, с. 3].

(в) «Телом великим называет душу человеческую, а телом малым тело человеческое» [2, там же].

Здесь выражения *'великое тело /*大体*'* и *'малое тело/*小体*'* в точности соответствуют буквальному смыслу оригинального текста, однако в оригинале также содержится глубокая философия, которая не является очевидной в значении лексики в ПЯ, поэтому переводчик заменил их в примечании словосочетаниям *'человеческая душа'* и *'человеческое тело'*. При переводе А.Л. Леонтьев использовал соответствия-аналоги и соответствия-кальки, с помощью которых читатель может понять истинный смысл этих двух тел.

2) «Настоящая пора снимать оные за пять дней до наступления времени названого *Гу юй* (а), и продолжать только десять ночей, ради того, что самое лучшее к сему время, ночь чистая, когда нет облаков, туману и росы» [3, с. 4].

(а) «По российскому Календарю небесной знак тельца ‘’, которой обыкновенно бывает в Апреле месяце, и начинается около 10 числа. *Гу юй*, две Китайские литеры значат ‘*хлебный дождь*’» [3, там же].

При переводе этого предложения переводчик использовал соответствие-заимствование и описание. Он транскрибировал китайскую лексему. Слово *'Гу юй'* образовано от китайского слова *'谷雨'*. Однако значение ‘*Гу юй'* не сразу понятно при одном только взгляде на него, поэтому переводчик подробно описал его в примечаниях. Таким образом, читатель может понять, что ‘*Гу юй'* означает ‘*хлебный дождь'*, то есть сезон в системе сельскохозяйственного календаря.

3) «Серебра – 2422128 *лань*» [4, с. 1]

(l) «*Лана*: китайской рубль, состоит не в монете, а в весу, в нем наших 8 золотников; делится на 10 Чин (гривен сказать можно), на 100 Фун (копеек) и на 1000 Ли» [4, там же].

Здесь Леонтьев использовал три типа переводческого соответствия для передачи исходной информации – заимствование, лексические замены и описание. Сначала он переводил слово *'лань /* 两*'* транскрипцией, затем нашел подходящее словосочетание на русском языке, которое соответствует контексту, чтобы оно стало более понятным. Наконец, он дополнил развернутое описание в примечании, для того чтобы читатель имел более четкое представление о слове *'лань'*.

В глоссарии книги «Тай-Цин гурунь и Ухери коли, то есть все законы и установления китайского (а ныне маньчжурского) правительства» А.Л. Леонтьев перевел культурно-специфичные наименования одним и тем же способом. Однако он ни разу не прибегал к калькированию, поскольку существуют значительные различия в структуре между китайскими иероглифами и русскими лексемами. Подводя итоги, можно сделать вывод, что русский переводчик XVIII века, передавая культурно-специфичные наименования китайского оригинального текста, в основном использовал окказиональные соответствия-заимствования, аналоги, лексические замены и описание.

Литература

1. Депей китаец / пер. с китайского А.Л. Леонтьева. – Санкт-Петербург: Императорская академия наук, 1771. – 50 с.

2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учебное пособие / под ред. Д.И. Ермоловича. – Москва: Р. Валент, 2017. – С. 166–178

3. Кратчайшее описание городам, доходам и протчему Китайскаго государства, а при том и всем государствам, королевствам и княжествам, кои китайцам сведомы / Выбранное из китайской государственной географии, коя напечатана в Пекине на китайском языке при нынешнем хане Кян Луне. – Санкт-Петербург: Императорская академия наук, 1778. – 332 с.

4. Русский биографический словарь Т. 10: Лабзина – Ляшенко / изд. под наблюдением пред. Императорского Русского Исторического Общества А.А. Половцова. – Санкт-Петербург: Имп. Рус. ист. о-во, 1914. – 227 с.

5. Уведомление о чае и о шелке: Из китайской книги Вань боу Кюань называемой / пер. с китайского А.Л. Леонтьева. – Санкт-Петербург: Императорская академия наук, 1775. – 46 с.

Wang Ting
Moscow State Linguistic University

WHO AND HOW INTRODUCED THE CHINESE CULTURE TO THE RUSSIAN CULTURE

The first Russian sinologists came to China and studied the culture, history and state structure of the Qing Dynasty. Texts about this were translated into Russian and appeared in Russia, where the first acquaintance with Chinese realities took place in this way. In this paper, A.L. Leontiev's translations are analyzed for translation correspondences to convey realities. It is concluded that the Russian translator actively used occasional borrowings, analogues, lexical substitutions and descriptions.

Keywords: translation history, occasional translation correspondences, culturally specific names, 18th century Russian translators, Chinese language and culture.

Ван Цзин
Институт иностранных языков, Хулунбуирский университет (КНР);
Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы
jing-wang@mail.ru

Семантика идеографического поля «внешность» и «характер человека» в русском и китайском языках: кросс-культурный аспект

Статья представляет собой кросс-культурное исследование, посвященное анализу лексических единиц, связанных с описанием внешности и характера человека в русском и китайском языках. Статья фокусируется на семантических особенностях идеографических полей в обоих языках, выявляя сходства и различия в культурных представлениях о внешности и личностных качествах. В разделе, посвященном внешности, рассматриваются уникальные метафоры и выражения, используемые в обоих языках для описания физического облика человека. Описывается, как эти лексические единицы отражают культурные ценности и стереотипы, связанные с внешностью в русском и китайском обществах. В разделе, посвященном характеру человека, освещаются выражения, используемые для описания личностных качеств и черт. Проанализированы идеографические поля, отражающие китайские и русские представления о честности, силе, мудрости и других аспектах характера. Ключевыми результатами исследования является выделение уникальных культурных особенностей в семантике идеографических полей, а также выявление общих устойчивых концепций в описании внешности и характера в русском и китайском языках. Эта статья предоставляет ценный взгляд на кросс-культурные различия в языковых средствах выражения, отражающих культурные нюансы в представлениях о человеке.

Ключевые слова: семантика, идеографическое поле, русский язык, китайский язык, внешность, характер.

В мире языков и культур семантика слов и выражений часто является зеркалом особенностей и ценностей общества. В этой статье проводится кросс-культурный анализ идеографического поля, связанного с понятиями «внешность» и «характер человека» в русском и китайском языках, рассматриваются сходства и различия в их культурной семантике.

Идеографическое поле – это совокупность лексических единиц в языке, объединенных общей семантической или культурной темой. Термин «идеографическое поле» часто используется в лингвистике для описания группы

слов, которые связаны общим концептом, идеей или семантическим полем. В контексте культурных и языковых исследований, идеографическое поле может включать в себя слова, выражения, фразы или термины, которые отражают определенные аспекты культуры, традиций или общественных ценностей [1, с. 25]. Эти лексические единицы могут образовывать сеть взаимосвязанных идей или представлений, которые играют важную роль в описании и интерпретации мира в данной культуре.

Идеографическое поле «внешность» и «характер человека» в русском и китайском языках означает группу слов и выражений, которые связаны с описанием физического вида и личностных качеств человека. Эти лексические единицы в каждом языке отражают специфичные для культуры представления и ценности, связанные с внешностью и характером.

В русском языке понятие «внешность» тесно связано с описанием физических черт человека. Это может включать в себя цвет волос, форму лица, рост, особенности одежды и общий облик. В контексте культуры русского общества, выражение *по одежке встречают* подчеркивает важность первого впечатления и демонстрации уважения к себе и окружающим.

В русском языке характер человека описывается через множество выражений, отражающих его личностные качества. *Твердый как камень* или *слово сказал, как узлом завязал* – каждое из этих выражений несет в себе определенную эмоциональную и социальную коннотацию. Слова *душевный*, *стойкий*, *жизнерадостный* несут в себе богатый эмоциональный спектр. Такие выражения, как *на лице написано* или *глаза – зеркало души*, отражают взаимосвязь внутреннего мира человека и его внешности. Лицо выражает внутреннее состояние – эта концепция подчеркивает взаимосвязь между эмоциями и внешним видом. Например, можно сказать: *его лицо выражает глубокую скорбь*. В русском языке также часто используются пословицы и поговорки для характеристики личности. Проанализировав около сотни пословиц, можно увидеть основные черты, которые ожидаются от хорошего человека в русской культуре: сила духа, твердость, решительность, благоразумие, опрятность, скромность, сдержанность в словах, трудолюбие [2, с. 55]. И, напротив, порицается лень, невежество, грубость, хвастовство. Приведем примеры: пословица *поёт что соловушка – да пуста головушка* имеет негативную коннотацию, так можно сказать о человеке, который говорит много, хвастает, но не подкрепляет делами сказанное. Или *человек без твердого характера как пружина без закалки*. Также можно заметить, что внутренние черты личности превалируют над внешними, что находит отражение в таких поговорках как *не смотри, что обтрепаны рукава, а смори, ухватка какова*, *не тот хорош, кто лицом пригож, а тот, кто для дела гож* [2, с. 56].

Внутренние свойства человека также могут быть охарактеризованы такими физическими признаками, как горячий и холодный, мягкий и твердый, открытый и замкнутый, легкий и тяжелый, темный и светлый, глубокий и поверхностный, яркий и серый и многими другими. Например, выражение *горячая кровь* используют для характеристики импульсивного человека, а *холодна как лед* можно сказать о женщине, которая проявляет равнодушие к ухаживаниям кавалера.

Все рассмотренные выше выражения не только описывают характерные черты личности, но также вкладывают в них ценности, отражающие культурные представления о желаемых или ценных качествах человека в русском обществе.

В китайском языке идеографическое поле «внешность» тесно связано с традиционными представлениями о красоте и гармонии. Используются метафоры, такие как 柳眉杏眼 *(liǔ méi xìng yǎn)* – данное выражение используется для описания женской красоты. Буквально оно переводится как *ивовые брови и миндальные глаза*. 貌美如花 *(mào měi rú huā)* – данное выражение означает *внешность красива, как цветок*. 一表人才 *(yī biǎo rén cái)* – данное выражение буквально переводится как *одно лицо – талант*. Оно используется для описания человека, чья внешность говорит о его способностях и талантах. В китайской культуре также уделяется внимание деталям и гармонии в облике человека. 如花似玉 *(rú huā sì yù)* переводится *как цветок и жад*. Это выражение также описывает женскую красоту, сравнивая её с красотой цветка и блеском жада. 内外兼修 *(nèi wài jiān xiū)* переводится как *внутренняя и внешняя гармония*. Это выражение подчеркивает важность баланса между внутренней красотой и внешней привлекательностью. 温文尔雅 *(wēn wén ěr yǎ)* дословно переводится как *культурный и элегантный*. Это выражение используется для описания образованного и утонченного человека. 刚柔并济 *(gāng róu bìng jì)* переводится как *сила и нежность в равновесии*. Это выражение подчеркивает важность баланса между силой и мягкостью в характере и поведении.

Перечисленные выше выражения отражают китайские ценности, представления о красоте, гармонии и уважении, а также подчеркивают важность сбалансированного облика и характера.

Китайский язык часто обращается к философским понятиям для описания характера. Так, понятие 仁 *(rén)*, в переволде *человечность*, играет важную роль в описании характера. Китайский язык также использует идеограммы, которые могут включать в себя набор качеств, характеризующих личность [4, с. 59].

仁爱之心 *(rén ài zhī xīn)* – данное выражение подчеркивает доброту и любовь к людям, а также способность проявлять сострадание и заботу, прямой перевод означает *великодушное сердце*. 刚毅坚韧 *(gāng yì jiān rèn)* – описывает характер человека как сильный, стойкий и устойчивый к трудностям [5, с. 13].

Китайский язык богат мудрыми поговорками и выражениями, отражающими качества характера. 忠诚守信 – *верный и честный*, 谦虚谨慎 – *скромный и осторожный* – эти выражения отражают китайские ценности, связанные с честностью, уважением и скромностью.

Несмотря на явные различия в лексике и выражениях, как внешность, так и характер человека, в обоих языках служат индикаторами общественных ценностей и норм. В русской культуре акцент может быть сделан на индивидуальности и самовыражении [3, с. 76], в то время как в китайской культуре уделяется большое внимание социальной гармонии и уважению к обществу.

В описании внешности и характера между русским и китайским языком довольно много общих черт. Внешности уделяется большое значение для создания первичного образа личности, через внешность можно узнать о внутренних чертах человека, об эмоциях. Русский язык чрезвычайно богат на описание характера: происходит сравнение его с элементами природы, физическими характеристиками, человек наделяется характерными чертами животных, типичных для русской литературы (медведей, лис, волков) [6, с. 112]. В китайской лингвокультуре яркие образы часто подчеркивают передачу личных качеств от родителей к детям, преемственность и непрерывную связь поколений.

Итак, можно выделить следующие сходства в описании внешности и характера в китайском и русском языке. Во-первых, это образы и метафоры, которые используются в обоих языках. Используются образы природы, растений и животных, характер метафорично наделяется физическими характеристиками. Также в обоих языках имеется большое количество поговорок и пословиц и о внешности, и о характере. Во-вторых, в обоих языках присутствует уважение к гармонии. Пословицы и крылатые фразы подчеркивают важность сбалансированности, соответствие внешности качествам характера. В-третьих, оба языка имеют выражения для оценки характера, и в обоих языках положительными чертами считаются терпеливость, скромность, уважение к старшим, опрятный внешний вид, и порицается лень, гордыня, болтливость и хвастовство.

Конечно, имеются и различия в семантике языков. В русском языке красота может ассоциироваться с индивидуальностью, в то время как в китайском красота часто связана с гармонией форм и структур. В русском языке может быть больше акцента на внутренних качествах человека, в то время как китайский подчеркивает баланс между внутренней и внешней гармонией. Русский язык может выражать большое многообразие эмоциональных оттенков, например, в выражениях о характере. В китайском языке акцент может быть сделан на культурной элегантности и утонченности. Китайский язык использует идеографы, которые могут нести в себе глубокие культурные значения. Каждый идеограф может обладать богатым семантическим содержанием, что добавляет глубину в выражении семантики «внешности» и «характера».

Эти различия и сходства свидетельствуют о том, как язык отражает культурные ценности и как каждое общество выражает свои представления о внешности и характере через лингвистические средства. Кросс-культурные анализы подобного рода помогают лучше понять разнообразие культурных контекстов и их влияние на языковые конструкции.

Кросс-культурное понимание и сравнение этих идеографических полей обогащают наше представление о том, как различные общества воспринимают и описывают человека, его внешность и характер, через призму языка и культуры.

Литература

1. Бабенко Л. Г. Типы лексических множеств в структурно-семантическом, когнитивно-дискурсивном и лексикографическом освещении: динамика интерпретаций // Научный диалог. – 2020. – №. 9. – С. 9–47.

2. Готовцева Л. М. Языковая репрезентация фрагмента фразеосемантического поля «внешний вид человека» в тематико-идеографическом словаре фразеологизмов современного якутского языка // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. МК Аммосова. – 2023. – №. 3 (21). – С. 50–59.

3. Зиновьева Е.И., Чжао С. Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2023. – Т. 14. – № 2. – С. 328–346.

4. Ци В. Лингвокультуры Китая и Великобритании: роль и значение национальных особенностей в формировании языковой картины мира // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2023. – Т. 12. – №. 3. – С. 48–67.

5. Чэнь Ю. Похвала и порицание в русской и китайской фразеологии : выпускная бакалаврская работа по направлению подготовки: 45.03.01 – Филология / Чэнь, Юйси – Томск, 2023. – URL: https://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vital:19092

6. Юань Мэнмэн Бестиарий как культурный код в русской и китайской культуре: дис. канд. философ. наук: 5.7.8. – Екатеринбург, 2023. – 170 с.

Wang Jing
School of Foreign Languages, Hulunbuir University (China);
Peoples' Friendship University of Russia

SEMANTICS OF THE IDEOGRAPHIC FIELD «APPEARANCE» AND «HUMAN CHARACTER» IN RUSSIAN AND CHINESE: CROSS-CULTURAL ASPECT

The article is a cross-cultural study devoted to the analysis of lexical units related to the description of a person's appearance and character in Russian and Chinese. The article focuses on the semantic features of ideographic fields in both languages,

revealing similarities and differences in cultural perceptions of appearance and personal qualities. The section on appearance examines the unique metaphors and expressions used in both languages to describe a person's physical appearance. It describes how these lexical units reflect cultural values and stereotypes associated with appearance in Russian and Chinese societies. The section on human character highlights the expressions used to describe personal qualities and traits. The ideographic fields reflecting Chinese and Russian ideas about honesty, strength, wisdom and other aspects of character are analyzed. The key results of the study are the identification of unique cultural features in the semantics of ideographic fields, as well as the identification of common stable concepts in the description of appearance and character in Russian and Chinese. This article provides a valuable insight into cross-cultural differences in linguistic means of expression reflecting cultural nuances in human representations.

Keywords: semantics, ideographic field, Russian language, Chinese language, appearance, character.

Ван Цинтин
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
1311389531@qq.com

Инженерный дискурс как основа учебных материалов для китайских переводчиков

В данном исследовании рассмотрены учебные программы, связанные с переводом инженерного дискурса для студентов, изучающих русский язык в китайских университетах, а также предложены рекомендации по улучшению учебного процесса. Автор обращает внимание на исследование российского инженерного дискурса, на важность включения понятия архитектоники инженерного дискурса в учебные программы по обучению переводу в китайских университетах. Даны рекомендации по корректировке содержания учебных материалов.

Ключевые слова: дискурс, инженерный дискурс, обучение переводу; инженерная деятельность, архитектоника инженерного дискурса.

В настоящее время российско-китайское партнерство по всеобъемлющему стратегическому сотрудничеству продолжается на высоком уровне, открывая все больше возможностей для развития научно-технического сотрудничества между двумя странами. Инженерная деятельность и её развитие являются важными ресурсами для научно-технического и экономического роста. Открытое сотрудничество в инженерно-технологической и других смежных областях может способствовать устойчивому развитию и процветанию двух стран. Необходимо укреплять обмен научно-техническими и интеллектуальными достижениями между Китаем и Россией, совместно решать текущие технические проблемы и возникающие новые вызовы.

Язык – это мост общения, и переводчики играют в нем очень важную роль. Помогать инженерам общаться – значит понимать и точно переводить инженерные тексты и устные сообщения инженеров в рамках инженерного дискурса. Это ставит сложную задачу по подготовке специалистов по программам русского языка в университетах, поскольку подготовка переводчиков также должна быть направлена на удовлетворение рыночного спроса.

Термин «дискурс» стал определяться различными способами в разных дисциплинах и широко использоваться в XX веке, его можно назвать фундаментальным понятием современных гуманитарных наук. Дискурс – это широкий и многогранный термин, который обозначает способы общения, включающие в себя языковые, культурные и социальные аспекты. Он мо-

жет быть описан как способ организации знаний, идей и мнений в текстах или устных высказываниях. Дискурс включает в себя не только смысловые аспекты, но и контекстуальные, в которых происходит общение.

Этимологически слово *дискурс* имеет латинское происхождение. Уже в эпоху Нового времени «дискурс» представлял собой научное мышление, появившись в трудах Гегеля. Первым, кто применил концепцию дискурса в гуманитарных научных исследованиях, принято считать французского философа Мишеля Фуко, который внедрил понятие дискурса как *способа описания и анализа власти и знания в обществе* («Археология знания», 1969; «Дисциплина и наказание», 1975). Приоритет в описании дискурса на современном этапе принадлежит Т.А. Ван Дейку (1989, 1994).

В советской и российской лингводидактике широко признана интерпретация дискурса Демьянкова В.З.: дискурс – произвольный фрагмент текста, состоящий более чем из одного предложения или независимой части предложения. Часто, но не всегда, дискурс концентрируется вокруг некоторого опорного концепта; создает общий контекст, описывает участников, объекты, обстоятельства, времена, поступки и т. п. С точки зрения этнографии речи, он определяется не столько последовательностью предложений, сколько тем общим для создающего дискурс и его интерпретатора миром, который «строится» по ходу развертывания дискурса. Исходная структура для дискурса имеет вид последовательности элементарных пропозиций, связанных между собой логическими отношениями конъюнкции, дизъюнкции и т. п. Элементы дискурса: излагаемые события, их участники, перформативная информация и «не-события», то есть: а) обстоятельства, сопровождающие события; б) фон, поясняющий события; в) оценка участников события; г) информация, соотносящая дискурс с событиями» [8, с. 17].

Академические обсуждения дискурса разнообразны, но есть общая тенденция. Специалисты считают: «Понятие «дискурс» перешагнуло лингвистику и стало рассматриваться комплексно, потребовав *междисциплинарного подхода*» [9, с. 102].

Многие исследователи разграничивают национальные дискурсы и в рамках национальных дискурсов выделяют некоторые «модификации», определенным образом адаптированные в соответствии с той сферой, в которой они функционируют. Широко исследуется русский художественный дискурс (Н.Д. Бурвикова, Д.Б. Гудков, О.С. Иссерс, Н.В. Кулибина и др.). Классификация модификаций научных дискурсов внутри русского научного дискурса также постоянно пополняется: «научный неканонический дискурс» (В. Б. Куриленко, 2003), «русский инженерный дискурс» (Г.М. Лёвина, 2003), «инженерный дискурс» (Т.В. Васильева, 2005; С. Б. Велединская) и т. п.

Термин «инженерный дискурс» был впервые введен в 1999 г. И.Б. Авдеевой [4, с. 2]. Он рассматривается как часть русского научного дискурса:

«В русском языке научный стиль, и в частности, написанные в нем аутентичные тексты, представляют собой особое информационно-дискурсивное пространство, в котором функционируют свои законы и представлены явления, не встречающиеся в литературной разновидности русского языка» [3, с. 4]. Под инженерным дискурсом автор понимает «некое информационное поле, базирующееся на научной картине мира и включающее денотативное содержание инженерной деятельности, отраженное в сознании профессионала и обусловленное реалиями инженерной деятельности» [1, с. 317].

К настоящему времени существует определенный блок исследований в области РКИ, посвященных изучению русского инженерного дискурса, в то время как в Китае эту тему изучает крайне мало исследователей, к таким относятся, например, Вэй И, Е Линь, Лю Чуань. Причем большинство из этих исследований опираются на англоязычный материал, лишь немногие изучают собственно русский инженерный дискурс. А исследований, объединяющих инженерный дискурс с преподаванием русского языка в университетах, практически не существует. Наши выпускники китайских университетов факультета русского языка часто сталкиваются в своей работе с проблемой именно по инженерному переводу, то есть по переводу инженерного дискурса. В китайских вузах курс по переводу инженерного дискурса называется «Инженерный русский язык», он относится к подгруппе общего перевода учебной программы по переводу русского языка, его основная цель – развить у студентов навыки перевода в области инженерии, например, перевода инженерных текстов в рамках инженерной коммуникации. Студентам, изучающим русский язык в китайских университетах на старших курсах, еще больше не хватает структурированных знаний о деятельности инженеров, поэтому предлагаемые для перевода обобщенные тексты для них крайне сложны.

Впервые отдельное исследование по инженерному дискурсу в методике преподавания русского языка как иностранного было проведено И.Б. Авдеевой. Оно было сформулировано внутри общего русского научного дискурса, что позволило противопоставить их друг другу по многим параметрам. Основываясь на обширном анализе аутентичных инженерных текстов и учебных материалов, используемых в российских университетах для студентов инженерного профиля, и проанализировав таким образом аутентичную инженерную коммуникацию, ученый определила три ее уровня: *когнитивный, профессиональный и лингвистический*. Если проанализировать материалы по подготовке китайских переводчиков, то они более всего соотносятся с третьим, лингвистическим уровнем, который, безусловно, важен, но не является доминирующим при построении устных и письменных текстов в рамках инженерной коммуникации. Главное отличие текстов/дискурсов инженерного профиля, по мнению исследователя,

заключается в структуре этих речевых продуктов, имеющих определенный алгоритм, базирующийся на этапах инженерного поиска, который был назван «архитектоникой инженерного дискурса/текста». Он выстраивается таким образом:

1. Понятие об объекте. Классификация объектов.
2. Характеристика объектов. Количественные и качественные характеристики объектов.
3. Описание проблемы.
4. Постановка задачи.
5. Решение: а) в идеальных условиях; б) в реальных условиях.
6. Оценка результатов решения [1, с. 212].

В ходе своих постоянных исследований И.Б. Авдеева обобщила инженерную деятельность до пяти этапов: 1) постановка задачи; 2) выбор метода решения/исследования; 3) получение решения; 4) анализ вариантов решения; 5) оценка вариантов и выбор наилучшего/оптимального из них [2, с. 2].

Благодаря этому анализу и обобщению можно увидеть структурную целостность текстов в учебниках, обнаружить отсутствующие элементы и судить об основных моментах инженерного дискурса в преподавании русского языка как иностранного. Взгляды И.Б. Авдеевой также получили положительный отклик и признание со стороны преподавателей, работающих в системе вузовского образования РФ (Г.М. Левина, Т.В. Васильева, С.Б. Велединская и др.). В работах И.Б. Авдеевой проведено «описание инженерной действительности с позиций когнитивных механизмов и прагматики реалий инженерной деятельности. Двигаясь от экстралингвистических факторов, организующих инженерную деятельность, исследователь вплотную подходит к описанию речевой культуры инженера» [6, с. 16–17].

Проанализировав китайские учебники данного направления, используемые в китайских университетах, и другие соответствующие работы («Основной курс русского языка для студентов инженера технических профилей» [5], «Обучение русскому языку как иностранному в вузах Китая: проблемы и пути их решения (из опыта работы преподавателей Муданьцзянского педагогического университета)» [9], «Современное экспериментальное обучение русскому языку как иностранному в вузах Китая» [10], «Обучение письменной речи китайских студентов-филологов во внеязыковой среде» [12]), мы обнаружили, что их подборки ориентированы на *тексты для научного чтения* и не представляют концепцию инженерного дискурса, а, следовательно, не ведут к анализу архитектоники инженерного дискурса на основе характеристик инженерной деятельности, не говоря уже о том, чтобы исследовать влияние архитектоники русского инженерного дискурса на преподавание китайским переводчикам. Студентам обычно напрямую рассказывают о результатах экспериментов

или теорий, не знакомя их с логикой и процессом выведения этапов инженерного поиска. Студентам-филологам трудно понять четкую логику мышления инженера и обобщить шаги, которые инженер предпринимает для решения проблемы.

Перед занятиями преподаватель дает студентам задания для предварительного изучения материалов учебников, а на занятиях под руководством преподавателя студенты читают тексты, выполняют и оценивают упражнения. Внеурочные упражнения также направлены в основном на расширение словарного запаса и не помогают учащимся разобраться с архитектоникой инженерного дискурса/текста.

В связи с этим, рекомендуется создать учебное пособие для китайских переводчиков, которое готовило бы студентов к работе со вторым уровнем инженерной коммуникации: профессиональным, ориентированным на структуру инженерных текстов, вытекающую из этапов инженерного поиска и инженерного менталитета. Материалы текстов пособия целесообразно было бы *разделить на блоки в соответствии с архитектоникой инженерного дискурса*, сделав таким образом структуру статей более явной. Также важно тренировать мышление студентов на выделение пунктов архитектоники инженерного дискурса во упражнениях, например: *Опишите логику решения в соответствии с архитектоникой инженерного дискурса; Напишите, какой шаг решения, пункт архитектоники инженерного дискурса был пропущен в этой статье*.

Инженерный дискурс – тексты и дискурсы, принадлежащие к научно-техническому подстилю русского языка. Только полное понимание языкового стиля инженерного дискурса, овладение лексико-грамматическими конструкциями, самим речевым текстом и его архитектоникой, упорное обучение и накопление знаний позволят умело трансформировать мышление и создавать качественные инженерные переводы с русского языка и на него. В Китае практически нет исследований в этой области. Исходя из этого, целесообразно пересмотреть отбор учебного материала и подготовку практических вопросов, а также в будущем провести исследования в этом направлении, чтобы более качественно вести занятия по переводу русского инженерного дискурса и готовить отличных переводчиков для развития китайско-российских отношений.

Литература

1. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному). Москва : Изд-во МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2005. – 368 с.

2. Авдеева И. Б. Выявление архитектоники инженерного дискурса / текста как базового алгоритма инженерной коммуникации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2016. – № 1. – С. 56–64.

3. Авдеева И. Б. Лингвистика текста при обучении научному стилю речи иностранных учащихся / И. Б. Авдеева // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному : сборник статей. – Москва : Московский государственный областной университет, 2017. – С. 3–8.

4. Авдеева И.Б. Типология инженерных дискурсов в аспекте когнитивной лингвистики // Виноградовские чтения: Когнитивные и культурологические подходы к языковой семантике: Тезисы докладов международной научной конференции. Москва : Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 1999 – С. 3–4.

5. Ван Ли. «Основной курс русского языка для студентов инженерно-технических профилей» // Харбин, 2021 – 308 с.

6. Проблемы инженерного дискурса и технической документации // Велединская С.Б. URL: https://portal.tpu.ru/SHARED/v/VELEDINSKAYASB/four/Tab2/Tema2.pdf (дата обращения: 10.02.2024).

7. Вэй Вэя, Е. В. Калелюшник, Т. В. Игнатович, Русский язык для науки и техники. // Харбин, 2022. – 272 с.

8. Демьянков В.З. Англо-русские термины по прикладной лингвистике и автоматической переработке текста // Методы анализа текста. Вып. 2. Тетради новых терминов. Москва : ВЦП, 1982. – 90 с.

9. Линся Мэн. Обучение русскому языку как иностранному в вузах Китая: проблемы и пути их решения (из опыта работы преподавателей Муданьцзянского педагогического университета) / Мэн Линся // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7 (172). – С. 70–75.

10. Лю Ц. Современное экспериментальное обучение русскому языку как иностранному в вузах Китая / Ц. Лю // Педагогический ИМИДЖ. – 2022. – Т. 16. – № 2 (55). – С. 165–177.

11. Родина В. В. Дискурс: генезис, природа и содержание, обзор научных школ // Известия СПбГЭУ. 2018. №1 (109). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-genezis-priroda-i-soderzhanie-obzor-nauchnyh-shkol (дата обращения: 18.03.2024).

12. Ян Ф. Обучение письменной речи китайских студентов-филологов во внеязыковой среде / Фан Ян // Известия Томского политехнического университета. – 2011. – № 6. – Т. 312. – С. 182–185.

Pushkin State Russian Language Institute

ENGINEERING DISCOURSE AS A BASIS FOR TRAINING MATERIALS FOR CHINESE TRANSLATORS

This study examines the curricula related to engineering discourse translation for students studying Russian at Chinese universities and offers recommendations for improving the teaching process. The author draws attention to the study of Russian engineering discourse and the importance of including the concept of architectonics of engineering discourse in the translation training programmes at Chinese universities. Recommendations for adjusting the content of teaching materials are given.

Keywords: discourse, engineering discourse, architectonics; translation training; engineering activity.

Васильева Светлана Сергеевна
Воробьева Светлана Юрьевна
Волгоградский государственный университет
svewor@yandex.ru;
sseliger@mail.ru

Методика изучения драмы в школе: принципы и приемы

В статье дается краткий обзор основных драматургических текстов, включенных в школьную программу, в аспекте принципов и приемов целостного анализа. Рассматривая их как эстетические объекты в их исторической преемственности, авторы статьи отмечают, что принципиальная разница в поэтике дочеховской (классической) и послечеховской (новой) драмы требует принципиально разной методики в их изучении.

Ключевые слова: анализ, драма, методология.

Драма в процессе изучения ее поэтики требует обязательной реализации принципа историчности: драма классическая, дочеховская, риторична по природе, ее сюжет вписывается в единую, каноническую схему, определяющую движение сюжета от завязки (нарушения исходного равновесия или нормального течения жизни) через кульминацию к развязке (комедийной, драматической или трагической). Это происходит во всех драматических произведениях, включенных в школьную и вузовскую программу и созданных до эпохи модерна. Приезд Стародума или Чацкого, появление лже-ревизора, любовь Катерины – все события нарушают привычный ход жизни и ведут к нарастанию драматического конфликта. Выраженность его в большинстве случаев через прямое, объектное слово неизбежна в силу ограниченности обьема драматического текста, психологические же состояния героев последовательно раскрываются в их речи и ремарках автора, образ помимо этого достраивается посредством самохарактеристик или характеристик другими персонажами. Добавим сюда еще классицистское «наследие» в виде «говорящих фамилий» и героя-резонера, озвучивающего авторскую позицию и оценку. Все эти приемы учащиеся довольно легко находят в тексте, и учебная задача стоит в том, чтобы понять объект изображения прежде всего в его соотнесенности с исторической реальностью и, по возможности, провести параллели с настоящим.

По-прежнему актуальным остается вопрос, есть ли необходимость постижения «приращенного смысла» эстетической целостности этих текстов в процессе изучения предмета? Так ли уж важно углубляться до нее? Думается, что в случае с текстами классической драматургии это вовсе необязательно.

Во-первых, возраст учащихся, их читательский опыт и аналитические способности, т. е. навык оперирования понятиями высокого уровня абстракции (форма и содержание, безусловно, к таковым относятся) еще невелики, поэтому, полагаем, что это прерогатива дидактики старшего звена. Методически верным будет решение использовать при изучении данного материала лишь элементы анализа, сосредоточившись в большей степени на историко-культурных реалиях.

Так, если воспринимать все изучаемые пьесы как единый текст, можно увидеть постепенное изменение природы конфликта и состава его участников. Например, у Фонвизина противостояние идет как бы на равных: Митрофану, Простаковым и Скотинину противостоят Стародум, Правдин, Милон и Софья, победа, таким образом, имеет не только качественный, но и количественный показатель, в основе которого просветительский идеал автора – просвещенная власть, просвещенные граждане, победа над злонравием и невежеством, идеальный герой – образованный дворянин, готовый служить отечеству. Чем больше будет таких дворян, тем правильнее будет устроена жизнь.

У Грибоедова конфликт предельно обостряется, в том числе и за счет неравенства участвующих в нем сил: герой-одиночка Чацкий противостоит всему фамусовскому обществу. В этой перемене важно отметить и влияние романтизма, и, конечно, нравственную победу Чацкого, его резонерство, но и одновременно уязвимость его позиции, о которой писал А.С. Пушкин, усомнившийся, как мы помним, в уме грибоедовского героя. Анализируя конфликт комедии, преподаватель неизбежно должен выйти на это очевидное неравенство, причем как в соотношении общественных сил в России накануне декабрьского восстания, так и в расстановке сил в комедии: «сто человек прапорщиков», стремящихся «изменить государственный быт России», и Чацкий против фамусовых-скалозубов-молчалиных. Реалистичность и трагизм конфликта, связанный с этим скепсис автора приводят к неожиданному следствию – жанровому выбору не драмы или трагедии, а комедии, в которой герой-резонер становится таже и предметом авторской иронии. Достаточно вспомнить, что он порой не видит очевидного и окружен всеобщим непониманием и глухотой, несмотря на свое явное интеллектуальное и нравственное превосходство. Противоречивость и неоднозначность образа Чацкого, героя, который, с одной стороны, озвучивает позицию автора-прогрессиста, а с другой, оказывается предметом злой шутки и уничижения, тем персонажем, которого никто не слышит и не слушает, усугубляется внутренним эмоциональным конфликтом («ум с сердцем не в ладу»). Все это ярко свидетельствуют о реалистичности созданного характера, психологически значительно более сложного по сравнению с классицистскими образами «Недоросля». Разговор об этом в преддверии изучения классической литературы XIX в. представляется важным и методически обоснованным.

Трансформацию драматического конфликта можно будет проследить с учащимися 9 класса и далее, обратившись к пройденному материалу – комедии Гоголя «Ревизор», но уже с новых аналитических позиций: в ней, как помним, ни одного положительного героя, роль которого выполняет авторский смех. Это суждение требует подробного пояснения, без чего грозит в лучшем случае остаться для ученика затверженной истиной. Все три пьесы – Фонвизина, Грибоедова и Гоголя – прекрасный материал, чтобы помочь школьнику разобраться в сложной проблеме комического и его разновидностях.

Теоретической базой для учителя, поставившего перед собой такую задачу, могут стать концептуальные разработки В.И. Тюпы в его курсе лекций «Художественный дискурс», где сущность основных модусов художественности представлена глубоко, но при этом схематически просто и наглядно, и вполне может быть адаптирована к возрастным особенностям девятиклассников.

Так, сатира, преобладающая в «Недоросле», порождена «ничтожно малой границей личности в сравнении с ее ролевой границей» [3, с. 40]. Этот теоретический тезис легко иллюстрировать примерами из комедии, где показано невежество и скудоумие власть имеющих Простаковых и Скотининых, полагающих при этом, что именно они знают, как устроена жизнь и готовых диктовать миру свои правила.

Сатирическую составляющую школьнику будет нетрудно обнаружить и в образе Фамусова, персонажа, который буквально диктует Чацкому свои поведенческие нормы: «не блажи», «имением не управляй оплошно», «поditка послужи», ставит в пример лакействующего дядю-шута, хвалится, что на службу берет лишь родню. Убогий внутренний мир Фамусова, готового «собрать все книги, да и сжечь», в сочетании с претензией на роль хозяина жизни и законодателя нравственных норм – прекрасная иллюстрация сатирического модуса, который формируется за счет «недостаточности внутренней данности бытия («я») относительно его внешней заданности» [3, с. 40].

В «Ревизоре» сатирический модус формируется подобным же образом: «отцы города» исполняют служебный долг «мнимо героически», оказываясь «лишь самозваной претензией на действительную роль в миропорядке, «пустым разбуханием субъективности» (Гегель). Тогда как внутренняя граница их личностей ничтожно мала в сравнении с ее ролевой претензией» [3, с. 40]. После такой проработки сатирическую составляющую школьникам будет нетрудно найти и аргументированно проанализировать в других произведениях русской классики: у Островского, Толстого, Салтыкова-Щедрина, Булгакова.

Не менее важен и воспитательный потенциал подобных работ: юному читателю важно усвоить, что объектом сатиры легко становится внутренне ограниченный субъект, претендующий на господствующее положение, власть – воинствующие невежды.

При изучении «Горя от ума» не менее важно теоретически осмыслить с учениками и трагический модус, тем более что жанр трагедии на материале отечественной литературы в программе не представлен, хотя трагические коллизии не редкость в произведениях других жанров и родов.

Трагедия во многом противоположна сатире: «Трагическая ситуация есть ситуация чрезмерной «свободы «я» внутри себя» (гегелевское определение личности) относительно своей роли в миропорядке (судьбы). <…> Формула трагического модуса художественности – избыточность внутренней данности бытия («я») относительно его внешней заданности (виртуальной границы)» [3, с. 42]. Особенностью грибоедовской комедии, как известно, является ее трагикомический пафос, сочетающий в себе оба начала, выявить и аргументированно представить проявления которых в комедии – задача непростая для школьника.

Трагизм комедии обусловлен не только и не столько «мильоном терзаний» героя, сколько его «избыточностью» на фоне фамусовского мирка. Идеи, высказанные Чацким, никогда не занимали его обитателей, они не для диалога с ним: Фамусов затыкает уши и бежит с криком «карбонари!», Скалозуб уловил лишь одно знакомое слово – «мундир», Софье не нужен «ищущий ума» муж, гости вообще заняты танцами. Трагизм сложившейся коллизии, таким образом, не столько в принципиальном несовпадении жизненных установок Чацкого и фамусовых, а в том, что в этом мирке его принципы никому не нужны и неинтересны и «век нынешний» оборачивается здесь «веком минувшим» и даже «веком будущим», если вспомнить финальную реплику Скалозуба с ее зловещим прогнозом. Безысходность, принципиальная невозможность разрешения конфликта порождает его трагическую составляющую, которая усиливается ушедшей в подтекст мыслью о том, можно ли приравнять «московское болотце» к «государственному быту России»? Это вопрос, требующий размышлений, историко-культурного и даже философского контекста. Например, разговора о соотношении в жизненных установках рутинного и высокого, материального и духовного, а также о том, что в России тех лет были не только скалозубы, были и декабристы, был Грибоедов, Пушкин, Чаадаев и ряд других замечательных и талантливых, радеющих за Россию исторических личностей, о которых можно и нужно вспомнить, например, на внеклассном занятии.

Разговор о жанровой природе драматических произведений логично продолжить уже в 10 классе при изучении «Грозы» А.Н. Островского. Используя элементы и приемы целостного Анализа, на этом материале уместно поговорить о разнице между драматическим и трагическим конфликтом, которые на обыденном уровне понимаются как разные степени проявления эмоциональной или ситуативной напряженности противостояния. Обратившись вновь к концепции модусов художественности, изложенной в лекциях

В.И. Тюпы, найдем теоретическую базу для их понятного и аргументированного разграничения.

Так, согласно им, «драматическая избыточность существования <…> подобна трагической, однако между ними имеется принципиальная разница: драматическое «я» самоценно своим противостоянием не миропорядку, а другому «я». <…> [3, с. 49]. Иными словами, трагический герой воюет с целым мироустройством, непримирим к нему, как, например, Чацкий к фамусовским устоям. В случае с Катериной Кабановой мы имеем дело с житейскими обстоятельствами, сложившимися крайне неблагоприятно: деспотичная свекровь (а могла бы быть и веселой вдовушкой), задавленный материнским авторитетом Тихон (а мог бы при других обстоятельствах быть сильным и уверенным в себе богатым купцом), не менее подавленный авторитетом дяди Борис (а мог бы быть авантюристом, романтиком) – все это складывается в трагически неразрешимую для Катерины ситуацию, которая, вырастает до подлинного трагизма. Но при такой трактовке Катерина, как трагическая героиня, должна предстать непримиримым противником «темного царства», готовым голову сложить в борьбе за его ниспровержение. Катерина, как мы понимаем, на такую роль «не тянет», тем более что она сама порождение этого мира и в родительском доме ей все нравилось, пока этот мир не ополчился против нее. Сложность коллизии в том, что Катерина невольно начинает играть роль трагического персонажа, готового противостоять миропорядку, но гибнущего в неравной борьбе.

Иное дело драматургия Чехова: здесь невозможно глубоко понять содержательную сторону произведения без постижения ее связи с формой. Блестящий разбор чеховских форм на материале драматургии писателя как выражающих специфику нового содержания жизни дан в работах А.П. Скафтымова, сила которых, по словам Л.Я. Гинзбург, в том, что их автор «не декларирует свои убеждения, но добывает их тонким анализом текста» [2, с. 8].

Целый ряд значимых для поэтики чеховской драмы конструктивных особенностей, таких, как «избыточность бытовых подробностей», «ломающийся диалог», «случайные реплики», «подводные течения», «неявный конфликт» и т. п., показаны ученым как выражение «особого жизненного драматизма, открытого и трактованного Чеховым как принадлежность его эпохи» [2, с. 346].

Не менее актуальной для внедрения в практику преподавания представляется анализ «Вишневого сада», данный П. Вайлем и А. Генисом. Несмотря на то, что авторы далеки от строгой научности в своих размышлениях и идут по пути эссеизма, увлекательного и порой неожиданного в своей логике, в их интерпретации «Вишневого сада» дан ключ к пониманию особой целостности, созданной посредством символического интегрирующего образа Сада: «Истребляя всякую символичность в своих человеческих героях, Чехов перенес смысловое, метафорическое и метафизическое ударение на предмет неодушевленный – сад. Только так ли уж он неодушевлен? Сад – вершинный образ всего чеховского творчества, как бы его завершающий и обобщающий символ веры» [1, с. 75].

Этот тезис может быть развит на итоговом уроке и дать неожиданную смысловую нагрузку образу-символу, если провести параллель между природным миром и социумом:

Сад – символ единства материального (занимает 100 га, о нем упоминается в губернском справочнике, возы вишни когда-то давал) и идеального (юность, любовь, чистота, надежды, красота). Если в природе это замечательно сочетается, почему в мире людей это недостижимо и почему Раневская никогда не будет заниматься дачным бизнесом, а Лопахин всегда будет блюсти свою выгоду?

Сад – символ нерасторжимой связи прошлого (корней) и будущего (цветущих веток), без которой не обойтись в природном бытии, ведь если ее разорвать, то останется лишь сухой пенек и букет, обреченный через день-два завянуть; почему же эта связь так легко рвется в мире людей? «Пеньком» обречена доживать свои дни Раневская, бросающая свой дом и своих близких ради призрачного счастья в Париже, но и Аня, на первый взгляд, смело смотрящая в будущее, готовая трудиться ради него, не напоминает ли она этот оторванный от корней букет, уж слишком легко, бесслезно и беспечально прощается она с Домом и Садом?

Сад – это своего рода модель идеального мироустройства, сад, в котором «каждое дерево свободно, каждое растет само по себе, но, не отказываясь от своей индивидуальности, все деревья вместе составляют единство» [1, с. 95]. Снова возникает вопрос: в природе это возможно, почему социум не способен достичь такого устройства? Почему прошлая история знает лишь модель деспотии, где, условно говоря, одно «дерево» подавляет и губит своим возвышением остальные (модель, которую так страстно проповедовал Раскольников, стремясь попасть в клан «право имеющих»), а будущее «одарит» человечество моделью тоталитарного устройства, где индивидуальность, как деревья в парке, будет нивелирована, подстрижена по шаблону (антиутопии XX в. дадут много вариантов такого «парка»)?

Размышления в подобном направлении будут связующим звеном между классической литературой и литературой XX в., во многом сменившей ракурс в изображении мира и человека, поставившей ряд новых острых проблем.

Проработав чеховский текст в аспекте связи приемов, драматургических средств и символики, можно перейти к более самостоятельному виду работы и предложить школьникам найти четы чеховской поэтики у представителей европейской «новой драмы»: Ибсена, Гамсуна, Метерлинка, Гауптмана, Шоу и др., увидеть общие для русской и европейской литературы тенденции.

Литература

1. Вайль П., Генис А. Родная Речь. Уроки Изящной Словесности / П. Вайль, А. Генис. – Москва: «Независимая газета», 1991. – 97 с.

2. Скафтымов А.П. Поэтика художественного произведения / А.П. Скафтымов; Сост. В.В. Прозоров, Ю.Н. Борисов. Вст. ст. В.В. Прозорова. – Мосва: Высш. шк., 2007. (Классика литературной науки). – 535 с.

3. Тюпа В.И. Художественный дискурс (Введение в теорию литературы). – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. – 80 с.

Vasilyeva Svetlana Sergeevna
Vorobyova Svetlana Yurievna
Volgograd State University

METHODS OF STUDYING DRAMA AT SCHOOL: PRINCIPLES AND TECHNIQUES

The article provides a brief overview of the main dramaturgical texts included in the school curriculum in terms of principles and techniques of holistic analysis. Considering them as aesthetic objects in their historical continuity, the authors of the article note that the fundamental difference in the poetics of the pre-Chekhov (classical) and post-Chekhov (new) drama requires fundamentally different methods in their study.

Keywords: analysis, drama, methodology.

Верещагина Ольга Николаевна
Верещагина Анна Николаевна
Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
olgavereshchagina@mail.ru;
AnyutaVer@hotmail.com

Образ родины в произведениях поэтов русского зарубежья (на материале творчества Г. Иванова и Г. Адамовича)

Статья посвящена рассмотрению образа родины в произведениях Г. Иванова и Г. Адамовича. Описываются ядерный и периферийный компоненты лексико-тематического поля «родина» в творчестве поэтов. Отмечается, что структурно периферийный компонент в произведениях Г. Иванова представлен более широким набором лексем, чем в произведениях Г. Адамовича.

Ключевые слова: родина, русское зарубежье, лексико-семантическое поле, поэтическая картина мира.

Одним из наиболее актуальных направлений современной лингвистики является изучение языковой картины мира, которая определяется исследователями как «модель реальной (и ирреальной) действительности, объективного мира, существующая в сознании человека в отображенном виде посредством семантики (семантических комплексов) языковых знаков» [4, с. 105]. К исследованию данной проблемы обращались в своих работах Е.С. Яковлева, Ю.М. Лотман, В.И. Постовалова, Г.В. Колшанский, Б.А. Серебренников, Е.С. Кубрякова, Г.А. Брутян, М.М. Маковский, Т.Ф. Кузнецова, О.В. Магировская, Т.Г. Утробина и другие. В рамках языковой картины мира учёными выделяется понятие художественной картины мира, отражающей посредством языковых средств индивидуально-авторское восприятие окружающей действительности. По мнению исследователей, художественная картина мира появляется в сознании реципиента при обращении к художественным произведениям: прозаическим и поэтическим. Это в свою очередь приводит к необходимости выделения понятий «прозаическая картина мира» и «поэтическая картина мира». В нашей работе мы остановимся на рассмотрении особенностей поэтической картины мира, которая представляет собой вторичную, опосредованную картину мира, «причем она опосредована дважды – языком и индивидуально-авторской концептуальной картиной мира» [5, с. 8]; имеет креативный характер и культурологическую сущность; осуществляется «по законам искусства концептуализации и категоризации мироощущений автора» [2, с. 199].

Поэтическая картина мира включает важнейшие для поэта образы. Одним из таких образов для Г. Адамовича и Г. Иванова, часть жизни которых прошла в эмиграции, является образ Отечества. В рамках настоящей статьи мы обращаемся к анализу лексико-тематического поля «Родина» репрезентирующего специфику отношения к России.

В творчестве Г. Иванова лексико-тематическое поле «Родина» объединяет различные группы лексем, такие как хоронимы *Россия*, *Русь* и прилагательное *русский*; ойконимы и образованные от них прилагательные (*Павловск, Петергоф, Москва, московский, Казань, Тула, Петроград, петроградский, Петрополь, Кронштадт, Петербург, петербургский, Царское* (село), *Пятигорск, Киев, Костромская губерния, Чухлома, Гатчина, Тамань, симбирский*), инсулонимы (*Валаам, Крым, Таврида*), урбанонимы (*Таврический сад, Калинкинская больница, Летний сад* (*Летний*), *Дворцовый сад, Адмиралтейская игла, Адмиралтейство, Зимний дворец, Александровская колонна, «Привал», Каменноостровский, Сенная, Демидов переулок, Адмиралтейский сад, Адмиралтейский тополь, Кремль, Успенское или Волково, Голодай, Исаакий, Царскосельский парк, Тучкова набережная, Замок Инженерный, Адмиралтейства арка, Александровская колонна, Сенат, кремлевский, Тучков Буян, Невский, Арбат, Учредительное собранье*); гидронимы и адъективы от них (*Нева, невский, Волга, волжский, Балтийское море, балтийский, Ладога, Черное море*); геонимы (*Кавказ, Альпы*); наименования денежных единиц (*гривенник, копейка, грош, полушка, рубль*) и прибыли (*барыш*); антропонимы, в том числе в посвящениях и эпиграфах, образованные от них адъективы (*Т. П. Карсавина, Василий, Екатерина, Екатерининская зала, Пушкин / Александр Сергеевич, В. Жуковский, Петр, Елисавет, Петр и Павел, Анне Ахматовой (Ахматова), Ирина, Галактионов, Алексий, Блок, Олечка Судейкина, Иванов, Фонвизин, Гоголь, граф Зубов, Георгий Адамович, Лермонтов, Владимиру Маркову, Роману Гулю, Леонтьев, Тютчев, Георгий Иванов, О. Мандельштам, Врангель, Анненский / И. Анненский, Гумилев, Т. Г. Терентьевой, Тургенев, Врубель, И. О., Бирон, Павел (император), графу Борису Бергу, Ларисе Рейснер, Великий, Монферран, Анна Иоановна, Потемкин, Орлов, Суворов, Александр, император Николай, Оська Сталин, сталинский, Молотов, Берия, Судейкин, Керенский, Железняк, Керенская свобода*), антропонимы, называющие литературных персонажей, и притяжательные прилагательные (*Ваня, Ванин, Машин, Маша, Мария, Семенов, Алешенька, Алеша, Эллен, Зарема, Прекрасная дама, Демон*); наименования мифологических существ (*водяной, домовой*); именования людей по социальному статусу (*Государь, Император, императорский, царь, царский, наследник, Императрица, четыре великих княжны, царедворец, помещик (помещичий), барин,*), по политическим убеждениям (*декабристы, комсомолочки*), по профессии, роду деятельности и адъективы от них (*углекоп, бурлак, гостинодворец, корнет гвардии, Павловский офицер, гусар, гвардейский, бригадир, мужик, баба, затворница*), по месту проживания (*дачники*), по национальности (*черкешенка*), в том числе негативно характеризующие человека (*ротозей*); обращения («*Ваше благородие*»); наименования растений и грибов (*береза* (*березка*), *ветла, черемуха, лебеда, анчар, мухомор*); название газеты (*Земщина*), песен и литературных произведений («*Ухнем, дубинушка*», «*Песни без слов*», «*Бедные люди*»); названия музыкальных инструментов (*цевница*); наименования предметов одежды (*сапоги Скороход, камзол, Павловский мундир, кивер, сарафан, ментик гусарский, тужурка, рейтузы, шинель*); лексика, связанная с религией (*киот, инок, панихида, схима, скит, кринца, житие, икона, лампада, ладан, погост, скоромный, постный, Великий Пост, чернец, риза, Вестник, сочельник, богомольный, икона перед Спасом, церковка, вечерня, колокола звонят*); наименования жилых помещений и комнат (*терем, горница, светлица*); названия пищи (*калач, водка, водочка*); названия материалов (*олонецкий, ситец, кисея, сукно*); наименования предметов быта (*махорка, ковш, кузовок, плетка, Кузнецовская чашка*), инструментов (*кирка*), оружия (*шашка*); названия праздников (*Новый год, масляная*); названия букв алфавита и типов написания (*«буки-веди», буквы устава, византийское письмо*); лексика, называющая государственные символы (*Орел Двуглавый, серп, орел, красный флаг или трехцветный)*; наименования исторических периодов (*семнадцатый год, девятьсот двадцатый год, тринадцатый год, двадцатые годы*) и адъектив (*февральский*); адъективы, характеризующие общественный строй (*коммунистический*); лексика, называющая предметы или явления действительности, ассоциативно связанные в сознании поэта с Россией (*тройка, крепостное право, земной поклон, куранты, северный* (ветер)). К единицам, характеризующим образ Родины, могут быть отнесены фразеологизмы *Куда Макар гонял телят* и *развесить уши*.

Для лирики Г. Иванова характерно непрямое обозначение объектов «*Великая река*» (Волга), *Русская корона, отчизна, отечество, великая союзная страна, (эта) страна, невероятная страна, страна родная, Всадник с устремленной вдаль рукою*.

Лексико-тематическое поле «Родина» лирических произведений Г. Адамовича включает следующие группы: хоронимы *Россия, Русь* и адъективы *российский, русский, Сибирь, Манчжурья, северская земля*; ойконимы и образованные от них прилагательные (*Петербург, петербургский, Псков, Москва, московский, замоскворецкий, рязанский, Новгород, Углич, Вологда, вологодский, Архангельск, Любань, Брест*); инсулоним (*Валаам*); гидронимы и образованные от них адъективы (*Нева, невский, Волхов, Ладожское, Балтийское море, балтийский, Днепр, Енисей, Кирилловский родник*); урбанонимы (*Адмиралтейства игла, Адмиралтейство, Кремль* (и *кремль*), *Волково успокоенье, Воробьевы горы, мечеть, Летний сад, Марсово поле*);

лексемы, называющие определенный район города (*околоток*); антропонимы, в том числе включенные в посвящения и указанные в эпиграфах (*Гончаров, Пушкин, Чайковский, З.С., Ин. Анненский, Анне Ахматовой, Георгию Иванову, Дмитрий, Александр, Ваня, В. Ф., царь Павел, Царь-Иван, Ирине Одоевцевой, Игорь, Лермонтов, А. Блок, Грибоедов, Кутырина, Седых, Ляля, Калишевич, Гоголь, Червинский, Волков, Кулишер, Присманова, Гингер, Ратнер, Игорь Демидов, Абрамыч, Августа Филлиповна, Кропоткин, Осоргин, Марк Александрыч Алданов, Владимир Андреич Ступницкий, Колька, Сарач, Вера Васильевна, Шальнев, Ладинский, Эразмус, Кобецкий, Левитановский*), а также именования литературных персонажей, созданных как самим Г. Адамовичем, так и другими авторами (*Гамлет, Шемаханская царица, Царь-девица, Вронский, Анна, Ярославна, Пелагея Львовна, Алеша, Ильина, Павел Синельников*); наименования людей по их социальному статусу (*купец, купчиха, княгиня, государь, девка*) или профессии (*писарь, почтарь, околоточный, стрелец*); названия сказочных персонажей и мифологических существ (*золотой петушок, сирин*); названия музыкальных и поэтических произведений (*«Коль славен», «Я вас любил. Любовь еще быть может…», «Очи черные»*), а также музыкальных инструментов (*гармоника*); геонимы (*Кавказ*); названия деревьев (*береза, черемуха, сирень*); названия одежды (*сарафан*); название денежной единицы (*рубль*); наименование вида искусства (*лубок*); группа лексики, связанной с православной верой (*купол, келья, скит, поп, попадья, кадило, панихида, псалом, пустынь, инок, дьячок, богомольцы, колокольня, перезвон, звон, Троице-Сергий, собор, батюшка, Царь Христос, Пятница, Второе, Успение, часовня, Угодник, протоиерей, обедня, пост, поститься, «Спаситель на водах»* (название иконы)); лексемы, способствующие воссозданию крестьянского быта (*плетень, пашня, телега, ставни*). В поэтических произведениях также используются описательные наименования страны (*Русская держава*), слова и словосочетания, называющие образы, ассоциативно связанные с Россией (*северный* (ветер), *красные пятна* (красный – цвет флага СССР)), метафорические наименования людей (*Всадник*).

Анализ лексико-тематических полей показал, что они имеют похожую структуру и наполнение. Однако у Г. Иванова оно характеризуется большим разнообразием лексических единиц. В представленных лексико-тематических полях были определены ядро и периферийная части. К ядерной части мы отнесли не только наиболее часто употребляемые слова, но и лексемы, называющие важные в творчестве авторов образы и приобретающие (усиливающие) в контексте эмоциональную окраску. В периферию включаются языковые единицы, способствующие созданию образа России, но не имеющие в большинстве стихотворений эмоциональной оценки. Выбор обусловлен тем, что образ родины наиболее полно передается благодаря чувствам, которые испытывает человек по отношению к стране. Охарактеризуем ядерную часть лексико-тематического поля «Родина» в поэзии Г. Иванова и Г. Адамовича. В рассматриваемых лирических произведениях ядерный компонент лексико-тематического поля «Родина» включает лексемы *Россия*, *Русь*, *российский*, *русский*. Однако у Г. Иванова существительное *Россия* в большинстве случаев сополагается со словами с отрицательной эмоциональной оценкой (*Помни, что в России – ночь и холода*, *Злость, сводящая с ума <…> К миру и стране родной*), с глаголами с частицей *не* (*Я вашей России не помню / И помнить ее не хочу* [3, с. 422]. Таким образом поэт передает негативное отношение к стране, связанное с неприятием автором революции и последовавших за ней событий, приведших к его эмиграции. Однако можно проследить и двойственность в чувствах Г. Иванова: с одной стороны, он называет страну «родной», с другой стороны, зол на нее, пытается отделить себя от России (*«Я вашей России не помню»* [3, с. 422]). Подобное «раздвоение» обнаруживается и в рамках одного стихотворения, где образ родины одновременно и положительный, и отрицательный: *«Россия счастие. Россия свет. А, может быть, России вовсе нет. <…> Россия тишина. Россия прах // А, может быть, Россия – только страх»* [3, с. 299]. В отличие от Г. Иванова Г. Адамович более нейтрален в своей оценке происходящих событий: семантика существительного *Россия* не приобретает отрицательного эмоционально-оценочного значения несмотря на то, что поэт не принял революцию, и в своих стихотворениях постреволюционную страну описывает как далекую, заметенную снегом: *Когда мы вернемся в Россию, но снегом ее замело*. При этом Г. Адамович подчеркивает дистанцированность от страны, политические преобразования в которой ему чужды: *В твоей России холодно весной* [1, с. 134]. К единицам, входящим в ядро лексико-тематического поля, связанного с образом родины, относятся ойконимы *Петербург* (и варианты наименования: *Петрополь, Петроград*) и адъектив *петербургский*, *Москва*, гидроним *Нева* и адъектив *невский*. Одними из наиболее частотно употребляемых в произведениях поэта являются лексемы *Нева* и *невский*. Как правило, данные слова используются в произведениях, посвященных воспоминаниям о покинутом Санкт-Петербурге. Река становится местом, к которому поэт постоянно мысленно возвращается. Интересно, что в отличие от *России* лексемы *Петербург* и *Нева* не имеют отрицательных коннотаций.

Одной из групп, включающих большое количество языковых единиц, является группа антропонимов, многие из которых относятся к периферии лексико-тематического поля «родина». Для обоих поэтов характерно обращение к образам Пушкина и Лермонтова. Антропонимы *Пушкин*, *Александр Сергеевич*, *Лермонтов* приобретают положительную оценку в мировосприятии поэтов. При этом наиболее близко Адамовичу и Ива-

нову внутреннее состояние Лермонтова: «*Устали мы. И я хочу покоя / Как Лермонтов, – чтоб небо голубое / Тянулось надо мной, и дрозд бы пел*» [1, с. 179] «*Если бы я мог забыться // <...> Но – как Лермонтову снилось – // Чтобы жизнь где-то звенела*» [3, с. 421]. Антропонимы также способствуют передаче отношения к политическому режиму. Так, дореволюционная эпоха оценивается Г. Ивановым как время, когда его родина была жива, постреволюционное время воспринимается как крах и гибель страны. Это передается посредством отрицательной эмоциональной оценки образов Сталина и иных политических деятелей: *Великий из великих – Оська Сталин / <...> Стоят народа меньшие «отцы» / Те, что страну в бараний рог согнули <...> Какие отвратительные рожи <...> Вот Молотов. Вот Берия, похожий / На вурдалака, ждущего кола <...> Проклятого «вождя» – проклятый гроб* [3, с. 531]. Интересно, что у Г. Адамовича упоминается только один антропоним, связанный с революцией, – *Ленин*, не имеющий негативных коннотаций.

Разнообразна по составу и группа слов и словосочетаний, объединенных религиозной тематикой. В творчестве поэтов эти языковые единицы называют образы, по-разному воспринимаемые авторами. Например, в лирических произведениях Г. Адамовича лексемы *поп*, *попадья*, имеющие разговорную окраску, выражают пренебрежение к представителям церкви: *Как смерть по комнатам ходила / Как черный поп взмахнул кадилом / Над полинявшим серебром* [1, с. 112]; *У попадьи ли поют зубы / Иль околоточный грустит* [1, с. 118].

В произведениях Г. Адамовича и Г. Иванова к нецентральному компоненту лексико-тематического поля «родина» относятся слова, называющие предметы одежды, социальные явления, лексемы, обозначающие социальный статус и т. д. Такие слова, как правило, употребляются в произведениях, воссоздающих образ определённой эпохи, а также отражают негативный образ России: *И как безотрадны очам / Убогие русские села* [1, с. 97].

Проведенный анализ показал, что Россия воспринимается Г. Адамовичем и Г. Ивановым по-разному. Образ родины воссоздается в их произведениях посредством использования, в первую очередь, наименований географических объектов, предметов культуры, религии, праздников и связанных с ними народных традиций, употребления имен деятелей политики и искусства, литературных персонажей. При этом лексико-тематическое поле «Родина» в произведениях Г. Иванова представлено более широким набором слов и словосочетаний, приобретающих более яркую и категоричную оценку. Сам образ страны постреволюционного периода воспринимается поэтом негативно, в то время как Г. Адамович сдержаннее в своей оценке. Обоим поэтам Россия до революции представляется более близкой по духу и мировосприятию.

Литература

1. Адамович Г.В. Собрание сочинений: В 18 т. Т. 1: Стихи, проза, переводы / Вступ. статья, сост., подгот. текста. и примеч. О.А. Коростелева. – Москва : Изд-во Дмитрий Сечин, 2015. – 640 с.

2. Болотнова Н.С. Поэтическая картина мира и ее изучение в коммуникативной стилистике текста // Сибирский филологический журнал. – 2003. – № 3. – С. 198–5207.

3. Иванов Г.В. Собрание сочинений. В 3-х т. Т. 1. Стихотворения. – Москва : Согласие, 1993. – 656 с.

4. Казарин Ю. В. Филологический анализ поэтического текста: учебник для вузов. – Москва : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2004. – 432 с.

5. Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальная картина мира. – Воронеж : Издательство Истоки, 2002. – 101 с.

Vereshchagina Olga Nikolaevna
Vereshchagina Anna Nikolaevna
Yaroslavl Higher Military School of Air Defence

THE IMAGE OF THE MOTHERLAND IN THE WORKS OF THE POETS' OF RUSSIAN POST-REVOLUTION EMIGRATION WAVE (BASED ON THE WORK OF G. IVANOV AND G. ADAMOVICH)

The article is devoted to the consideration of the image of the motherland in the works of G. Ivanov and G. Adamovich. The nuclear and peripheral components of the lexico-thematic field "motherland" in the works of poets are described. It is noted that the structurally peripheral component in the works of G. Ivanov is represented by a wider set of lexemes than in the works of G. Adamovich.

Keywords: motherland, Russian post-Revolution emigration wave, lexical and thematic field, poetic picture of the world.

Винокурова Елена Игоревна
Самарева Елена Викторовна
МГУ-ППИ с Шэньчжэне, КНР
econom.cmo@yandex.ru
samareva@gmail.com

Работа с неаутентичными текстами по формированию экономической компетенции у китайских студентов на начальном этапе обучения в условиях неязыковой среды (на примере преподавания в МГУ-ППИ в Шэньчжэне)

В статье рассматриваются вопросы формирования экономической компетенции у китайских студентов на начальном этапе обучения на примере неаутентичных текстов дисциплины «Язык специальности».

Ключевые слова: язык специальности, предметная компетенция, неаутентичный текст.

Гипотеза: неаутентичные экономические тексты по дисциплине «Язык специальности» являются наиболее эффективным учебным материалом по формированию экономической компетенции у китайских студентов на начальном этапе обучения в условиях неязыковой среды.

Уровень владения русским языком китайскими студентами является основой лексико-грамматического материала учебного пособия «Введение в язык специальности. Экономика». Язык специальности или язык для специальных целей – это подсистема языка, которая характеризуется специфическими синтаксическими построениями с использованием специальной терминологии.

Язык специальности вводится в группах китайских студентов на 12 неделе обучения русскому языку, поэтому обучение студентов «Языку специальности» начинается с неаутентичных текстов.

Согласно Кириенко И.В., аутентичным традиционно принято считать текст, изначально неприспособленный для учебных целей, то есть текст, который был написан для носителей языка самими носителями этого языка [4, с. 34]. Аутентичные тексты характеризуются своеобразием лексики: в них находятся много фразеологизмов, междометий, частиц, и они характеризуются своеобразием синтаксиса.

На начальном этапе обучения китайским студентам сложно изучать аутентичные тексты по экономике, поэтому на уроках дисциплины «Язык специальности» используются неаутентичные экономические тексты с целью более легкого вхождения в предмет, овладения специальной терминологией, конструкциями предмета. Неаутентичные тексты написаны специально для тех, кто изучает иностранный язык как неродной язык.

Для студентов первого курса экономического факультета МГУ-ППИ было специально написано учебное пособие «Введение в язык специальности. Экономика» с учетом уровня владения русским языком студентами первого года обучения (А1–А2). Учебник состоит из 14 тем. Каждый урок включает предтекстовые, текстовые, послетекстовые упражнения.

Основными целями неаутентичных текстов учебного пособия являются:

Взаимосвязанное формирование навыков чтения, аудирования, говорения в учебно-профессиональной сфере;

Овладение грамматическими конструкциями, которые необходимы для построения речевых высказываний по темам;

Объяснение и закрепление специальной лексики;

Постановка фонетики посредством специальных заданий.

Основная структурная единица учебного пособия – урок, основная единица организации учебного материала – текст.

Основная цель предмета «Язык специальности» – формирование у иностранных студентов языковой и предметной компетенций. Дисциплина «Язык специальности» (экономический профиль) имеет свои особенности. Эти особенности состоят в том, что:

– используется специальная лексика, которая не является общеупотребимой. В специальную лексику входят термины и профессионализмы;

– единицей, несущей основную смысловую нагрузку в таких текстах, является термин как лексическая единица;

– превалирует относительное однообразие лексики и её однородность;

– «Язык специальности» характеризуется текстоориентированным «подходом, при котором текст по специальности является исходной и конечной единицей обучения» [3, с. 35]. Текст используется как «средство обучения различным видам речевой деятельности» и, как «источник определенной информации по специальности» [1, с. 54].

– тексты составляются с учётом уровня языковой компетенции иностранных учащихся;

– в текстах экономического профиля используется большое число именных существительных среднего рода. Например, *удовлетворение (потребностей), ведение (хозяйства), развитие (промышленности), участие (в экономике);*

– тексты увеличиваются в объёме за счёт многократного повторения и введения новых конструкций. Например, *что удовлетворяет что?; что зависит от чего?; что создано для чего?; что состоит из чего? что приводит к чему? что создаётся в процессе чего?; что основано на чём?; что*

характеризует что?; что характеризуется чем?; что воздействует на кого/что?; что оказывает воздействие на кого/что?; кто/что экспортирует что (куда)? и другие.

Неаутентичный текст выполняет ряд специальных функций: является источником профессиональной информации, освоения синтаксических и лексико-грамматических структур. Неаутентичный текст выполняет также ряд общих функций: развивает навыки чтения, понимания и анализа специальных текстов.

Работа с неаутентичным текстом по дисциплине «Язык специальности» в классическом понимании состоит из нескольких этапов:

1. предтекстовые задания и упражнения. Цель предтекстовых заданий – отработка и понимание лексико-грамматических конструкций, семантизация новой лексики, работа с терминами;

2. работа непосредственно с текстом;

3. послетекстовые задания. Цель послетекстовых заданий и упражнений – понимание студентами прочитанного текста. Разрабатываются задания и упражнения по восстановлению окончания предложений на основе материала текста, вопросно-ответные упражнения, создаются микротексты. Кроме этого, студентам предлагаются задания по составлению плана текста или определения названия абзаца, текста. Такие задания позволяют проконтролировать компетенцию студентов по изучаемой теме.

На современном этапе наиболее эффективным признается этноориентированный подход в обучении иностранных студентов русскому языку. Он основан на принципе учёта родного языка иностранных учащихся. Этноориентированному подходу в обучении были посвящены, например, работы Т.М. Балыхиной, И.А. Пугачева, Чжао Юйцзяна, Н.М. Румянцевой, Д.А. Гарцовой. Межъязыковому сопоставительному анализу посвящены работы таких исследователей, как В.Н Вагнер, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, Л.В. Щерба. В.Н Вагнер расширила данную методику, включив в нее учет анализа ошибок для каждого языкового типа учащихся.

Китайский иероглиф выражает только известное качество, действие или предмет, не содержа в себе никаких грамматических функций. «Грамматические функции китайский иероглиф обретает лишь в речевой единице и в зависимости от его местоположения в предложении» [1, с. 325]. Используя этноориентированный подход в обучении, китайским студентам на семинарах не предлагается сразу заучивать новые слова текста. Китайские студенты не подбирают наугад значение нового слова в словаре, а понимают его контекстуально в предложении. Практика показала эффективность данной методики. Студенты заучивали новый термин (слово) в том значении, в котором он (оно) используется в тексте.

Пример работы студентов с новыми словами с использованием конструкций урока темы «Спрос»:

Кто/что влияет *на что*

Кто/что оказывает влияние *на что*

Что зависит *от чего*

Если ..., то ....

Что приводит *к чему.*

Новые слова: *спрос, величина спроса, доход, цена, увеличиваться, уменьшаться.*

Новые слова употребляются с конструкциями в тексте и имеют разное значение, например, если речь идёт о причинно-следственных связях:

– *цена товара* оказывает большое влияние *на спрос* (*что* оказывает влияние *на что*),

– *спрос* на товар зависит *от* многих *факторов (что* зависит *от чего),*

– *изменение цены* приводит *к изменению величины спроса* на товар *(что* приводит *к чему*),

– *если* цена на товар растёт, *то* величина спроса уменьшается (*если..., то ...*).

Неаутентичный текст, написанный преподавателем, позволяет семантизировать лексико-грамматический материал и подготовить китайских студентов к восприятию аутентичного текста в будущем.

Благодаря неаутентичному тексту китайские студенты, во-первых, отрабатывают конструкции; во-вторых, работают с новыми словами в микротексте: понимают значение новых терминов, их взаимосвязь и взаимозависимость с другими терминами/выражениями, а также понимают случаи употребления их в профессиональных текстах. Отрабатываются словообразовательные, лексико-грамматические конструкции [6, с. 281].

В небольшом по объему тексте студент концентрируется на отработке конструкций, на понимании новых терминов.

Следующим этапом работы с текстом является аудирование: лекции преподавателя, аудиотексты, предназначены для развития навыков аудирования. Для студентов первого курса, которые только начинают изучать дисциплину «Язык специальности» обучение аудированию начинается с прослушивания микротекстов. Основная задача аудирования микролекций: правильно услышать профессиональную лексику и правильно записать её. Практика показывает, что студенты неплохо аудируют. Они достаточно легко справляются с предлагаемыми тестами после прослушивания текста (выбор вопросов), хорошо отвечают на заданные вопросы устно после чтения лекции, но студенты испытывают затруднения при записывании лекции на русском языке. Если студенты не успевают записать лекцию, то можно повторить лекцию, но более медленно в виде диктанта.

Следующий этап работы с текстом – это составление плана с целью пересказа текста. Схемы, таблицы могут помочь китайским студентам пересказать текст. На экране выводится таблица, схема (рисунок 1). Студенты смотрят на схему текста, пересказывают текст, используя новые слова и конструкции. Как правило, после выполнения всех этапов работы с текстом студенты легко справляются с этим заданием.

Рисунок 1. *Факторы, которые влияют на спрос*

Таким образом, достигается цель: студент понимает и запоминает причинно-следственные связи, логично рассказывает текст, используя специальную терминологию, конструкции. Используя образность китайского языка и мышления китайских студентов, можно строить подачу материала через визуализацию текстовой информации.

Необходимо сказать о морфологических особенностях языка специальности. Большинство глаголов в текстах выполняют роль связочных: *быть, являться, называться, считаться, стать, становиться, заключаться, составлять, определяться* и другие. Не все связочные конструкции легко усваиваются китайскими студентами.

Особенностью языка специальности является также десемантизация глагола. В научном тексте преобладают глаголы абстрактной семантики: *существовать, происходить, иметь, появляться, изменять(ся), продолжать(ся)* и так далее. Некоторые глаголы абстрактной семантики также вызывают затруднения в понимании и использовании китайскими студентами. Поэтому, работая с терминологией, студенты должны находить соответствующие синонимы к новым словам/терминам. Задача преподавателя – объяснить студентам употребление слов в разных значениях и их возможной сочетаемости: *осуществлять – реализовать – сделать; понижать – уменьшать – снижать; повышать – увеличивать; возникновение – появление – начало.* Такой вид работы обогащает словарный запас по дисциплине «Язык профессионального общения» и, конечно, по дисциплине «Русский язык как иностранный». В конце каждой темы по дисциплине «Язык специальности» студенты пишут контрольный тест.

Таким образом, неаутентичные экономические тексты являются наиболее эффективным учебным материалом по формированию экономической компетенции у китайских студентов на начальном этапе обучения в условиях неязыковой среды.

Литература

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы. – 2002. – 256 с.

2. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2001. – 384 с.

3. Кейко А. С. Текст по специальности как объект обучения иностранных учащихся (довузовский этап) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2014. – № 1 – С. 54–57.

4. Киреенко И.В. Аутентичный текст в обучении иностранным языкам // Новая наука: проблемы и перспективы. – 2015. – С. 33–38.

5. Рагульская Г.В., М.Н.Купчина М.Н. Введение в язык специальности. Экономика.: Учебное пособие// Под ред.Кортава Т.В., Одинцовой И.В. Переводчик: Радус Л.А.М.: Издательство Московского университета; МАКС Пресс. –2017. – 272 с.

6. Раннева Н.А., Донскова Л.П. Специфика работы с учебно-научным аудитивным текстом на этапе предвузовской подготовки иностранных граждан// Сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан». М.: Гос.ИРЯ им. А.С.Пушкина. – 2017. – 412 с.

Vinokurova Elena Igorevna
Samareva Elena Viktorovna
Institute of Russian Language and Culture, Lomonosov Moscow State University – MSU-BIT in Shenzhen.

WORKING WITH ADAPTED TEXTS ON THE FORMATION OF ECONOMIC COMPETENCE AMONG CHINESE STUDENTS AT THE INITIAL STAGE OF STUDY IN A NON-LINGUISTIC ENVIRONMENT (USING THE EXAMPLE OF TEACHING AT MOSCOW STATE UNIVERSITY-SPI IN SHENZHEN)

The article examines the issues of formation of economic competence among Chinese students at the initial stage of education on the example of adapted texts of the discipline “Introduction to the language of the specialty. The economy”.

Keywords: specialty language, subject competence, adapted text.

Волкова Елена Николаевна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
ENVolkova@pushkin.institute

Физическая подготовка российских и китайских студентов в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина

В статье рассматривается соотношение уровня физической подготовки российских и китайских студентов, обучающихся в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина. В исследование применялось анкетирование и тестирование всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО. Делается вывод о необходимости повышения и дальнейшего совершенствования уровня физической подготовки студентов при помощи занятий физической культурой.

Ключевые слова: физическая подготовка, физическое здоровье, российские и китайские студенты, спорткомплекс ГТО, выносливость.

Физическая культура, как важнейший элемент общей культуры человека, является основным компонентом развития личности. Оздоровительные и воспитательные функции физической культуры в значительной мере реализуются в целенаправленном физическом воспитании студентов. Важнейшей и актуальнейшей задачей физического воспитания является гармоничное развитие и совершенствование физических качеств, таких как сила, ловкость, выносливость [1, 2]. Занятия по физической культуре способствуют укреплению здоровья, повышению работоспособности, формированию здорового образа жизни. В условиях современного мира, когда наблюдается гиподинамия и рост различных заболеваний, связанных с малоподвижным образом жизни, физическая подготовка приобретает особую актуальность [4].

В Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина обучаются учащиеся из разных стран, но в нашем исследование основное внимание было уделено студентам из КНР, поскольку в последние десятилетия в общественном пространстве Китая формируется идея о тесной связи физического здоровья граждан Поднебесной с могуществом государства и расцветом нации. Поэтому воспитание здорового подрастающего поколения является основой государственной политики КНР в образовательной сфере и в сфере массовой физической культуры. Умение сохранить народное достояние и передавать его из поколения в поколение – это большое достижение и преимущество китайского народа.

В исследовании приняли участие две контрольные группы студентов из России и Китая с целью оценки готовности к физическим нагрузкам на выносливость. В каждой группе было по 20 человек: 15 девушек и 5 юношей. Возраст участников исследования варьировался от 18 до 25 лет.

На первом этапе студенты прошли предварительное тестирование по вопросам здорового образа жизни и регулярности занятий спортом. В последующем для оценки уровня физической подготовки студентов применялся следующий алгоритм. Каждому участнику предстояло пройти 7 обязательных испытаний: бег на 60 м и 100 м, прыжок в длину с места толчком двумя ногами, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, поднимание туловища из положения «лёжа на спине» (за 1 минуту), наклон вперёд из положения «стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье», метание спортивного снаряда на дальность. Все испытания были взяты из всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «готов к труду и обороне», направленного на объективную оценку уровня развития основных физических качеств человека: силы, выносливости, быстроты, гибкости, координации [4].

Таблица 1. *Результаты тестирования*

№	Название вида	Россия	Китай
Общий результат			
1	Бег 60м	230с	242с
2	Бег 100м	385с	416с
3	Поднимание туловища из положения лежа на спине (количество раз за 1 мин.)	498 раз	473 раз
4	Прыжок в длину с места толчком двумя ногами	3021см	3174см
5	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу	206 раз	198раз
6	Наклон вперед	+82 см	+88см
7	Метание спортивного снаряда	277м	265м

Результаты анкетирования показали, что российские и китайские студенты имеют схожие представления о важности физической подготовки. Большинство студентов (более 80%) считают, что физическая подготовка необходима для поддержания здоровья, повышения работоспособности и достижения успехов в учебе.

Результаты тестирования физических качеств показали, что российские и китайские студенты имеют примерно одинаковый уровень физической подготовки. Однако были выявлены некоторые различия. Так, российские студенты показали лучшие результаты в беге, упражнениях на силу и выносливость, а китайские студенты – в упражнениях на гибкость.

Таким образом, на основании полученных результатов можно сделать вывод, что российские и китайские студенты имеют схожие представления о важности физической подготовки. Целесообразно, на наш взгляд, находить наиболее эффективные формы и подходы в способах воспитания и совершенствования физической подготовки у студентов, опираясь на современные технологии и учитывая интересы учащихся, с учетом требований всероссийского физкультурно-спортивного комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО). Для улучшения результата в целом, необходимо увеличение количества часов, выделяемых на занятия физической культурой в учебных планах, повышение мотивации студентов к занятиям физической культурой, информирование студентов о пользе физической культуры, улучшение материально-технической базы для занятий физической культурой, что положительно скажется на их здоровье, работоспособности и успеваемости.

Литература

1. Анализ факторов, влияющих на эффективность успешного освоения дисциплин по физической культуре / Л.А. Бархатова, Н.А. Березинская, Э.В. Макарова и др. // Культура физическая и здоровье. – 2019. – № 3(71). – С. 119–121.

2. Артюгин М.В. Методика развития выносливости на занятиях по физической культуре у студентов вуза // Вестник международного Института управления. – 2013. – № 1–2 (119–120). – С. 117–119.

3. ВФК «ГТО» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.gto.ru (дата обращения 02.02.2024).

4. Евсеев С.П. Физическая культура и спорт в современном обществе. – Москва : Физкультура и спорт. – 2007. 384 с.

Volkova Elena Nikolaevna
Pushkin State Russian Language Institute

PHYSICAL TRAINING OF RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS AT THE PUSHKIN STATE INSTITUTE OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The article examines the ratio of the level of physical fitness of Russian and Chinese students studying at the Pushkin State Institute of the Russian Language. The survey and testing of the All-Russian physical culture and sports complex of the TRP were used in the study. It is concluded that it is necessary to increase and further improve the level of physical fitness of students through physical education classes.

Keywords: physical fitness, physical health, Russian and Chinese students, GTO sports complex, endurance.

Володина Анастасия Владимировна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
Avplashinova@gmail.com

Вид глагола в речи детей-монолингвов и билингвов с доминантным немецким языком (по материалам эксперимента)

В статье представлены результаты сравнения нарративов детей-билингвов с доминантным немецким языком и детей-монолингвов дошкольного и младшего школьного возраста. Проанализированы ошибки, которые совершают дети из обеих групп при выборе вида глагола и конструировании видовых пар, указаны возможные причины этих ошибок.

Ключевые слова: дети-билингвы, русско-немецкий билингвизм, детская речь, вид глагола, корпус нарративов.

В последние годы появляется все больше исследований, в которых рассматриваются вопросы, связанные с билингвизмом, в том числе, детским. Тем не менее, систематическое сравнение корпусов нарративов дву- и одноязычных детей пока не очень часто встречается в литературе. В этой работе мы предпримем попытку такого сравнения и проанализируем результаты эксперимента по сбору нарративов, проведенного в группах моно- и билингвальных детей. В центре нашего внимания – ошибки, которые дети совершают при выборе вида глагола.

В ходе эксперимента, разработанного в рамках проектно-исследовательского семинара «Исследование речи детей-билингвов и эритажников» в НИУ ВШЭ, участникам было предложено на русском языке пересказать только что просмотренное видео (три фрагмента из мультсериала «Маша и медведь» длиной около 30 секунд) и описать картинки из него. Фрагменты не содержали диалогов. Участниками исследования стали 19 билингвов с доминантным немецким языком от 5 до 13 лет и 15 монолингвов в возрасте 5 лет. Вслед за Г.Р. Добровой и Н.Е. Рингблом [4] мы привлекли к исследованию билингвов, которые в основном старше монолингвов, для получения относительно сопоставимых по речевому развитию детей нарративов.

Категория вида вызывает трудности как при усвоении русского языка как первого и родного [1, с. 154], так и при изучении его как иностранного. В нарративах билингвов мы выявили 29 ошибок, связанных с видом, при этом ту или иную ошибку допустили 84,2 % детей. В нарративах монолингвов 11 таких ошибок, ошиблись 66,7 % детей.

Кратко охарактеризуем стимульные материалы с точки зрения использования глаголов СВ и НСВ для их пересказа. В каждом фрагменте можно

выделить 10–15 действий персонажей, преимущественно завершенных, нередко с акцентом на результате (Маша поймала зайца, уронила ульи и т. п.), а потому мы ожидали, что нарративы будут в основном содержать глаголы СВ. В видео также присутствует несколько длящихся нерезультативных действий, которые могут быть обозначены глаголами НСВ в актуально-длительном значении: Маша гладила зайца, белка кидала шишки и др. Таким образом, большинство ситуаций из мультфильма довольно прозрачны и требуют от детей различения видовых форм на самом базовом уровне завершенного/результативного действия и процесса. Н. Гагарина в [2, с. 23] указывала, что понимание базовых функций вида формируется у монолингвов уже к 3–4 годам.

Ошибки участников из обеих групп делятся на две категории: это употребление глаголов несовершенного вида в ситуации, когда необходим совершенный, и неправильное образование видовой пары. Эти типы ошибок у билингвов примерно одинаково распространены: 55 % и 45 % случаев соответственно. Одноязычные дети испытывают те же трудности, но ошибки первого типа у них встречаются реже, чем случаи неправильного образования видовой пары – 36 % и 64 % соответственно.

Наши данные показывают, что дети-билингвы в целом довольно хорошо понимают основные значения форм СВ и НСВ и выбирают подходящие глаголы при пересказе. Эти участники, по сравнению с монолингвами, чаще употребляют формы НСВ, но в большинстве случаев это употребление является допустимым. При этом двуязычные дети часто не анализировали вид в вопросах, которые задавал им экспериментатор по картинкам. 14 из 16 ошибок, связанных с выбором вида, были допущены при ответах на вопросы «Что сделала лягушка/белка?» (рис. 1 и 2).

Рис. 1. *Что сделала лягушка?*

Рис. 2. *Что сделала белка?*

Некоторые дети отвечали глаголами НСВ, например: *[белка] кидала шишки* (Ger_f_7_E), *[лягушка] прыгала* (Ger_f_9_E). При этом в 77 % случаев ошибка была допущена не только в выборе вида, но и во времени глагола: *[лягушка] сидит* (Ger_m_5_A), *[белка] убегает от Маши, сидит* (Ger_f_9_M). Только 20 % детей скорректировали свой ответ после того, как экспериментатор переспросил, сделав акцент на совершенном виде глагола в вопросе. У некоторых

детей разные видовременные формы чередовались в одном предложении, не выражая реальное соотношение действий во времени, например: *[белка] ищет шишки, залезла на дерево* (Ger_m_5_M).

Почему эта ошибка так частотна? Возможно, повлиял характер стимульного материала. Сама задача описать изображение, которое по определению статично, может обуславливать выбор глаголов НСВ и форм настоящего времени. Кроме того, ситуации «лягушка сидит на голове у Маши» и «белка сидит на дереве» скорее могут быть истолкованы как процессуальные, а не как результативные, осознание их таковыми возможно только при учете предшествующих событий мультфильма. Показательно, что на вопрос «Что сделала Маша?» относящийся к рисунку 3, все участники ответили, используя глаголы СВ: *испугалась, уронила, сломала* и др. Вероятно, дело в том, что содержание этого кадра вряд ли может быть передано статичным *Маша стоит*, дети осознают изображенную ситуацию как динамическую, с явным результатом действий героини.

Рис. 3. Что сделала Маша?

Похожие выводы сделали Доброва и Рингблом. В их эксперименте билингвы с доминантным шведским языком также описывали картинки. Исследовательницы пишут, что «билингвы более склонны опираться на то, что они видят, и проявляют заметное “равнодушие” к виду глагола, прозвучавшего в вопросе экспериментатора» [3, с. 166]. Авторы отмечают, что дети-билингвы часто стремятся выразить необходимый смысл любым способом и не следят за точностью выражения.

Характер визуальных стимулов практически не влияет на употребление видовой формы монолингвами, у которых категория вида сформирована более устойчиво уже к 5 годам. По одной ошибке при ответах на вопросы допустили 4 участника (26,7 %).

Другой распространенный тип ошибок – неправильное образование видовой пары глагола. Стоит сказать, что сами попытки конструирования видовых пар являются признаком того, что участники чувствуют видовую семантику и пытаются передать ее доступными им способами. Это отмечала, например, М. Полински [6, с. 278].

Иногда ошибка вызвана незнанием формы: например, у некоторых детей трудности вызывает супплетивная видовая пара *ловить – поймать*. Она понадобилась детям для описания эпизода, где медведь бегает вокруг яблони с корзиной, в которую падают яблоки. Так, ребенок Ger_m_6_A рассказал, что медведь *выловил персики*; двое других детей сконструировали форму *словил*. Хотя это слово существует в нормативном русском языке, оно обычно употребляется в метафорических выражениях вроде *словить пулю*. Возможно, дети сконструировали его по модели «делать – сделать», но нельзя исключать, что эта форма была услышана от родителей как просторечная.

Очень частотна также следующая ситуация: ребенок совершает часть необходимых операций (как правило, добавляет к глаголу приставку), но не знает или забывает, что для образования видовой пары данного глагола требуется модифицировать несколько морфем. Например, добавив приставку, мальчик Ger_m_8_M не изменил суффикс: *разбросила ульи.* Девочка Ger_f_7_N, по-видимому, хотела сконструировать форму СВ и передать идею начала действия, но не учла чередование в основе: *[пчелы] погонялись*. Получившийся глагол носителем русского языка воспринимается как форма СВ с лимитативной семантикой, однако контекст исключает это значение. Участница Ger_f_9_E употребила форму *на ящики напрыгла*, не изменив суффикс глагола (отметим, что девочка производит усечение основы). Впрочем, кажется, что и глагол *напрыгнул*а не полностью адекватен данной ситуации. В разных формах он встречается в НКРЯ 11 раз, и в 10 из них описывает ситуации прыжка на человека, который оказывается почти полностью покрытым прыгающим субъектом, например: *Когда осенью экспедиция во главе с Б. уехала, кобеля этого кто-то из нас сдуру отпустил, и он укусил тетю Шуру, напрыгнув сзади, чуть не сбив с ног* [Михаил Тарковский. С людьми и без людей (1983) // «Октябрь», 2003]. Это значение не очень актуально для нашей картинки, но форма обладает прозрачной композициональной семантикой; ребенок здесь ориентируется на совпадение предлога и приставки, которое часто бывает у русских глаголов движения совершенного вида.

В нарративах билингвов мы находим одну подобную ошибку, но у монолингвов они довольно распространены: мы дважды встречаем тот же глагол *напрыгнула*, правда, в контексте *лягушка напрыгнула на Машу*. Среди типичных ошибок монолингвов отметим также избыточное использование суффикса *-ну-*: *потряснуть, укуснул.*

Нерегулярность появления ошибок, связанных с категорией вида, в речи каждого отдельного ребенка свидетельствует о том, что эта категория в целом понятна как билингвам, так и монолингвам и они успешно конструируют видовые формы в свободном нарративе, хотя и сталкиваются с некоторыми трудностями при образовании видовых пар. Важно также отметить, что дети-билингвы склонны не учитывать вид глагола в вопросе, который им задают, и при ответе опираются только на зрительные стимулы или собственные представления о ситуации.

Литература

1. Гагарина Н.В. Ошибки в употреблении глагольных форм при усвоении детьми русского языка // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2008. – № 4 (16). – С. 152–167.

2. Гагарина Н.В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2009. – 39 с.

3. Доброва Г.Р., Рингблом Н.Е. Речевое развитие ребенка – симультанного билингва: двойная система или единая система «другого развития»? // Уральский филологический вестник. – 2018. – № 2. – С. 157–171.

4. Доброва Г.Р., Рингблом Н.Е. О некоторых особенностях освоения глагольного вида русско-шведскими детьми-билингвами: к вопросу о специфике «эритажного» языка // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. – 2019. Т. 3. – № 15. – С. 367–387.

5. Маша и медведь – Первая встреча. URL: https://www.youtube.com/watch?v=1V3ZY_TXKwU (дата обращения 27.02.2024).

6. Polinsky M. Heritage Languages and Their Speakers. – Cambridge, 2018. – 430 p.

Volodina Anastasia Vladimirovna
Pushkin State Russian Language Institute

THE VERBAL ASPECT IN THE SPEECH OF MONOLINGUAL AND BILINGUAL CHILDREN WITH DOMINANT GERMAN (BASED ON THE MATERIALS OF THE EXPERIMENT)

The article presents the results of comparing the narratives of bilingual children with dominant German and monolingual children of preschool and primary school age. The mistakes that children from both groups make when choosing the verbal aspect and constructing the forms of verbs are analyzed, and possible causes of these mistakes are indicated.

Keywords: bilingual children, Russian-German bilingualism, children's speech, verbal aspect, corpus of narratives.

Воробьева Светлана Юрьевна
Волгоградский государственный университет
svewor@yandex.ru

Проблемы анализа литературного произведения в школе и вузе и пути их решения

В статье поднимается ряд важных вопросов современной методики преподавания литературы как учебного предмета в вузе и школе. Среди них автор выделяет, прежде всего, проблему слабой дифференциации анализа как процесса поиска и атрибуции приемов выразительности и анализа как постижения концептуальной целостности художественного текста в единстве его формы и содержания. Путь к решению должен основываться на ином, чем жанрово-родовой принцип подхода к текстам, а именно – их разграничения в плане соотношения в них «прямого», риторического слова и слова иносказательного.

Ключевые слова: анализ, интерпретация, методика, произведение, текст.

Анализ художественного произведения остается оной из важнейших, насущных задач методики преподавания литературы как предмета в школе и вузе. Несмотря на то, что в науке сформирована целая отрасль гуманитарного знания, занятая этой проблемой, созданы фундаментальные труды, разработаны разнообразные методы и методики, опубликовано несчетное число примеров анализа и интерпретации произведений, проблема по-прежнему далека от разрешения. Каждый учитель, оказавшись один на один с текстом, проходит свой путь проб и ошибок, потому что погружается, по глубокой мысли Ю. Лотмана, внутрь «мыслящих миров».

Само понятие «анализ» в своем прямом значении не отражает того процесса общения с текстом, который предлагается освоить школьнику или студенту. Научить школьника видеть в тексте метафору или кольцевую композицию, определить стихотворный размер или жанровую принадлежность стихотворения – итог, далекий от целостного анализа. Это лишь ступень, необходимая, чтобы научиться видеть, распознавать и атрибутировать прием, средство.

Многолетний опыт автора статьи в качестве эксперта ЕГЭ по литературе, члена жюри всероссийской олимпиады школьников показывает, что участники испытаний зачастую демонстрируют непонимание этой разницы, ограничивая себя лишь формальным выявлением приемов и средств, не определяя их смыслопорождающей функции. Филологический же анализ текста требует рассматривать художественное произведение как «единый, динамически развивающийся и вместе с тем внутренне завершенный мир» [1, с. 70], что

включает в его поле не только собственно аналитическую процедуру, но и восхождение к идейной, содержательной составляющей текста произведения. Именно такой анализ соответствует требованиям, выдвигаемым сегодня к новыми образовательными технологиями и стратегиями в области литературной подготовки учащихся.

Нельзя забывать, что понимание анализа как системы поэтапного, основанного на научном подходе к тексту художественного произведения, восхождения к глубинному пониманию его содержания, не исключает также и его творческой интерпретации читателем-школьником. Этот аспект проблемы особенно важен для корректной экспертизы и верного оценивания работ при проведении ГИА. Грань, отделяющая творческую интерпретацию от искажения авторской позиции, почти всегда очень зыбка, и поэтому преподавателю и эксперту важно иметь в своем арсенале механизмы ее верификации. В основе таких механизмов лежит, на наш взгляд, очевидная и несложная в выявлении фактология текста произведения, понимаемая здесь как связь его формы (в широком смысле) и его содержания. Собственно, это и является основой анализа, т. е. то, без чего выводимый из текста смысл грозит искажениями, вольностями по отношению к источнику, а по сути, его перевоссозданием.

В этой точке вступают в конфликт две педагогические стратегии: с одной стороны, это поиск авторской позиции, выраженной в тексте посредством определенной эстетической целостности, в которой, в свою очередь, находит выражение этическая позиция автора, а с другой, – творческой вариацией этого же текста как выражения уже иной, читательской, позиции. Сегодня, на наш взгляд, учителю, преподавателю, методисту особенно важно выработать точку зрения, которая будет приемлема для педагогического сообщества и не будет противоречить новым, сложившимся социокультурным условиям. Ситуация такова, что в школьном преподавании, в соответствии с требованиями новых стандартов, одним из базовых результатов освоения обучающимися программ общего образования является осознание ценности таких качеств, как самостоятельность и инициативность. На уроках литературы рисуют, чертят, создают инсталляции, поют, играют, и все это оценивается именно как творческая, инновационная деятельность, пробуждающая, по мнению авторов подобных разработок, креативное мышление и создающая условия для творческой самореализации. При этом собственно анализ зачастую уходит на задний план, уступая место некой анархической вольности в отношении к исходному произведению, когда «Я» интерпретатора подменяет «Я» автора.

Как оценить сложившуюся тенденцию? С одной стороны, вольное отношение к тексту соответствует духу времени: постмодернистская ситуация в современном искусстве, медиапространства, окружающие современного школьника, торжество римейков, фанфиков в соцсетях, клиповое мышле-

ние – реалии сегодняшней культуры, в которых будущему выпускнику школы придется жить и обретать себя. И здесь интерпретационный произвол, как минимум, ненаказуем. С другой стороны, кодификатор ЕГЭ по литературе (2024 г.) требует от выпускника умения «выявлять авторскую позицию» и «аргументировано формулировать своё отношение к прочитанному произведению», т. е. все-таки требует умения анализировать текст произведения, совершая сложные интеллектуальные операции, восходя от части к целому, вникая в «лабиринт сцеплений».

Как примирить эти, во многом, полярные стратегии? ФГОС нового поколения неслучайно уделяет большое внимание самостоятельности обучающихся в процессе познавательной деятельности, которая невозможна без четкого представления о том, чем именно и с какой целью он занимается, при этом условная «весомость» полученных результатов должна соответствовать, а еще лучше, превышать затраченные усилия, только в этом случае придет и радость познания, и уверенность в собственных силах, и эмоциональное приятие труда как безусловной ценности. Применительно к литературе это можно соотнести с эффектом откровения, когда произведение, прочитанное и воспринятое самостоятельно, раскрывается после проведенного Анализа во всей своей глубине и неисчерпаемости важнейших смыслов и истин.

Таким образом, в процессе изучения литературного произведения сегодня важно вырабатывать методики, гармонично совмещающие интеллектуальную (логическую) и творческую составляющую, при этом важно, чтобы обучающийся понимал, какой вид деятельности он совершает и какую цель преследует. Правильно выстроенный анализ позволяет сделать это. Это позволит также вернуть Слову его весомость и авторитет, его красоту, поможет вновь осознать его незаменимость, потому что на уроках литературы должно главенствовать Слово, должна звучать красивая и правильная, убедительная и стройная речь, именно ей и следует учить.

Еще одной важной проблемой современной методики, определяющей сегодня облик литературного образования школьников и студентов, является создание теории анализа, разработка алгоритма действий с текстом произведения, который был бы доступен школьнику, применим к любому тексту и при этом имел научную основу. Возможно ли это? Традиционно анализ произведений выстраивают, исходя, прежде всего, из их родовой принадлежности: эпос, лирика, драма – произведения разных родов действительно обладают различным набором художественных приемов и средств, требующих особых исследовательских тактик. Этот подход можно назвать «отработанной схемой» в обоих смыслах: во-первых, как имеющий значительную практику, очевидную наглядность для обучающихся, достаточно легко определяющих родовую принадлежность текста уже по его внешнему виду. Во-вторых, в смысле «непригодный» или затруднительный в плане достижения цели

анализа, а именно, постижения целостности текста и воплощенной в нем авторской идеи. Действительно, если родовые и жанровые признаки учащийся достаточно легко обнаруживает и называет, то связать их с содержательной стороной произведения и ответить, например, на вопрос, почему для «Бориса Годунова» А.С. Пушкин выбирает драму, а для «Капитанской дочки» эпос, вряд ли получится, если этот вопрос вообще будет поднят преподавателем, хотя размышления о этом могут быть интересными и продуктивными и соответствующими задачам литературного образования.

В силу этого полагаем, что необходим иной подход к отбору текстов и их классификации в процессе анализа. Основным критерием такого отбора должен стать, на наш взгляд, принцип соотношения в художественном тексте двух начал: «прямого» авторского слова, информативного и риторического по своей природе, с одной стороны, и «непрямого», иносказательного сегмента, требующего максимальной включенности читателя в его постижение.

Поясним нашу позицию. Если в тексте произведения доминирует, условно говоря, «риторика» и автор говорит с читателем «прямым» словом, то возникает вопрос: так ли уж необходим на занятии углубленный, концептуальный анализ произведения как эстетически целостного объекта и не стоит ли сразу перейти к обсуждению комплекса высказанных автором идей? Убедительной иллюстрацией подобной разницы могут служить, например, стихотворения Б.Л. Пастернака, созданные в ранний и поздний период его творчества: «Определение поэзии» (1917) и «Быть знаменитым некрасиво…» (1956). В первом, построенном на анафорическом скреплении разнородных, свободных, очень субъективных, неожиданных и далеко не всегда очевидных ассоциаций, передается не только идея неизбежности интимно-личностного восприятия поэзии, но и мысль об абсолютной свободе самой поэзии, не знающей рамок или очевидных норм, при этом, безусловно родственной миру природы и музыки, но при этом всегда готовой ускользнуть от попытки прямого определения в иронию («…ан вселенная – место глухое»). Здесь, безусловно, нужен Анализ и без руководства и направляемой преподавателем эвристической беседы с применением приемов исследовательского метода учащиеся вряд ли смогут в этом поэтическом шедевре самостоятельно связать форму и содержание.

Второе стихотворение представляет собой яркий образец риторической декларации, с отчетливо сформулированными тезисами («быть знаменитым некрасиво»; «цель творчества – самоотдача»; «жить без самозванства»; «быть живым») и поэтическими комментариями, хотя и опирающимися на метафоры, все же достаточно понятные и вполне приемлемые для интерпретаций учащихся («привлечь к себе любовь пространства»; «услышать будущего зов»; «надо оставлять пробелы в судьбе»; «окунаться в неизвестность»).

В лирике подобная разница наиболее очевидна, поэтому именно лирические тексты в силу своей краткости и «обозримости» должны стать для школьника площадкой для отработки аналитических навыков.

Еще более актуален анализ литературного произведения как концептуально завершенной автором картины жизни, в которой эстетически оформленная целостность становится носителем феноменального содержания, на материале эпоса. В школьную программу включен целый ряд произведений, постичь глубинный смысл которых без такого их «прочтения» попросту невозможно, не исказив при этом авторскую позицию. Так, разговор о самом масштабном тексте школьной программы – эпопее Толстого – всегда окажется сведенным к изложению сюжетной линии главных героев, но не к пониманию проблемы, охватывающей все уровни повествования и задающей концептуальное единство всему тексту, если не показать, как заданная в заглавии антитеза оформляет и каждый эпизод повествования в отдельности, и все четыре тома в целом в нерасторжимое единство, где «все своды сведены».

Тем не менее вернемся к мысли о том, что далеко не все произведения обладают подобной «концептуальностью» и в большинстве своем являют собой яркий образец риторических текстов с отчетливо и «прямо» выраженной авторской позицией. Это почти вся поэзия эпохи классицизма: оды Ломоносова «Властителям и судьям» Державина. Это лермонтовские «Смерть поэта» и «Как часто пестрою толпою окружен…», «Не то, что мните вы, природа…» Тютчева, блоковское «Ты помнишь, в нашей бухте сонной…», «Некрасивая девочка» Заболоцкого, «Судьба человека» Шолохова или «Уроки французского» Распутина – эти и многие другие требуют, на наш взгляд, напрямую разговора о содержательной составляющей и не нуждаются в анализе их эстетической целостности, эстетической концепции автора, т. к. «приращенный смысл» ее минимален. Здесь будет важнее комментированное чтение, словарная работа, анализ эмоциональной составляющей и т. п. Формально эти тексты можно сопоставить с теми, что дают для сочинения на ЕГЭ по русскому языку, где от учащихся требуется сформулировать проблему текста, прокомментировать ее с опорой на текст и обозначить позицию автора. Методическое сопровождение программы должно давать убедительные и обоснованные рекомендации по этому поводу, здесь неоценима помощь высшей школы, способной предоставить и научное обоснование проводимому на этом основании водоразделу.

Литература

1. Гиршман М.М. Литературное произведение: Теория и практика анализа / М.М. Гиршман. – Москва: Высш.шк., 1991. – 159 с.

Vorobyova Svetlana Yurievna
Volgograd State University

PROBLEMS OF LITERARY WORK ANALYSIS IN SCHOOLS AND UNIVERSITIES AND WAYS TO SOLVE THEM

Problems of literary work analysis in schools and universities and ways to solve them The article raises a number of important issues of modern methods of teaching literature as an academic subject in higher education and school. Among them, the author highlights, first of all, the problem of weak differentiation of analysis as a process of searching and attributing techniques of expressiveness and analysis as comprehension of the conceptual integrity of a literary text in the unity of its form and content. The path to a solution should be based on a different, genre-generic principle of approach to texts, namely, their differentiation in terms of the ratio of the «direct», rhetorical word and the allegorical word in them.

Keywords: analysis, interpretation, methodology, work, text.

Вострикова Ольга Владимировна
Федорова Мария Александровна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
OVVostrikova@pushkin.institute
MAFedorova@pushkin.institute

Функциональный и информационный компоненты инварианта перевода песенно-поэтического текста и его переводных версий

(на материале рождественского гимна «Stille Nacht! Heilige Nacht!»)

В статье определяются особенности функционального и информационного компонентов инварианта перевода рождественского гимна «Stille Nacht! Heilige Nacht!». Аргументируется равная значимость фактической и эмоциональной информации. Несмотря на теоретически обязательную сохранность функционального и нежелательность изменений информационного компонента инварианта в переводах, авторы констатируют их девиантность в популярных версиях гимна на английском, латышском, русском и французском языках.

Ключевые слова: песенно-поэтический текст, «Stille Nacht! Heilige Nacht!», инвариант перевода, функциональный компонент, информационный компонент, текст перевода.

Целью представляемого в статье исследования было применить алгоритм предпереводческого анализа для определения содержания инварианта перевода песенно-поэтического текста. Объектом исследования стали функциональный и информационный компоненты инварианта текста, а предметом – их особенности и сохранность в переводах на разные языки, выполненная – в силу отсутствия переводоведческой теории – переводчиками интуитивно. Авторы статьи не ставили целью установить степень эквивалентности и адекватности переводов и не проводят анализ формальных структурных и вербальных аспектов. Материалом послужил текст 1-й, 6-й (в оригинале – финальной) и 2-й строф (именно такой порядок соблюдается в большинстве версий переводов) в оригинальном варианте стихотворения автора Й.Ф. Мора (J. Mohr, 1816 г) [13], ставшего спустя два года христианским рождественским гимном «Stille Nacht! Heilige Nacht!», и его наиболее популярные переводы на (в алфавитном порядке) английский автора Дж.Ф. Янга (J.F. Young, «Silent Night», 1859 г.), латышский К.Ю. Вейриха (K.Jū. Veirihs, «Klusa nakts, svēta nakts», до 1859 г.), русский («Тихая ночь, дивная ночь», до 1978 г., автор не установлен) и французский («Douce nuit, sainte nuit», до 1914 г., автор не установлен) [12] языки. В исследовании использовались элементы предпереводческого анализа текста [4, с. 5–15], нехудожественный перевод (составление подстрочников), элементы статистического анализа. IT-программы анализа текста в исследовании не использовались в силу отсутствия бесплатных версий, позволяющих провести комплексное исследование необходимых параметров малых текстов (до 100 слов); работающих с задействованными в исследовании языками.

Переводной текст вторичен в силу своих хронологической последовательности, заданности темы, содержания и языковых средств, варьирующихся в зависимости от типа текста, метода перевода и личности переводчика [9, с. 35–36]. Однако его вторичность диалектична, т. к. «обладает рядом признаков первичного, которые могут быть выражены с различной интенсивностью» [9, с. 37]. К таковым относятся замысел переводчика, неизбежно ведущий к смысловому сдвигу и новым смыслам, а значит, и новым текстам; субъективность восприятия переводимого текста и его модификация; новая внешняя форма в ином языке, которая неизбежно ведет к изменению внутренней формы [9, с. 36]. При этом переводом может считаться текст, «который на языке Рецептора (на «переводящем языке» – ПЯ) мог бы выступать в качестве полноценной коммуникативной замены оригинала и отождествляться Рецепторами перевода с оригиналом в функциональном, структурном и содержательном отношении» [7, с. 43].

Подобие перевода оригиналу базируется на инварианте перевода – вероятностном к передаче наборе прагматических, семантических и формальных характеристик оригинального текста. Содержание, структура и иерархия компонентов этого набора во многом зависит от подхода к переводу? вплоть до его «мифологического статуса», т. е. его абсолютной относительности к коммуникативной ситуации [10].

Переводной художественный и поэтический текст – «инокультурное подобие исходного художественного текста, отвечающего литературно-коммуникативным требованиям и представлениям общества на определенном историческом этапе» [6, с. 7]. В противном случае, как убедительно доказывает А.С. Волгина в своем анализе перевода Дж. Боурингом стихотворения В.А. Жуковского, трансформируется идея и структура всего произведения, переводчик не выполняет возложенную на себя задачу представить поэзию «в ее своеобразии», а личность переводчика заслоняет личность автора [3, с. 205].

Инвариант перевода тесно связан с понятиями эквивалентности и адекватности переводов текстов. Принимая во внимание схожие параметры, включаемые в многочисленные трактовки этих трёх терминов и упоминаемые

в большинстве цитируемых в данной статье работ, под эквивалентностью текста мы подразумеваем наличие переводного инварианта в тексте перевода как сохранение функционального и максимально сохраненных информативного и вербального подобия, а под адекватностью – положительную констатацию применимости результата перевода реципиентом. Переводческая вариативность в рамках не-терциарного перевода допускается на вербальном уровне, в меньшей степени – информационном и минимальна на функциональном уровне. Так, переводчик и филолог Н.М. Жутовская считает, что «в поэтическом переводе, в принципе, в той или иной мере утратить позволительно все: как элементы содержания, так и элементы формы. Пожалуй, единственное, что непременно остается инвариантом перевода, это настроение, интонация оригинала» [5, с. 347]. Общепризнанная т. н. относительная вольность (небуквальность) перевода поэтического текста восходит в отечественной традиции к понятиям «независимого» и «подчиненного» перевода П.А. Вяземского [8, с. 100]. Решая дилемму буквализма – вольного переложения, мы считаем, что индивидуальное восприятие и интерпретация текста переводчиком как коммуникатором (инициирующим фактором коммуникативной ситуации), расходящееся с инвариантом, может вести к низкой эквивалентности и адекватности перевода, хотя и представлять собой высокохудожественное литературное произведение.

Инвариант перевода – это реально предварительно выводимая из первичного текста константа, эталон, а не индивидуальный конструкт. Определение инварианта перевода художественного текста параллельно основным параметрам предпереводческого анализа текста, в принципе одинаковым независимо от формата и жанра последнего. Его функциональная вершина включает в себя такие аспекты, как автор, интенция автора (коммуникативная цель текста), реципиент текста, способ передачи сообщения, повод создания, прагматическое воздействие текста [2, сс. 22]. Его информационный уровень представлен когнитивным, оперативным, эмоциональным, эстетическим видами информации [1, с. 324–326] охватывает тему, (смысловое) содержание текста, тональность текста. Его формальный слой, заключающий в себе структуру текста, лексический состав текста, отношение невербальных и выражающих их вербальных элементов [4] остаётся за рамками настоящей статьи.

Далее, следуя анализируемым параметрам, представлены обнаруженные особенности инварианта и их отражение в пяти переводных версиях. В скобках даются буквальные подстрочники переводов.

Оригинальное стихотворение «Stille Nacht» – производный текст, ссылающийся на библейский сюжет о рождении Христа и поклонении пастухов (Лк. 2:8–14). Оно, скорее всего, равно как и анализируемые переводные версии принадлежит непрофессиональным поэтам, что аргументирует относительную стилистическую и эстетическую простоту изложения (малые количество

(1–3), разнообразие и оригинальность тропов, индивидуальных эпитетов и метафор): *… in himmlischer Ruh, in heavenly peace ‘в небесном покое!’, Wie lacht / Lieb’ aus deinem göttlichen Mund… ‘Как смеется / Любовь из своих божественных уст’, …infant so tender and mild… ‘младенец, такой нежный и милосердный’, Glory streams ‘Слава струится’, With the dawn of redeeming grace ‘С рассветом искупительной благодати’, dievišķā skaidrībā ‘в Божественной ясности, Радость в душе их горит’, Cet Enfant… c’est l’Amour infini ‘Это дитя… есть сама Любовь’*, *Jesus ravissant ‘прекрасный Иисус’*; отсутствие фонетических приемов, и т. д.), вероятные синтаксические: *Hirten erst kundgemacht* ‘*Пастухи первыми поставлены в известность*’ и пунктуационные неточности: *Jesus! in deiner Geburt! ‘Иисус! в твоем рождении!’*, диалектизмов: *kundgemacht* (авст. – ‘*оповещены, получили благую весть*’), устаревших (значений) слов: *traute ‘супружеская’, yon ‘та’, thy ‘твое’, dus ‘почиваем’, silītē ‘в яслях’, Чета, глас, уста, les cieux ‘небеса’, l’astre ‘небесное светило’, enfanta ‘породила’*, и грамматических форм (в текстах 19 в.): *Durch der Engel Hallelujah* ‘*Через ангелов Аллилуйя!*’. В то же время авторы близко знакомы с христианскими канонами; отсюда обязательно наличие в тексте библеизмов, потенциальны и объяснимы ограниченные вариации в пределах фрейма «Рождество (как рождение Христа)»: *… einsam wacht / Nur das traute heilige Paar… ‘в уединении бодрствует / Только супружеская святая пара’, … all is bright / Round yon virgin mother and child ‘все озарено вокруг той девы-матери и ребенка’, Nomodā / vēl ir Jāzeps un Marija ‘Не спят / еще Иосиф и Мария’, La Vierge endort en chantant ‘Дева убаюкивает пением / поет колыбельную’*; *Holder Knab’ im lockigten Haar ‘Прелестный мальчик с вьющимися волосами’, Son of God, love’s pure light, Radiant beams from thy holy face… ‘Сын Божий, чистый свет любви, / Лучезарно исходит от твоего святого лица’, Kūtī Dāvida pilsētā Jēzus silītē dus ‘В хлеву в городе Давида Иисус в ясельках почиваем’, Cet enfant sur la paille endormi, ‘спящее на соломе дитя’, Le mystère annoncé s’accomplit ‘пророченное таинство совершается’; Hirten erst kundgemacht / Durch der Engel Hallelujah! ‘Пастухов только что возвестили / Через «Аллилуйя!»’, Shepherds pray at the sight,…Heavenly host sing Hallelujah ‘Пастухи молятся при виде этого… Небесное воинство поет Аллилуйя’, ‘Глас с небес возвестил:…Свыше нас Свет посетил!’*.

Вид текста – письменный, не спонтанный, предназначенный для внешнего реципиента. Основное намерение автора оригинального текста – засвидетельствовать рождение Спасителя и выразить ликование по этому поводу. Эта коммуникативная цель определяет архитектонико-речевую форму оригинального текста – монолог-описание с элементами диалога и сохранена повсеместно.

Реципиент текста (допускаем, что это малозаметно) различен, т. к. разнится способ передачи сообщения. В оригинале это – стихотворение, письменный

текст: более интимный, камерный жанр. В переводах – это текст хорового песнопения на уже заданную мелодию, подразумевающий бóльшую аудиторию, причем не только воспринимающую, но и репродуцирующую сообщение; обобщенность коммуникаторов. Отмечена некоторая бóльшая семантическая «обобщенность», выражаемая более частотным использованием местоимений *(par) mums '(для) нас'* – в латышском и гораздо более частотным: *мы, наш, все* и т. д. – в русском тексте. В последнем случае это проявление можно частично объяснить коллективисткой особенностью русской культуры.

Прагматическое воздействие текста – информативное (денотативное), экспрессивное и регулятивное: описание причины праздника и выражение, а в песенном формате – создание его атмосферы.

Коммуникативно-релевантная информация описываемого инварианта характеризуется всеми четырьмя типами информации: когнитивной, оперативной, эмоциональной и эстетичной. При этом когнитивность (сообщение фактов) не является единственным типом, что само собой разумеется в поэтическом тексте и подтверждается следующими данными.

Преимущественное наклонение глаголов – сослагательное форм настоящего и прошедшего времени (формальный показатель атемпоральности как признак объективности на уровне текста): *schläft 'спит', wacht 'бодрствует', lacht 'смеётся', tönt 'звучит':* в переводах – *pray 'молятся', streams 'струится', sing 'поют'; дремлет, горит; dus 'почивает', mirdz 'светит'* и т. д.; *'Глас с небес возвестил', Jo tu dzimis par mums 'Потому что ты родился для нас'* и т. д. Однако здесь глагольный презенс может интерпретироваться и как свойство нарратива. «Вневременность» нарушается безличными заглавными предложениями: *Stille Nacht! Heilige Nacht!, Silent night, holy night 'Тихая ночь, дивная ночь!', Klusa nakts, svēta nakts!,* императивными предложениями малого объема: *Schlafe in himmlischer Ruh!, Sleep in heavenly peace. 'Спи в небесном покое!, Радуйтесь,... / О, да откроются наши сердца'* и т .д. (оперативная информация). Следует отметить, что адресат императивов и обращений во всех версиях, кроме русскоязычной и отчасти французской, – Младенец: *Gottes Sohn! O! Wie lacht / Lieb' aus deinem göttlichen Mund 'Божий Сын, о, как смеется / Любовь из своих божественных уст', Da uns schlägt die rettende Stund'. / Jesus! in deiner Geburt! 'Вот и бьет для нас спасительный час. / Иисус, в твоем рождении!'; Son of God, love's pure light, / Radiant beams from thy holy face, ... Jesus Lord at thy birth 'Сын Божий, чистый свет любви, / Лучезарно исходит от твоего святого лица, ... Иисус, Господь, при твоем рождении'; Jo tu dzimis par mums 'Потому что ты родился для нас', Gloire au Verbe incarné 'слава воплотившемуся Слов'.* В русскоязычном и французском вариантах адресат – всё человечество: *О, да откроются наши сердца И да прославят Его все уста, célébrons ses louanges 'вознесем Ему хвалу'.* Здесь императив переводит свойственную всем переводам модальность реальности в модальность желаемости/возможности. Во французской версии прославляется Пресвятая Дева*: Gloire au Sein maternel qui... enfanta le Sauveur éternel 'слава материнскому чреву, породившему предвечного Спасителя)'.*

Эмоциональность на уровне предложения выражена инверсией, которая характерна для всех задействованных языков, включая поэтический регистр английского, кроме французского. Инверсия также играет важную роль в сохранении ритмического рисунка текста: *...Einsam wacht / Nur das traute heilige Paar 'в уединении бодрствует Только святая супружеская пара'*, в том числе в безличных предложениях*: Tönt es laut bei Ferne und Nah 'Звучит громко издалека и вблизи'; Holy infant so tender and mild 'Священный младенец такой нежный и милосердный'; Свыше нас Свет посетил!, К небу нас Бог призвал; Nomodā / vēl ir Jāzeps un Marija 'Не спят / еще Иосиф и Мария'. Ganiem Dievs novēl pats 'Пастухам Бог повелел сам'; Sur la paille est couché l'Enfant 'на соломе Младенец лежит'.* Глагольные формы пассива (формальный показатель атемпоральности и неэмоциональности) редки: *Hirten erst kundgemacht 'Пастухов первыми известили', Christ the Saviour is born 'Христос Спаситель родился (рожден)', Nu ir dvēsele pestīta 'Что ж, душа спасена'*, а в анализируемых русском и французском языке глагольные пассивные формы отсутствуют.

Очевидно, говорить о нейтральном лексическом фоне текста не позволяют не только восклицательные конструкции, но и собственно лексические единицы, обозначающие эмоции: *lacht 'смеется', calm 'спокойный', tender 'нежный', mild 'милосердный', grace 'милосердие, благоговенье, радость, Радуйтесь!', gloire 'слава', célébrons ses louanges 'восхвалим, вознесем хвалу', ravissant 'прекрасный, очаровательный'*, и лексические единицы, несущие ярко выраженную эмоциональную и позитивную оценочную коннотации: порядка 15 (без повторений) в оригинале и более 20 в переводах.

Библеизмы могут рассматриваться как особый вид терминологии, однако, в отличие от внеконтекстуальной однозначности и нейтральности терминов, библеизмы имеют экспрессивно-оценочный потенциал [11]. В оригинале мы насчитали 9 библеизмов: *Heilig 'пресвятой', himmlisch 'небесный, божественный', kundmachen 'приносить благую весть', Hirten 'пастухи', Engel 'ангелы', Hallelujah! 'Аллилуйя', Jesus 'Иисус', da schlägt die rettende Stund' 'бьет спасительный час', Gottes Sohn 'Божий Сын', der Retter 'Спаситель'.* Последний находит аналоги во всех анализируемых переводах, где в свою очередь количество библеизмов варьируется от 12 (английская версия) до 7 (русская и французская версии). В любом случае, этот слой лексики несет позитивную возвышенную коннотацию. Тональность текста – высокая, торжественно-утверждающая.

Уровень абстрактности текста невысок, но достаточен для его формата. Однако логические структуры синтаксически однообразны: в основном

задействована сочинительная связь при перечислении признаков свершившегося события: *stille – heilige* (аналоги во всех переводах), иногда – противоположных: *schläft – wacht, dus – nomodā 'спит – бодрствует', bei Ferne und Nah, tuvu – tālu 'издалека – вблизи', Paix à tous, gloire au ciel 'мир всем, слава на небе'* – парафраз стиха из Евангелия от Луки: «Слава в вышних Богу и на земли мир, в человецех благоволение» (Лк. 2:14)). Когезия текста достигается за счет синонимической субституции *heilig – himmlish – hold, Holder Knab' – Jesus – Gottes Sohn, mild – grace, silent – calm, holy – heavenly, Jēzus – Kristus – Dieva dēls, дремлет – спит, est couché – repose 'лежит – почивает'* и повторения лексического: *Nacht* (аналоги во всех переводах), *all 'всё', dus 'почивает', Nuit 'ночь', tous 'все', est couché 'лежит'* и морфологического: *Gottes – göttlich, Dievs – dieviškā 'божий – в божественной', Retter – rettende 'Спаситель – спасительный', heaven – heavenly 'небеса – небесный', born – birth 'рожден – рождение', радость – радуйтесь, небеса – небо, спасение – Спаситель, cieux – ciel 'небеса – небо', endort – endormi 'баюкает / усыпляет –.убаюканный / спящий'*. Разнообразие используемых словообразовательных моделей, десемантизация глаголов и «сжатость» информации не наблюдается – тем более, что везде наличествуют анафорические и эпифорические рефренные повторы в строфах. Помимо этих косвенных «маркеров от противного» эмоциональности текстов, обратим внимание на обилие восклицательных знаков в оригинале и русском переводе, учитывая его меньшую частотность в английском и латышском синтаксисе. В целом, эмоциональный тип информации текстов уравновешивает когнитивный тип.

Т. о. к функциональным и информационным особенностям инварианта перевода текста гимна «Stille Nacht! Heilige Nacht!» относятся следующие:

Сообщение о Рождестве как свершившемся событии передается через монолог-описание, выражение радости – через описание, обращение к Младенцу, людям (фиксируется во всех рассматриваемых переводах).

Фактическая информация перемежается с эмоциональной, используются призывы к выражению радости (фиксируется во всех рассматриваемых переводах с различными вариантами объема эмоционально-оперативной составляющей).

Изложение сюжета выражается с «привязкой» к настоящей реальности и императивной модальности (фиксируется во всех рассматриваемых переводах с представлением в последних действий в прошедшем времени).

Нарратив характеризуется простотой через простые предложения, сочинительную связь (фиксируется в части рассматриваемых переводов), избеганием пассивных форм глаголов избегаются (фиксируется во всех рассматриваемых переводах), назывными предложениями – в заглавной строке, повторяющейся в начале каждой строфы, оно обязательно (фиксируется во всех рассматриваемых переводах).

Фактическая информация варьируется в пределах содержания ст. 2–20 Гл. 2 Евангелия от Луки (фиксируется во всех рассматриваемых переводах).

Используются библеизмы различных лексических разрядов: абстрактные понятия, имена собственные, идиомы, эвфемистические наименования Христа, Бога (фиксируется во всех рассматриваемых переводах).

Тональность текста – торжественная, утверждающая (фиксируется во всех рассматриваемых переводах).

Инверсия используется для эмоционального воздействия и сохранения ритмического рисунка текста (фиксируется во всех рассматриваемых переводах).

Эмоциональность передается с помощью восклицательных конструкций (фиксируется в том или ином количестве во всех рассматриваемых переводах), слов со значением эмоций, большого числа слов с ярко выраженной эмоциональной и позитивной оценочной коннотациями (фиксируется во всех рассматриваемых переводах, в большем количестве, нежели в оригинале).

Продолжением начатого исследования видится анализ формального уровня инварианта и его сохранения в переводах, а также рассмотрение полной оригинальной версии и её переводов, обращение к современным переводам.

Литература

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. – Москва: Академия, 2004. – 352 с.

2. Бузаджи Д.М., Ланчиков В.К., Маганов А.С., Зотина Т.А. Профессиональная компетенция преподавателей перевода английского языка: Учебно-методическое пособие. – Москва: Рема, 2010. – 240 с.

3. Волгина А.С. Личность переводчика как фактор трансформации образно-философской структуры стихотворения // Вестник ЧелГУ. – 2011. – № 24 (239). –Вып. 57. – С. 203–205.

4. Гараева М.Р., Гиниятуллина А.Ю. Учебное пособие «Переводческий анализ текста. Translation analysis» / Под ред. В.Н. Хисамовой. – Казань. – 96 с.

5. Жутовская Н.М. Поэтический перевод и проблема адекватности // Царскосельские чтения. – 2014. – №XVIII. – С. 342–347.

6. Казакова Т.А. Художественный перевод: Учебное пособие. – Санкт-Петербург: ИВЭСЭП, Знание, 2002. – 112 с.

7. Комиссаров В.Н. Теория перевода. – Москва: Высшая школа, 1990. – 253 с

8. Магомедзагиров Р.Г. Методы и принципы поэтического перевода. Переводческие преобразования при переводе поэзии // Русистика. – 2016. – № 4. – С. 100–108.

9. Нестерова Н.М. Вторичность как онтологическое свойство перевода дис. … д-ра филол. наук. – Пермь, 2005. – 301 с.

10. Сдобников В.В. Инвариант перевода: миф или реальность? // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы

докладов VII Международной конференции «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации», 25–27 февраля 2015 г. – Саратов: Наука, 2015. – С. 197–208.

11. Шалгина Е.А. Сопоставительный анализ библейских фразеологизмов (на примере концепта «Милосердие») // Евразийский гуманитарный журнал. – 2019. – № 4 (1). –С. 37–48.

12. Silent Night Web. – URL: silentnight.web.za http://silentnight.web.za/ (дата обращения: 12.01.2024).

13. Stille Nacht Gesellschaft. – URL: https://www.stillenacht.at/ (дата обращения: 12.01.2024).

Vostrikova Olga Vladimirovna
Fedorova Maria Alexandrovna
Pushkin State Russian Language Institute

FUNCTIONAL AND INFORMATIONAL COMPONENTS IN THE TRANSLATION INVARIANT OF THE LYRIC AND ITS TRANSLATED VERSIONS (A CASE STUDY OF THE CHRISTMAS HYMN «STILLE NACHT! HEILIGE NACHT!»)

The paper defines the functional and informational features of the translation invariant of the Christmas hymn «Stille Nacht! Heilige Nacht!». The equal importance of factual and emotional information is argued. Despite the theoretically obligatory preservation of the functional component and the undesirability of changes in the information component, the authors state their deviance in popular versions of the hymn in English, Latvian, Russian and French.

Keywords: lyric, «Stille Nacht! Heilige Nacht!», translation invariant, functional component, informational component, translated version.

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
endless0815@163.com

Сравнительный анализ китайских и российских учебников русского как иностранного уровня А2 в аспекте межкультурной коммуникации (на примере «Дороги в Россию» и «Новый Восток»)[8]

В условиях углубляющейся экономической глобализации и усиления культурного взаимодействия между странами, важность развития межкультурных компетенций обучающихся русскому языку китайских учащихся растет. Особое внимание в этом процессе уделяется методикам преподавания, способствующим не только лингвистическому, но и культурному обмену. Статья сфокусирована на сравнительном анализе двух учебников русского языка для иностранных студентов: «Новый Восток» (часть 2) и «Дорога в Россию-2» с целью выявления их сильных сторон в контексте межкультурной коммуникации. Анализ проведен на основе теоретических разработок в области структуры и содержания учебников русского языка как иностранного и включает обзор лексического и грамматического материалов, текстов, диалогов и упражнений для развития речевых навыков.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, сравнительный анализ, русский язык как иностранный, лексические навыки, грамматические структуры, теория учебника русского языка как иностранного.

С развитием экономической глобализации мероприятия по культурному обмену между различными странами и регионами становятся все более частыми, и, соответственно, возрастают трудности и препятствия, с которыми сталкиваются специалисты при межкультурной коммуникации. Поэтому становится все более важным развивать межкультурные компетенции студентов. В этом контексте преподаватели иностранных языков сталкиваются с задачей не только обучать лингвистическим аспектам языка, но и воспитывать у студентов навыки, необходимые для эффективного культурного обмена

[8] Работа выполнена под руководством Камышевой Светланы Юрьевны, кандидата филологических наук, доцента, руководителя Центра языковой политики и международного образования Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина

и взаимопонимания. В контексте все более тесной интеграции России и Китая в сферах экономики, образования и культуры изучение русского языка в Китае приобретает стратегическую важность. Русский язык как инструмент межкультурной коммуникации открывает новые горизонты для китайских студентов и специалистов, ассоциируясь не только с доступом к культурным ценностям и научным знаниям, но и с возможностями карьерного роста. В данной статье мы проведем сравнительный анализ двух самых популярных учебников, зарекомендовавших себя как эффективные инструменты для изучающих русский язык на уровне А2: китайского «Новый восток» (часть 2) авторства Ши Тецяна и российского «Дорога в Россию-2» В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной и А.А. Толстых.

Целью данного исследования является идентификация как общих, так и уникальных сильных сторон учебных пособий «Дорога в Россию-2» и «Новый восток» (часть 2). Оба издания активно используются в образовательной практике и отражают особенности российского и китайского методических подходов. Основная задача состоит в разработке методологической базы для улучшения межкультурной компетенции учащихся на промежуточном этапе обучения в китайском образовательном контексте. Анализ учебников проводился в соответствии с теорией учебника русского языка как иностранного на фоне теоретических разработок в области структуры и содержания преподавания русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации с учетом работ таких ученых, как В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагин, А.Н. Щукин, Э.Г. Азимов, Э. Холл, Е.В. Дзюба, П.К. Кислицкий, С.Г. Тер-Минасова.

Отбор учебников для анализа осуществлялся посредством опроса 500 китайских студентов, изучающих русский как иностранный на уровне А2 в России и в Китае. Студенты из предложенного списка учебников РКИ выбирали те, по которым они занимаются в настоящее время. Список составили следующие наименования: «Дорога в Россию», «Поехали!», «Русский сезон», «Привет, Россия!», «Новый восток», «Самовар», «Жили-были», «Точка.ру» и др. По итогам опроса самыми популярными оказались «Дорога в Россию» (58 %) и «Новый восток» (29 %), что и обусловило наш выбор для анализа.

Изучив содержание учебника «Новый Восток» (часть 2), можно отметить, что учебник покрывает широкий спектр тем, которые важны для межкультурной коммуникации и реального общения. Каждый урок сфокусирован на определённой области повседневной жизни и включает в себя диалоги и тексты, направленные на развитие лексических навыков и грамматических знаний. Например, темы включают обсуждение путешествий, климата и погоды, а также социальных ситуаций, таких как покупки и посещение врача.

С точки зрения межкультурной коммуникации, важно, что тексты и диалоги отражают реалии жизни (что является одним из важнейших аспектов межкультурной коммуникации [4]) в русскоязычной среде, позволяя студентам не только изучать язык, но и погружаться в культурный контекст. Это способствует пониманию социальных норм и поведения в различных ситуациях, что крайне важно для успешного межкультурного общения. Наличие разделов по грамматике, сопровождающих каждый диалог или текст, позволяет студентам усваивать языковые структуры в контексте их использования, что способствует более глубокому пониманию языка. Например, к теме урока 5 «В гостях» автор учебника представляет ряд упражнений, начиная с диалога (с. 96) и подкрепляет словами и словосочетаниями (с. 98), грамматическими структурами (с. 110).

Словарный раздел достаточно обширный и содержит большое количество полезных лексических единиц (например, слова и словосочетания в каждом разделе на страницах 103–104 к уроку 5) и предоставляет студентам необходимые ресурсы для расширения их вокабуляра, ключевого компонента для коммуникации.

Изучая содержание учебника «Дорога в Россию-2», можно увидеть, что он включает в себя разнообразные темы, которые способствуют развитию межкультурной компетенции. Учебник охватывает широкий спектр социокультурных тем от общения в университете до обсуждения погоды и климата в России, что дает обучающимся комплексный взгляд на культурную жизнь страны.

Тексты для чтения и диалоги в учебнике предоставляют студентам контекстуальную информацию о России, что помогает не только в изучении языка, но и в понимании культурных реалий. Включение таких разделов, как «Москва и москвичи», «Спорт», «Транспорт» погружает студентов в разнообразие жизни и обычаев в России, что позволяет уменьшить культурные барьеры и способствует более глубокому культурному обмену.

Грамматический материал в учебнике представлен таким образом, что обучающиеся могут применять новые знания непосредственно в контексте обсуждаемых тем. Грамматика поддерживает активное использование языка в ситуациях межкультурного общения, когда важно не только грамматически правильно строить предложения, но и учитывать социальные и культурные аспекты. Например, на странице 7 грамматика дана на примерах уже рассмотренной темы касательно города Плеса.

В дополнение к лексико-грамматическому материалу учебник включает упражнения на развитие речевых навыков, что особенно важно для межкультурной коммуникации. Диалоги и тексты способствуют развитию понимания и способности вести диалог, что является ключевым аспектом эффективного межкультурного взаимодействия.

Сравнивая учебники «Новый Восток» (часть 2) и «Дорога в Россию-2», можно увидеть, что оба учебника нацелены на развитие межкультурной коммуникации через изучение русского языка, но делают это по-разному.

«Новый Восток» представляется как учебник, основанный на погружении в языковую среду через повседневные ситуации, такие как путешествия, покупки, погода, и здравоохранение. Тексты и диалоги построены таким образом, чтобы студенты не только изучали лексику и грамматику, но и понимали культурные аспекты российской жизни. Однако, основываясь на предоставленных материалах, кажется, что акцент делается на практическом использовании языка, а не на глубоком культурном понимании.

«Дорога в Россию-2» кажется более ориентированным на развитие культурных и лингвистических компетенций одновременно. В учебнике есть уроки, посвящённые Москве и москвичам, русскому спорту, городскому транспорту и другим темам, что позволяет студентам лучше понять социальные и культурные контексты российской реальности, что, несомненно, способствует развитию не только языковых, но и межкультурных навыков, таких как воспитание терпимости к другим культурам [5, с. 8], которые необходимы для полноценного общения. Когда речь идет о межкультурной коммуникации, важно обучать студентов не только правильному использованию языковых структур, но и пониманию культурных нюансов, которые могут повлиять на общение. «Дорога в Россию-2» в этом аспекте кажется более ценным обучающим ресурсом, так как учебник содержит широкий диапазон тем и представляет культуру более многослойно.

В идеале, для развития межкультурных компетенций студентам было бы полезно использовать оба учебника, так как сочетание практического языкового применения из «Нового Востока» и более глубокого культурного погружения из «Дороги в Россию-2» могло бы обеспечить всестороннее обучение и помогло бы студентам не только выучить русский язык, но и понять и прочувствовать культурный контекст, в котором он используется, что является ключом к успешной межкультурной коммуникации.

Следует отметить, что межкультурное общение требует от студентов не только знания о культуре другой страны, но и умения адекватно интерпретировать и использовать социокультурные знания в общении. В этом смысле культурные сведения и контекстуальные заметки в «Дороге в Россию-2» могут быть более полезными для студентов, стремящихся к глубокому пониманию российской действительности. В то же время нельзя недооценивать важность разнообразия практических ситуаций для общения, предложенных в «Новом Востоке», поскольку они стимулируют студентов к применению языка в реальных жизненных ситуациях, что также является важным аспектом межкультурной коммуникации.

В совокупности оба учебника представляют собой ценные ресурсы для обучения русскому языку как иностранному и могут быть использованы вместе для достижения более глубокого понимания межкультурных различий и сходств в процессе изучения языка.

Литература

1. Дзюба Е.В. Стратегии стереотипизации и дестереотипизации представлений о России в зарубежных учебниках русского языка как иностранного / Е.В. Дзюба, П.К. Кислицкий // Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом : Сборник научных статей по материалам IV Всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 220-летию со дня рождения В.И. Даля, Екатеринбург, 24–25 сентября 2021 года / Главные редакторы Е.В. Дзюба, С.А. Еремина. Том Выпуск III. – Екатеринбург: [б.и.], 2021. – С. 28–35.

2. Дорога в Россию: учеб. русского языка (базовый уровень) / В. Е. Антонова [и др.]. – Изд. 2-е, испр. – Москва : ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2009.

3. Ши Тецян. Новый восток. Русский язык для университета. Книга для студента. (Часть 2). – Пекин: Высшее образование. – 2010. – 172 с.

4. Межкультурная коммуникация и цифровизация: вопросы подготовки кадров к глобальному сотрудничеству: коллективная монография / под общ. ред. М.В. Резуновой, О.А. Овчинниковой. – Брянск: Изд-во Брянского филиала РАНХиГС, 2021. – 144 с

5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – Москва : Слово. 2000. – 146 с.

Wu Zhijing
Pushkin State Russian Language Institute

COMPARATIVE ANALYSIS OF CHINESE AND RUSSIAN TEXTBOOKS FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT A2 LEVEL IN THE ASPECT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION (ON THE EXAMPLE OF "ROADS TO RUSSIA" AND "NEW EAST")

Under the conditions of deepening economic globalisation and intensifying cultural interaction between countries, the importance of developing intercultural competences of Russian language learners among Chinese students is growing. Particular attention in this process is paid to teaching methods that promote not only linguistic but also cultural exchange. The article focuses on a comparative analysis of two Russian language textbooks for foreign students: "Noviy Vostok" [New East] (Part 2) and "Doroga v Rossiyu-2" [Road to Russia-2], in order to identify their strengths in the context of intercultural communication. The analysis is based on theoretical developments in the field of structure and content of textbooks of Russian as a foreign language and includes a review of lexical and grammatical materials, texts, dialogues, and exercises for the development of speaking skills.

Keywords: intercultural communication, comparative analysis, Russian as a foreign language, lexical skills, grammatical structures, theory of Russian as a foreign language textbook.

Вуйчик Егор Дмитриевич
Ян Цзин
Московский педагогический государственный университет
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
yjlqm2020@163.com
iznachaliy@gmail.com

Концепты русских народных музыкальных инструментов «трещотка», «гусли», и «свистулька» в языковой картине мира жителей Китая

В тексте работы представлены результаты ассоциативного эксперимента на основе опроса студентов Синьцзянского университета с целью выявления и уточнения положения концептов «трещотка», «свистулька» и «гусли» в языковой картине мира жителей Китая, изучающих русский язык. Результаты исследования могут быть использованы в целях улучшения педагогических технологий в методике преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: методика преподавания, РКИ, психолингвистика, ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле, языковая картина мира.

Изучение русских народных музыкальных инструментов – это один из лучших способов познакомить представителей других культур с русским колоритом, с особым духом славянского народа. Помимо этого, это является отличным подходом к изучению русского языка как иностранного с дополнительным погружением в быт и обычаи русского народа.

Особый интерес для филологов и преподавателей русского языка как иностранного представляет изучение отдельных концептов в языковой картине мира жителей Китая. Концепты «дом», «голова», «небо» и «утро» были разобраны соответственно в работах Янь Гоциня [8], И.А. Ишмурзиной [3], Цао Хуэйлиня [7], З.В. Пасевич [8].

Изучение отдельных концептов в картине мира может осуществляться посредством анализа литературы отдельного народа, живой речи в разных коммуникативных ситуациях, а также посредством ассоциативного эксперимента [1].

В Большом психологическом словаре ассоциативный эксперимент определяется как особый метод, направленный на выявление ассоциаций, сложившихся у индивида в его предшествующем опыте [2, с. 37]. Посредством этого приёма можно исследовать мотивацию личности, а также выявить основные столпы ассоциативного поля [4] и языковой картины мира отдельно взятого человека или группы людей.

В тексте настоящей работы представлены результаты ассоциативного эксперимента на основе опроса студентов Синьцзянского университета с целью выявления и уточнения положения концептов «трещотка», «свистулька» и «гусли» в языковой картине мира жителей Китая, изучающих русский язык.

Опрос проводился с 29 марта по 3 апреля 2023 года. Респондентами исследования стали 84 студента групп 20-1, 20-3, 20-5, 19-3, 19-5, 19-7 третьего и четвёртого курса института иностранных языков Синьцзянского университета. Все опрошенные изучают русский язык и русскую литературу в рамках программы настоящего университета. 76 респондентов оценивают свой уровень владения русским языком как «начинающий», 6 студентов – «продвинутый», 1 студент – «выше продвинутого», 1 из участников опроса затруднился оценить свой уровень владения русским языком. Для дистрибуции формы опроса использовалась мобильная коммуникационная система для передачи текстовых и голосовых сообщений WeChat.

Участникам педагогического исследования было предложено ответить на 3 вопроса, которые содержали следующие формулировки: «*Напишите первые 3 ассоциации (слова, фразы), которые приходят на ум при прочтении слов (гусли, свистулька, трещотка)*».

Подобный запрос и весь текст опроса были продублированы на китайском языке для лучшего понимания задачи, которая стоит перед респондентами из Синьцзянского университета.

По результатам проведенного ассоциативного эксперимента было составлено 4 таблицы, первая из которых иллюстрирует общее количество ответов по каждому из вопросов. Стоит отметить, что наиболее лёгкой задачей для респондентов оказалась задача по составлению ассоциативного ряда для слова «трещотка», так как большинство справились с ответом на этот вопрос (общее количество ответов в виде слов ассоциаций равняется 219).

Результаты численного анализа по проведённому исследованию в целом и отдельно по каждому музыкальному инструменту можно видеть в таблицах № 1, № 2, № 3 и № 4.

Таблица 1. *Численный анализ полученных результатов*

1 вопрос (гусли)	2 вопрос (свистулька)	3 вопрос (трещотка)	Количество ответов
12	14	8	По одному слову (количество человек)
4	6	8	По два слова-ассоциации (количество человек)
64	60	65	По три слова (количество человек)
–	1	–	По четыре слова-ассоциации (количество человек)
4	3	3	Затруднились ответить (количество человек)
212	210	219	Общее количество слов-ассоциаций

В таблицах № 2, № 3 и № 4 представлены основные результаты частотного анализа слов-ассоциаций к музыкальным инструментам «гусли», «свистулька» и «трещотка». Выделены только те слова, которые набрали более 5 повторений по частотности. Процентные показатели округлены до первого разряда после запятой.

Таблица 2. *Частотный анализ слов-ассоциаций к концепту «гусли»*

Слово	Частота встречаемости слова-ассоциации	Процентная частотность слова относительно общего количества слов-ассоциаций
Гулять	26	12,3 %
Густой	18	8,5 %
Гусь	15	7,1 %
Губа	9	4,2 %
Гусли	6	2,8 %
Гусак	6	2,8 %
Условие	6	2,8 %
Сила	5	2,4 %
Усилие	5	2,4 %

Самыми встречающимися словами оказались лексемы «гулять», «густой», «гусь». Предположительно, это происходит по той причине, что эти слова созвучны со словом гусли, а также эти лексемы часто встречаются в русском языке (их изучают на начальном этапе). Как пример, слово «гулять» входит 100-словный список Сводеша для русского языка.

Согласно программе обучения русскому языку в Китае, продвинутый уровень владения русским языком предусматривает, что студент освоил 8000 слов, при этом 4000–5000 должны активно использоваться в устной и письменной речи. Слово «гулять» входит в список самых базовых слов при обучении студентов Синьцзянского университета.

Стоит отметить, что слово «чжэн» встречается 3 раза (1,4 %). Вероятнее, это связано с тем, что традиционный китайский музыкальный инструмент гучжэн (古箏) очень схож по своему внешнему виду с русскими гуслями, и является также струнным щипковым музыкальным инструментов.

Таблица 3. *Частотный анализ слов-ассоциаций к концепту «свистулька»*

Слово	Частота встречаемости слова-ассоциации	Процентная частотность слова относительно общего количества слов-ассоциаций
Стул	19	9,0 %
Свисток	14	6,7 %
Студент	13	6,2 %
Свидание	10	4,8 %

Свист	9	4,3 %
Свитер	8	3,8 %
Света	7	3,3 %
Свидетель	7	3,3 %
Флейта	7	3,3 %
Свинка	5	2,4 %
Свистун	5	2,4 %

В настоящем исследовании, слово «стул» является самой частой ассоциацией (19 раз; 9,0 %) к слову «свистулька». Вероятнее, это связано с тем, что последовательный набор всех букв слова «стул» полностью совпадает с подобным же набором, содержащимся в слове «свистулька», несмотря на то, что корнем у слова «свистулька» является морфема «свист». «Стул», как и «студент», являются основными словами, которые должны быть знакомы человеку, который расценивает свой уровень владения русским языком как «начинающий» и выше, поэтому они занимают 1-е и 3-е место в списке. Слова «свисток» и «свист» являются ассоциациями для тех, кто вероятнее, правильно выделил корневую основу слова «свистулька».

Важно отметить тот факт, что слово «свистулька» относительно часто (в сравнении с трещоткой и гуслями) ассоциируется со схожим по звукоизвлечению музыкальным инструментом-аэрофоном – с флейтой (7 раз; 3,3 %).

Таблица 4. *Частотный анализ слов-ассоциаций к концепту «трещотка»*

Слово	Частота встречаемости слова-ассоциации	Процентная частотность слова относительно общего количества слов-ассоциаций
Три	32	14,7 %
Третий	18	8,2 %
Трещина	14	6,4 %
Шутка	9	4,1 %
Трещать	7	3,2 %
Требование	6	2,7 %
Школа	6	2,7 %
Кот	5	2,3 %
Требовать	5	2,3 %

По результатам ответов на третий вопрос видно, что респонденты часто вписывают слово «три» (32 раза; 7 %). Это может быть связано с тем, что слово «три» входит в 100-словный список Сводеша для русского языка, а также с тем, что в китайском языке часть музыкальных инструментов

имеет описание в виде количества струн, содержащихся в их конструкциях (эрху – 二胡, саньху – 三胡, сыху – 四胡).

Слова «трещать» и «трещина», вероятнее, явились ассоциацией для тех, кто смог правильно выделить корневую основу слова «трещ». Слово «шутка» является тоже распространённым (но не таким распространённым как «три» и «третий») и достаточно созвучным со словом «трещотка», поэтому логика выбора этой ассоциации является достаточно ясной.

По результатам проведённого ассоциативного эксперимента в виде опроса можно сделать вывод, что основные слова, вписанные респондентами, являются часто употребляемыми в речи словами, большинство из которых относится к 100-словному и 207-словному спискам Сводеша для русского языка. Помимо этого, часть студентов Синьцзянского университета отмечает схожесть русских народных музыкальных инструментов с традиционными китайскими музыкальными инструментами и мировыми музыкальными инструментами: свистульку – с флейтой, гусли – с гучжэн. Это показывает связь двух культур, их родство.

Результаты исследования могут быть использованы для улучшения техник в методике преподавания русского языка как иностранного для жителей Китая, в особенности в разработке специальных мнемотехник и приёмов для более быстрого запоминания новых слов и концептов, относящихся к культурному богатству русского народа – русским народным музыкальным инструментам.

Литература

1. Архипова, С.В. Ассоциативный эксперимент в психолингвистике. Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура, (11), 2011. – С. 6–9.

2. Большой психологический словарь / [Авдеева Н.Н. и др.]; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.

3. Ишмурзина И.А. Сравнение русской и китайской языковых картин мира (на примере концепта «Голова»). Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, (1 (32)), 2016. – С. 99–103.

4. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под редакцией Е.Д. Хомской. – М: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

5. Пасевич З.В. Концепт «Утро» в китайской языковой картине мира (с позиции носителя русского языка) // Филологический аспект. № 7 (51). 2019. – С. 89–95.

6. Сводеш М. Лексикостатистическое датирование доисторических этнических контактов // Новое в лингвистике. Вып. 1. М.: Издательство иностранной литературы, 1960 – С. 23–52.

7. Цао Хуэйлинь. Концепт «Небо» в русской и китайской картине мира. Наука, образование и культура, (7 (10)), 2016. – С. 103–107.

8. Янь Гоцинь. Концепт «Дом» – 家 в русской и китайской языковых картинах мира. Русское слово в многоязычном мире. Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ, 2019. – С. 580–584.

Vuychik Egor Dmitrievich
Moscow State Pedagogical University
Yang Jing
Pushkin State Russian Language Institute

CONCEPTS OF RUSSIAN FOLK MUSICAL INSTRUMENTS «TRESHCHOTKA», «GUSLI», «SVISTULKA» IN THE LANGUAGE WORLDVIEW OF CHINESE RESIDENTS

The text of the work presents the results of an association experiment based on a survey of students at Xinjiang University in order to identify and clarify the position of the concepts “Treshchotka”, “Gusli” and “Svistulka” in the linguistic picture of the world of Chinese residents studying Russian language. The results of the study can be used to improve pedagogical technologies in the methodology of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: methodology of teaching Russian language as a second language, psycholinguistics, association experiment, associative field, language worldview, Russian folk musical instruments.

Гамидова Хаяла Вагифовна
Азербайджанский Государственный педагогический университет
xhamidova@mail.ru

Языковое равенство в цифровой период

В течение двух поколений Европа стала отдельной политической и экономической единицей, однако в культурном и языковом отношении Европа все еще очень разнообразна.

В эпоху цифровых технологий языковой барьер представляет собой серьезную проблему, мешающую европейским гражданам и бизнесу получить полную выгоду от по-настоящему интегрированной Европы. Эти барьеры особенно затрагивают менее образованное и пожилое население, а также носителей более мелких языков и языков меньшинств. Языковые барьеры оказывают глубокое влияние на трансграничные государственные услуги, способствующие формированию общеевропейской идентичности. Появление таких технологий, как глубоко зародившиеся нейтральные сети, основанные на увеличении конкурентной силы и сборе значительных объемов данных, делают технологии человеческого языка реальным решением для преодоления языковых барьеров.

Однако ряд факторов, таких как фрагментация рынка и недостаточное финансирование, препятствуют развитию европейской индустрии НСТ, одновременно подвергая языки с недостаточными ресурсами риску цифрового исчезновения. Более того, языковые технологии не нашли должного отражения в повестке дня европейских политиков, хотя они, вероятно, будут иметь решающее значение для построения справедливого и по-настоящему интегрированного Европейского Союза. На основе анализа текущего положения дел мы утверждаем, что необходимо создать междисциплинарную крупномасштабную скоординированную инициативу. Европейский проект человеческого языка в рамках политики HLP 11 предложен и оценен Европейском Союзе (ЕС) существует 24 официальных языка и более 60 национальных и региональных языков. Многоязычие представляет собой одно из величайших преимуществ культурного разнообразия в Европе и в то же время одну из наиболее существенных проблем на пути создания по-настоящему интегрированного ЕС. Преодоление языковых барьеров становится решающим для ЕС в цифровую эпоху. Гражданам Европы необходимо общаться на своих языках через границы Европы, чтобы повысить мобильность работников, доступ к европейским государственным и частным услугам и контенту, а также воспользоваться возможностями Единого цифрового рынка (DSM). Это серьезная задача, в решении которой, несомненно, могут внести свой вклад технологии человеческого языка (HLT). HLT – ключ к преодолению языковых барьеров. Технологии человеческого языка лежат в основе многих повседневных цифровых продуктов, поскольку большинство из них в той или иной степени используют язык. Мобильная связь, социальные сети, интеллектуальные помощники и речевые интерфейсы меняют способы взаимодействия граждан, компаний и государственных органов власти в цифровом мире. HLT – это важнейшая технология, которая поможет в этой цифровой революции.

Ключевые слова: языковое равенство, цифровая революция, многоязычие, языковые различия.

Появление новых подходов, таких как нейронные сети глубокого обучения, основанные на увеличении вычислительной мощности и доступе к огромным объемам данных, делают HLT реальным решением для преодоления языковых барьеров. Растущая доступность высококачественных услуг перевода и распознавания речи в реальном времени создает инструменты для предприятий и государственных органов, позволяющие воспользоваться возможностью предоставлять свои услуги, контент и поддержку на любом языке. Улучшения в HLT основаны главным образом на возможности доступа и поддержки все более крупных и более точно настроенных лингвистических данных и ресурсов. Отсутствие доступа к данным сдерживает технологическое развитие HLT. Их получение и использование зависит от сотрудничества между отраслью и различными заинтересованными сторонами, которые генерируют, владеют, нуждаются и используют эти данные. Таким образом, тесное сотрудничество между отраслью и владельцами данных становится необходимостью. Более того, регулирование использования таких данных должно быть сделано гораздо более открытым, а основные языковые ресурсы (аннотированные корпуса, лексиконы и онтологии) должны быть совместимыми и совместно использоваться в открытой среде. Конкретные проблемы в Европе для языков меньшинств (или языков с меньшими ресурсами) и сектора HLT Согласно Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств, региональными языками или языками меньшинств являются языки, которые отличаются от официального языка(ов) государства. Эти языки традиционно используются на определенной территории штата гражданами, которые составляют группу, численно меньшую, чем остальная часть населения штата. Поэтому по определению они находятся в оппозиции к официальным языкам. Хотя это правда, что в целом языки меньшинств находятся в невыгодном положении с точки зрения распространения и поддержки по сравнению с официальными языками, предпочтительнее называть их меньшими языками (т. ресурсные языки. Хотя меньшие языки или языки меньшинств получают наибольшую выгоду от языковых технологий, инструментов и ресурсов для них, как правило, не

хватает, а в некоторых случаях они практически отсутствуют. Фактически, существует расширяющийся технологический разрыв между английским и другими официальными, соофициальными или неофициальными языками ЕС, некоторые из которых, возможно, уже находятся на грани цифрового исчезновения. Чтобы преодолеть этот технологический разрыв, политика должна быть сосредоточена на содействии развитию технологий для европейских языков, отличных от английского, особенно для более мелких и менее обеспеченных ресурсами, тем самым способствуя сохранению языка с помощью цифровых средств. Европа имеет мощную научную базу в области языковой инженерии и технологий, и нет недостатка в инновационных участниках. В то время как европейские НИОКР создали устойчивый поток небольших компаний, базирующихся на долгосрочном развитии, фрагментированная европейская промышленность не в состоянии эффективно реагировать на современные технологии. вызовы. Есть некоторые ведущие игроки в области языковых технологий, такие как Google и Microsoft, которые добиваются успехов, но не являются европейскими и, следовательно, могут оказаться непригодными для удовлетворения конкретных потребностей многоязычной Европы. За примечательными исключениями, вместо того, чтобы опираться на важные результаты и истории успеха, полученные в результате финансируемых государством проектов HLT, Европа склонна проводить изолированные исследовательские мероприятия с менее глубоким влиянием на рынок. Однако недавние инициативы, такие как META-NET, федерация преодоления языкового барьера, LT-Innovate и программа Connecting Europe Facility, попытались изменить эту тенденцию, начав объединять раздробленное сообщество. Более того, европейское сообщество HLT признает отсутствие координации между исследовательскими усилиями и рынком приложений и услуг HLT. Недавние предложения, исходящие от этого сообщества, пытались решить эти проблемы, рекомендуя согласованные европейские усилия со стороны администрации, исследований и промышленности; таким образом позволяя европейским МСП HLT конкурировать на глобальном рынке, и в то же время способствуя сокращению технологического разрыва для всех европейских языков. Языковые барьеры, вероятно, будут иметь значительные социальные и экономические последствия. Ожидается, что в многоязычной Европе языковые барьеры будут иметь глубокие и взаимосвязанные социальные и экономические последствия, такие как: (1) усиление языкового неравенства, (2) затруднение мобильности рабочей силы, (3) затруднение доступа к трансграничным государственным услугам, (4) ограничение участия граждан в политическом процессе и (5) создание фрагментированных рынков для трансграничной торговли и электронной коммерции, особенно для МСП. Что касается социальных эффектов языка, то продвижение английской одноязычной политики в ЕС оставит позади

60 % европейского населения, при этом между странами будут большие различия. В таких странах, как Венгрия, Испания, Португалия и Болгария, менее 20 % населения могут говорить по-английски по сравнению с 80 % в Нидерландах. Переход к многоязычному сценарию, включающему шесть наиболее распространенных языков (английский, немецкий, французский, итальянский, испанский и польский), улучшит ситуацию, однако 15 % населения Европы все равно останется позади. В 11 европейских странах (Финляндия, Греция, Эстония, Литва, Словакия, Чехия, Латвия, Румыния, Болгария, Португалия и Венгрия) более половины населения не сможет нормально общаться, используя ни один из этих языков. Кроме того, поощрение политики, основанной на нескольких языках, не только несправедливо по отношению к носителям более мелких языков и языков меньшинств, но и создаст глубокий цифровой барьер, оставив позади менее образованное и пожилое население. При анализе связи между социально-демографическими факторами и способностью говорить на иностранном языке результаты показывают, что образование является характеристикой, наиболее тесно связанной с владением иностранным языком. В среднем отказ от формального образования после 19 лет увеличивает шансы говорить на английском как иностранном примерно в 19 раз, а шансы говорить на одном из шести наиболее распространенных европейских языков примерно в девять раз больше, по сравнению с прекращением формального образования до 16 лет. Возраст также имеет значение, поскольку молодые люди (до 30 лет) имеют в среднем в пять раз больше шансов говорить на английском как иностранном и в четыре раза больше шансов говорить на одном из шести наиболее распространенных языков по сравнению с людьми старшего возраста. Влияние социального статуса хоть и важно, но менее влиятельно, чем образование (высокий социальный статус увеличивает шансы говорить на иностранном языке примерно в три раза больше, чем низкий социальный статус). Таким образом, языковая политика, основанная на нескольких избранных языках, создаст глубокий языковой разрыв. В новой глобальной среде язык может стать сильным барьером на пути мобильности между странами ЕС. Проживание в стране без должного владения официальным языком налагает бремя на мигрантов, которые не могут найти работу или успешно получить доступ к основным государственным услугам, таким как электронная почта. государственные, медицинские или экстренные службы. Фактически, в ЕС около 12 миллионов граждан (2,42 %) не могут говорить на достойном уровне на официальном языке страны, в которой они живут. Языковой барьер оказывает сильное влияние на мобильность жителей ЕС. граждан внутри ЕС в другое государство-член. Процент граждан ЕС, которые когда-либо переезжали в другую страну ЕС, чтобы жить и работать, составляет всего 5,8 %. Языковые различия, вероятно, станут одним из основных

барьеров, препятствующих мобильности работников внутри Европы. В среднем низкий языковой барьер между двумя странами ЕС (т. е. наличие схожих или лингвистически родственных языков) увеличивает более чем в три раза количество людей, которые решают переехать между этими странами, чтобы жить и работать. В сценарии, при котором между всеми странами ЕС существуют низкие языковые барьеры, нынешний процент в 5,8 % увеличился бы почти в три раза до 16,1 %. Фактически, в 2014 году только 1,8 миллиона европейцев (0,26 %) мигрировали в другое государство-член ЕС по сравнению с пятью миллионами человек (1,63 %), которые переехали в другой штат в пределах Соединенных Штатов. Таким образом, уровень внутренней миграции в США в 6,4 раза выше, чем в ЕС. Снижение языковых барьеров могло бы почти вдвое сократить разницу в уровне мобильности работающего населения между ЕС и США. Одной из причин, которая могла бы частично объяснить, почему языковые барьеры так важны для мобильности в ЕС, является отсутствие государственных услуг в стране назначения, предоставляемых на языке мигранта из ЕС. На едином цифровом рынке со свободным перемещением граждан и товаров государственные администрации должны предоставлять эффективные трансграничные услуги гражданам. Однако внутренний рынок Европейского Союза также фрагментирован в отношении услуг электронного правительства. Из 66 % порталов государственного управления, предлагающих информацию на языках, отличных от официального языка страны, только 39 % предлагают информацию на языке, отличном от английского. Например, в сфере здравоохранения, государственной службы, где многоязычие играет важную роль, Директива 2011/24/ЕС о правах пациентов в трансграничном здравоохранении прямо не включает право пациента иметь возможность общаться на языке, который он понимает. при обращении за медицинской помощью. Языковые барьеры также влияют на формирование европейской идентичности. Граждане и заинтересованные группы будут участвовать в содержательном разговоре с лицами, принимающими решения, только в том случае, если он будет вестись на их родном языке, поэтому важная часть социального интеллекта сообщества будет потеряна. Участие и сотрудничество в Европе требуют, чтобы информация и данные были полностью предоставлены на всех официальных языках и чтобы граждане, предприятия и гражданское общество могли обращаться к европейским, национальным и региональным органам власти, а также к другим заинтересованным сторонам государств-членов на своих родных языках. Единый цифровой рынок (DSM) способствует созданию глобального европейского пространства, где фирмы, работники и граждане могут обмениваться знаниями, услугами, продуктами и рабочей силой. Фактически, одной из политических целей стратегии DSM является улучшение доступа потребителей и предприятий к онлайн-товарам и услугам по всей Европе. Однако

языковой барьер мешает достижению этой цели. Только 16 % граждан Европы совершали онлайн-покупки в других странах ЕС в 2015 году, что составляет 30 % от общего числа пользователей электронной коммерции в этом году, при этом наблюдаются симптомы стагнации. Около 50 % европейских потребителей считают, что они не готовы покупать на другом языке ЕС. Вполне вероятно, что языковой барьер (скрытый барьер для многих онлайн-потребителей) значительно больше, чем кажется потребителям, поскольку пользователи никогда не заходят на страницы электронной коммерции на других языках и, следовательно, потребители не знают о проблеме. Люди не осознают того, чего они не знают. Что касается интернет-торговцев, число компаний, осуществляющих электронные продажи, увеличивается, хотя процент компаний, осуществляющих трансграничные продажи в ЕС, от общего числа компаний, осуществляющих продажи через электронные каналы, остается на уровне около 44 %. Около 30 % компаний, которые продают товары через Интернет отдельным потребителям, считают, что язык является важным барьером. Среднее количество трансграничных электронных покупателей между странами с низким языковым барьером в четыре раза выше по сравнению со странами с высоким языковым барьером (т. е. с лингвистически далекими языками). В результате электронная коммерция в Европе не работает как по-настоящему интегрированный единый цифровой рынок. Фактически, существует сильная фрагментация на шесть групп почти изолированных стран. Группы обычно формируются вокруг большой страны, и большинство стран внутри групп имеют одинаковые или близкородственные языки. Трансграничная электронная торговля между странами разных групп немногочисленна, за исключением случаев, когда страна назначения является одной из крупнейших экономик. Кроме того, существует группа, включающая большинство стран с меньшим количеством языков в Европе, которая остается изолированной и явно находится в невыгодном положении, поскольку ни один европейский онлайн-покупатель из других стран не склонен совершать покупки в этих странах. Для стран с меньшим количеством языков это явление имеет глубокие последствия. Возьмем, к примеру, Венгрию, страну с изолированным языком и низким процентом населения, говорящего на иностранных языках. В настоящее время количество людей из остальных стран ЕС, совершающих покупки на венгерских интернет-сайтах, незначительно. Преодоление языковых барьеров потенциально может увеличить количество онлайн-транзакций, поступающих в Венгрию из других стран, до 5,9 миллиона, что более чем вдвое превышает нынешнее количество онлайн-транзакций в Венгрии (2,2 миллиона). Этот эффект особенно негативен для МСП, важнейшей опоры европейской экономики. До 41 % крупных компаний продают продукцию через каналы электронной коммерции внутри страны и 23 % – в другие страны ЕС, по сравнению

с 16% и 7% для малых компаний соответственно. Одной из причин такого разрыва является языковой барьер. Фактически, единственными существенными барьерами на пути электронных продаж между крупными и малыми и средними предприятиями являются языковые проблемы и технические вопросы. В целом анализ показывает, что языковые барьеры, вероятно, окажут очень глубокое негативное воздействие на некоторые трансграничные социальные и экономические виды деятельности в Европе, серьезно поставив под угрозу единство Европы и создание действительно интегрированного DSM. HLT не учитывается должным образом в текущей политике ЕС. При рассмотрении политики многоязычия всегда существует компромисс между эффективностью и справедливостью, между утопией и реальностью, а также между сохранением культурного наследия и разнообразия и содействием эффективному интегрированному глобальному рынку. Тогда многоязычная политика становится неудобной темой. С одной стороны, сохранение многоязычия прочно укоренено в сути европейских ценностей культурного разнообразия и, вероятно, станет единственным способом создать справедливый и по-настоящему интегрированный Европейский Союз, сохраняя при этом нашу культуру. С другой стороны, кажется, что не существует реального решения для преодоления языковых барьеров. Сама ЕС сделала выбор в пользу эффективности, перейдя к одноязычному режиму в своих учреждениях, где английский практически стал единственным рабочим языком. HLT кажется единственным реальным способом преодолеть языковые барьеры, сохраняя при этом культурное разнообразие и языковые права. Таким образом, следует ожидать, что HLT будет занимать очень важное место в политической повестке дня ЕС. Однако, используя методы анализа текста для сравнения терминов, связанных с языковыми технологиями, с другими популярными технологическими терминами, наш анализ более 3000 технических, политических и стратегических документов и сообщений институтов ЕС показывает неутешительные результаты. Языковые технологии имеют низкую значимость по сравнению с другими трендовыми технологиями, и разрыв увеличивается. Это весьма удивительно, если принять во внимание роль, которую эти технологии могут сыграть в решении проблемы языковых барьеров, мешающих по-настоящему интегрированному ЕС. Ни многоязычие, ни HLT не нашли должного отражения в текущей политике в области информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в ЕС. Фактически, в Стратегии единого цифрового рынка 2015 года многоязычные услуги упоминаются лишь вкратце. Нет никаких упоминаний ни о роли HLT в предоставлении этих услуг, ни о том, что язык является одним из наиболее серьезных барьеров для DSM ЕС. Хорошей новостью является то, что в рамках стратегии DSM предусмотрены два действия, направленные на продвижение исследований в области HLT и предоставление

этих технологий как услуги, хотя финансирование слишком скудно, чтобы изменить ситуацию. Некоторые страны ЕС, такие как Великобритания, Ирландия и особенно Испания, а также другие многоязычные страны за пределами Европы, такие как Индия и Южная Африка, разработали интересные планы относительно многоязычия и технологий, которые могут дать полезные политические идеи. В конечном итоге есть надежда, что промышленные и исследовательские группы разработают больше стратегических планов, которые также дадут ценную информацию о многоязычных технологиях.

Hamidova Hayala Vagifovna
Azerbaijan State Pedagogical Universitety

LANGUAGE EQUALITY IN THE DIGITAL PERIOD

In the space of 2 generations, majority of Europe has become a distinct political and economic entity, yet culturally and linguistically Europe is still very diverse. In the digital era language barriers represent a major challenge preventing European citizens' businesses from fully benefiting from a truly integrated Europe. These barriers particularly impact the less educated and older population, as well as speakers of smaller and minority languages. Language barriers have a profound effect on cross-border public services, fostering a common European identity. The emergence of new technological approaches, such as deep-barming neutral networks, based on increased competition power and across to sizeable amounts of data, are making human language technology a real solution to overcoming language barriers. However, several factors, such as, market fragmentation, uncoordinated research and insufficient funding, are hindering the European HIT industry, while putting under resourced languages in danger of digital extinction. Moreover, language technologies are not properly represented in the agenda of European policy – makers, although they are likely to be crucial for construction of fair and truly integrated European Union Based on the analysis of the current state of state of affairs, we argue for setting up a multidisciplinary large- scale coordinated initiative, the European Human Language project. Within the HLP, 11 policies are proposed and assessed. International organizations tend to do some restrictions in the limits of number of languages by choosing number of official languages, multinational corporations set up strategic language policies to boost their international revenues, etc.

The more linguistically oriented concept of language policy was abandoned by Spolsky in his following book (Spolsky, 2009) in favor of the more pragmatic notion of language management defined as an 'explicit and observable effort by someone or some group that has or claims authority over the participants in the domain to modify their practices or beliefs' (Spolsky, 2009: 4). The use of technology in translation presupposes planning and management to avoid uncoordinated deployment and usage. This is the task of a digital translation policy,

a term which may be paraphrased as a translation technology policy stating the matters of principle on how to deal with translation in a digital environment and what is to be done and by whom. To achieve this, a coordination unit or decisional body on translation technology has to be appointed, if it is not already existing for translation in general, which has the political and administrative power to make authoritative statements.

Keywords: linguistic equality, digital revolution, multilingualism, language differences.

Гао Цзэсян
Кабанкова Юлия Юрьевна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина,
Сычуаньский университет иностранных языков,
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
2068264763@qq.com
JYKabankova@pushkin.institute

Лингвострановедческое исследование топонимики Московского метрополитена как средство формирования социокультурной компетенции китайских учащихся в курсе РКИ

В работе представлено исследование топонимики Московского метрополитена с позиций лингвострановедения, анализируются особенности номинации топонимов, связанных с советской эпохой, выявляются исторические изменения, определяется культурная значимость.

Ключевые слова: Московский метрополитен, топонимика, советская эпоха, лингвострановедение, русский как иностранный.

Исследования языка в непосредственной связи с социальными и культурными характеристиками и особенностями мышления его носителей сохраняют свою актуальность многие годы. Проблемы изучения языка и культуры в их взаимосвязи поднимались в трудах ученых разных стран и эпох, в частности, в трудах В. фон Гумбольдта, И.Г. Гердера, А.А. Потебни, Н.И. Толстого, Г.Б. Палмера и др.

Язык является символической системой, отражающей национальные особенности мышления и культуры, психологии, философии и истории народа, а также влияет на восприятие данных особенностей представителями других лингвокультур. Язык во многих случаях – «единственный источник истории народа и его духа» [7, с. 7]. Кроме того, «познание» национально дифференцировано, культурно специфично, и понимание «образности» и языкового значения может осуществляться только в контексте определенного мировоззрения [10, с. 10].

Изучая язык с точки зрения культуры, мы можем обнаружить влияние культуры на язык; если мы изучаем культуру с точки зрения языка, мы лучше понимаем культурные явления, которые нашли свое отражение в языке. Концепция обучения иностранцев русской языковой культуре с использованием страно-

ведческих фактов в процессе преподавания русского языка и термин «лингвострановедение» были предложены в работах В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина «Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам» и «Язык и культура».

В Китае результате внедрения государственных стандартов нового поколения в рамках развития программы образования и науки в практике преподавания русского языка все большее внимание наряду с развитием языковых компетенций учащихся уделяется развитию социокультурных компетенций, которые признаются ключевыми. В процессе изучения русского языка учащиеся должны знакомиться с культурой, историей, литературой, искусством, традициями России, обучение должно строиться на основе работы с текстами, необходимо формировать навыки употребления освоенной тематической лексики и языковых конструкций в устной и письменной речи [6, с. 218].

В рамках проводимого нами исследования, посвященного лингвострановедческому описанию топонимики Московского метрополитена, направленного на формирование социокультурной компетенции китайских учащихся в курсе русского языка как иностранного на уровне, приближенном к В2, мы сконцентрировали свое внимание на изучении элементов советской культуры в названиях станций Московского метрополитена.

Изменения в словарном составе языка часто связаны с социальными изменениями: возникновение и исчезновение того или иного социально-политического строя оказывает соответствующее влияние на словарный состав и, в том числе, на топонимику. Топонимы являются ценным наследием национальной культуры, в них отражаются география, история, менталитет и обычаи народа. Выделяя топоним как вместилище знаний о стране, как хранитель историко-культурной информации, В.В. Молчановский отмечает, что «национально-культурный компонент семантики топонимов отличается особой страноведческой репрезентативностью, богатством культурно-исторических ассоциаций» [5, с. 28].

Московский метрополитен был построен в 1935 году, в советское время, поэтому история названий станций метро изобилует элементами, связанными с эпохой СССР. Репрезентация советской культуры в названиях станций связана с различными политическими, экономическими, военными достижениями и событиями, а также с именами известных исторических личностей.

СССР стал первой социалистической страной и внес значительный вклад в развитие международного коммунистического движения. Коммунистическая партия Советского Союза долгое время придерживалась марксизма в качестве своей руководящей идеологии, многие названия станций метро в Москве связаны с коммунизмом, марксизмом, революцией и пролетариатом: «Площадь революции», «Октябрьская», «Октябрьское поле», «Марксистская», «Красногвардейская», «Пролетарская», «Комсомольская», «Пионерская», а также

«Улица Коминтерна», переименованная позднее в «Калининскую», а затем получившая свое нынешнее название «Александровский сад». К этому же ряду может быть отнесено название станции «Дворец советов», связанное с планами возведения грандиозного одноименного дворца на месте разрушенного Храма Христа Спасителя, однако, после того как данным планам не суждено было осуществиться, станция была переименована в «Кропоткинскую».

Одними из выдающихся экономических завоеваний СССР были достижения его промышленности, будь то в период первой и второй пятилеток, в восстановительный период после Второй мировой войны, в период хрущевской «оттепели», брежневского «застоя» или горбачевской «перестройки». Эти достижения нашли свое отражение в названиях станций метро. Советский Союз отдавал приоритет развитию тяжелой промышленности, которая затрагивала сталелитейную, автомобильную, авиастроительную и другие отрасли, что повлияло на название значительного числа станций метро, например, станций «Электрозаводская», «Автозаводская», «Авиамоторная», «Планерная». В СССР также уделялось большое внимание легкой промышленности, в том числе текстильной, что привело к появлению таких названий станций метро, как «Текстильщики». Развитие сельского хозяйства в СССР также нашло отражение в названии станции метро «Колхозная», переименованной позднее в «Сухаревскую». Стоит отметить, что станция «ВДНХ», имеющая одноименное название с выставочным комплексом, полное название которого «Выставка достижений народного хозяйства» и который ранее был известен как «Всесоюзная сельскохозяйственная выставка», а позже объединил в себе промышленные и научно-технические отрасли. В 1992 году после распада Советского Союза он был переименован и до 2014 года носил название «Всероссийский выставочный центр», но станция метро, на которой он расположен, никогда не переименовывалась и сохраняла название «ВДНХ».

Многие станции метро были названы в честь известных исторических личностей советской эпохи, часть из них сохранили свои названия до настоящего времени, например, «Библиотека им. Ленина», «Ленинский проспект», «Фрунзенская», а также «Войковская», название которой стала предметом референдума в 2015 году, когда около 1/3 горожан посчитали необходимым переименовать её, но до сих пор этого не было сделано.

Большинство станций метро, названных в честь государственных и партийных деятелей, были позднее переименованы, в том числе, в связи с изменениями оценки их деятельности в руководстве страны и в обществе. Например, с приходом к власти Хрущева, проводившего политику осуждения «культа личности» Сталина, название станции «Завод имени Сталина» было изменено на «Автозаводская», «Сталинская» – на «Семеновская», «Измайловский парк культуры и отдыха имени Сталина» – на «Измайловский парк».

Станция «Охотный ряд», открытая в 1935 году, переименовывалась несколько раз: в 1955 году она получила название «Имени Кагановича» в честь члена Президиума Политбюро ЦК ВКП(б) и ЦК КПСС, но через два года, когда Каганович был признан членом «антипартийной группы», название было вновь изменено на «Охотный ряд», но на этом смена названий не закончилась, и в декабре 1961 года станция была переименована в «Проспект Маркса», а после горбачевских реформ в ноябре 1990 года ей было снова возвращено название «Охотный ряд». Среди станций метро, которые также получили другие названия в период горбачевских реформ, – «Ленино», переименованная в «Царицыно», «Кировская» – в «Чистые пруды», «Щербаковская» – в «Алексеевскую», «Дзержинская» – в «Лубянку», «Ждановская» – в «Выхино», «Площадь Свердлова» – в «Театральную», «Площадь Ногина» – в «Китай-город». В тот же период вместе с возвращением исторического названия города Горький – Тверь станция метро «Горьковская» в Москве была переименована в «Тверскую». Открытая в 1990 году станция «Улица Подбельского», названная в честь одного из революционных и партийных деятелей, была переименована в «Бульвар Рокоссовского» в 2014 году в рамках подготовки к празднованию 70-летия победы в Великой Отечественной войне в память о маршале Рокоссовском, одном из крупнейших полководцев Второй мировой войны и дважды герое Советского Союза.

Необходимо особо отметить отражение в топонимике московского метрополитена союзнических отношений республик и государств в советскую эпоху, – так в сохраняющихся по сей день названиях станций «Белорусская», «Киевская», «Рижская», «Варшавская», «Пражская» присутствуют элементы, связанные с республиками СССР и государствами-союзниками в Восточной и Центральной Европе того времени. Белоруссия, в настоящее время независимое государство, была республикой в составе Советского Союза, Киев и Рига – столицы государств Украины и Латвии, которые также были советскими республиками. Варшава и Прага – столицы европейских государств Польши и Чехословакии (ныне Чехии). Станция «Севастопольская» получила название в честь города-героя Севастополя, расположенного на Крымском полуострове. Крым, который изначально принадлежал России, был передан Украине Хрущевым в 1954 году, а в 2014 году вновь присоединился к России, и его история является свидетельством интегрированности и единства в рамках Советского Союза. Это говорит о неразрывной связи истории и культуры эпохи СССР и современной России.

Проведенное нами исследование позволяет сделать некоторые выводы о том, что в топонимике Московского метрополитена нашли свое яркое отражение как история и культура советской эпохи, так и отношение общества к тем или иным значимым фактам и событиям в истории государства, оценка деятельности тех или иных государственных и политических деятелей, что

выражалось в стремлении увековечить их память в названиях станций метро столицы, с одной стороны, а с другой, – при смене руководителей государства и социально-политических условий – убрать упоминания о некоторых из них и присвоить другое название. Изучение топонимов московского метро позволяет исследовать культурные символы, связанные с Советским Союзом с момента открытия метрополитена, проследить их исторические изменения и связь с современной Россией. Советская эпоха оставила нам ценное материальное и культурное наследие, которое нуждается в дальнейшем изучении. Подобные исследования помогают лучше понять историю и культуру России и способствуют развитию социокультурной компетенции китайских учащихся. Материалы исследования могут быть полезны при изучении русского языка как иностранного с позиций лингвострановедения.

Литература

1. Басик С.Н. Общая топонимика. – Минск: БГУ, 2008. – 168 с.

2. Березович Е.Л. Русская топонимия в этнолингвистическом аспекте. – Москва, 2010. – 240 с.

3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам. – Москва : Рус. яз., 1971. – 84 с.

4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – Москва, 1973. – 246 с.

5. Молчановский В.В. Теоретическая разработка и практическая реализация лингвострановедческого аспекта преподавания русского языка. – Москва, 1985. – С. 289

6. Су Н. Преподавание русского языка в средних школах Китая в условиях реформ: актуальные проблемы и перспективы развития / Н. Су, Ю. Ю. Кабанкова // В мире русского языка и русской культуры : Сборник тезисов V Международной студенческой научно-практической конференции, Москва, 23 апреля 2021 года / Отв. редакторы С.Г. Персиянова, В.М. Филиппова. – Москва : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2022. – С. 218–221.

7. Толстой Н. И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. – Москва, 1995. – С. 7.

8. Фаткуллина Ф.Г. Топонимы как компонент языковой картины мира // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=18126 (дата обращения: 18.03.2024).

9. 戴桂菊. 俄罗斯社会变革在地名称谓中的反映[J].中国俄语教学, 1997(01): 8–11.

10. Palmer, Gary B. Toward a theory of cultural linguistics. – University of Texas Press, 1996. – 348 p.

Gao Zexiang
Sichuan International Studies University
Pushkin State Russian Language Institute

Kabankova Julia Yurievna
Pushkin State Russian Language Institute

LINGUISTIC AND REGIONAL STUDY OF THE TOPONYMY OF THE MOSCOW METRO AS A MEANS OF FORMING THE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF CHINESE STUDENTS IN THE RUSSIAN COURSE

The paper presents a study of the toponymy of the Moscow Metro from the standpoint of linguistic and cultural studies, analyzes the features of the nomination of toponyms associated with the Soviet era, identifies historical changes, and determines cultural significance.

Keywords: Moscow Metro, toponymy, Soviet era, linguistic and cultural studies, Russian as a foreign language.

Гапутина Виолетта Александровна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
wwwgaputina@gmail.com

Агитатив как жанр сетевого дискурса здорового образа жизни

Статья посвящена исследованию жанровой специфики сетевого дискурса здорового образа жизни (ЗОЖ). Материалом для исследования послужили русскоязычные каналы в Telegram и тематические сообщества ВКонтакте. Основное внимание уделяется актуализации жанра агитатива, реализующего генеральную стратегию адресанта – продвижение ЗОЖ. Автор выделяет такие его черты, как ярко выраженная оценочность, интеграция рекламной составляющей, персонализация контента, использование элокутивных средств.

Ключевые слова: медиадискурс, социальные медиа, сетевой дискурс, дискурс здорового образа жизни, жанр, агитатив.

На сегодняшний день одним из приоритетных направлений государственной политики РФ является формирование системы мотивации граждан к здоровому образу жизни (далее ЗОЖ), включая здоровое питание и отказ от вредных привычек. Для достижения национальных целевых показателей реализуются многочисленные проекты на государственном уровне, также пропаганда ЗОЖ активно осуществляется через сферы маркетинговых и массмедийных коммуникаций.

Не последнюю роль в распространении и популяризации идеи о необходимости заботы о своем здоровье играют ЗОЖ-блогеры, коммуницирующие с массовой аудиторией через интернет-площадки, в частности, социальные сети. Они публикуют в соцсетях мотивационные фото из спортзала и видео со спортивными упражнениями, рецепты ПП-блюд с расчетом КЖБУ (калорийности, жиров, белков и углеводов) и списки продуктов для их приготовления, подборки витаминов, БАДов, линеек спортивного питания и косметики, подробно разбирают состав продуктов, в том числе суперфудов, рацион питания, режим дня, дают рекомендации по питанию и очищению организма и мн. др.

ЗОЖ-блогеры, как правило, являются специалистами в области медицины, здравоохранения, пищевого производства и смежных сфер: нутрициологами, эндокринологами, диетологами, пищевыми технологами, психологами, детокс-коучами, фитнес-тренерами, биохакерами и т. п. Они формируют особую тематически и концептуально сфокусированную разновидность

сетевого дискурса – дискурс ЗОЖ, под которым мы будем понимать актуализированные в социальных сетях тексты на тему ЗОЖ в совокупности с экстралингвистическими факторами. Ему присущи, с одной стороны, черты институционального дискурса (диада «агенты-клиенты» в качестве коммуникантов, цель – изменение мировоззрения и поведения социума в отношении физического и ментального здоровья, которое является главной ценностью дискурса, стратегии – суггестия и аттракция, особые дискурсивные формулы – термины и профессионализмы из гастрономического, медицинского, спортивного дискурса, императив глагола и др.), с другой – персонального, отражающего специфику виртуальной коммуникации (сокращение дистанции между блогером и аудиторией, интимизация общения, аграмматизм, отступление от нормативных употреблений и др.).

Что касается объема определения понятия «ЗОЖ», то в его слоты мы включаем не только физическое, но и психоэмоциональное здоровье. Уменьшение количества стрессовых ситуаций, соблюдение норм и правил психогигиены, сексуальная культура, рациональное планирование семьи и профилактика аутоагрессии [6] – все это определяет человека, придерживающегося ЗОЖ.

В настоящей статье обратимся к жанровой специфике сетевого дискурса ЗОЖ. Согласно классификации В.И. Карасика, в социальных сетях существует восемь основных жанровых групп: 1) демонстративы – автопрезентации, фотографии себя и/или своих близких, часто с подписью; 2) репортативы – сообщения о важных новостях, часто в виде перепоста; 3) социативы – объедините друзей в рамках той или иной предметной области; 4) креативы – художественное творчество, свое или чужое, в виде текстов, картин, инсталляций и мультимедийных проектов, сопровождаемое комментариями; 5) агитативы – различные сообщения, продвигающие тот или иной товар или образ жизни; 6) инструктивы – рекомендации для решения конкретной практической проблемы; 7) прескриптивы – назидательные послания морального плана; 8) аттрактивы – развлекательно-шутливые послания [3, с. 50]. Учитывая специфику рассматриваемого нами дискурса, пропагандирующего определенный образ жизни – здоровый, проанализируем типичный его жанровый репрезентант – **агитатив** (лат. *agito* – «приводить в движение»).

Материалом исследования послужили русскоязычные каналы в Telegram и тематические сообщества Вконтакте, принадлежащие Марии Кардаковой (MarysStories) [4], нутрициологу, магистру наук и научному исследователю в области питания; Ольге Косниковой (Chemistry_by_olga) [7; 8], пищевому технологу; Кате Янг (Wow_so_young) [2], врачу-эндокринологу; Ирине Барановой (Baranovazozh) [1], к.мед.н., врачу интегративной медицины, антиэйдж эксперту и биохакеру; Ольге Малышевой (Salatshop) [5], создательнице первого в России производства зеленых соков и смузи 365 detox.

Как показал наш анализ, агитативы имеют ярко выраженный оценочный характер. В парадигме зожников соблюдение правил здорового питания, гигиены, режима сна и отдыха, увеличение двигательной активности, уменьшение количества стрессовых ситуаций, регулярные комплексные обследования организма, а также любовь к себе – главные ценности. Это гаранты улучшения самочувствия и настроения, ликвидации различного рода заболеваний, получения удовольствия от жизни: «*Когда вы сформируете здоровые привычки, то сможете получить достаточное количество энергии, чтобы избежать рецидивов, то есть возвращения неприятных симптомов*»; «*Зная, какие и как правильно сочетать продукты, а также особенности хронодиеты (организация питания в зависимости от времени суток), вы сможете избавиться от такой непростой проблемы, как бессонница*». Соответственно, пренебрежение всеми этими правилами, вредные привычки исключаются из ценностной картины мира зожников и причисляются к категории «плохих»: «*Мера – залог здоровья. Раз в год можно переесть оливье, но частое переедание противоречит здоровью и хорошему пищеварению*»; «*Много рафинированных продуктов, красного мяса и мясных продуктов, сладостей – все это приводит к ожирению. А вот само ожирение создает условия в организме, которые могут повысить риск возникновения того или иного онкологического заболевания*»; «*Мигрени, сухая кожа, ломкие волосы и ногти, акне тоже часто связаны с дефицитами нутриентов, витаминов и минералов*». Такие пейоративно оценочные контексты также агитируют адресанта к изменению отношения к своему здоровью.

ЗОЖ-блогеры стремятся донести до аудитории мысль о том, что ЗОЖ – это не трудоемкий и материально затратный процесс, состоящий из одних ограничений, как стереотипно принято считать: «*…в основе здорового питания простые продукты и простые способы их приготовления: максимально аутентичные и сезонные. Авокаду на завтрак, обед и ужин – не обязательно, как и сок из сельдерея – не магическая пилюля*»; «*Запреты плохо влияют на отношения с едой и с самим собой. Важно разрешить себе есть всё, но оставить не самую полезную еду в меньшинстве – для разнообразия, творчества и новых впечатлений*». Кроме того, они стараются подчеркнуть, что вести ЗОЖ – модная тенденция, тем самым призывая аудиторию идти в ногу со временем: «*Один из трендов 2024 года – это желание потребителей снизить количество сахара в рационе, все более популярными становятся некалорийные подсластители*».

Отличительная черта агитативов в сетевом дискурсе ЗОЖ – интеграция рекламной составляющей. Блогеры инкорпорируют в свои посты рекламу собственных курсов и программ по похудению и сохранению молодости и красоты: «*Всё это с моей поддержкой за 4 недели на курсе АЗБУКА ЗДО-*

РОВЫХ ПРИВЫЧЕК. Вы удивитесь, как ваше самочувствие изменится в лучшую сторону! На курсе АЗБУКА ЗДОРОВЫХ ПРИВЫЧЕК с помощью моей авторской методики и комплексного подхода мы улучшаем не только качество жизни, но и качество кожи за счёт формирования правильных привычек и полезного питания»; ссылки на смежные аккаунты, платформы и приложения; на доступ к сборникам рецептов, меню, специализированной литературе: «*Плюсы полного отказа от сахара: + возможно снижение веса. Но лучше мягко худеть без жёстких ограничений вместе с (сейчас как раз идёт набор на март); + можно открыть новые вкусы в других продуктах. Про это некоторые из вас писали: после того, как стали есть меньше сахара, чай стал вкуснее сам по себе, фрукты слаще и так далее. Классные рецепты со сладкими фруктами, ягодами и овощами можно найти в @marysrecipesapp»; «С помощью ЗИМНЕГО МЕНЮ вы сможете обогатить своё питание нутритивно плотными продуктами, чтобы поддерживать все обменные процессы на достаточном уровне и ежедневно заряжаться энергией на 100 %. Готовое меню – это спасение, если вы дорожите своим здоровьем и временем. Забирайте ЗИМНЕГО МЕНЮ по ссылке ↓».* Нативная реклама органически связана с рядом релевантных для ЗОЖ-блогов тем, предлагает аудитории полезную информацию, одновременно стимулируя у нее интерес как к странице самого блогера, так и к смежным аккаунтам и платформам и/или покупке определенной услуги или товара.

Во многих случаях агитативы носят персонализированный характер. Идеи о сохранении здоровья преподносятся сквозь призму личного опыта и впечатлений: блогеры подчеркивают, что они сами придерживаются того образа жизни, который транслируют, и это дает им положительные результаты, существенно улучшающие внешние данные, самочувствие, качество жизни: «*Раз в сезон устраиваю себе 10–14 дней с максимально «чистым» рационом. Делаю это и* ***для здоровья кожи****, и* ***для хорошего пищеварения****, и* ***для иммунитета****.* ***Появляется больше лёгкости в теле, вставать по утрам тоже получается легче. И появляется приятное ощущение контроля и самодисциплины*** *– отказываться от чего-либо навсегда действительно сложно, но 10–14 дней – вполне доступный срок для экспериментов»; «Я постоянно слежу, чтобы рацион моих детей был обязательно по йоду сбалансирован. Потому что йод – это* ***развитие интеллекта, памяти, ума****. Это* ***хороший иммунитет, рост*** *и* ***достаточный уровень энергии****».* Демонстрация положительного личного опыта позволяет блогерам укрепить свой статус профессионала в глазах адресата, повысить доверие к транслируемой информации.

В качестве характерной для жанра агитатива языковой черты стоит отметить элокутивные средства, прежде всего метафоры (и их разновидность – олицетворения): «*Магний прям собрал букет исследований о положительном влиянии на наш организм от кончиков ушей до пяток (тобиш от мозга до костей…)»; «Как любая Е-добавка сукралоза с честью прошла эти испытания. Она не токсична, не канцерогенна. Не влияет на нынешние и будущие поколения, а ещё на умы человечества и судьбы мира»;* эпитеты и сравнения: «*Здесь классическое трио из эритрита, сукралозы и экстракта стевии. Это как золотой состав "Виагры" из Седоковой, Брежневой и Грановской. Все некалорийные, при этом сбалансированные по сладости»*, иронию: «*Да, печень и почки помогают избавиться от токсинов. Но иногда их функция ослабевает! Мир вокруг такой страшный! И надо, надо себе помочь. Например, диетой на соках, капельницами и старой доброй кофейной клизмой. С вас пять тыщ»*. Использование тропов, безусловно, придает текстам аттрактивность и способствует оказанию наибольшего воздействия на адресата. Достижению того же эффекта служит креолизованная природа публикаций в социальных сетях: реалистичные фотографии и видео, гифки и смайлики позволяют представить продвигаемый образ жизни в наиболее выгодном свете.

Представляется перспективным изучение других жанровых реализаций дискурса ЗОЖ в социальных сетях, например, инструктивов и креативов, а также выявление типических свойств коммуникативного поведения ЗОЖ-блогера для составления его речевого портрета.

Литература

1. Баранова И. [Электронный ресурс] / Здоровье. URL: https://t.me/baranovazozh (дата обращения: 24.02. 2024).
2. Живи как Янг. [Электронный ресурс] / URL: https://vk.com/wow_so_young (дата обращения: 24.02. 2024).
3. Карасик В. И. Жанры сетевого дискурса //Жанры речи. 2019. № 1 (21). С. 49–55. DOI: https://doi.org/10.18500/2311-0740-2019-1-21-49-55
4. Кардакова М. [Электронный ресурс] / URL: https://tgstat.ru/channel/@Marys_stories (дата обращения: 24.02. 2024).
5. Малышева О. [Электронный ресурс] / URL: https://tgstat.ru/channel/@salatshop (дата обращения: 24.02. 2024).
6. Медико-гигиеническое обучение и воспитание населения [Электронный ресурс] / URL: https://polyclinic1.ru/zdorove/zdorovyij-obraz-zhizni/mediko-gigienicheskoe-obuchenie-i-vospitanie-naseleniya.html (дата обращения: 24.02. 2024).
7. Страшная химия. [Электронный ресурс] / URL: https://tgstat.ru/channel/@chemistry_by_olga (дата обращения: 24.02. 2024).
8. Химия в еде. [Электронный ресурс] / URL: https://vk.com/chemistry_by_olga (дата обращения: 24.02. 2024).

Gaputina Violetta Alexandrovna
Pushkin State Russian Language Institute
wwwgaputina@gmail.com

AGITATION AS A GENRE OF ONLINE HEALTHY LIFESTYLE DISCOURSE

The article is devoted to the study of the genre specificity of the network discourse of a healthy lifestyle (HLS). The material for the study was Russian-language channels on Telegram and thematic communities on Vkontakte. The main attention is paid to updating the genre of agitation, which implements the general strategy of the addressee - promoting a healthy lifestyle. The author highlights such features as pronounced evaluativeness, integration of the advertising component, content personalization, and the use of elocutionary means.

Keywords: media discourse, social media, network discourse, healthy lifestyle discourse, genre, agitation.

Гетманская Елена Валентиновна
Московский педагогический государственный университет
Getmel@mail.ru

Образ ребенка в детской литературе как социальный и временной локус

В статье рассматривается детская литература как пространство, в котором читателям представляются необычайно широкие возможности эмоционального удовольствия и рефлексии. Наряду с этим автор подчеркивает, что она является ценным продуктом образования с непроясненным в то же время до конца целеполаганием: что есть литература о детях и что есть литература для детей.

Ключевые слова: детская литература, образование, рефлексия, феномен детства.

С самого начала оформления детской книги как отдельного художественного пространства стоял вопрос, к чему относить детское чтение – к обучению или развлечению. В науке этот вопрос вылился в большую полемику с середины XX века: в частности, эта проблема детально рассматривалась в книге М. Твейт «От Букваря к удовольствию в чтении» (1964) [7, с. 67]. М. Твейт анализировала мировую историю детской книги с момента изобретения книгопечатания до 1914 года, исследуя христианскую традицию детской книги, моральную школу Ж.-Ж. Руссо, сказки братьев Грим, детские книги викторианской эпохи. В итоге «битва» между обучающим и релаксирующим началом детской книги была выиграна развлечениями. Хронология этого закрепления отражена в книге Х. Дартона «Детские книги в Англии: пять столетий социальной жизни» (1982) и привязана, прежде всего, к появлению в 1865 году «Алисы в стране чудес» Л. Кэрролла. Х. Дартон определял эту книгу как «… первое появление в печати ... свободы мысли в детских книгах, положившей начало золотому веку в детской литературе» [4, с. 260]. Следствием этой позиции в западном литературоведении и педагогике является причисление детской литературы к дисциплинам, недавно «достигшим совершеннолетия» [3, с. 220; 4, с. 135].

За последние годы отношение педагогического общества к феномену детской книги претерпело значительную трансформацию и, не в последнюю очередь потому, что стремительно меняются технологии знакомства с художественным словом. Современные исследователи рассматривают детскую литературу в её операциональном контексте «как социальную практику, включающую в себя чтение текстов в различных формах – печатных,

визуальных, мультимодальных» [6, с. 4]. Часто основным инструментом интерпретации художественного текста при таком подходе становится дизайн. С его помощью детьми «решаются не просто оформительские задачи – дизайн выступает здесь в качестве одной из базовых форм современного визуального искусства» [1, с. 64]. Относительно недавнее появление планшетных технологий, электронных книг, приложений и других интерактивных средств значительно расширили круг детских книг. Признание столь разных форм существования детской литературы ведёт за собой следующую констатацию: предмет исследования безграничен, следовательно, объектом его изучения являются как литературные, так и внелитературные средства, включая массмедиа, фильмы и даже компьютерные игры.

В свое время К. И. Чуковский подчеркивал: «Писать о детях и писать для детей – разные вещи. Во втором случае задача неимоверно сложнее – одного таланта недостаточно. Необходимо нравственно возвыситься до уровня ребёнка, понять и принять без малейшего намека на взрослую снисходительность его радости и страдания, приобщиться к божественному бессмертию детской души» [2, с. 17]. Таким образом, возникает эстетико-психологическая дилемма – художественный текст о детях всегда ли является одновременно текстом для детей? Безусловно, он адресован, прежде всего, ребёнку, потому что именно в детстве человек остро нуждается в образцах и парадигмах своего поведения и отношения к миру. Прямое назидание в этом процессе скорее уводит от цели, нежели приближает к ней, поэтому именно литература становится великим строителем будущей личности. Должен ли читатель-школьник, погружаясь в художественный текст о своём ровеснике, каждый раз преломлять своё восприятие о серьёзный теоретический парадокс – да, текст о детях, но его создатель – взрослый.

В отдельных западных концепциях сам факт существования детской литературы как самостоятельного жанра художественных произведений подвергается сомнению, в частности, Ж. Роуз отрицает существование книг для детей как некоего специального художественного пространства. В книге «Случай Питера Пена или невозможность детской художественной литературы» (1984) Ж. Роуз проводит мысль о том, что авторы детских книг конструируют образ ребенка искусственно, не обладая детским восприятием действительности. Образ ребенка, по мысли исследователя, не сопрягается с истинной природой детства и, следовательно, не может претендовать на правдивое описание чувств, мыслей и поступков детей. Главный посыл Ж. Роуз – детская литература является невозможной по той причине, что пишут, редактируют, публикуют и анализируют эти произведения взрослые. Детская литература конструирует ребенка как «чужого» по отношению к его собственной рефлексии, а, следовательно, стремится беззастенчиво поглотить ребёнка. В детские книги взрослый приходит первым (будучи автором, создателем, дарителем), а ребенок появляется уже потом (в качестве читателя, продукта, получателя), но ни тот, ни другой не входят в общее пространство между ними. «“Питер Пэн, – пишет Ж. Роуз, – стоит в нашей культуре как памятник невозможности своего собственного предназначения – того, что эта книга якобы представляет ребенка, говорит с детьми и для детей, обращается к ним как к общности, которая познаваема» [5, с. 14]. С позиций ученого «Питер Пэн» никогда и никоим образом не был книгой для детей, потому что она (эта книга) не разговаривает с ребенком. Да, образ Питера Пэна передаёт образ ребёнка; но, на самом деле, автор так редко говорит с ним, что это заставляет Ж. Роуз задать вопрос, а есть ли вообще какая-то связь между присутствием ребенка в книге и множеством проблем и недомолвок в самом понятии детской художественной литературы [5, с. 2]. Сказать, что ребенок находится внутри книги (ведь детские книги – это книги о детях) – значит попасть прямо в ловушку, развивает свою мысль Ж. Роуз. Происходит некая путаница в намерениях взрослого: он хочет добраться до сознания детей с помощью ребёнка, которого он изображает. Если детская художественная литература и строит образ ребёнка, то она делает это для того, чтобы обезопасить детей, которые находятся вне книг; тех, кто не приходит так легко в пределы досягаемости автора. Иными словами, подводит итог Ж. Роуз, книги для детей – это морализирующий монолог взрослого автора, обращенный к детям.

Автор двух известных монографий по детской литературе «Коммуникативный подход в изучении детской литературы» (1992) и «Энид Блайтон и тайна детской литературы» (2000) Д. Радд (Великобритания), главную проблему детской литературы видит в разрыве между «сконструированным» и «конструктивным» ребёнком. Иными словами, существует разрыв между искусственно созданным автором, «сконструированным» образом ребёнка и его реальным «конструктивным» субъектом-прототипом. В этой ситуации наиболее продуктивной для рецепции читателя-ребёнка будет так называемый образ-гибрид, представляющий пограничную область между «конструктивным» ребенком и сконструированным автором героем детской книги [6, с. 13]. Д. Радд подчеркивает, что ориентация на какого-либо реального ребенка в литературоведческих и педагогических концепциях, разбирающих образ ребенка, будет несостоятельной. В первую очередь потому, что понятие детства социально и исторически дифференцировано и должно определяться различно для отдельных исторических периодов и социальных групп. В то же время, перефразируя М. Бахтина, профессор Д. Радд предполагает, что художественный текст воспринимается ребенком, если можно так выразиться, «лишь наполовину», так как, вероятнее всего, читатель мысленно отвечает автору из другого, весьма отличного от бытийной локации автора, социального

и временно́го локуса [6, с. 38]. Учёный отмечает постоянный пересмотр и оспаривание в обществе понятия «детское»: детство как социальный феномен испытывает кризис, в том числе и по причине все большей ориентации рекламодателей и индустрии развлечений на ребенка. Этому способствуют и новые медиатехнологии, которые позволяют детской аудитории обходить запреты взрослых на чтение и таким образом подвергать общественному сомнению меняющийся статус и критерии детства. Тем не менее, в контексте нашего постмодернистского мира Д. Радд считает феномен детства прочным якорем, который противостоит размыванию стабильных этических идентичностей.

Обширность интерпретаций термина детская литература в научной парадигме обусловливает рассмотрение в статье лишь части проблем, связанных с образовательной функцией детской книги. Образовательная составляющая, на наш взгляд, связывается, прежде всего, с формулированием целей детского чтения, его результатов, методологии его организации, его этической основы, а также с выяснением адресата художественного произведения, ребёнка. Исходя из междисциплинарной доминанты исследований, образовательная функция детской книги лежит одновременно сразу в нескольких предметных областях. Первыми в этом ряду, помимо методики, следует назвать дидактику, социальную педагогику, культурологию, а также проблемы перцепции и анализа художественного текста. Вместе с этим, главной константой современных исследований является отождествление детского чтения с социальной практикой, которая включает в себя чтение текстов в различных, в том числе, в мультимодальных формах. Исходя из этого, конечной образовательной целью детского чтения в контексте современной методики нам представляется социальное становление ребёнка-читателя, его ранняя социализация.

Литература

1. Гетманская Е.В. Литературное образование в контексте STEAM-подхода (по материалам западных исследований) / Е. В. Гетманская // Литература в школе. 2020. № 6. С. 64–76. DOI 10.31862/0130-3414-2020-6-64-76.

2. Чуковский К.И. Матерям о детских журналах: Санкт-Петербург: Рус. скоропеч., 1911. 103 с.

3. Broadbent Norman, Hogan, A., Inkson, G. and Miller, M. (eds) (1994) Researching Children's Literature: A Coming of Age? Southampton: LSU. 297 p.

4. Darton Frederick J. H. 1982. Children's Books in England: Five Centuries of Social Life, 3rd edn, rev. Alderson, B., Cambridge: Cambridge University Press. 295 p.

5. Rose Jacqueline. 1984. The Case of Peter Pan or The Impossi-bility of Children's Fiction, London, and Basingstoke: Macmillan Press LTD, 181 p.

6. Rudd David. 2010. The Development of Children's Literature. In Rudd D. (Eds.), The Routledge Companion to Children's Literature, London: Routledge. pp. 3–13.

7. Thwaite Mary F. 1964. From Primer to Pleasure in Reading: An Introduction to the History of Children's Books in England from the Invention of Printing to 1914 with an Outline of Some Developments in Other Countries, London: Library Association. 372 p.

Getmanskaya Elena Valentinovna
Moscow State Pedagogical University

THE IMAGE OF A CHILD IN CHILDREN'S LITERATURE AS A SOCIAL AND TEMPORAL LOCUS

The article examines children's literature as a space in which readers are presented with unusually wide opportunities for emotional pleasure and reflection. Along with this, the author emphasizes that it is a valuable product of education with an unclear, at the same time, goal setting: what is literature about children and what is literature for children.

Keywords: children's literature, education, reflection, the phenomenon of childhood.

Гончарова Анастасия Владимировна
Пархомова Елена Сергеевна
Толмачева Елена Владимировна
Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова
anastazy2005@yandex.ru;
helen_n@list.ru;
elena-tolmach@yandex.ru

Народы России: конспект урока по курсу «Страноведение России»

В статье приводится разработка урока, сочетающего в себе элементы обучения русскому языку как иностранному и страноведению. Темой служит национальный состав Российской Федерации. Приводятся упражнения разного типа, служащие для передачи новых знаний о языке и стране, развития всех видов речевой деятельности иностранных слушателей. Утверждается мысль о комплексном изучении новой национальной культуры в процессе овладения языком.

Ключевые слова: лингвострановедение, русский язык как иностранный, иностранные слушатели, страноведческая компетенция.

Обучение иностранных слушателей русскому языку как иностранному неразрывно связано с их социокультурной адаптацией. Эта непреложная истина предполагает формирование страноведческой, лингвокультурной компетенции. Именно уровень сформированности вышеназванной компетенции позволяет адаптироваться в русскоязычной среде с меньшими потерями. Следует отметить, что данный компонент обучения подразумевает не просто усвоение некого объема дат и фактов, в основе предлагаемого подхода лежит комплексное сравнение жизненного опыта двух наций. Е.Е. Богодухова подчеркивает: «Усвоение национальных культурно-исторических ценностей включает осознание гармонии интернационального, общечеловеческого и национального, т. е. требует также раскрытия культурных достижений других народов и овладения ими» [2, с. 234].

Одной из особенностей предлагаемого курса является усвоение знаний одновременно с практической деятельностью, под которой мы имеем в виду прежде всего языковую и коммуникативную; это соизучение новой национальной культуры в процессе овладения языком, по терминологии Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова.

Обратимся к материалам занятия «Народы России: общие сведения».

Урок рассчитан на слушателей подготовительного факультета для иностранных граждан, владеющих русским языком на элементарном уровне.

Цели занятия:

– сформировать представление у иностранных слушателей о многонациональном составе населения Российской Федерации;

– развивать коммуникативные способности слушателей: понимание звучащего и печатного текстов, систематизация и обобщение полученной информации, умение продуцировать устное и/или письменное сообщение в рамках изучаемой темы;

– воспитать уважительное отношение к стране изучаемого языка.

Оборудование, материалы: интерактивная доска, ноутбук, проектор, презентация, раздаточный материал для слушателей.

Опишем вкратце ход занятия.

Знакомство с лексикой урока, которое включает в себя чтение и перевод новых слов: *народ, национальность, конституция, союз, малочисленный/многочисленный, народный, общий.*

При использовании соответствующих картинок приводится небольшой текст, объясняющий суть понятия «многонациональный народ России: «Мы, многонациональный народ Российской Федерации…» – это слова из Конституции России [3, с. 2]. Они говорят о том, что в России много национальностей, но все они – один народ. В гимне России говорится, что наша страна – это союз разных народов. Народы нашей страны – братья. Мы – одна семья. В России живут разные национальности. Много национальностей – одна страна. Россия – многонациональная страна. Россия – многонациональная страна.

Далее основной текст о народах России содержит информацию о количестве народностей, называются некоторые из них.

Россия – одна из самых крупных в мире многонациональных стран. На территории Российской Федерации живёт более 150 народов, но все они – россияне. Среди народов России есть многочисленные и малочисленные. Русские, татары, украинцы, башкиры, чуваши, чеченцы и армяне – многочисленные народы, их несколько миллионов. Ненцы, чукчи, коми и другие – малочисленные народы, некоторых народов меньше 1000 человек. Государственный язык России – русский язык, но каждый из народов России сохраняет свой национальный язык и уникальную культуру.

Для проверки глубины понимания текста дается задание, требующее ответа «да – нет»:

1. Россия – мононациональная страна.
2. В России живёт 300 разных народов.
3. В России живёт 150 разных народов.
4. В России можно говорить только на русском языке.

5. В России живут многочисленные и малочисленные народы.

6. Русские – это малочисленный народ.

7. Народы России сохраняют свой национальный язык и культуру.

Далее используется та же самая структура построения заданий, как и при предыдущем тексте. В качестве основы берется праздник 4 ноября – День народного единства.

Знакомство с лексикой урока подразумевает чтение и перевод новых слов: *единство, митинг, гуляние, объединяться/ объединиться, чувствовать / почувствовать себя, добиваться / добиться результатов.*

Следующим этапом является чтение текста.

ДЕНЬ НАРОДНОГО ЕДИНСТВА

4 ноября – государственный праздник, День народного единства. Он появился в 2015 году. Этот праздник помогает всем народам России объединиться в одну сильную команду, почувствовать себя одной семьей. Россия является большой и многонациональной страной. Россияне понимают, что только вместе можно добиться положительных результатов. В этот день бывают праздничные митинги, концерты, гуляния во всех городах России.

Контрольным заданием к нему служит упражнение:

Закончите предложения:

1. ... – День народного единства в России.

2. Россия – ... и ... страна.

3. Этот праздник помогает всем россиянам объединиться в одну ....

4. В этот день во всех городах России бывают праздничные ....

К послетекстовым относим задание:

Посмотрите на приведенные в презентации фото и скажите, как празднуют День народного единства в России (возможны варианты). Посмотрите и скажите, как празднуют День народного единства в России (возможны варианты).

Далее следует задание на аудирование стихотворного текста, посвященного вышеназванному празднику:

Послушайте текст и вставьте пропущенные слова. Послушайте текст и вставьте пропущенные слова.

В День _____будем рядом,
Будем _____навсегда,
Все народности _____
В дальних селах, городах!
Вместе _____, работать, строить,
Сеять _____, растить детей,
Созидать, _____и спорить,
Охранять покой людей,
Предков чтить, дела их помнить,

Войн, _____избегать,
Чтобы счастьем жизнь наполнить,
Чтоб под мирным небом спать!

Предлагаемый далее текст расширяет знания иностранных слушателей о России с точки зрения факторов, объединяющих россиян в одну нацию и отличающих разные народы России друг от друга.

Прочитайте текст.

ЧТО ОБЪЕДИНЯЕТ НАРОДЫ РОССИИ

Народы Российской Федерации объединяет:

• общая территория – 17 миллионов квадратных километров;

• общий государственный язык – русский. Это язык официального и межнационального общения;

• общие государственные символы – флаг, герб, гимн;

• общий закон – Конституция Российской Федерации;

• один президент – Владимир Владимирович Путин;

• одна валюта – рубль.

В Российской Федерации живут многие народы, их около двухсот (200). Их отличает внешность, язык, национальная одежда, кухня, религия и традиции. В России самые большие по численности религии – это православие и ислам. Христиане и мусульмане много лет живут в мире. В разных регионах страны строят церкви и мечети. В некоторых регионах есть люди, чья религия – буддизм или традиционные верования.

Контрольным упражнением служит решение теста, направленного на проверку усвоения содержания текста.

Чтобы привлечь внимание иностранных слушателей к многоконфессиональности РФ, на отдельном слайде приводятся фотографии значимых религиозных объектов (Исаакиевский собор Санкт-Петербурга, мечеть «Ляля-Тюльпан» в Уфе, дацан «Дамба Брайбунлинг» в Чите и Хоральная синагога в Самаре). В качестве проверки усвоения информации о религиозном многообразии РФ дается задание – ответить на вопрос «Где (Ф6) находятся эти религиозные здания?»

Важной частью урока является знакомство с русской национальной одеждой. Многочисленные фото и картинки облегчают введение лексики и работу над следующим текстом.

РУССКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОСТЮМ

Русский народный костюм раньше надевали на праздники и в обычные дни. Русский костюм всегда широкий и закрытый. Обычно использовали белый, зеленый, красный или синий цвета. Практически нигде не использовался черный цвет, так как черный в русской культуре значит что-то плохое. Костюм говорил, сколько человеку лет, откуда человек, богатый он или бедный, кем он работает. У каждого региона была своя модель и цвета.

Сейчас русский национальный костюм вы можете увидеть на празднике и концерте, в театре и кино.

В качестве проверки слушателям предлагается решить кроссворд.

Также обращает на себя внимание и текст о русской народной музыке.

РУССКАЯ НАРОДНАЯ МУЗЫКА

Русская народная музыка была разная. Лирические песни обычно пел один человек, который рассказывал о своей жизни, о любви, радости, горе. Семейные песни пели, когда в семье были большие события – день рождения, свадьба, похороны. В наше время русские люди продолжают исполнять колыбельные песни – их поют матери для маленьких детей, чтобы они хорошо и спокойно спали. Трудовые песни помогали русским людям работать вместе, в коллективе, например, если нужно было нести что-то тяжелое. Когда русские люди отдыхали, они танцевали под звуки плясовой музыки. Плясовая музыка была быстрой и энергичной. Военная музыка, например, марши, помогала ходить и поднимала настроение солдат.

В качестве задания к нему, побуждающего иностранных слушателей к продуцированию собственной речи, выступает следующее: «Послушайте мелодии русских народных песен. Подумайте, какие песни вы услышали. Дайте им характеристику. Поделитесь своим мнением».

Завершающим текстом является текст о русской национальной кухне.

РУССКАЯ КУХНЯ

Русская кухня очень популярна во всем мире. Такие блюда, как щи, каши, пироги, блины, а также квас считаются исконно русскими. Супы – одно из главных блюд на русском столе. Россияне часто готовят щи (суп с капустой), борщ («красный суп»), уху (рыбный суп). Есть такая пословица: щи да каша – пища наша. В России очень любят каши – гречневую, рисовую, пшенную и другие. Часто их едят с маслом. Пироги, пирожки и блины – еще одно любимое блюдо для россиян. Популярные блюда во всех регионах России – пельмени и холодец. Русская кухня является очень сытной, потому что во многих регионах России холодный климат и тяжелые условия жизни. В то же время русская еда очень здоровая. В ней много овощей, фруктов, мяса. Многие россияне любят молоко и чай. Соки тоже популярны.

В качестве задания приводятся фото блюд кухонь народов мира. Слушателю необходимо найти те из них, что принадлежат к русской, и объяснить свой выбор.

Финальным заданием, рассчитанным на продуцирование монологической речи, служит следующее:

Познакомьтесь с интерактивной картой национального состава Российской Федерации (https://народы-россии.рф/). Выберите одну из национальностей, составьте небольшой рассказ о ней, используя план и информацию из Интернета.

ПЛАН РАССКАЗА:

1. Название национальности.
2. Место проживания.
3. Язык.
4. Особенности культуры.

Таким образом, мы считаем методически обоснованным и эффективным использование упражнений познавательного характера, в том числе предложенными нами в разработке урока о народах РФ. Они придают уроку динамичность, активизируют процесс обучения, содействуют формированию различных умений в разных видах речевой деятельности. Важнейшим преимуществом предлагаемых форм работы является их направленность на соизучение новой национальной культуры в процессе овладения языком.

Литература

1. Акифи О.И. Лингвокультурологический компонент в обучении РКИ в образовательных программах довузовского этапа // Русский язык на перекрестке эпох: традиции и новации в русистике. Сборник научных статей по материалам V международной научно-практической конференции. – Ереван, 2023. – С. 11–15.

2. Богодухова Е.Е. Роль дисциплины «Страноведение России» в обучении иностранных студентов // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты. Материалы X международной научной конференции. – Чита, 2017. – С. 233–234.

3. Конституция Российской Федерации. – Москва : Издание Государственной Думы, 2022. – 41 с.

Goncharova Anastasia Vladimirovna
Parhomova Elena Sergeevna
Tolmachova Elena Vladimirovna
Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov

THE PEOPLES OF RUSSIA: LESSON SUMMARY FOR THE COURSE "RUSSIAN REGIONAL STUDIES"

The article provides the development of a lesson combining elements of teaching Russian as a foreign language and regional studies. The theme is the national composition of the Russian Federation. Exercises of various types are given, which serve to transfer new knowledge about the language and the country, and to develop all types of speech activity of foreign listeners. The idea of a comprehensive study of a new national culture in the process of language acquisition is argued.

Keywords: linguistic and regional studies, Russian as a foreign language, foreign students, regional competence.

Гришкова Людмила Владимировна
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы
m.oskar@mail.ru

Использование цифровых инструментов для создания интерактивных учебных материалов по РКИ

Статья посвящена вопросу использования интерактивных учебных материалов на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ). В статье представлен обзор современных онлайн-сервисов и платформ для создания учебных материалов по РКИ, а также описаны возможности применения данных материалов в практике преподавания РКИ.

Ключевые слова: РКИ, интерактивные материалы, онлайн-сервисы, информационные технологии.

Информатизация всех сфер жизни общества создает необходимость использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательной сфере. За последние годы актуальным вопросом все больше становится использование новых форм, приемов, средств и методов обучения, где интерактивным средствам обучения отводится особая роль [2, с. 136]. Это означает, что современный преподаватель должен эффективно использовать средства ИКТ. Одной из составляющих профессиональной деятельности преподавателя является информационная компетентность, которая предполагает создание электронных учебных материалов для эффективного взаимодействия между педагогом и обучающимися [6, с. 721]. Сегодня на просторах Интернета можно найти огромное количество цифровых инструментов и сервисов, которые педагог может активно применять в процессе обучения РКИ, создавая интерактивные учебные материалы. Интерактивные материалы обладают рядом преимуществ, среди которых можно выделить наглядность, повышение эффективности подачи учебного материала, получение мгновенной обратной связи. Также они способствуют оптимизации системы проверки учебного материала. Интерактивные учебные материалы интенсифицируют процесс обучения, позволяя обучающимся быть его активными участниками.

К интерактивным относят такие средства обучения, которые построены на использовании информационно-компьютерных технологий [1, с. 84].

Вопросу применения интерактивных средств в преподавании РКИ посвящено не мало исследований, среди которых можно отметить работы В.Е. Евдокимовой, О.А. Кирилловой, Е.А. Ждановой [3]. В своем исследовании

авторы рассматривают сервисы, необходимые для создания интерактивных учебных материалов по РКИ. В.А. Кошкина, Е.А. Пазенко раскрывают потенциал и дидактические возможности применения интерактивных средств обучения в образовательном процессе [4]. М.В. Холодкова описывает применение интерактивных технологий при обучении РКИ [5].

Обладая гибкостью и вариативностью, интерактивные средства обучения можно использовать на всех этапах обучения РКИ: при введении нового материала, при его отработке и закреплении.

Мы считаем, что использование интерактивных учебных материалов по РКИ позволяет сделать процесс обучения более мотивированным, интересным и эффективным за счет применения средств слуховой и зрительной наглядности, анимации и мультимедиа.

В данной статье мы рассмотрим несколько онлайн-сервисов и платформ, с помощью которых можно создавать интерактивные учебные материалы по РКИ. Мы разделили онлайн-сервисы для создания интерактивных учебных материалов на несколько групп. К первой группе мы относим цифровые инструменты для создания интерактивных рабочих листов (Wizer.Me [13], LiveWorksheets [10], Formative [7]). Во вторую группу входят конструкторы для создания интерактивных заданий, такие как LearningApps [9], Wordwall [14], Quizlet [12]. К третьей группе принадлежат инструменты для создания интерактивной инфографики, презентаций и плакатов (ThingLink [11], Genially [8]). Рассмотрим каждый из представленных онлайн-ресурсов более подробно.

К одним из популярных на сегодняшний день цифровых инструментов следует отнести создание интерактивных рабочих листов. На уроках РКИ мы предлагаем использовать такие бесплатные онлайн-сервисы и платформы, как Wizer.Me, LiveWorksheets и Formative.

Онлайн-сервис Wizer.Me представляет собой цифровой инструмент для создания интерактивных рабочих листов. В задания рабочего листа преподаватель может добавлять изображения, видео, аудио, ссылки. Учащиеся в свою очередь могут отправлять ответы на домашнее задание в виде графического, текстового или аудиофайла, что позволяет обеспечить взаимодействие между преподавателем и обучающимися. С помощью данного сервиса преподаватель может создавать задания различного типа: установление соответствия, упорядочивание элементов, заполнение таблицы и пропусков в тексте, задания на множественный выбор и многие другие. Пользуясь функционалом данного сервиса, педагог может разрабатывать задания на формирование и совершенствование навыков и умений во всех видах речевой деятельности.

LiveWorksheets является сервисом для создания интерактивных листов, позволяющий преподавателям трансформировать традиционные рабочие листы в формате word или pdf в электронные с интерактивными элементами управления. Сервис позволяет создавать задания на аудирование и проверку

произношения, что является очень ценным на уроках РКИ. Также функционал программы дает возможность составлять викторины, задания на множественный выбор, соотнесение, заполнение пропусков, с открытым ответом, добавлять аудио, видео, ссылки и др.

К достоинствам данных сервисов следует отнести быструю обратную связь с обучающимися, возможность использовать в своей работе интерактивные рабочие листы, разработанные другими коллегами, трансформируя их под свои запросы и цели обучения, а также делиться своими наработками. Из сложностей использования данных сервисов следует отметить то, что интерфейс представлен полностью на английском языке.

Сервис Formative отличается от двух представленных выше тем, что в нем в режиме реального времени преподаватель может наблюдать за ходом выполнения заданий учащимися, осуществляя мгновенную проверку, корректируя и оставляя комментарии по выполнению заданий. При создании учебных материалов конструктор сервиса позволяет создавать следующие виды заданий: выбор нескольких ответов из числа предложенных, установление ложности и истинности высказываний, задания с кратким ответом. Также сервис дает возможность вставлять в рабочие листы изображения, видео и текст.

Интерактивные рабочие листы могут быть использованы на занятиях по РКИ, а также в качестве средства самостоятельного обучения.

Онлайн-сервисы LearningApps, Wordwall, Quizlet помогают создавать материалы для отработки лексико-грамматического и фонетического материала. Сервисы LearningApps и Wordwall включают в себя интерактивные шаблоны, с помощью которых преподаватель удобно, быстро и просто может создавать разнообразные виды заданий в игровой форме. Образовательная платформа Quizlet (https://quizlet.com/ru) используется для усвоения и тренировки лексических единиц с помощью интерактивных карточек. Представленные сервисы могут быть использованы на любом этапе урока, а также в качестве домашнего задания, самостоятельной работы и при проведении контроля.

К третьей группе мы отнесли сервисы для создания презентаций и интерактивных плакатов. Данные цифровые инструменты могут быть использованы самими обучающимися на уроках РКИ для создания презентаций и проектов. Также представленные сервисы могут использоваться преподавателем для формирования лингвострановедческой компетенции иностранных обучающихся. С помощью онлайн-сервиса ThingLink можно создавать интерактивные плакаты (карты, картины) с возможностью добавления на них надписей, ссылок, звука и видео. Онлайн-инструмент Genially можно использовать на занятиях РКИ для создания инфографики, составление резюме, построения туристических маршрутов. Ресурс поддерживает возможность работы нескольких участников над одним проектом. Также с помощью данных сервисов можно создавать интерактивные плакаты-уроки для самостоятельного обучения с прикреплением ссылок на интерактивные задания.

Таким образом, в данной статье нами были рассмотрены доступные, бесплатные и удобные в использовании цифровые инструменты для создания интерактивных рабочих материалов по РКИ. Использование онлайн-ресурсов в практике преподавания РКИ наряду с традиционными помогают интенсифицировать процесс обучения, делая уроки яркими и запоминающимися. Обладая огромным визуальным и игровым потенциалом, интерактивные учебные материалы помогают индивидуализировать процесс обучения, а также активизировать самостоятельную работу обучающихся.

Литература

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: Икар, 2009. – 448 с.

2. Ваганова О.И., Воронина И.Р., Лошкарева Д.А. Интерактивные средства обучения как эффективный инструмент образовательной деятельности // БГЖ. – 2020. – №3 (32). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-sredstva-obucheniya-kak-effektivnyy-instrument-obrazovatelnoy-deyatelnosti (дата обращения: 01.03.24).

3. Евдокимова В.Е., Кириллова О.А., Жданова Е.А. Возможности сервисов для создания интерактивных учебных материалов // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2022. – № 6. – С. 10–15.

4. Кошкина В.А., Пазенко Е.А. Интерактивные средства обучения: классификация и потенциал // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-sredstva-obucheniya-klassifikatsiya-i-potentsial (дата обращения: 01.03.24).

5. Холодкова М.В. Интерактивные технологии при обучении РКИ на начальном этапе (из опыта работы на подготовительном отделении вуза) / М.В. Холодкова // Экология языка и речи: Материалы VIII Международной научной конференции, Тамбов, 21–23 ноября 2019 года / Отв. за выпуск Т.В. Махрачёва. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2019. – С. 339–344.

6. Deryabina S., Dyakova T. Information Culture Of The RFL Teacher: Content, Present Conditions, Perspectives / European Proceedings. – URL: https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.12.77 (дата обращения: 01.03.24).

7. Formative. – URL: https://app.formative.com/login (дата обращения: 01.03.24).

8. Genially. – URL: https://genial.ly/ (дата обращения: 03.03.24).

9. LearningApps.org. – URL: https://learningapps.org/ (дата обращения: 02.03.24).

10. LiveWorksheets. – URL: https://www.liveworksheets.com/ (дата обращения: 03.03.24).
11. ThingLink. – URL: https://www.thinglink.com/ (дата обращения: 02.03.24).
12. Quizlet. – URL: https://quizlet.com/ru (дата обращения: 02.03.24).
13. Wizer.Me. – URL: https://app.wizer.me/ (дата обращения: 01.03.24).
14. Wordwall. – URL: https://wordwall.net/ru (дата обращения: 03.03.24).

Grishkova Liudmila Vladimirovna
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

USING DIGITAL TOOLS FOR CREATING INTERACTIVE EDUCATIONAL MATERIALS ON RFL

The article is devoted to the use of interactive educational materials in classes on Russian as a foreign language (RFL). The article provides an overview of modern online services and platforms for creating educational materials on RFL, as well as describes the possibilities of using these materials in the practice of teaching RFL.

Keywords: RFL, interactive materials, online services, information technology.

Губанов Сергей Анатольевич
Университет «МИР»
gubanov5@rambler.ru

Выражение эмоций в русской и японской культурах

Статья посвящена сравнительному изучению проявления эмоций в русской и японской культурах на материале кинематографа. Установлено, что этикетная японская культура дискоммуникативна для носителя русской лингвокультуры за счет специфичных форм выражения эмоций: улыбка приобретает формальный, статусный характер. Обращается внимание на специфику восприятия мира в Японии и России и на базовые эмоции (тоска, грусть).

Ключевые слова: эмоции, культура, кинематограф, межкультурная коммуникация, лингвокультура.

Выражение эмоций, как известно, имеет свою национальную специфику. В работе рассмотрим один из способов выражения эмоций, улыбку, на материале русской и японской культуре. Актуальность работы связана с возрастающим интересом к изучению восточных лингвокультур [1].

Материалом для исследования послужили фильмы «Брат», «12 стульев», «Кавказская пленница», «Ямато», «Поздняя весна», «Исчезающая первая любовь», «Бег», «Страх и трепет», «Пешком-пешком», «Бриллиантовая рука».

Улыбка как знак невербальной коммуникации, многозначна: с ее помощью передают свое хорошее настроение, симпатию к своему собеседнику, снисхождение или иронию по отношению к нему, показывают доброжелательность, а также хорошее воспитание – в большинстве случаев улыбка имеет коммуникативный смысл [2]. В целом, улыбка во всех культурах Запада ассоциируется, прежде всего, с радостью, положительными эмоциями, тогда как типичная улыбчивость азиатов может являться одновременно как выражением положительных эмоций (симпатии, радости и т. д.), так и средством скрыть негативные (недовольство, удивление, растерянность и т. д.) [3].

Рассмотрим подробнее особенности улыбки в разных культурах: существует улыбка вежливости, являющаяся частью воспитания и хорошего поведения; есть улыбка формальности, которая говорит о хороших манерах. У каждого народа существуют моменты, когда улыбка является естественным и неудержимым выражением чувств, особенно это заметно у народов, привыкших скрывать свои чувства.

В фильме «Ямато» демонстрируется пример социальной улыбки: в сцене женщина рассказывает о гибели своего отца с улыбкой (Ямато, 2005 г., режис-

сер: Дзюнъя Сато). Главная функция такой улыбки – охранная, «сберегающая чувства другого». Быть учтивым – значит не только скрывать свое душевное состояние, но иногда – выражать противоположные чувства. Японский этикет считает невежливым перелагать бремя собственных забот на собеседника или выказывать избыток радости, когда другой человек расстроен.

В восточной культуре, в отличие от западной, вежливость не является произвольным актом, а отражает социальную иерархию. В японском языке существуют два уровня вежливого общения: один для близких – семьи и друзей, другой – для посторонних. Японская улыбка не обязательно является самопроизвольным выражением удовольствия, но подчиняется нормам и законам японского этикета, культивируемого в обществе с юных лет.

В фильме «Страх и трепет» показана модель корпоративных отношений. Девушка из Бельгии приехала в Японию работать в фирме переводчицей, и ей многое предстоит узнать о японской культуре (Страх и трепет, 2003 г., режиссер: Ален Корно). В одной из сцен на довольно долго смотрит на свою начальницу, любуясь ее внешностью. Начальница замечает это, и чтобы скрыть неловкость, улыбается, после чего сотрудница перестает на нее смотреть. В этой сцене была показана улыбка вежливости: вместо того, чтобы спросить, почему на нее смотрят, начальница лишь подает знак улыбкой. Эта сцена также говорит о высококонтекстности японской культуры: в жест начальницы был вложен определенный смысл. В этом же фильме есть другая сцена, показывающая особенности японской улыбки. Бельгийке дали работу, с которой она не справилась, так как работа была бухгалтерской, а иностранка нанималась в компанию переводчицей. Она хотела вызвать сочувствие начальницы, но ее надменный взгляд говорил о другом. Бельгийка рассмеялась из-за неловкости ситуации, но ее начальница этот смех не поддержала, лишь указала на то, что смех в этой ситуации неуместен. Эта сцена указывает на социальную иерархию в корпоративных отношениях, а также на взаимодействие людей из разных культур, которые друг друга не понимают, так как воспитание и правила в европейской и азиатской культурах подразумевают разное поведение. Недопонимание возникло из-за того, что начальница ожидала другой реакции от своей подчиненной, которая не знала многих нюансов японской культуры. Этого недопонимания возможно было избежать сочувствием и спокойным объяснением правил со стороны начальницы.

Искренние улыбки для японцев тоже нередкое явление: в фильме «Пешком-пешком» показаны взаимоотношения в семье, где есть сцена разговора за столом, в которой члены семьи искренне смеются, обсуждая бытовые мелочи (Пешком-пешком, 2008 г., Хирокадзу Корээда). Об искренности говорят широкие улыбки, обнажающие зубы, улыбающиеся глаза и смех. Режиссер показывает хорошие отношения семьи и тепло не цветовой гаммой или

музыкой, а уютной обстановкой сцены, разговорами людей и их эмоциями. Искренняя улыбка и смех – явления, универсальные для любой культуры.

В отличие от Японии, улыбка в русском общении редко является сигналом вежливости. В японской культуре улыбка вежливости может иметь цель облегчить человеку восприятие негативной информации. У русских так не принято. Русская фраза «он из вежливости улыбнулся» скорее говорит о неодобрительном отношении, или может проявляться в виде саркастической улыбки, однако за этой улыбкой могут скрываться разные эмоции. Яркой иллюстрацией понятия «вежливая улыбка» можно назвать персонажа фильма «12 стульев» Александра Яковлевича (12 стульев, 1971 г., режиссер: Леонид Ионович Гайдай). Со всеми, кто ниже его по статусу, он жесток и груб, а перед статусными людьми он растекается в подобострастной улыбке. Александр Яковлевич знакомится с инспектором пожарной охраны, и в этот момент старушка, сидящая рядом с ними, начинает петь. На старушку он кричит, чтобы она не пела, и в следующий момент улыбается инспектору.

Улыбка должна быть уместной. Русским важно, чтобы улыбка соответствовала ситуации. Бывают различные ситуации, о которых говорят «не до улыбок». В фильме «Брат» есть сцена, в которой главный герой, восстанавливая справедливость, угрожает оружием двум мужчинам, которые не хотят оплачивать штраф за проезд. На лице одного из них мы видим неуместную улыбку, вызванную страхом. На эту улыбку главный герой отвечает спокойным безэмоциональным лицом (Брат, 1997 г., режиссер: Алексей Балабанов).

Существует множество вариаций эмоций, которые могут быть вложены в улыбку, например, в одной из культовых сцен фильма «Бриллиантовая рука» можно увидеть, как персонаж Миронова скрывает за натянутой улыбкой неудачу (Бриллиантовая рука, 1969 г., режиссер: Леонид Ионович Гайдай). Подобная эмоция часто встречается в отечественных произведениях и русском быту. Иногда русский человек старается спрятать за улыбкой, как за ширмой, явный казус, и обыграть это шуткой.

Особенность русской улыбки заключается в том, что она может не нести коммуникативного смысла, и быть отражением, симптоматическим сигналом настроения – благополучия. Улыбка и смех могут проявиться в моменты радости, отдыха, легкости души даже в те моменты, когда человека никто не видит.

В японской дораме «Исчезающая первая любовь» сюжет разворачивается вокруг парня по имени Аоки (Исчезающая первая любовь, 2021 г., режиссеры: Хорай Тадааки, Кусано Сёго). Он влюблён в свою одноклассницу Хасимото, но однажды обнаруживает на её ластике имя другого парня. По всей видимости, Хасимото влюблена в одноклассника Иду. Далее происходит сцена, в которой Хасимото рассказывает Аоки, что влюблена в Иду, но не собирается признаваться возлюбленному в своих чувствах и желает сохранить тайну:

ей «достаточно быть в стороне». Это и есть проявление светлой грусти: Хасимото предпочитает оставить все как есть и прибывать в состоянии печали по возлюбленному, чтобы не разрушить это состояние своими действиями. Ожидание печали, сиюминутное восхищение и одновременно предчувствие скорого расставания с прекрасным – светлая печаль в сознании японца.

Также в японской культуре существует понятие «моно-но аварэ» (яп. 物の哀れ) – печальное очарование вещей. Это эстетический принцип, который сложился к X веку и применим ко всей японской культуре. Понятие «вещи» стоит толковать не только как предметы, но и как чувства людей и сами люди. Аварэ – «печальное очарование», возникающее при взгляде на «вещи мира», главное свойство которых – бренность и изменчивость. Печальное очарование вещей связано во многом с осознанием бренности, мимолетности жизни, с ее ненадежной, временной природой – «если бы жизнь не была так мимолетна, то в ней не было бы очарования». Моно-но аварэ связано с необычайной чувствительностью, которая культивировалась в классическую эпоху Хэйан (IX–XII века), умением улавливать тончайшие токи жизни. Одна поэтесса писала, что слышит шуршание крови, бегущей по ее жилам, слышит, как опадают лепестки сакуры. Аварэ означало возглас, передаваемый междометием «ах!», затем приобрело значение «очарование». Другие авторы считают аварэ ритуальным возгласом: «аварэ!» – вскрикивали в важные моменты действ древней религии синто.

В японском кинематографе «моно-но аваре» проявляется часто, и для этого режиссеры используют разные приемы. Например, в фильме «Поздняя весна» печальное очарование вещей видно в сценах, в которых показана эстетика природы: шумит ветер, кадры неспешно сменяются и погружают в атмосферу спокойствия, или в сцене, где отец, отпустив свою любимую дочь, чистит яблоко (Поздняя весна, 1949 г., режиссер: Ясудзиро Одзу). Внимание к деталям и тонким душевным состояниям красной нитью проходит через японскую культуру и прослеживается во всех видах искусства. Печаль, связанная с быстротечностью жизни, переживается каждым по-разному, ее возможно понять только пережив, и никакие слова и визуальные образы не смогут полностью погрузить в это чувство, если оно не знакомо человеку.

Для русской культуры сложно найти аналог японскому «печальному очарованию вещей», однако для русских характерно особое состояние – тоска. Выраженные состояния тоски часто сопровождаются тревогой, чувством немотивированного безотчётного страха.

Атмосфера тоски хорошо показана в русском сериале 1970 года «Бег». Кинематографические приемы помогают подчеркнуть настроение героя: так в первой серии использованы различные приемы для передачи атмосферы: цветовая гамма практически монохромная, мало ярких цветов, а если есть, то приглушенные (Бег, 1970 г., режиссеры: Александр Алов, Владимир Наумов).

Темнота и низкая освещенность соответствуют эмоциям актеров, например, в сцене генерал Хлудов, погруженный в тягостные мысли, говорит: «У нас трагедии начинаются». В работе рассмотрены специфические проявления грусти в Японии и в России, однако эмоция грусти характерна для каждой культуры в разных проявлениях – это естественная реакция на внешние раздражители: она может быть кратковременной и долговременной. Грусть может быть моментальной реакцией или контролируемой в соответствии с правилами выражения эмоций, свойственных той или иной культуре. Человек может влиять интенсивность эмоций, однако не способен контролировать моментальную реакцию: мимика сработает непроизвольно.

Литература

1. Базылев В. Н. Когнитивная структура эмоций: русско-японские параллели [Электронный ресурс] URL: https://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk_11_02bazylev.pdf (дата обращения: 17.12.23).

2. Культура и менталитет России Нового и Новейшего времени: к 80-летию Анатолия Евгеньевича Иванова / редкол.: Ю.А. Петров (отв. ред.), А.В. Голубев, Т.Ю. Красовицкая, А.И. Куприянов, С.М. Шамин; Ин-т рос. истории Рос. акад. наук. – Москва : Ин-т российской истории РАН, 2018. – 485 с.

3. Ashton-James C. E., Maddux W. W., Galinsky A. D., Chartrand T. L. Who I Am Depends on How I Feel The Role of Affect in the Expression of Culture // Psychological Science. 2019. – pp. 340–346.

Gubanov Sergey Anatolyevich
International Market Institute

EXPRESSION OF EMOTIONS IN RUSSIAN AND JAPANESE CULTURES

The article is devoted to a comparative study of the manifestation of emotions in Russian and Japanese cultures using the material of cinema. It has been established that Japanese etiquette culture is discommunicative for the bearer of Russian linguistic culture due to specific forms of expression of emotions: a smile acquires a formal, status character. Attention is drawn to the specifics of the perception of the world in Japan and Russia and to basic emotions (longing, sadness).

Keywords: emotions, culture, cinema, intercultural communication, linguistic culture.

Гуськова Маргарита Дмитриевна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
m.guskova25@gmail.com

К вопросу об определении понятия «мультимодальный рекламный текст» и его месте в системе средства обучения РКИ

В рамках данной статьи рассматриваются различные трактовки мультимодального текста, мультимодальной рекламы как одной из разновидностей мультимодального дискурса, а также анализируется предположение, что аутентичные рекламные тексты мультимодального характера могут быть использованы в рамках обучения иностранных учащихся русскому языку как иностранному, поскольку такие тексты отражают живую речь носителей языка и соответствуют темам, заявленным в требованиях и государственном образовательном стандарте.

Ключевые слова: мультимодальный рекламный текст, мультимодальность, дискурс, методика преподавания РКИ.

Настоящее исследование ставит своей целью определить значение понятия «мультимодальный рекламный текст» и рассмотреть роль мультимодальных рекламных текстов в методике преподавания русского как иностранного (далее – РКИ). Проблема мультимодальности интересует ученых на протяжении длительного периода времени [7; 10; 11; 17–19; 21; 24 и др.]. Существуют понятия, которые употреблялись в ранних научных текстах и аналогичны термину «мультимодальный»: «поликодовый», «креолизованный», «составной», «контаминированный» «семиотически осложненный текст» [13, с. 93]. По мнению исследователей О.Ф. Кривенко, А.Г. Сонина и И.М. Белякова, термин «креолизованный текст» на данный момент можно считать менее актуальным, передающим свои позиции термину «поликодовый текст». Этот переход вызван, прежде всего, тем, что понятие «креолизованный текст» не раскрывает характеристик описываемых текстов. Во-вторых, этот термин может ассоциироваться у лингвистов с иным понятием — «креолизованные языки» — хотя между данными терминами нет ничего общего. Наконец, из-за заложенной в основу номинации страдательной формы можно подумать, будто тексты были созданы в результате процесса их «креолизации» [1, 11, 13, 20]. По утверждению В.А. Омельяненко, термин «мультимодальный» в свою очередь заменил собой понятие «поликодовый» [17, с. 13].

Любопытное определение можно встретить в работе Е.Ю. Дьяковой. Она разделяет поликодовые тексты на «вербальные поликодовые тексты» и «мультимедийные поликодовые тексты» [5, с. 9]. А авторы В.А. Омельяненко, Е.Н. Ремчукова полагают, что понятия «мультимодальный», «цифровой» и «мультимедийный» являются синонимичными [18, с. 73].

В рамках исследования Н.В. Вагановой утверждается, что существуют разные точки зрения на морфемный статус части «мульти-» в русском языке [3, с. 37]. В «Толковом словаре иноязычных слов» Т.Ф. Ефремовой часть «мульти-» квалифицируется как начальная часть сложных слов со значением «указывающий на множественность предметов или многократность каких-либо – обычно однородных – действий, функций» [6]. В «Англо-русском большом словаре финансовых терминов» формант «мульти-» определяется и как приставка со значением множественности, многократности.

В латинском языке modo- означало «только что», «прямо сейчас» и происходило от modus – «мера, способ, измерение» [23]. О.К. Ирисханова подчеркивает, что «модальность» восходит к латинскому modus — «мера, способ, образ, вид» [8, с. 16]. В соединении понятие «мультимодальность» означает «множественность способов», «многократность измерений». Анна Кулик говорит о модальности (репрезентативной системе) в значении формы восприятия и представления информации в мышлении и памяти следующее: «Различают три вида модальности: визуальную, аудиальную и кинестетическую» [12]. Антон Мойс рассматривает понятие «модальность» в психологии как «отражение внешних раздражителей через определенные сенсорные системы. Это означает, что разные раздражители проходят через разные каналы, которые распознают и обрабатывают их» [14]. Модальность в психологии – это спектр ощущений и внутренняя переработка получаемой информации за счет использования определенных органов чувств (зрения, слуха и тактильных ощущений).

Исследователи Рахмавати и Тенгку Силвана Синар подчеркивают, что текст является мультимодальным, если содержит в себе две или более семиотические системы, однако также важно соблюсти условие, где оба компонента будут влиять на восприятие информационного продукта в целом [27, с. 61]. Эту точку зрения разделяют исследователи Геета Шарма, Нима Джон и Мангеш Карандикар: «текст будет считаться мультимодальным, если он состоит по меньшей мере из двух или более семиотических систем» (перевод наш – *М.Г.*). Под видами семиотических систем авторы понимают лингвистическую, визуальную, аудио-, жестовую и пространственную системы [28, с. 2437].

Гюнтер Кресс и Тео ван Лювен дают следующую трактовку мультимодальному тексту. Они полагают, что такой текст отличает сочетание вербальных и невербальных компонентов в одном тексте. Эти элементы оказываются прочно взаимосвязаны в содержательном и в структурном планах. Текст

в таком случае передает информацию за счет набора модальностей: визуальных образов, дизайна, вербальных компонентов письменного языка и других семиотических средств [25, с. 85–104].

Мы принимаем в качестве эталона следующее определение мультимодальности: «…мультимодальным является любой текст, соединяющий в себе различные семиотические коды, требующий актуализации сразу нескольких перцептивных каналов, визуального и аудиального <…> Мультимодальность описывает коммуникацию с точки зрения текстовых, аудиовизуальных, лингвистических и пространственных модусов, которые задействуются для составления и передачи сообщения» [21, с. 168].

По мнению Е.С. Кара-Мурзы, коммерческие мультимодальные рекламные тексты представляют собой составную часть медиадискурса [9]. Видеореклама, воздействуя на зрение и слух, затрагивает две модальности (визуальную и аудиальную). Если актеры используют движения собственного тела, то подключается третья, кинестетическая модальность. Мультимодальная реклама помогает в практике обучения иностранному и неродному языку при формировании вторичной языковой личности [17, с. 50]. Маркетолог Дэвид Огилви определял рекламу как «эффективный способ торговли» [15, с. 5]. А автор Нгуен Тхи Анх Дао утверждает: «Реклама включает в себя виды деятельности и формы коммерческого продвижения, которые <…> представляют товары и продукцию без прямого побуждения к покупке, продаже и потреблению <…> Реклама – это экономическая деятельность» (перевод наш – *М.Г.*) [26, с. 89].

Мы принимаем формулировку понятия «реклама» исследователя А.В. Олянича: «Реклама – форма коммуникации, которая пытается перевести качество товаров и услуг на язык нужд и потребностей покупателей <…> оповещение людей всевозможными способами для создания широкой известности чего-либо, как распространение информации о потребительских свойствах товара и преимуществах различных видов услуг с целью их реализации и повышения спроса на них…» [17, с. 10].

Итак, мультимодальная реклама ставит своей целью продвинуть товар или услугу за счет воздействия на зрение и слух реципиента (в ряде случаев на обоняние и осязание), содержит в себе два и более вида сообщений (вербальное, визуальное, аудиальное, обонятельное, тактильное) и использует «целый комплекс семиотических кодов разных модальностей (собственно лингвистические, пара- и экстралингвистические)» [17, с. 18]. Автор И.П. Хутыз подчеркивает, что мультимодальные тексты сочетают в себе несколько модусов коммуникации (изображение, письмо, речь) [24, с. 91].

Мультимодальная видеореклама, обычно размещаемая в сети, отражает «живой» русский язык, содержит культуроведческую информацию, примеры коммуникативного поведения носителей изучаемого языка, представляет собой аутентичные материалы, которые могут быть использованы на занятиях по РКИ с целью знакомства с культурными и социокультурными реалиями России. Такая реклама может быть методически обработана или использована в оригинальном виде с целью познакомить иностранцев с реальными иноязычными речевыми ситуациями, смоделировать реальные коммуникативные ситуации на изучаемом языке.

Согласно А.Н. Богомолову, «использование ресурсов <…> Интернета для обучения иностранному языку (РКИ) имеет исключительное значение, так как с их помощью обеспечивается возможность реального общения на изучаемом языке, предоставляется доступ к аутентичным материалам и огромному числу учебных ресурсов в текстовом, аудио- и видеоформатах, а также предоставляется возможность учащимся осуществлять коммуникацию с носителями изучаемого языка и культуры, что приобретает особую методическую значимость в условиях отсутствия языковой среды» [2, с. 23].

В рамках требований к уровню В1 иностранный учащийся «должен уметь осуществлять речевое общение в устной и письменной формах в рамках актуальных для данного уровня тем: <…> 2. Выбор места учебы или работы, профессии и др.; выражение отношения к ним. <…> 5. Образ жизни <…>. 6. Свободное время. Отдых, интересы, увлечения» [22, с. 8]. В рамках требований к уровню В2 иностранный студент должен изучить круг тем, актуальных для говорящего как личности («Человек и его личная жизнь», «Семья», «Работа», «Отдых», «Мужчина и Женщина» и т. д.), имеющих социально-культурный характер («Человек и общество», «Человек и политика», «Человек и экономика» и др.), связанных с общегуманистической проблематикой («Человек и природа», «Земля – наш общий дом», «Духовное развитие человечества» и др.) [4, с. 10]. Мультимодальную рекламу можно использовать как наглядное, аутентичное, лингвосоциокультурное средство обучения иностранцев устным и письменным видам коммуникации на изучаемом языке. Собранный нами корпус текстов (55 видеотекстов) показывает, что тематика рекламных роликов связана с представленными выше темами, отвечающими первому и второму сертификационным уровням (ACTIMEL. Итальянцы в России. Байкал – «Человек и природа», «Свободное время»; М.Видео. Дарите заботу – «Семья», «Свободное время»; рекламная интеграция от «Правое полушарие интроверта» в ролике блогера Anya Conservi «Что делать, если твои рисунки – отстой?» – «Выбор места учебы или работы, профессии и др.», «Отдых»; Тинькофф. Банк года в России – «Выбор места учебы или работы, профессии и др.; выражение отношения к ним», «Образ жизни», «Свободное время. Отдых, интересы, увлечения», «Мужчина и Женщина», «Семья»).

Подробно описать лингвистическую, культурологическую и методическую составляющие рекламных видеороликов мы планируем в новых статьях

и в рамках диссертационного исследования, где мы полагаем перспективным изучение восприятия мультимодальных рекламных текстов реципиентами.

Литература

1. Беляков И.М. Особенности баннерной интернет-рекламы как поликодового текста (лингвистический аспект): дис. … канд. филол. наук наук. – Москва, 2009. – 164 с.
2. Богомолов А.Н. Цифровая лингводидактическая среда: к определению понятий // Социальные сети. Том IV: Лингводидактические аспекты цифровизации и сетевой коммуникации: монография / под научной редакцией Н.Д. Голева; ответственный редактор О.П. Сологуб. – Кемерово, 2023. – С. 16–39.
3. Ваганова Н.В. Морфемный статус препозитивного элемента multi (мульти-) в английском и русском языках // Вестник Нижегородского университета им. НИ Лобачевского. – 2013. – №. 1–2. – С. 36–40.
4. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. – Москва – СПб: Златоуст, 1999. – 40 с.
5. Дьякова Е.Ю. Поликодовый текст в британском рекламном дискурсе сферы образования: автореферат дис. … канд. филол. наук. – Воронеж, 2011. – 25 с.
6. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка. – Москва, 1996. – 637 с.
7. Загидуллина М.В. Мультимодальность: к вопросу о терминологической определенности // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2019. – №. 1 (31). – С. 181–188.
8. Ирисханова О.К. Мультимодальность, полимодальность, поликодовость… Краткий комментарий // Полимодальные измерения дискурса / Отв. ред. О.К. Ирисханова. – 2-е изд. – Москва: Издательский Дом ЯСК, 2022. – 448 с.
9. Кара-Мурза Е.С. Современная русская реклама и её внутренняя дифференциация / Е.С. Кара-Мурза // Медиалингвистика. – 2015. – № 4(10). – С. 19–34.
10. Кибрик А.А. Мультимодальная лингвистика // Когнитивные исследования. – 2010. – Т. 4. – С. 134–152.
11. Кривенко О.Ф. Методический потенциал цифровых мультимодальных текстов в обучении РКИ: дисс. … канд. педагог. наук. – Москва, 2022. – 209 с.
12. Кулик А. Модальность восприятия информации – профайлинг с Анной Кулик. URL: https://anna-kulik.ru/modalnost-vosprijatija-informacii/ (дата обращения: 10.02.2024).
13. Максименко О.И. Поликодовый vs. креолизованный текст: проблема терминологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2012. – №. 2. – С. 93–102.

14. Мойс А. Модальность. URL: https://blog.alter.ru/glossary/modalnost/#:~:text=Модальность %3A %20что %20такое,-Простыми %20словами %2C %20модальность&text=В %20психологии %20модальность %20означает %20отражение,которые %20распознают %20и %20обрабатывают %20их (дата обращения: 10.02.2024).
15. Огилви Д. Огилви о рекламе / Дэвид Огилви: пер. с англ. А. Гостева и Т. Новиковой. – Москва: Эксмо, 2013. – 240 с.
16. Олянич А.В. Рекламный дискурс и его конститутивные признаки // Рекламный дискурс и рекламный текст: коллективная монография / науч. ред. Т.Н. Колокольцева. – 2-е изд., стереотип. – Москва: ФЛИНТА: Наука, 2013. – С. 10–37.
17. Омельяненко В.А. Мультимодальные способы репрезентации имиджа россии в текстах национально-ориентированной рекламы: дис. … канд. филол. наук. – Москва, 2019. – 207 с.
18. Омельяненко В.А., Ремчукова Е.Н. Поликодовые тексты в аспекте теории мультимодальности // Коммуникативные исследования. – 2018. – №. 3 (17). – С. 66–78.
19. Сергаева Ю.В. Мультимодальный текст: читать, смотреть и/или слушать? // Studia Linguistica. Язык в пространстве социума и культуры. Сб. научных трудов. – СПб.: Политехника-сервис, 2015. – № XXIV. – С. 182–189.
20. Сонин А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: автореферат дис. … док. филол. наук. – Москва, 2006. – 48 с.
21. Сорокина Ю.В. Понятие мультимодальности и вопросы анализа мультимодального лекционного дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – №. 10–1 (76). – С. 168–170.
22. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрюшина и др. [Электронный ресурс]: электронный аналог печатного издания – 2-е изд. – Москва. – СПб.: Златоуст, 2009. – 32 с.
23. Фокин Н.И. В начале было слово. Экономика, аналитика, этимология – Модальность. // Economics Logos. URL: https://ecanet.ru/word/ %D0 %9C %D0 %BE %D0 %B4 %D0 %B0 %D0 %BB %D1 %8C %D0 %BD %D0 %BE %D1 %81 %D1 %82 %D1 %8C (дата обращения: 19.02.2024).
24. Хутыз И.П. Мультимодальность академического дискурса как условие его коммуникативной успешности (Рецензирована) // Ежеквартальный рецензируемый, реферируемый научный журнал «Вестник АГУ». – 2016. – № 1. – С. 90-95.
25. Kress G., van Leeuwen T. Reading images: the grammar of visual design / G. Kress, New York: Routledge, 1996; Jewitt C., Kress G. Multimodal Literacy. New York: Peter Lang, 2003; Serafi ni F. Reading multimodal texts: Perseptual, Structural and Ideological Perspectives // Children's Literature in Education. – 2010. – № 41. – P. 85–104.

26. Nguyen Thi Anh Dao Multimodal metaphor in advertising: cultural perspectives // European Journal of Literature, Language and Linguistics Studies. – 2022. – Vol. 6. №1. – P. 89 – 94.

27. Rahmawati, Tengku S. S. Multimodal analysis on Sprite advertisement // Rahmawati / International Journal of Research Publications (IJRP.ORG). – 2021. – P. 61–67.

28. Sharma G., John N., Karandikar M. Multimodal semiotics in Dove advertising campaigns: breaking stereotypes. – 2023. – P. 2435–2460.

Guskova Margarita Dmitrievna
Pushkin State Russian Language Institute

ON THE ISSUE OF DEFINING THE CONCEPT OF «MULTIMODAL ADVERTISING TEXT» AND ITS PLACE IN THE RFL LEARNING TOOL SYSTEM

This article examines various interpretations of multimodal text, multimodal advertising as one of the varieties of multimodal discourse, and also analyses the assumption that authentic multimodal advertising texts can be used as part of teaching foreign students Russian as a foreign language, since such texts reflect the lively speech of native speakers and correspond to the topics stated in the requirements and state the educational standard.

Keywords: multimodal advertising text, multimodality, discourse, methodology of teaching RFL.

Давлетшина Кристина Юрьевна
Мухамадиева Диана Маратовна
Тюменское высшее военно-инженерное командное ордена Кутузова училище им. маршала инженерных войск А. И. Прошлякова
Milana_Kris_1991@mail.ru;
diana455104@mail.ru

Язык общегуманитарных дисциплин: изучение экономики в военно-инженерном вузе

Статья посвящена вопросу изучения экономической лексики в процессе работы с научно-учебными текстами на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе. Представлены предтекстовые и послетекстовые упражнения к тексту по теме «Микро- и макроэкономика».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, экономика, иностранные военнослужащие, адаптированный текст.

Иностранные военнослужащие Тюменского высшего военно-инженерного командного ордена Кутузова училища (далее ТВВИКУ) осваивают цикл гуманитарных наук, состоящий из истории, философии, экономики, политологии, метрологии, стандартизации и медицинской подготовки, на первом курсе. А потому в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный» (далее РКИ), существует комплекс занятий, направленный на изучение терминологии гуманитарных наук.

Цикл занятий по преподаванию гуманитарных дисциплин в рамках РКИ, в нашем случае – экономики, иностранным курсантам основывается на подборе адаптированных текстов, позволяющих развивать все виды речевой деятельности, способствующих формированию навыка правильного употребления терминологии в речи, владения механизмами построения высказывания [1, с. 6]. Структура занятий определена учебными вопросами тематического плана, реализацию которого можно рассмотреть на примере занятия по РКИ для первого курса по теме «Понятия микро- и макроэкономики».

Первый учебный вопрос направлен на введение новой лексики. Но прежде, чем перейти к лексике по теме, обучающимся предлагается выполнение лексико-грамматических предтекстовых заданий (направленных на отработку приставок микро- и макро-, активно применяющихся в науке), которые позволяют подготовить обучающихся к конструированию самостоятельных фраз и восприятию текстового материала.

Необходимо образовать сложные слова с элементами микро- и макро- и объяснить их значение, дан образец: микро + частица – микрочастица

(атом, молекула); макро + частица – макрочастица (миллионы атомов). Также предлагаются слова – основы: мир, экономика, биология, структура.

Далее курсанты знакомятся с новыми словами по теме, которые встретятся в тексте. Они должны прочитать слова и их значения, и записать их в тетрадь. Слова:

потребление – использование продукта в процессе удовлетворения потребностей;

потребитель – тот, кто потребляет;

частный – отдельный;

домашнее хозяйство – это все покупатели, семьи, работники, хозяева бизнеса и т. д.;

национальное хозяйство – это вся экономика страны;

сектор = отдел, подразделение;

анализировать – разбирать вещи на её составные части, исследовать;

общий объём – это вся сумма, всё количество;

доход – это то, что получаешь, деньги;

расход – это то, что тратишь;

общий уровень цен – это мера общих цен на товары и услуги;

занятость – деятельность людей, связанная с удовлетворением личных потребностей и приносящая им трудовой доход.

Также курсантам предлагается вспомнить из предыдущего занятия значения слов производство, товар, ресурс, услуга. Курсанты вместе с преподавателем делают вывод по первому учебному вопросу и переходят ко второму.

Второй учебный вопрос предполагает работу с текстом «Микро- и макроэкономика». Преподаватель читает текст, курсанты внимательно слушают, самостоятельно читают текст.

После прочтения текста иностранные военнослужащие отвечают на вопросы к тексту, которые помогают лучше понять его содержание: 1. Что изучает экономическая теория? 2. Какая задача экономической теории? 3. На что делится экономическая теория? 4. Что изучает микроэкономика? 5. Какая задача микроэкономики? 6. Что изучает макроэкономика? 7. Какая задача макроэкономики? 8. Что анализирует макроэкономика?

Далее курсанты выполняют послетекстовое задание, направленное на активизацию изученной лексики. Им нужно заполнить таблицу с опорой на текст и сравнить предметы изучения и задачи трёх наук.

Таблица с **ответами**

	экономическая теория	**микроэкономика**	**макроэкономика**
изучает	законы производства, потребления товаров и способы использования ресурсов	частные домашние хозяйства, потребителей, фирмы, конкретные цены, товары и услуги	секторы: – сектор «Домашние хозяйства», сектор «Фирмы», государственный сектор и иностранный сектор
задача	изучение и объяснение экономических явлений, их прогноз	анализ взаимодействия экономических единиц	выработка эффективной экономической политики государства

В следующем задании необходимо трансформировать фразы, используя синонимичные конструкции: **что (И. п.) состоит из чего (Р. п.) = что (И. п.) входит в состав чего (Р. п.).** и записать в тетрадь. **Образец:** Микроэкономика состоит из домашних хозяйств и фирм. Домашние хозяйства и фирмы входят в состав микроэкономики. Даны предложения, которые надо переделать: Экономическая теория – микроэкономика, макроэкономика. Макроэкономика – сектор «Домашние хозяйства», сектор «Фирмы», государственный сектор и иностранный сектор.

Ответ. Экономическая теория состоит из микроэкономики и макроэкономики. Микроэкономика и макроэкономика входят в состав экономической теории. Макроэкономика состоит из сектора «Домашние хозяйства», сектора «Фирмы», государственного сектора и иностранного сектора. Сектор «Домашние хозяйства», сектор «Фирмы», государственный сектор и иностранный сектор входят в состав макроэкономики.

После выполнения задания преподаватель делает вывод, что содержание текста «Микро- и макроэкономика» было усвоено курсантами и переходит к изучению третьего учебного вопроса.

Третий учебный вопрос заключается в изучении второстепенного члена предложения – обстоятельства. Обучающиеся читают теоретический материал по теме «Обстоятельство», преподаватель комментирует его, после чего курсанты переписывают новую информацию в тетрадь. Далее курсанты выполняют задание, в ходе которого выделяют в предложениях главные члены предложения и обстоятельства. Преподаватель корректирует работу курсантов.

Преподаватель делает вывод о том, что курсанты освоили такой член предложения, как обстоятельство, и в течение всего занятия работали с лексикой и понятиями микро- и макроэкономики, комментирует работу курсантов на уроке, выставляет оценки, даёт задание на самостоятельную подготовку.

Итак, в качестве основы учебных занятий по экономике в рамках РКИ выступают тщательно подобранные и адаптированные тексты, содержащие лексико-грамматический материал по заданной теме. Занятия выстраиваются в соответствии с учебными вопросами тематического плана и основными этапами работы с обучающим текстом.

Литература

1. Соколова А.А и др. Термины гуманитарных наук: учебное пособие: книга для преподавателя – Тюмень: ТВВИКУ, 2023. – 233 с.

Davletshina Kristina Yurievna,
Mukhamadieva Diana Maratovna
Tyumen Higher Military Engineering Command School of the Order of Kutuzov named after Marshal of Engineering Troops A.I. Proshlyakov

THE LANGUAGE OF GENERAL HUMANITARIAN DISCIPLINES: THE STUDY OF ECONOMICS AT A MILITARY ENGINEERING UNIVERSITY

The article is devoted to the issue of studying economic vocabulary in the process of working with scientific and academic texts in Russian as a foreign language at a military university as a foreign language in a military university. Pre-textual and post-textual exercises to the text on the topic "Micro- and macroeconomics" are presented.

Keywords: Russian as a foreign language, economics, foreign servicemen, adapted text.

Дастамуз Саиде
Университет Аль-Захра
s.dastamooz@alzahra.ac.ir

О русских реалиях в зеркале персидского языка

Статья посвящена уроку литературного перевода в иранской аудитории. В Иране учащиеся занимаются литературным переводом на пятом семестре обучения. Один из важнейших вопросов – это способы перевода «русских реалий». От учащихся требуется глубокое изучение русской культуры, понимание ее смыслов, а также способность находить подходящий эквивалент на персидский язык. В статье приводятся примеры русских реалий в зеркале персидского языка.

Ключевые слова: РКИ, перевод, реалии, русский язык, персидский язык.

В вузах Ирана обучение РКИ ведётся по программе, разработанной Министерством образования и науки страны в 2018 году. В данную программу входят требования, связанные с формированием и развитием навыков и умений перевода текстов всяких стилей. Особое внимание было уделено повышению знания учащихся о русской литературе и о литературных жанрах. Уроки по литературе следующие:

- Литературные направления.
- Драматургия.
- Сравнение литературы сопротивления в России и в Иране.
- Введение в литературоведение.
- Ознакомление с русскими литературными произведениями XVIII века.
- Ознакомление с русскими литературными произведениями XIX века.
- Ознакомление с русскими литературными произведениями XX и XXI веков.
- Литературная критика.

Кроме перечисленных предметов в программу обучения иранских учащихся русскому языку как иностранному на уровне бакалавра входит урок по литературному переводу и перевод литературных текстов в объёме 32 часа в течение одного семестра. Учащиеся занимаются литературным переводом в пятом семестре обучения. Они должны узнать о том, что художественный текст как предмет перевода имеет двойственную природу: он включает культурно-языковую информацию и интеллектуально-художественное содержание, которое возникает в образе автора, который переводчик может реконструировать и представить [5, с. 30].

На уроке по переводу литературных текстов мы касаемся вопроса о «реалиях». Существуют другие термины для обозначения понятия «реа-

лий»: безэквивалентная лексика, экзотизмы, локатизмы, этнографизмы [4, с. 23]. Мы обращаем внимание учащихся на тот факт, что перевод «реалий» представляет собой важную часть передачи национальных и исторических особенностей каждой страны при переводе с одного языка на другой. Известные теоретики и практики перевода С. Влахов и С. Флорин выделяют реалии в особую категорию средств выражения. Под реалиями они понимают «слова и выражения, называющие предметы, явления, объекты, характерные для жизни, быта, культуры, социального развития одного народа и малознакомые либо чуждые другому народу, выражающие национальный и (или) временной колорит, не имеющие, как правило, точных соответствий в другом языке и требующие особого подхода при переводе» [3, с. 45].

Далее мы объясняем, какие виды реалий могут существовать в русском языке. Мы используем классификацию русских национальных реалий, предложенную Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым, и при помощи презентации в иллюстрированном виде показываем различные типы реалий в русском языке:

• Историзмы. Например: ***боярин, барщина, вельможа.***

• Советизмы. Например: ***хрущёвка***.

• Слова, относящиеся к традиционному быту. Например: ***баня, баранка***.

• Фразеологические единицы, разговорные изречения. Например: **бабье лето**.

• Слова из фольклора, народного творчества. Например: ***богатырь, Баба-Яга, добрый молодец.***

• Антропонимы. Личные имена, вызывающие в сознании русского современного народа ряд определенных ассоциаций. Например: ***Александр Невский, Богдан Хмельницкий.***

• Топонимы. Географические наименования, несущие в сознании нашего современника многочисленные и яркие ассоциации: ***Арбат, Горький***.

• Коннотативные слова, на первый взгляд вполне нейтральные и имеющие переводы на другие языки. В большинстве своём они сопряжены с литературными, эстетическими, художественными и эмоциональными ассоциациями. Слово «лиса» имеет ассоциации с «хитрость»; «ветер» – «непостоянство», «быстрота»; ассоциация, вызванные словом «слон» в русском языке, – «неуклюжесть» [4, с. 25–26].

На этом этапе, чтобы иранские студенты глубоко поняли концепцию реалий, мы просим их выявить и привести примеры подобных реалий на персидском языке и в иранском обществе. Например, студенты обнаружили такие реалий в персидском языке, как «Хумаюн» и «Хомы». Эти слова в иранской мифологии являются символом удачи.

После того как студенты освоят понятие «реалий», мы предоставляем им различные способы перевода русских реалий на персидский язык: *транслитерация, транскрипция, калькирование, описательный перевод, приблизительный перевод, Трансформационный перевод* [1, с. 102].

В качестве примера мы поделимся опытом перевода пьеса Михаила Булгакова «Александр Пушкин». Эта пьеса была переведена нами первый раз в Иране с русского языка на персидский язык в 2021 году. В статье о трудностях литературного перевода мы подробно описали опыт перевода данного произведения [6]. На уроке по переводу литературных текстов мы приведём примеры того, как необходимо найти эквивалент для русской реалии, а также обсудим трудности перевода художественной литературы в целом. Действия пьесы происходят во времена А.С. Пушкина, т. е. в XIX веке. В пьесе встречаются звания и должности того времени: ***Барон*** [2, с. 178]; ***Генерал*** [2, с. 222]; ***Жандарм*** [2, с. 201]; ***Граф*** [2, с. 209]; ***Графиня*** [2, с. 188]; ***Император*** [2, с. 182] и другие.

Некоторые из этих слов (генерал, жандарм, граф и император) существуют в персидском языке, поэтому для их перевода можно использовать персидские варианты произношения. Однако слово «графиня» вызывает затруднения, поскольку его транслитерированная форма или даже её транскрипция незнакомы персидскоязычному читателю. Даже в русско-персидском словаре нет данного слова. Поскольку в русско-персидском словаре слово «» считается эквивалентом слова «граф», можно использовать эквивалент «» для слова Графиня, которое является женской формой и относится к женскому роду. Это слово знакомо персидскоязычному читателю.

Другой группой слов, специфичной для царского двора, являются титулы, с которыми они обращались к царю или членам царской семьи. Среди них можно назвать следующие: *Государь* [2, с. 182]; *Его величество* [2, с. 183]; *Её величество* [2, с. 188]; *Императорское величество* [2, с. 190]; *Ваше превосходительство* [2, с. 190].

Разнообразие этой группы слов больше, чем их персидский эквивалент. Поэтому иногда для разных слов, таких как Государь и Ваше превосходительство, можно использовать один и тот же эквивалент «باناجی‌اعلا».

Ещё одна трудность перевода литературных произведений с русского на персидский язык – перевод имён собственных. При переводе имён следует обратить внимание на особые моменты. Например, существительные в русском языке употребляются в разных падежах, и при переводе следует транслитерировать их основную форму, то есть форму в именительном падеже. В русских литературных произведениях иногда употребляются уменьшительно-ласкательные формы существительных, которые очень различаются от исходной формы имени. Если переводчик не расшифрует эти имена в сноске, читатель перевода запутается, и нить повествования потеряется. Обратите внимание на следующие примеры из пьесы «Александр Пушкин»: ***Таша*** [2, с. 176] «*Таша*» – ласкательная форма имени «*Наталья*»;

Азя [2, с. 176] «*Азия*» – ласкательная форма имени «*Александра*»; **Петенька** [2, С. 192] «Петенька» – уменьшительная форма имени «Пётр».

Далее приведём примеры перевода слов, связанных с жизненными реалиями: ***бреттер*** [2, с. 204]; ***тройка*** [2, с. 226]; ***шубёнка*** [2, с. 227]; ***пятак*** [2, с. 227]; ***верста*** [2, с. 228]; ***Штоф*** [2, с. 228].

Для перевода таких слов, которые относятся к реалиям русской жизни, помимо нахождения эквивалентности можно использовать и метод транслитерации, но в сноске необходимо дать пояснения, связанные с их точным значением. Например, российская единица измерения *верста* равна 1,60 километра. В пьесе «Александр Пушкин» эта единица измерения связана с числом 55, из-за чего множественного числа родительного падежа утратило окончание. При переводе и транслитерации на фарси необходимо транслитерировать форму единственного числа именительного падежа: «верста». Или слово *штоф* – старинная единица измерения, равная «одной десятой», что можно в тексте пьесы перевести словом «немного» в замене «одна десятая».

В произведении «Александр Пушкин» встречаются ***топонимы***: *Прачечный мост* [2, с. 171]; *Невский проспект* [2, с. 200]; *Измайловская рота* [2, с. 173]. В большинстве случаев для перевода топонимов с русского языка на персидский можно использовать транскрипцию или транслитерацию. При этом важно помнить, что в персидском языке прилагательное ставится перед существительным.

Наконец, чтобы студенты больше познакомились с русскими реалиями, мы разделяем их в несколько групп и предлагаем им в качестве дополнительного задания, взять короткое русское художественно произведение, которое ранее было переведено на персидский язык. Каждой группе нужно будет выбрать один из подтипов русских реалий и найти его примеры в выбранном художественном произведении. Затем необходимо будет проверить, как это слово было передано на персидский язык.

Таким образом, студенты узнают, что отсутствие в персидском языке прямых эквивалентов русских реалий не означит, что их невозможно перевести на фарси. Владение способами перевода русских реалий позволяет точно передать их значения на персидский язык.

Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. – М.: Международные отношения. 1975. – 240 с.

2. Булгаков М.А. Зойкина квартира: пьесы. СПБ: Издательский дом «Азбука-классика», 2007. – С. 160–230.

3. Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Международные отношения, 1980. – 343 с.

4. Илюшкина М.Ю. Теория перевода: основные понятия и проблемы; М-во образования и науки рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 84 с.

5. Казакова Т.А. Коммуникативно-прагматические основы художественного перевода // автореферат диссертации на соискание учебной степени доктора филологических наук. Москва, 1989. – 320 с.

6. Saeedeh Dastamooz, Zahra Noujavan. Challenges of literary translation from Russian language to Persian language: based on the translation of Alexander Pushkin's play by Mikhail Bulgakov. – Tarbiat Modares University Journals System. URL: https://lrr.modares.ac.ir/article-14-64962-en.html. 20.1001.1.23223081.1401.0.0.286

Dastamooz Saeedeh
Alzahra University

ABOUT RUSSIAN REALIA THROUGH THE MIRROR OF THE PERSIAN LANGUAGE

The article is devoted to a lesson on literary translation in an Iranian audience. In Iran, students are engaged in literary translation in the fifth semester of their studies. One of the most important issues is the ways of translating "Russian realities". Students are required to study Russian culture in depth, understand its meanings, and find a suitable equivalent in Persian. The article provides examples of Russian realities in the mirror of the Persian language.

Keywords: RFL, translation, realia, Russian language, Persian language.

Денисова Лариса Николаевна
Национальный исследовательский
Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва
denisova208@mail.ru

Семантические и лексико-грамматические особенности диалектных глаголов воспроизведения (на материале русских говоров Республики Мордовия)

На материале русских говоров Республики Мордовия исследуются диалектные глаголы, обозначающие исполнение песен, танцев, игру на музыкальных инструментах, изображение каких-либо объектов. Анализируется лексическая и акциональная семантика диалектных глаголов, входящих в лексико-семантическую группу социальной деятельности и передающих особенности народной духовной культуры. Выявлены многочисленные дифференциальные значения глаголов, обусловленные экстралингвистическими факторами.

Ключевые слова: диалектные глаголы, исполнение произведений, изображение объектов.

В связи с изменившимися культурно-социальными условиями, в которых живет русский народ, возрастает интерес к изучению функционально-смысловой стороны языковых единиц, передающих особенности традиционной народной культуры. Среди основных духовных ценностей важное место занимают различные формы традиционного искусства, способствующие сохранению национальной идентичности. Диалектная лексика тесно связана с историей, культурой и традициями народа, поэтому одной из важнейших составляющих частей духовной культуры носителей того или иного говора являются лексические единицы, связанные с народным искусством.

Проанализируем семантические и лексико-грамматические особенности диалектных глаголов воспроизведения, зафиксированных в «Словаре русских говоров на территории Республики Мордовия» [1]. За основу исследования взята классификация лексико-семантических групп, представленная в «Толковом словаре русских глаголов» [2, с. 401–407]. Авторами выделяется группа глаголов социальной деятельности, в состав которой входят глаголы воспроизведения, подразделяющиеся в свою очередь на 2 подгруппы: 1) глаголы исполнения художественных произведений *(вальсировать, играть, запевать, исполнять, отплясывать, подпевать, наяривать* и т. п.) и 2) глаголы изображения объектов (*вышивать, изображать, запечатлеть, пародировать, передразнивать, рисовать, фотографировать* и т. п.).

Первая подгруппа включает глаголы, типовой семантикой которых является исполнять (исполнить) какое-либо музыкальное произведение, танцевать (станцевать) или играть (сыграть) на музыкальном инструменте. В русских говорах Республики Мордовия данная подгруппа весьма обширна и многообразна, так как для сельского жителя во все времена ценилось умение искусно плясать, танцевать, играть на музыкальных инструментах и красиво петь.

В исследуемых говорах довольно употребительны диалектные глаголы *игра'ть, води'ться, толчи'сь* и т. п., объединенные общим значением ‘*танцевать, плясать*’. Глаголы с указанным значением отражают элементы народной культуры: *У мъладых заботы малъ, ани знают толькъ пъ вицарам ф клубу вадиццъ* (Ефаево, Краснослободский р-н). *Мы бывалъ талкёмси пъд гармошку, чястушки паём* (Архангельское Голицыно, Рузаевский р-н). *Бабы талкуццъ вичирами нъ палянки* (Киселёвка, Зубово-Полянский р-н). Традиции, рождающиеся из исторического прошлого и заложенные в обычаях и обрядах, имеют определенную культурную ценность и играют важную роль в повседневной жизни народа. На языковом уровне повторяемость ситуаций, описываемых в приведенных примерах, подчеркивается лексическими показателями типа *бывало, по вечерам (вечерами)* и т. п.

В смысловой структуре диалектных глаголов можно выделить несколько дифференциальных компонентов указанного значения. Так, глаголы *выгва'здывать* (имеет помету *экспр.), увя'ртывать* и т. п. обозначают ‘*плясать с увлечением, отплясывать, выплясывать*’: *Мы ш тады мълоды были, робяты придут з бълалайкими, и пойдёш в лаптях увяртывъть* (Большие Поляны, Ардатовский р-н). *Ну и выгваздывът он, прямъ засмотрисси* (Стрелецкая Слобода, Рузаевский р-н). Глагол *дроби'ть* употребляется со значением ‘*плясать, выбивая дробь*’ в следующем предложении: *В молъдъсти как драбилъ, а типерь ни те гада* (Ожга 2-я, Старошайговский р-н).

Наблюдения над материалом показывают, что посредством диалектных глаголов фиксируются факты, содержащие информацию о традициях использования элементов народной культуры в повседневной жизни русского населения Республики Мордовия. Таковы диалектные глаголы *раскама'ривать, пританы'кивать* и т. п. с дифференциальным значением ‘*петь, приплясывая; припевать*’, ср.: *Вазьмёт рибёнкъ пестъть и пританыкъвът: абищал си мищанин дифчёнку взяти, а ана атвичят: «Я ни умею жати»* (Ямщина, Инсарский р-н). *Как хърашо дефки-тъ, висяло ръскамаривъли* (Новая Резеповка, Ковылкинский р-н). В приведенных контекстах отражаются особенности мировосприятия диалектоносителей, использование таких лексических единиц помогает передать эмоциональное состояние человека.

Не менее разнообразны по своим дифференциальным признакам диалектные глаголы *га'ркать, загадывать, игра'ть, кори'ть, пе'ить, подгова'ривать, прибаса'ть, пританы'кивать, причуда'ть, распесню'ливать, усе'нькать* и т. п. с общим значением '*петь*'. Например, *Дефки больнъ гожъ играли, па фсей диревни слыхать* (Урей 3-й, Темниковский р-н). В исследуемых материалах нередки иллюстрации, в которых описываются вечерние занятия женщин и девушек, сопровождаемые пением: *Нъ пъсиделкъх и вязали, и карили. Хърашо слушъть, када цэлъй артелью карят* (Шишкеево, Рузаевский р-н).

В конструкциях с данными глаголами нередко описываются ритуально-обрядовые действия, совершаемые во время проведения разнообразных праздников или каких-либо значимых событий в жизни человека. Так, например, глагол *корить,* кроме основного значения, еще означает '*свадебный обряд: восхвалять пением*': *На свадьби дефки карят, а рабяты им деньги дают* (Жуково, Торбеевский р-н). *Мъладыи ищё радитилий карят* (Стрелецкая Слобода, Рузаевский р-н).

В наших материалах встретился глагол *усе'нькать,* имеющий помету *устар.* и обозначающий '*ходить по домам на усеньки с пением обрядовых песенок*': *Кады усеньки пъдайдут, усенькъли: «Падай ношку апалёну, падай кишку нъчинёну, таусинь дъ таусинь». К адным пашли усенькъть, дъ два малых эдък зъвалили нас ф снягу* (Куликово, Теньгушевский р-н). *Усе'ньки* – '*вечер накануне Нового года по старому стилю (14 января)*'; обрядовые действия, связанные с этим праздником, отражены в следующем примере*: Нъ усеньки блины пякут, рибятишки ракуль купают, а вечиръм салому жгут* (Черемис, Ковылкинский р-н).

Немногочисленную группу составляют глаголы *подгова'ривать, прибаса'ть* и т. п. со значением '*петь частушки*', глагол *причуда'ть* обозначает '*припевать*'. Диалектоносителями высоко оценивалось умение петь, особой похвалы заслуживали люди с хорошими голосовыми данными, поэтому диалектные глаголы с указанными значениями нередко используются в контекстах, передающих оценочную характеристику исполнителя: *Машкъ уш больнъ гожъ пъдгаваривът* (Хлебино, Теньгушевский р-н). *У Мотрёны голъс хорошый, луччъ фсех причудат* (Студенец, Зубово-Полянский р-н). Кроме того, в контекстах с анализируемыми глаголами содержится информация о традиционном вечернем времяпрепровождении молодежи: *Парни нъ бълалайкъх играли, а дефки причудали – висело былъ* (Студенец, Зубово-Полянский р-н*). Шшас малъ уш прибаски поют, етъ раньшь, бывалъ, вечъръм выдут з гармонью и прибасают* (Студенец, Зубово-Полянский р-н).

В отдельную подгруппу выделены диалектные глаголы типа *щёлкать* и т. п. с общим значением '*играть на музыкальном инструменте*', имеющие несколько дифференциальных сем; глагол *намолы'згивать* обозначает '*громко и энергично играть*', *транды'кать* – '*неумело играть, бренчать*' и т. п.: *Взял гармонь этът трясок-ът и нъмолызгъвът* (Суподеевка, Ардатовский р-н).

Как придёт с работы, бълалайку в руки и трандыкът. Я тожъ в молъдъсти трандыкъл нъ бълалайки (Кулишейка, Рузаевский р-н).

Наряду с семантической характеристикой следует отметить лексико-грамматические особенности глаголов воспроизведения, имеющихся в наших материалах. Важнейшим периферийным компонентом аспектуальности являются способы действия, то есть семантические разряды глаголов, определяемые по признаку сходства в типах протекания глагольного действия. Проанализируем семантические оттенки, которые вносятся приставками в обозначение способа действия рассматриваемых глаголов. В исследуемых говорах выявлены глагольные образования с семантикой ограничительности действия во времени: *поводи'ться* со значением '*потанцевать*', *потыры'кать (с* пометой *экспр.)* обозначает '*поиграть на гармошке*' и т. п.: *Пътърыкът нам Вася, а мы припаём* (Кочелаево, Ковылкинский р-н). *У нас ф клуби, акрамя танцъх, ницо ни бываит. Мъладёш паводищъ вецъръм и дамой уходит* (Ефаево, Краснослободский р-н). Зафиксировано несколько диалектных глаголов с акциональным значением начинательности: *щёлкнуть* – '*начать играть на музыкальном инструменте*', *зага'дывать* – *'запевать'* и т. п.: *Игральщицъ щёлкнулъ, и фсе пашли ф пляс* (Чеберчино, Дубенский р-н). *Батюшка загадывът, а пефчии патхватывъют* (Ключарёво, Рузаевский р-н). Глагол *распесню'ливать* употребляется со значением усилительности '*петь, распевать*': *Свадьбъ уш давно кончылъсь, а эти фсё ръспеснюливъют, угомонъ на них нет* (Красные Поляны, Ардатовский р-н).

В соответствии с классификацией, взятой за основу нашего исследования, выделяется подгруппа, представленная диалектными глаголами воспроизведения, типовой семантикой которых является изображение каких-либо объектов, с возможной точностью копируя имеющийся образец.

В русских говорах Мордовии большинство глаголов с указанной семантикой имеет значение '*ткать, делая узоры*' или '*вышивать*': *набива'ть, выбива'ть, забира'ть* и т. п., причем один и тот же глагол может употребляться в двух отмеченные выше значениях, ср: *Пълатенцы зъбирали в ниткъх, и таперь некътъры сумеют, толькъ ни в вашу пору, а в маю* (Шишкеево, Рузаевский р-н) (*забирали* – '*ткали, делая узоры*'). *Выходиш замуш и думъш: надъ зъбирать утиральники ва што бы етъ ни сталъ. И нитък фсяких накупиш* (Шишкеево, Рузаевский р-н) (*забирать* – '*вышивать*'); *Каки красивы у тибя патшторники-тъ. Сама выбиваш? Выбивать-тъ щас нихто из мъладых ни умет* (Кулишейка, Рузаевский р-н) (*выбивать* – '*вышивать на швейной машине*'). Глаголы *класть, накле'тить* и т. п. имеют значение '*изготовлять ткань с каким-либо рисунком (обычно разноцветным)*': *Клетъчыкъми нъ сърафан-тъ холст наклетили* (Польцо, Ковылкинский р-н). Глаголы с рассматриваемым значением отражают традиции русского народа:

умение изготовлять какие-либо изделия своими руками всегда считалось обязательным для женщины, поэтому данные глаголы широко употребительны в русских говорах Мордовии.

В выделенной подгруппе имеются немногочисленные диалектные глаголы с иными значениями: *состро'ить, сфо'таться* и т. п. – '*сфотографировать(ся)*', *проверга'ть* – '*передразнивать*' и т. п.: *Пиристань, дурак, миня пръвиргать, а он фсё пръвиргат* (Муравлянка, Ельниковский р-н). *Жэнькъ миня гожъ састроил, сумел* (Лаврентьево, Темниковский р-н).

Социальные изменения в обществе привели к тому, что некоторые виды деятельности человека, обозначенные диалектными единицами, в настоящее время почти утрачены. Таким образом, исследование русских говоров способствует изучению этнокультурного своеобразия народа.

Литература

1. Словарь русских говоров на территории Республики Мордовия. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1978–2006. Т. 1–8.

2. Толковый словарь русских глаголов. Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / под ред. Л. Г. Бабенко. – Москва: АСТ-ПРЕСС, 1999. – 704 с.

Denisova Larisa Nikolaevna
National Research N.P. Ogarev Mordovia state university

SEMANTIC AND LEXICO-GRAMMATICAL PECULIARITIES OF DIALECT VERBS OF DENOTING PERFORMANCE (ON THE VARIETIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE OF MORDOVIA REPUBLIC)

Based on the material of Russian dialects of the Republic of Mordovia, dialect verbs are studied that denote the performance of songs, dances, playing musical instruments, and the image of any objects. The lexical and actional semantics of dialect verbs that are included in the lexical-semantic group of social activity and convey the features of folk spiritual culture are analyzed. Numerous differential meanings of verbs due to extralinguistic factors have been identified.

Keywords: dialect verbs, performance of works, depiction of objects.

Дину Камелия
Бухарестский университет
camelia.dinu@lls.unibuc.ro

Природно-ландшафтные представления в лирике Игоря Северянина

В статье рассматривается пейзажная лирика эгофутуриста Игоря Северянина на разных этапах творчества поэта, определяется значение природы в анализируемых стихотворениях, выявляются стилистические особенности пейзажного ландшафта. За исключением минимализма и лаконизма, характерных для авангардной риторики, рассматриваемые стихотворения отличаются музыкальностью и мягкой выразительностью, свойственной воображению поэта эпохи постромантизма, импрессионизма или символизма и лишенной эксцентричных элементов футуристического мировоззрения.

Ключевые слова: эгофутуризм, Игорь Северянин, пейзажный ландшафт, тема родины, тема природы, литература эмиграции.

Творчество и поэтическую деятельность Игоря Северянина (1887–1941), основателя русского эгофутуризма, можно разделить на два этапа – авангардный и поставангардный. Критик Владимир Бондаренко считает, что на первом этапе Северянин был «основоположником массовой культуры в России» [3]. Критик создает яркий и выразительный портрет поэта в контексте русского футуризма: «После заумных символистов и изломанных декадентов публика желала развлечений, в том числе и от поэзии. Игорь Северянин, обладавший тонким чутьем на запросы читателей, стал смело и решительно подыгрывать им, при этом умело удерживаясь на грани пародии и издевки над этим же массовым читателем. Тогда-то он и изобрел свой грезофарс, соединяя мещанские самые гламурные грезы с едким фарсом» [3]. Юрий Безелянский также описывает эксцентричный облик Северянина в эгофутуристический период: «Дореволюционный Игорь Северянин – это вечера, поэзоконцерты, встречи, рестораны. И море удивительных стихов – изысканные сюрпризы, капризничающие слова» [2, с. 131–132]. Людмила Трубина объясняет успех Северянина тем, что он обладал футуристической эпатажностью, при этом не отрицая таланта поэта: «Чем можно объяснить подобный успех? Во-первых, несомненным дарованием поэта, которое признавали такие авторитеты, как Ф. Сологуб, В. Брюсов, А. Блок, Н. Гумилев и даже М. Горький. Но в большей степени футуристическим эпатажем» [7, с. 32]. Осип Мандельштам, пародировавший Северянина (стихотворение Мандельштама «Мороженно! Солнце. Воздушный бисквит...», 1914 – иро-

ническая аллюзия на стихотворение Северянина «Мороженое из сирени!», 1912), считает его противоречивым поэтом, глубины творчества которого предстоит раскрыть: «Поэт умеет иногда дать очаровательные формы хаосу, царящему в его представлении. Нельзя писать „просто хорошие" стихи. Если „я" Северянина трудно уловимо, это не значит, что его нет. Он умеет быть своеобразным лишь в поверхностных своих проявлениях, наше дело заключить по ним об его глубине» [5, с. 257].

Второй этап творчества Северянина начинается после того, как он эмигрировал в Эстонию: «В январе 1918 года Северянин покинул голодный, холодный и опасный Петроград, и с этого дня началась его жизнь на чужбине, хотя эта чужбина, эстонская Тойла, ему была знакома еще с предреволюционных времен» [2, с. 136]. В статье «Игорь Северянин в Эстонии» В.Т. Адамс показывает, какое значение и влияние оказала на Северянина эмиграция в Эстонию: изменение лирического настроения и преображение поэтического «я». На втором этапе тема природы приобретает особое значение, в отличие от раннего периода, полного эксцентричности и искусственности: «Большую часть своей творческой жизни он находился в Эстонии. В эти годы „лирическое я" Северянина претерпевает значительные изменения. Когда автор оказался вне питавшей его раннее творчество мещанско-богемской среды, в нем стала оживать подлинная любовь к природе, влечение ко всему простому и даже примитивному. Эти начала были ему свойственны и раньше, но они подавлялись богемно-ресторанными „идеалами"» [1, с. 359].

На протяжении всего своего литературного пути Северянин писал на разные темы: о родине, о любви и дружбе, о войне, о природе, о судьбе поэта, о возрождении, о прекрасном. Пейзажная лирика Северянина не получила широкого исследования, так как внимание специалистов было обращено в основном на него как на основоположника эгофутуризма, экспериментатора и новатора, создателя новых поэтических форм.

Изображение природного ландшафта – особый пласт творчества Северянина, проявившийся не только после эмиграции, но и до нее. Пейзажная лирика не обладает чертами авангардного дискурса, практикуемого поэтом в футуристический период, а скорее носит в себе признаки лирики постромантизма, с оттенками символизма и модернизма: «Игорь Северянин с его исключительно выразительными стихотворениями, в которых подлинно утонченное и модернистское причудливо скрестилось с вульгарным и низовым, стал идеальным посредником между двумя до того слабо соприкасавшимися мирами: русским модернизмом и массовой поэзией» [4, с. 141].

Исходя из вышеизложенных общих соображений, в данной работе мы проведем анализ пейзажной лирики Северянина, в которой природа часто выступает собеседником, местом убежища или эталоном родных мест, по которым тоскует поэт. Природный ландшафт – это не просто пространство

и явление физического мира или нейтральная декорация, а жизнеутверждающая индивидуальность. В статье мы проанализируем пять стихотворений на тему природы из обоих этапов творчества Северянина, определим роль природы в стихах поэта, выявим стилистические особенности пейзажного ландшафта.

Стихотворение «В лесу» (1909) было включено в сборник «Ручьи в лилиях» (1911) и описывает майский весенний день в лесу, передавая ощущение суровости и в то же время нежности природы. Созерцающий природу герой замечает подснежник, символизирующий нежность и чистоту природы, надежду, пробуждение к жизни и возможность новых начинаний. С одной стороны, стихотворение вызывает чувство восхищения природой и ее преображением в весеннюю пору, с другой стороны, на фоне возрождающейся природы лирический герой тоскует по прошлому, точнее, по ушедшей любви, возможно, даже первой. В данной элегии тон поначалу жизнерадостный, но по мере того, как герой вспоминает о своей прежней любви, тон становится грустным, меланхоличным, причем связанным не только с прошлой любовью, но и с юностью. В строках «Тогда была весна // И страсть без заточений» [6], весна символизирует молодость, которая так быстро «промчалась и унеслась». Вслед за молодостью исчезла и свобода чувств, ведь весной это была «страсть без заточений», а теперь сердце героя «спит за ставней» [6]. Поэт использует такую метафору, чтобы отметить, что герой находится в эмоциональном заточении или что течение времени сделало его бесчувственным. Автор неоднократно использует олицетворение для создания сильных эмоциональных связей: «встретился подснежник», «сердце спит», «обманут днем» [6]. Во второй строфе герой напрямую и восхищенно обращается к подснежнику, то есть к бывшей любимой. Тут же он использует риторическое восклицание: «О, девственный цветок – // Весенних грез предтеча!» [6]. Повтор «Верю горячо // Так искренне я верю» показывает желание лирического героя верить в несбывшуюся мечту. Здесь же можно выявить антитезу – «Верю […] Иду, обманут днём» [6]. Герой знает, что его мечта не сбудется, но он предпочитает обманывать себя. Широкое употребление личных местоимений («я», «мне», «в тебе», «она», «с ней») придает тексту исповедальный оттенок.

Стихотворение «Родник» (1914) вошло в сборник «Ананасы в шампанском. Поэзы» (1915). На первый взгляд, главной темой поэмы является природа, но при ближайшем рассмотрении оказывается, что тема поэмы – родина. Лирический герой описывает местность, которую он знает уже восемь лет, и восхваляет красоту родного края. Здесь течет родник, символизирующий начало, первоисточник жизни. Текст носит характер оды и является не только выразительным описанием живописной местности, но и восхищением и любовью к родине. В первой строфе поэт использует антонимы «уходил – приходил», чтобы показать, что, несмотря

на прошедшие годы, родник не иссяк («Уходил, приходил, – но всегда // В этой местности бьет ледяная/ Неисчерпываемая вода» [6]). Лексический повтор «эта местность» усиливает значимость края для героя. Не иссякает не только родниковая вода, то есть энергия, которую дает родная земля, но и желание возвращаться туда снова и снова («восемь лет»). Во второй строфе герой выражает свою привязанность к роднику. Эпитеты «ледяная неисчерпываемая вода», «полнозвучный, полноструйный, родной родник», «изнедривающаяся струя» передают как зрительные, так и звуковые образы. Оксюморон «слёзы счастья» подчеркивает сильные эмоции человека, вызванные любимыми местами. Автор подчеркивает символическую связь между родником и представлением о родине с помощью аллитерации и риторического восклицания («Мой родной, мой природный родник, // Вновь к тебе (ты не можешь наскучить!»; «Восклицаю: ты – символ России, // Изнедривающаяся струя!» [6]). Родник, хотя и незащищенный, способен проникнуть в любое место и преодолеть все препятствия.

Стихотворение «Байкал» (1929) было опубликовано в 1930 году в сборнике «Классические розы». Как и в предыдущем стихотворении, поэт говорит о водной стихии, но главной темой так же является тема родины и тоски по ней. Стихи посвящены Байкалу, его глубине и величине. Озеро символизирует не только природное богатство, но и тайну, силу и грандиозность. Вода, которая, казалось бы, охватывает всю землю, вызывает ощущение бесконечности. Лирический герой говорит от первого лица и описывает свою мечту и воспоминания о посещении Байкала. Стихотворение начинается с наивной детской мечты побывать на Байкале. Тональность стихотворения носит меланхолический характер и заканчивается сожалением о том, что герой не знает Байкала по-настоящему, хотя когда-то видел его. На протяжении многих лет, проведенных вдали от родины, герой переосмысливал свои жизненные ценности. Озеро становится символом родны, где герой чувствует себя спокойно, свободно и умиротворенно. Во второй строфе анафора «Про это озёрное море, // Про этот священный Байкал» [6] своей формальной симметрией усиливает идею особой значимости образа озера в душевном мире героя. Несмотря на скудость художественных средств, в данном стихотворении автору удалось передать как живописную картину русской природы, так и печаль и огорчение лирического героя.

Стихотворение «Что шепчет парк» написано в 1923 году и вошло в сборник «Классические розы» (1930). В стихотворении описывается парк, возникший на месте бывшего леса и теряющий свою природную красоту из-за деятельности человека. Олицетворенный парк помнит, когда он был лесом («Он был когда-то леса гуще» [6]), а теперь стоит перед топором, собирающимся его уничтожить («Топор разнес свой гулкий взмах» [6]). Парк с грустью и покорностью признает, что скоро исчезнет,

хотя когда-то он жил своей полноценной жизнью («Вскоре я не буду… // Но я ведь жил – была пора…» [6]). Выражение «животные на двух ногах» используется в ироническом и эвфемистическом смысле. Оно относится к жестокости людей, разрушающих природу. Образ парка и бывшего леса может также обозначать облик некогда успешного художника-поэта. Его расцвет закончился, и теперь павший и оспоренный стихотворец ждет своего конца. Другая возможная интерпретация образа парка, который раньше был лесом, связана с образом родины, которую поэт потерял, живя теперь среди чужих людей. В этом плане инверсии («тоскую я», «редеет парк», «редеет глушь», «редеют кущи», «пришли животные») создают ощущение безысходности. Паузы, многоточия и эллипсис («Редеют еловые кущи…», «Он отражался исполином…», «Вскоре я не буду… // Но я ведь жил – была пора…» [6]) являются отсылками к прежнему величию поэта или страны. Они отражают осознание конечности жизни и показывают, ссылаясь на личность поэта, его одиночество и сужение круга общения. Это эмоциональное стихотворение, выражающее тоску и сожаление о великолепном прошлом. Текст создает хрупкий и уязвимый образ природы перед угрозой вмешательства человека.

Стихотворение «В лесу осеннем» было написано в 1935 году и вошло в сборник «Очаровательные разочарования» (1940). Тема стихотворения – поэт и его судьба. Природа является для поэта бесценным источником вдохновения, а образ осеннего леса становится символом зрелости и приближения старости. Стихотворение рассказывает о возвращении героя в осенний лес, где он обретает подлинное вдохновение и уединяется от городской суеты («Я стану вновь поэтом истинным, // Уйдя от городских громад» [6]). Лес становится воплощением природной непорочности и внутреннего преображения. В окружении природы герой обретает свое самое светлое «я». Лес символизирует уединение, вдохновение и внутреннюю гармонию. Стихотворение навевает чувство глубокой тоски по природе, стремление найти собственное место в ней и обрести внутренний покой.

Лирический герой является городским поэтом. Он устал и разочаровался как в городе, так и в себе как поэте. Возвращение в лес, то есть на природу, открывает перед ним возможность вновь стать «поэтом истинным». Он хочет спастись от «городских громад» и забыть о бессмысленности городской жизни. Его душа тоскует по лесу, где он обретет душевный покой и сможет найти себя («И жадно вслушиваясь в тишь», «Я собою стану сам!» [6]). В голосе героя звучит грусть и разочарование, но также и вера. Поэт верит, что в родном месте, в лесу, он вернется к своей сути. Эпитет «поэт истинный» указывает на то, что герой неудовлетворен настоящим.

Мы исследовали несколько стихотворений Северянина на тему природы, относящихся к разным периодам его творчества. В ландшафтной лирике

Северянина центральное место занимают лес и вода. С помощью несложных языковых конструкций, показывающих простоту, чистоту и цикличность/вечность природы, поэт описывает внутренний мир человека и глубокие размышления о жизни, смерти, славе, родине, судьбе художника. У Северянина тема природы тесно связана с темой родины, судьбой эмигранта и тоской по славным временам.

Проанализированные стихотворения не содержат текстуальных игр, характерных для авангардно-футуристической эстетики, особенно в свете того, что «в авангарде манифесты часто привлекали больше внимания и были более радикальными, чем сами произведения» [8, с. 90]. За исключением минимализма и лаконичности, свойственных авангардной риторике, рассмотренные стихотворения отличаются мягкой музыкальностью и выразительностью, характерной для постромантического, импрессионистского или символистского воображения. В заключение следует отметить, что пейзажная лирика Северянина выявляет поэта скорее классического, чем авангардного, но не менее значимого в развитии русской лирики первой половины XX века.

Литература

1. Адамс В.Т. Игорь Северянин в Эстонии в сборнике Берков П.Н., Бушмин А.С., Жирмунский В.М. (ред.). Русско-европейские литературные связи. Сборник статей к 70-летию со дня рождения академика М.П. Алексеева. – Москва. Ленинград: Наука, 1966.

2. Безелянский Ю.Н. Отечество. Дым. Эмиграция. Русские поэты и писатели вне России. Книга первая. – Москва: У Никитских ворот, 2017.

3. Бондаренко В.Г. Обруганный классиком // Независимая газета. – 2016. – 10.03.2016. https://www.ng.ru/ng_exlibris/2016-03-10/4_bondarenko.html (дата обращения: 17.02.2024).

4. Лекманов О.А. Русская поэзия в 1913 году. – Москва: Восточная книга, 2014.

5. Мандельштам О.Э. Сочинения. В 2-х т. Т. 2. Проза / Сост. и подгот. текста С. Аверинцева и П. Нерлера; Коммент. П. Нерлера. – Москва: Художественная литература, 1990.

6. Северянин И., Стихотворения о природе, КУЛЬТУРА.РФ, https://www.culture.ru/literature/poems/author-igor-severyanin/tag-o-prirode (дата обращения: 09-22.02.2024).

7. Трубина Л.А. Русская литература XX века: Учебное пособие для поступающих в вуз. – 2-е изд. – Москва: Флинта: Наука, 1999.

8. Dinu Camelia, Avangarda literară rusă. Configurații și metamorfoze. – București: Editura Universității din București, 2011.

Dinu Camelia
University of Bucharest

REPRESENTATIONS OF LANDSCAPE AND NATURE IN THE POETRY OF IGOR SEVERYANIN

This article analyzes the landscape lyric of the ego-futurist Igor Severyanin in different stages of the poet's work, identifies the significance of nature in his poetry, and emphasizes the stylistic features of the landscape he represents. In contrast to the minimalist aesthetic characteristic of the avant-garde, Severyanin's poetry is musical, delicately expressive, and reminiscent of the post-romantic, impressionist, or symbolist imagination, and displays none of the eccentric elements of the futurist vision.

Keywords: ego-futurism, landscape, theme of the homeland, theme of nature, literature of emigration.

Долатбек кызы Ж.
Жолдошева А. О.
Назырходжаева М. Т.
Сабирова В. К.
Ошский государственный университет
ajoldosheva@oshsu.kg,
vsabirova@oshsu.kg

Основные принципы и технологии психодиагностики при исследовании состояния женщин, подвергшихся насилию

Для гуманитарного образования состояние общего и особенно психологического здоровья человека имеет важнейшеее значение. В современном обществе психодиагностика женщин, пострадавших от домашнего насилия, проводится не на первом, приемном этапе, а на втором и последнем индивидуальном сеансе. Каждый раз создается подробное описание результатов обследования, по которому даются рекомендации по дальнейшей реабилитации или профилактической работе.

Ключевые слова: женщина, диагноз, насилие, общество, принцип, развитие.

Следует отметить, что с самого начала необходимо обратить особое внимание на возможный риск суицида. Здесь сначала планируются мероприятия по снижению риска самоубийств, а затем все остальные темы и мероприятия. Особое внимание следует обратить на признаки суицидальности в поведении и высказываниях женщины. О признаках суицида должен знать не только психолог, но и все окружающие женщины, ставшей жертвой домашнего насилия.

Изложены основные принципы работы в условиях острого кризиса. Экстренная психологическая помощь человеку, находящемуся в кризисе, представляет собой кризисное вмешательство. Он основан на принципах краткосрочности, реализма, профессионализма и личного участия в симптом-ориентированном ведении. Специалистам по реагированию на кризисы важно помнить следующее:

1. Кризисное вмешательство – это не то же самое, что выслушивание кризисов. Слушание предполагает почти полное невмешательство. В ходе кризисного вмешательства психолог активно участвует в формировании опыта клиента и восприятия проблемы.

2. В кризис самое главное – создать возможности для «вентиляции» человеческих чувств. «Вентиляция» чувств не обязательно означает разговор о чувствах. Если женщина рассказывает о волнующих событиях, действиях, фактах и раскрывает свои эмоции, это самый естественный и эффективный способ снизить негативное напряжение. Человек не может приступить к конструктивному обсуждению вопроса, пока не выпустит достаточное для него негативное напряжение.

3. Важнейший принцип кризисного вмешательства: в остром кризисе не нужно пытаться решить старые проблемы, вскрыть старые раны, потому что в кризисе нет сил справиться с этим.

Еще один важный принцип кризисного вмешательства заключается в том, что психолог не должен пытаться изменить чувства женщины. Это лишь превращает их в конструктивное целое. Боль, которую испытывает человек во время кризиса, мотивирует его искать новые решения, ресурсы и приобретать новые навыки.

Психолог способствует не ускорению переживания человека, его безболезненности, а нормальному (то есть наиболее безопасному для психики и личности) переживанию сильного стресса.

Интенсивность чувств жертвы никогда не следует преуменьшать. Нельзя недооценивать или нивелировать чувства женщины, старайтесь не принижать ее значимость для человека.

Например, если женщина злится, напугана или очень встревожена, было бы неправильно сказать: «Я вижу, что тебя что-то беспокоит».

Не вмешивайтесь в то, что женщина должна решить сама. Стимулируйте откладывать принятие решений до тех пор, пока кризис не закончится.

Психолог, несмотря на эмоциональный характер беседы, должен быть несколько отдален от клиента – слишком велик риск эмоционального загрязнения.

В ходе реабилитационной работы мы адаптировались к выборке кыргызских женщин и использовали общую схему кризисного вмешательства.

Суть кризисного вмешательства заключается не в том, чтобы решить проблему, а в том, чтобы дать возможность над ней работать.

Этап 1. Установить контакт.

Этап 2. Сбор данных. Определите, какое событие или опыт вызвали острый кризис. Узнайте, как долго существует проблема. В каких условиях оно созрело?

Этап 3. Сформулируйте проблему. Обобщите полученную информацию. Выделите для обсуждения конкретные аспекты проблемы.

Этап 4. Возможности исследования. Узнайте, случались ли подобные ситуации раньше. Узнайте, что помогло женщине в этой ситуации. Прежде чем обращаться к вам, выясните, предприняла ли женщина какие-либо шаги для выхода из кризиса и что произошло. На этапе технико-экономического обоснования избегайте поспешного решения проблем и оставайтесь в рамках текущих событий. Когда человек находится в состоянии острого кризиса,

его решения могут оказаться нереалистичными. «Туннельное мышление», часто сопровождающее кризис, не позволяет увидеть выход из сложившейся ситуации.

Этап 5. Альтернативы. Если женщина заявляет о нереальных целях, докажите, что ее цели нереалистичны, и предложите ей бросить курить. Прекращение стремления женщины контролировать события, которые она не может контролировать (например, действия других людей, развитие неподконтрольной ей ситуации). Остановите женщину, когда она попытается принять поспешное решение; Часто человек хочет принять быстрое решение, чтобы обрести чувство контроля над ситуацией.

Этап 6. Связь. Лишь после того, как эмоциональное состояние женщины постепенно стабилизируется, можно перейти от эмоционально-хаотичного описания ситуации и от таких же хаотичных попыток найти выход из тупика к рациональному пониманию. Если проблема очень сложная, необходимо «навести мост» между всеми предыдущими этапами и последовательной разработкой решения. Консультант-психолог обязан: еще раз кратко описать содержание кризисной ситуации, в изложении необходимо четко выделить факты, чувства, мысли клиента о переживаемой им ситуации и его фантазии (т. е. неподтвержденные предположения, предположения, предположения) – такое сооружение само по себе приносит облегчение и некоторое ощущение порядка в его разрушенном мире.

Мы еще раз четко и лаконично обозначили, что беспокоит женщину в ситуации, которую она переживает. Четко сформулируйте поставленную задачу (например: «Теперь нам нужно найти выход из этой ситуации, для этого нам нужно определить, что вам нужно и как этого добиться»).

Этап 7. Заключительный этап. Цель этого этапа – завершение разговора. В чем бы ни заключалась проблема женщины, не рекомендуется говорить слишком долго, поскольку и жертва, и консультант устают, и диалог становится неконструктивным: появляются признаки «резинки» – повторения одного и того же несколько раз. Нет движения вперед, то есть нет динамики процесса.

Продолжительность кризисного диалога не должна превышать полутора часов, а лучше, если она ограничится одним часом. Даже если прошел час, прекратите общение, но вы не выполнили все этапы кризисного вмешательства. Это следует делать тогда, когда вы считаете, что вся смысловая часть закончена.

На последнем этапе беседы мы рассказали женщине о типичных реакциях на стрессовые ситуации. Ему могут дать печатную информацию и попросить определить, какую из этих реакций он испытывает.

В ходе беседы мы подчеркнули, что описанные состояния и симптомы являются нормальной реакцией на нештатную ситуацию и со временем

пройдут. Они рассказали нам, с какими реакциями женщина столкнется со временем. Он напомнил ей, как она может позаботиться о себе. Он дал информацию о том, где можно получить помощь.

Важным шагом на заключительном этапе разговора является разговор о перспективе.

Психолог должен предложить поговорить о планах на ближайшее будущее. Задаваемые вопросы:

Что ты будешь делать дальше? Что ты будешь делать после того, как оставишь меня?

Это необходимо, чтобы человек приобщился к настоящей жизни и покинул мир воспоминаний.

Если позволяет состояние и состояние женщины, можно оставить ее еще на 20–30 минут и пройти сеанс релаксации.

В заключение мы постарались обобщить все, что было сказано в конце беседы. Обычно они спрашивают, есть ли у кого-то еще что-нибудь важное сказать прямо сейчас. Поэтому очень необходимо быть осторожным на этапе психодиагностики.

Литература

1. Алфимова М. В. Трубников В.И. Психогенетика агрессивности. Вопросы психологии. – 2010. – № 6. – С. 112.

2. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности [Электронный ресурс] – URL: http://www.studmed.ru/breslav-gm-emocionalnye-osobennosti-formirovaniya (дата обращения: 02.02.2024).

3. Ениколопов С.Н. Понятие агрессии в современной психологии. Прикладная психология. – 2011. – № 2. – С.60–72.

4. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»). – Москва : 2013. – 269 с.

5. Мельникова М. Граница тела и агрессивность: исследование детей 6–7 лет. –Ижевск: Удмуртский ун-т. – 2013. – 126 с.

6. Осипова А. А. Общая психокоррекция. – Москва : Сфера, 2012. – 510 с.

7. Психология человеческой агрессивности. Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченок. – Мн.: Харвест, Москва : АСТ, 2001. – 656 с.

8. Реан А. А. Локус контроля делинквентной личности // Психологический журнал [Электронный ресурс] – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=12476 (дата обращения: 03.02.2024).

9. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал [Электронный ресурс] – URL: http://internika.org/node/12651 – (дата обращения: 02.02.2024).

10. Социально-психологический тренинг [Электронный ресурс] – URL: http://psy-diplom.ru/shpargalki/socialno-psihologicheskiytrening/ (дата обращения: 2.02.2024).

Dolatbek kyzy Zhyldyzai
Zholdosheva Akchach Olmasovna
Nazyrkhojaeva Marinsakhan Tursunalievna
Sabirova Venera Kurbatovna
Osh State University

BASIC PRINCIPLES AND TECHNOLOGIES OF PSYCHODIAGNOSTICS WHEN STUDYING THE CONDITION OF WOMEN SUBJECTED TO VIOLENCE

For humanitarian education, the state of a person's general and especially psychological health is of utmost importance. In modern society, psychodiagnostics of women who have suffered from domestic violence is carried out not at the first, reception stage, but at the second and last individual session. Each time, a detailed description of the examination results is created, which provides recommendations for further rehabilitation or preventive work.

Keywords: woman, diagnosis, violence, society, principle, development.

Ду Цуйфан
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
victoria.du@aliyun.com

Пространственная метафора благосостояния человека в русском медиадискурсе

В работе рассматривается пространственная метафора благосостояния человека, выраженная средствами русского языка в официальных политических текстах русских газет. На основании анализа выделяются пространственные метафорические модели, связанные с вертикальной ориентацией «верх – низ», обозначенные глаголами повысить – понизить, повыситься – снизиться, расти – падать и т. п. Анализ показал, что пространственная метафора представляет собой неотъемлемый фрагмент русского языка, играет важную роль в выражении представлений о благосостоянии человека в русских газетных текстах.

Ключевые слова: метафора, пространственная метафора, метафора благосостояния человека, лексикология.

Метафора всегда считалась наиболее ярким средством речевой выразительности [6, с. 8–9], позволяющим описывать мир и понимать его. Яркое метафорическое мышление проявляется в русских культурных и языковых контекстах. Пространственная метафора играет значительную роль для выражения представлений о социальном положении человека в обществе и степени материального благосостояния общества в целом.

В настоящее время анализ пространственной метафоры изложен в работах Д. Лакофф и М. Джонсона, которые рассматривали метафоры, связанные с ориентацией в пространстве: «верх-низ», «внутри-снаружи», «передняя сторона – задняя сторона», «на поверхности – в поверхности», «глубокий-мелкий», «центральный-периферийный» [3, с. 35].

В нашей работе проводится исследование пространственных метафорических моделей, выражающих представления о благосостоянии человека. Целью является выявление различных реализаций пространственных моделей благосостояния человека в текстах русских газет («Известия», «Аргументы и Факты», «Парламентская газета», «Коммерсант», «Ведомости», «РИА Новости», «Московский комсомолец», «Комсомольская правда» и интернет-издание СМИ «Лента.ру»). Материалом послужили пространственные метафоры русского языка с семантикой материального положения человека и метафорические контексты их употребления.

Пространственные метафоры основаны на практическом опыте жизни и ментальном представлении абстрактных явлений в категориях пространства. В этом отражается взаимодействие физического мира с абстрактным мышлением. В когнитивной лингвистике пространственная метафора рассматривается как интерпретация мыслительной деятельности субъекта, основанная на переносном значении явлений, то есть том, где языковая оболочка словоформы обнаруживает сразу несколько лексических значений. Естественно, мы считаем, что пространственная метафора – это интерпретация образной метафоры, которая вбирает представление абстрактных понятий в сознании человека. Концепцию метафизики с точки зрения лексикологии можно рассмотреть как семантическое поле пространства. Пространственная метафора благосостояния отражает мнимое метафизическое передвижение субъекта по карьерной лестнице. Такие пространственные метафоры, как «вверх» и «вниз», «высоко» и «низко» могут отражать изменения в таких полярных абстрактных понятиях, как «бедность» и «благополучие».

Гипотезу о том, что в русском менталитете весьма часто встречаются пространственные метафоры с концептом благосостояния, подтверждает Ю.М. Лотман: «Всякая модель культуры может быть описана в пространственных терминах» [4, с. 406]. О.Е. Ермакова пишет, что «склонность воспринимать и оценить мир в пространственных категориях – очевидно, явление универсальное, но … особенно характерно для русского менталитета» [1, с. 289].

Одной из наиболее распространенных пространственных метафор в русском языке является представление благополучия и процветания с помощью наречия «вверх». Эта метафора указывает на идею достижения высот в жизни, развития, достижения успеха. Например, фразы типа «стремиться к вершинам», «достичь вершин успеха» используются для описания процветания и благополучия человека или общества в целом.

Кроме того, в русском языке существуют метафоры, связанные с пространственными ориентирами, такими как «выше» или «ниже», «внизу» или «вверху», которые тоже могут использоваться в коммуникативной среде представления благосостояния человека. Например, выражение «подняться выше» ассоциируется с достижением более высокого статуса или уровня жизни.

Лексема «благосостояние» толкуется в Большом русском универсальном словаре под редакцией В.В. Морковкина, как «степень, уровень материальной обеспеченности кого-либо. Высокое (растущее, народное, личное, материальное благосостояние) Благосостояние народа (семьи …). Рост (подъем, уровень…) благосостояния. Забота … о благосостоянии. Обеспечивать (повышать, поднимать, подрывать …) Благосостояние кого-чего-либо. Растет (основывается несов. на чём-л.…). Главную задачу своего правительства новый премьер видит в повышении благосостояния народа» [5, с. 53].

Значение «благосостояния», извлеченное из словаря, схоже с представлением о материальном положении человека. Например, к семантическому полю «благосостояние» мы можем отнести такие глаголы, как *расти, повышать, поднимать, подрывать.*

Медиадискурс играет важную роль в формировании общественного мнения, влияет на восприятие информации и создает определенные представления о ключевых концептах, таких как «благосостояние».

Материалом данного исследования послужили выпуски российских газет на тему преодоления бедности: 2 публикации из газеты «Аргументы и факты», 9 публикаций из «Известий», 15 – из «Парламентской газеты», вышедшие в свет с января 2013 по декабрь 2021 года. Контексты отобраны путем обращения к газетному подкорпусу Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Общий объём текстов составил 5071 слово.

Исследование показало, что в русском медиадискурсе глагольная метафора *повысить* является широко распространенной для описания достижений и успешных результатов, например, выражение *повысить благосостояние граждан и улучшить качество их жизни* употребляется в публикациях о попечительстве правительства, чтобы показать положительные тенденции в финансовой сфере. Эта пространственная метафора подчеркивает желание высокого уровня достижений, развития и преодоления трудностей как важных составляющих благополучия. Мы также можем выделить такие метафорические синтагмы, как ***повысить*** *благосостояние граждан и повысить продолжительность жизни, повышать благосостояние людей, повышать свое благосостояние за счет налоговых поступлений, сделать страну сильнее, повысить благосостояние граждан,* а еще такие аналогичные фразы, как ***увеличить*** *благосостояние граждан.*

Существуют такие пространственные метафоры, которые выражают снижения уровня жизни: *благосостояние сотрудников* ***снизилось****, благосостояние, как правило,* ***снижается*** *с появлением в семье каждого следующего ребенка,* ***приуменьшает*** *благосостояние нации, благосостояние россиян* ***упало*** *на 20 процентов.*

Ориентационная модель «верх – низ» аксиологически противопоставляет представления о богатстве и бедности через вертикально ориентированные понятия *уровня* жизни/доходов и *черты* бедности.

Проанализированные выше примеры продемонстрировали, что пространственные метафоры широко используются для трактовки изменения материальной жизни россиян. В русском языке и российском медиапространстве сформировались соотносительные метафорические понятия такие, как «повысить – упасть», «повысить – снижаться», «увеличиться – уменьшить-

ся», которые используются в значении ‘улучшить’ – ‘ухудшить’. Метафоры с глагольными словами отображают динамическую схему (модель) благосостояния человека, которую можно изобразить в виде вертикальной оси координат (Рисунок 1.). Пространственная модель благосостояния человека показывает, что идея повышения в сознании носителей языка оценивается весьма положительно, а понижения – отрицательно. А также эти метафоры позволяет подчеркнуть социальные и экономические аспекты благосостояния граждан в обществе.

По словам Д. Лакоффа и М. Джонсона [3, с. 42], «пространственная метафора коренится в нашем физическом и культурном опыте, а не устанавливается произвольным образом». Использование данной метафорической модели в текстах СМИ объективно отражает такие разносторонние элементы, как уровень личных доходов, экономическое развития страны и поддержка правительства. В качестве примера приведем цитату В.В. Путина из публикации в газете «Известия»: «*Одолеем этот коронавирус и со спокойным сердцем все вместе* ***поднимем*** *экономику... Подставим плечо пострадавшим предприятиям, поможем им сохранить рабочие места, снова* ***встать на ноги***» [5]. В данном контексте используются глагольная метафора ***поднимем экономику*** (пространственная ориентация вверх, повышение уровня материального благосостояния) и фразеологизм ***встать на ноги***, связанный с вертикальным расположением тела человека, его активностью и трудоспособностью.

Вышеуказанный анализ показал, что пространственная метафора представляет собой неотъемлемый фрагмент русского языка, играет важную роль в выражении представлений о благосостоянии человека в русских газетных текстах.

Литература

1. Ермакова О.П. Пространственные метафоры в русском языке // Логический анализ языка: Языки пространств. М., 2000. С. 289–298.

2. Лакофф Джордж, Джонсон Марк. Метафоры, которым мы живем: Пер. с англ. под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

3. Лотман Ю.М. Семиотика пространства // Лотман Ю.М. Избранные статьи, I. Таллин: Александра, 1992. – 479 с.

4. Морковкин В.В., Богачёва Г.Ф., Луцкая Н.М. Большой универсальный словарь русского языка / Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина; Под ред. В.В. Морковкина. – М.: Словари XXI века, 2017. – 1456 с.

5. Путин упрекнул в эгоизме ставящих свою свободу выше безопасности других людей // [Электронный ресурс] Известии; URL: https://iz.ru/1005624/2020-04-28/putin-upreknul-v-egoizme-staviashchikh-svoiu-svobodu-vyshebezopasnostidrugikh-liudei (дата обращения 04.01. 2024).

6. Юрина Е.А. Образная лексика русского языка. Часть II: Пищевой код культуры в образном строе языка: учеб. пособие. – Томск, 2015. – 132 с.

Pushkin State Russian Language Institute

SPATIAL METAPHOR FOR HUMAN WELL-BEING IN RUSSIAN

The paper examines the spatial metaphor of human well-being, expressed by means of the Russian language in the official political texts of Russian newspapers. Based on the analysis, spatial metaphorical models associated with the vertical orientation “top – bottom” are identified, denoted by the verbs raise – lower, rise – decrease, grow – fall, etc. The analysis showed that spatial metaphor is an integral fragment of the Russian language and plays an important role in expressing ideas about human well-being in Russian newspaper texts.

Keywords: metaphor, spatial metaphor, human welfare metaphor, lexicology.

Дубинина Ирина Ивановна
Волгоградский институт управления,
филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации
iidubinina@yandex.ru

Аксиологический анализ коммуникативного поведения объекта культуры отмены (на материале публичных извинений медийных персон)

В статье анализируется коммуникативное поведение объекта культуры отмены с целью выявления ценностного компонента и реконструкции аксиосферы, выступающих инструментом уменьшения репутационных, финансовых и других потерь. Коммуникативное поведение строится на осознанном/неосознанном использовании ценностей на имплицитном/эксплицитном уровне в качестве коммуникативно-прагматических и социокультурных средств изменения отношения к объекту культуры отмены.

Ключевые слова: аксиологический анализ, аксиогенная ситуация, аксиогенная норма, коммуникативное поведение, культура отмены, объект культуры отмены.

Исследование коммуникативного поведения с точки зрения самоидентификации в интернет-пространстве, вовлеченности в современные дискурсивные практики, гармонизации компьютерно-опосредованных отношений с окружающим миром, приобретает особую актуальность и обуславливает интерес лингвистов к фундаментальному уровню культуры – языку и транслируемым им/в нем ценностям, предмету лингвистической аксиологии. Ценности (от индивидуальных до общечеловеческих) занимают центральное место в дискурсивной практике культуры отмены, так как их конфликт выступает механизмом запуска практики исключения личности/объекта культуры отмены из коммуникативной среды/публичного поля. Учитывая серьезность последствий кэнселинга (юридическая ответственность, финансовые потери, репутационный урон, исключение медийных фигур из телепроектов и т. д.), объекты культуры отмены вынуждены прибегать к публичному извинению, как компенсаторному инструменту. И с этой точки зрения, для нашего исследования не важны такие факторы как «неискренность или намеренное сокрытие истинного смысла – цели общения, а также возможность ситуации вынужденного высказывания» [4, с. 6]. Приоритетным для нас является рассмотрение осознанного/неосознанного использования ценностей на имплицитном/эксплицитном уровне в качестве коммуникативно-прагматических и социокультурных средств изменения отношения к объекту культуры отмены.

Цель данного исследования заключается в выявлении ценностного компонента в публичных извинениях медийных лиц и реконструкции аксиосферы, к которой обращаются объекты культуры отмены для уменьшения репутационных, финансовых и других потерь. Методы лингвистического исследования включают когнитивный, аксиологический и дискурсивный анализы. В качестве исследовательского материала послужили публичные извинения медийных лиц, участников «голой» вечеринки: А. Ивлеевой, Д. Билана, К. Собчак, Л. Милявской, Ф. Киркорова [8, 9].

На современном этапе существует несколько методологических основ лингвоаксиологического моделирования. В. И. Карасик, для «комплексного осмысления ценностей в языке» предлагает «модель ценностной картины мира», где выделяются «наиболее значимые для данной культуры смыслы, культурные доминанты, совокупность которых и образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке» [2, с. 168–169]. Е.Ф. Серебренникова предлагает использовать «этносемиометрию как способ аксиологического анализа для определения ценностных координат языковой картины мира, процессов и результатов означивания оценочной деятельности человека в языке и речи; установления элементов личностной и национальной аксиосферы, закономерностей эволюции сущностных смыслов в различных аксиосферах жизни общества» [4, с. 6]. В понимании С.Г. Павлова «аксиологическая методология включает обычные лингвистические методики – традиционные (структурно-семантический анализ) и новейшие (когнитивный анализ), – но выводы формулирует в терминах и лингвистики, и аксиологии» [6]. Мы рассматриваем публичные извинения в контексте культуры отмены как корректирующее коммуникативное поведение, которое имеет сложную структуру, обусловленную ценностной картиной мира языковой личности, основным коммуникативным намерением которого является изменение позиции субъекта культуры отмены по отношению к объекту посредством вербализации ряда осознаваемых и неосознаваемых ценностных координат поведения, пережитого опыта, прецедентных явлений. И в этом контексте нам важен «транслируемый смысл», который В. И. Карасик определяет как «символически выраженное переживаемое отношение участников общения к миру, ситуации, партнеру и себе» [3, с. 334].

В публичных извинениях медийных лиц на реализацию коммуникативных целей и задач, а именно митигацию нежелательных результатов дискурсивной практики культуры отмены, влияет обращение к ценностям, как социальным нормам, как регуляторам поведения. Так, например, эксплицитное обвинение

себя репрезентирует важную единицу национальной ценностной картины мира, христианской морали – аксиогенную ситуацию «повинную голову меч не сечет». По мнению Р. Ратмайр: «осознание вины является предпосылкой для всякого извинения» [7, с. 97]. Рассуждая о лингвистической классификации ценностей, В. И. Карасик говорит о необходимости «учитывать наряду с оценочной и номинативной сторонами и собственно аксиологическую сторону проблемы» [2, с. 168].

В данном исследовании ценностные элементы выделяются на основе их содержательных характеристик, что не представляет собой исчерпывающей классификации, но в рамках работы выступает эффективным методом, допускающим ценностное осмысление коммуникативного поведения объектов культуры отмены.

Важный для всех русских людей ориентир поведения, относящийся к моральным ценностям, представлен в видеообращении К. Собчак: «*Все эти дни я поддерживала ее, потому что хорошо знаю, по себе, что такое всеобщая травля. И всегда в такой ситуации я за того, кого травят*». Выражаются два личностно окрашенных отношения к травле: у К. Собчак есть негативный, пережитый опыт пребывания в статусе жертвы, и она выбирает деятельностную установку на защиту жертвы. Нравственно-философская позиция по отношению к «униженными и оскорбленным» исследуется во многих произведениях русских писателей и сам концепт «униженные и оскорбленные» является важным в русской ценностной картине мира. Обращение к аксиогенной норме «защита обиженных и оскорбленных» позитивно характеризует адресанта, способствует выстраиванию положительного имиджа, и способно вызвать сопереживание у субъекта культуры отмены.

Обращение к социальной ценности – справедливости – имело место во всех публичных извинениях объектов культуры отмены: в эксплицитной форме как у Л. Милявской «*Выяснилось, что не понравилось это такому количеству людей… что и письма, которые они справедливо, по их мнению, пишут с просьбой запретить меня, вырезать из всех существующих новогодних передач и, наверное, справедливо*», или у А. Ивлеевой «*И то, что сейчас произошло, если опять-таки же убрать всю лирику, наверное, оно справедливо в отношении меня*». Исследуя концепт «справедливость» С. Г. Воркачев приходит к выводу, что это «самая социальная и самая вербализованная из всех категорий морального сознания» [1, с. 55]. Импликативно к этой ценности апеллирует Д. Билан: «*Хоть я вам этого не показываю, как и 95 % своих переживаний или волнений, но я совсем не согласен с желанием некоторых, грести всех под одну общую гребенку*» Во фразеологизме «*грести всех под одну общую гребенку*» содержится отсылка к «уравниловке», неодобрительно характеризуется и оценивается коммуникативное поведение субъекта культуры отмены, как антиценность, которой противопоставляется

ценность индивидуального подхода к участникам «голой» вечеринки. Иллокутивный посыл к субъекту культуры отмены представляет аксиогенную норму: «И как хотите, чтобы с вами поступали люди, так и вы поступайте с ними» – Лк. 6: 31.

Религиозные мировоззренческие установки постулируются в публичном извинении Л. Милявской: «*Знаете, усталость, которая накопилась у всех за год, и работа такая, что каждый день мотаешься, пытаешься настроение создать, вы думаете отрываться не хотелось? Хотелось*». Апелляция к пониманию слабости человеческой природы и сочувствию, опирается на национальную ценность, что подтверждают и выводы С. Г. Павлова: «при всей своей категоричности в области этических суждений русские высоко ценят снисходительность к человеческим немощам» [6]. Один из главных посылов, иллокутивных смыслов публичных извинений соотносится с аксиогенной ситуацией «Милосердие» или «Прощение»: «Кто из вас без греха, брось на нее камень» (Евангелия от Иоанна 8 глава, стихи 3–11). В высказывании Л. Милявской мы находим еще одно обращение к учению о благочестии: «*Вот людьми нужно оставаться в любом случае. Абсолютно в любом, никому не желать ни смерти, ни погибели, ни болезней*». Оценочное суждение реконструирует религиозно-философские истины и следующие из них нравственные положения, например, из книги притч Соломона: «Не радуйся, когда упадет враг твой, и да не веселится сердце твое, когда он споткнется» (Притч. 24:17–18).

Сфера бытования ценностей, к которым апеллирует К. Собчак, по классификации С. Г. Павлова относится к «эстетике, где операторами являются «прекрасное» и «безобразное» [6]. Собчак: «*Но на это мероприятие пришли другие люди и их чувство прекрасного не всегда совпадало с моим. Проснувшись, увидев фото в открытом доступе я тоже посчитала демонстрацию вечеринки на весь мир неуместной*». Объективация в речи объекта культуры отмены согласия («я тоже») с негативной реакцией субъекта указывает на отсутствие духовно-нравственного разногласия между ними. В философии прекрасное является основной позитивной форма освоения бытия и поэтому вербализация своей позиции как адепта прекрасного выступает инструментом отчуждения от остальных участников вечеринки и уменьшения репутационных потерь.

Участников вечеринки обвинили в «безответственном отношении» к стране, поэтому логичным представляется, что чувство патриотизма, как базовая нравственная ценность, объективируется во всех исследуемых высказываниях. «*Всегда горой стоял и стою за свою страну*», – Д. Билан. Фразеологизм «горой стоял» означает «всеми силами защищать» [5, с. 138]. Словосочетание свойственно разговорной речи, сообщает ей непринужденность, «делает» говорящего своим и транслирует ценность

не декларируемой, а деятельностной любви к Родине. Демонстрация сопряженности индивидуальных ценностей с ценностными установками общества отражается в языковой негативной оценке события: «*Я прекрасно понимаю негодование наших людей. И тем более наших ребят, которые защищают нас на передовой. Понимаю какая сейчас обстановка в нашей стране. Я включен в новостную повестку*» – Д. Билан. Данное высказывание является ценностно-мотивированным и характеризует жизненную позицию говорящего, одобряемую обществом.

Позиционирование этических смысложизненных ориентаций Д. Билан актуализирует в следующем высказывании: «*Я в принципе очень аккуратно отношусь к публикациям в социальных сетях и разделяю, что можно транслировать в инфополе, а чего нельзя. Даже мат для меня, и вы это знаете, в моих публикациях или публичных появлениях в инфопространстве недопустим*». Этические предписания, которыми руководствуется Д. Билан относятся к аксиогенной ситуации «уважение к собеседнику», которое проявляется в строгом цензурировании своей речи, в избегании ругательств или бранных выражений. Посредством вербализации персонально-социальных ценностей объект культуры отмены может достичь двойного перлокутивного эффекта, восстановить свой положительный имидж, и позиционировать отношение к субъекту культуры отмены как к ценностной координате в системе смысложизненных установок.

Аксиогенная норма гендерного поведения эксплицируется в публичном извинении Ф. Киркорова: «*Оправдываться не очень по-мужски, поэтому отвечу всем и сразу*». *Актуализируется концепт «мужчина»*, в котором выражена традиционная модель маскулинности, где одной из ценностей выступает эмоциональная сдержанность. Этическое осмысление роли мужчины представляется уместным для восстановления репутации в результате участия в «голой» вечеринке и реакции субъекта культуры отмены на вызывающую откровенность в одежде, потерю чувства меры и приличия в обществе.

Ценности, связанные с работой, с профессиональными достижениями, выполняют важную функцию в построении положительного имиджа объектов культуры отмены. Д. Билан: «*Посещение мероприятия – это часть моей профессии, это моя работа*». Данное высказывание изменяет смысловое содержание слова «вечеринка», и понятийная составляющая «развлечение» («встречи для развлечения» [5, с. 78]) вытесняется ситуативной коннотацией – «работой». Новая прагматическая информация содержит значимый в сознании носителей языка благовидный предлог и ценностный смысл – «выполнение профессиональных обязанностей».

В монологах-извинениях публичных фигур «каркасом» выступает система ценностных ориентиров-установок, направленная на подтверждение соответствия идентичности культурно-языкового сообщества. Проведенный анализ показал, что в процессе изложения своего видения ситуации говорящие апеллируют к приоритетным ценностям русской лингвокультуры. Коммуникативное поведение объектов «культуры отмены» в регулировании социального взаимодействия опирается на трансляцию важнейших культурных доминант, выступающих иллокутивной составляющей текста извинений, посредством формулирования значимых смыслов, реконструирующих аксиосферу русской лингвокультуры. Происходит включение социокультурного кода, содержащего близкие, понятные носителю лингвокультуры образы, ценности и установки (мировоззренческие, моральные, нравственные и т. д.), которые в данном контексте призваны выполнить компенсаторную функцию и если не обелить «виновного», то минимизировать последствия действий института общественного порицания – культуры отмены.

Литература

1. Воркачев, С. Г. Правды не ищи: идея справедливости в русской лингвокультуре: монография / С. Г. Воркачев; Науч.-исслед. лаб. «Аксиологическая лингвистика». – Волгоград: Парадигма, 2009. – 190 с.

2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

3. Карасик В. И. Языковые ключи. – Волгоград: Парадигма, 2007. – 520 с.

4. Лингвистика и аксиология: этносемиометрия ценностных смыслов: коллективная монография / под ред. Е. Ф. Серебрянниковой. – М.: ТЕЗАУРУС, 2011. – 352 с.

5. Ожегов С.И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

6. Павлов С. Г. Лингвоаксиологическая модель человека: научно-методический аспект // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvoaksiologicheskaya-model-cheloveka-nauchno-metodicheskiy-aspekt (дата обращения: 15.02.2024).

7. Ратмайр Р. Прагматика извинения: Сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры / Пер. с нем. Е. Араловой. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 272 с.

8. РБК / «Голая вечеринка» Анастасии Ивлеевой и её последствия для шоу-бизнеса // URL: https://rbc-ru.turbopages.org/rbc.ru/s/society/28/12/2023/658c5e779a794703efb49791 (дата обращения: 21.02.2024).

9. Forbes / Против Насти Ивлеевой в третий раз подали иск из-за «голой вечеринки» // URL: https://forbes-ru.turbopages.org/turbo/forbes.ru/s/forbeslife/504807-protiv-nasti-ivleevoj-v-tretij-raz-podali-isk-iz-za-goloj-vecerinki (дата обращения: 19.02.2024).

Dubinina Irina Ivanovna
Volgograd Institute of Management, branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of Russian Federation

AXIOLOGICAL ANALYSIS OF THE COMMUNICATIVE BEHAVIOR OF THE OBJECT OF CANCEL CULTURE (BY EXAMINING PUBLIC APOLOGIES OF MEDIA PERSONALITIES)

The article analyzes the communicative behavior of the object of cancel culture in order to identify the value component and reconstruct the axiosphere, which are a tool for reducing reputational, financial and other losses. Communicative behavior is based on the conscious/unconscious use of values at the implicit/explicit level as communicative, pragmatic and socio-cultural means of changing attitudes towards the object of cancel culture.

Keywords: axiological analysis, axiogenic situation, axiogenic norm, communicative behavior, cancel culture, object of cancel culture.

Евдокимова Елена Александровна
Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения
evdoki-elena2006@yandex.ru

Проблема аутентичного прочтения мистической составляющей романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита»

В статье ставится вопрос о возможностях восприятия романа «Мастер и Маргарита» на почве секулярной культуры, не чувствительной к миру невидимому. Мистическая составляющая в романе имеет важное смыслообразующее значение и неразрывно связана с христианским учением. Автор статьи приходит к выводу, что в Воланде выражается не сатанизм, которому Булгаков был чужд, а тоска по миру духа.

Ключевые слова: мистическое, онтология, христианское учение, бытие, сатана.

Роман «Мастер и Маргарита» читают с увлечением даже те, кому не даются Толстой и Достоевский, вопреки тому, что роман невероятно сложен и по структуре, и по многослойности культурных пластов, в нём задействованных, и по огромному количеству аллюзий, и онтологически. Таков гений Булгакова, сумевшего сделать свою громаду воздушной. Однако сложность возникает не на уровне непосредственного восприятия, а с истолкованием, точнее тогда, когда оно выходит на онтологический уровень, и сложность, может быть, непреодолимая. Исследователи спотыкаются не там, где нужно восстановить исторический контекст или фактографию предшествующих культурных эпох, уловить аллюзии на художественные, философские, музыкальные произведения. Здесь компетентность, начитанность, кропотливый труд, почтение к шедеврам приносят плоды. Но онтологическая сфера неизбежно выявляет «проклятые места» нашей культуры и истории, что обусловлено, по-видимому, нерасторжимой связью онтологического с мистическим – точнее, с особым характером мистического у Булгакова.

Сам Булгаков, как известно, объявил себя мистическим писателем (а не только сатирическим), о чём со смелостью последнего отчаяния заявил в широко известном письме правительству СССР. Названное непреодолимым препятствие в том, что мистическое тесно связано с христианским, причём в этом синтезе лихо скручены крепким узлом различные начала. Здесь и булгаковская вера в Бога, и его резонирование культуре серебряного века (в частности неразборчивости в интересе к мирам иным), и неистовая

весёлость, чувство комического, пронизывающее всё его творчество и всю его жизнь; и связанная с ним жажда эпатажа, в свою очередь проистекающая от неприятия ханжества, застывших форм, лицемерия и всего того, что липким слоем легло на историческое христианство.

Такая жгучая смесь, соединение предельно серьёзного и высокого с предельно ироничным и игровым вводит в соблазн и узких, и широких специалистов. Узкими являются филологи с одной стороны и сторонники «православной точки зрения» – с другой. Широкими – деятели самых разных отраслей, экономики, педагогики, культурологии, заинтересовавшихся мистикой романа. Блюстители формального благочестия, высказавшиеся с позиции резкого неприятия романа «Мастер и Маргарита» [4, 7], к сожалению, не смогли выйти к чему-то помимо средневековой схоластики. Принцип такого восприятия, впрочем, источником имеет скорее воспитание упомянутых деятелей в духе советского атеизма, как остроумно подметила Л. Яновская [10]. И действительно, инструментовка наименования гениального произведения «антисоветским» и «антихристианским» – общая. Названные выше широкими специалистами в ограниченности восприятия романа объединены противоположной крайностью – унаследованной от последних веков глухотой к христианским догматам. Не обремененные благочестием, не боясь «дьяволиады» романа, они обращаются со смыслами Священной истории гораздо смелее, чем то делал Булгаков ([1, 3, 5]), и, думая, что следуют за ним бесстрашно и свободно, оставляют его далеко позади. Мониторинг показывает, что таких большинство. Их смелость обратно пропорциональна компетентности.

Приведу только один пример из множества подобных, выбранный, в частности, и потому, что автор высказывания и.о. зав. кафедрой теологии в техническом вузе (последствия советского и постсоветсткого периода гуманитарного прессинга): «По христианскому канону дьявол всего лишь оппонент Бога, его иная, правда, губительно коварная, сторона». [9, с. 201]. Какое «смешение языков», и какая смелость утверждений в такой сложной, почитавшейся древними мыслителями непостижимой силами только рассудка области, как богословие! Суждение утверждает новый христианский канон, причём под каноном имеется в виду, конечно, догмат, в действительности, однако, не существующий, «оппонент» и «иная сторона» оказываются синонимами, и многое тому подобное, остающееся за пределами приведённой цитаты.

Заслуживают более пристального внимания исследователи осторожные и тактичные: таков В. Лакшин, первым попытавшийся посмотреть на роман свободным от идеологии взглядом [8]. Таков А. Зеркалов, предпринявший опыт сопряжения романа с Евангелием уже на исходе советской поры [6]. Такова и Л. Яновская, вступившая в блестящий диалог с критиками-идеологами [10]. Однако, возможно, именно благодаря вдумчивому и уважительному

подходу к тексту такие интерпретаторы останавливаются на той черте, где этический уровень граничит с религиозным. А переход ими черты оборачивается неизбежным втягиванием религиозного в этическое, оставляя сферу мистического в романе Булгакова в таком случае по-прежнему закрытой. Сошлюсь на опыт А. Зеркалова.

Сопоставляя Иешуа с Христом Священного Писания, автор старается считаться с тем, что Новый Завет написан о главном событии Священной Истории, Боговоплощении. При всей почтительности А. Зеркалова к содержанию Евангелия очевидна его беспомощность в честной попытке занять окончательно внятную позицию относительно природы Христа. А. Зеркалов старается быть, что называется, «объективным» и «просвещенным», без предрассудков, и потому ссылается на историков религии (то есть марксистов и позитивистов), с другой стороны – он солидарен с Булгаковым в почтении к «мистическому» и, главное, к Христу как живой личности Евангелия. Его задача тем более усложняется, что и сам Булгаков противоречив в прочтении Священной Истории. Дойдя до главного вопроса: «Почему сатана творит не зло, а некое зло-добро, причём более похожее на добро?» [6, с. 8], – А. Зеркалов так и не отвечает на него. Не удивительно, потому что ответить на него, продолжая соглашаться с Булгаковым в том, что Воланд – сатана, невозможно. Но сама постановка вопроса достойна великого почтения, поскольку обычно до признания такого положения дел противоречивым интерпретаторы не доходили. Сравним, к примеру, с высказыванием на ту же тему С. Довлатова: он приходит к выводу, что Воланд «олицетворяет не добро и не зло, а справедливость» [2, с. 78]. Однако разве справедливость не относится к добру? Очевидно, Довлатов выговаривает христианскую интуицию понимания добра, где добро – исключительно милосердие и любовь. Интуицию, органичную для русского писателя, потому не нуждающуюся в осознании и артикуляции. Но переводя в план осмысления, нельзя не уточнить, что милосердие и любовь имеют разные проявления, вплоть до справедливого воздаяния, ограничивающего беззакония во имя блага живущих.

Опыт А. Зеркалова характерологичен, с одной стороны, как наиболее прицельный и основательный подход к булгаковской мистике, с другой стороны, закономерный для советского, постсоветского, постмодернистского и метамодернистского пространства – слишком далеко ушедшего и от Евангелия, и от Ершалаима. Как уже говорилось, Булгаков был гораздо ближе христианскому учению, чем то принято считать и, пожалуй, чем он сам думает. Неслучайно исследователям мистики неизменно приходится соотносить свои построения с христианским богословием. Булгаков пишет роман хотя и споря с апостолом Матфеем, но не выламывая того главного камня, о котором было сказано апостолом Иоанном как основании церкви

и веры: «Бог есть любовь» (1 Ин. 4:16). Булгаковская солидарность с основополагающей истиной христианского учения на уровне смыслообразующей составляющей романа оказывается сильнее, чем его заигрывания с инфернальным и всякого рода оккультными учениями.

Признаком этого является безошибочность чутья писателя к достойному и недостойному, к живым и мертвым душам. Не раз отмечалось, что Воланд представительствует за справедливость, что он приходит навести порядок в обывательской Москве. Так, в частности, понимает его и Довлатов. Однако этим миссия Воланда не ограничивается. Ведь главным его деянием становится спасение мастера и Маргариты, выведение их из обывательского беснующегося ада. Ада не потому, что там невыносимо тяжело, а потому, что там нет «живой жизни». Сохранили душу живую мастер и Маргарита, отчасти ещё и Иван Бездомный. Но не попадись он в руки Воланда, тем самым не встреться он с мастером, сгинул бы в бессмыслице псевдотворчества, ведомый Берлиозом. Таким образом, главная логика романа в том, что все живые и имеющие отношение к истине встречаются: мастер, Маргарита, Воланд, Иван, Иешуа, Пилат, – а рукописи – живые слова – не горят, хранимые «солнцем истины». И живые души встречаются потому, что их всех ведёт оно, «солнце истины», не только людей, но и Воланда, не враждебного «Царству Истины», провозглашаемому Иешуа. Но не только не враждебного (нечто от приятельства есть и в отношениях Мефистофеля с Богом в гётевском «Фаусте». Воланд служит таинственной высшей силе из Царства Истины и выполняет её волю, приходя в Москву, а не свой каприз. Он уязвлён неверием в неё, управляющую всем.

Конечно, мир, куда уводит Воланд героев, не похож на христианский рай, и пребывание их там не переполнено радостью. Что ж, именно ввиду недоставленности Булгаковым последних точек над главными "i" возникают препятствия с пониманием всего, что относится к миру иному в романе. Это тема для серьезного, развернутого исследования. Здесь приходится только обозначить главные моменты, касающиеся булгаковских "i". Первое: хотя «вечный приют» – не христианский рай, однако ему не чужд, поскольку в нем есть покой, а это составляющая райского бытия – нигде, кроме рая, покоя нет. В «вечном приюте», пожалуй, нет света, как говорит Булгаков, но только в смысле полноты явленности, неотрывной от пребывания в богообщении, богоприсутствии и полноте радости. Тем не менее, и свету приют героев не чужд, о нем и свечи, и камин, и цветущие вишни, и даже старый слуга и Шопен. Это все от света и Бога, это приготовлено для них любящим и пекущимся о них.

Главное, чего в приюте, устроенном Булгаковым для своих героев, не хватает, чтобы быть раем, – это движение и творчество («плодитесь и размножайтесь и собою наполняйте землю» (Быт. 1; 28)). Ни творчества, ни выхода

за пределы замкнутости в своем двуедином мире и даже мирке у мастера и Маргариты в приюте нет. Их покой не сопряжен с движением, как это присуще христианскому раю. Потому за героев порадоваться и успокоиться можно только отчасти, им предстоит не «исполнение днями», а угасание. Здесь мы переходим ко второму моменту, а именно к абсолютной невозможности обозначить определенно характер вечности Булгакова. Между тем, вечность героев – это вечность автора. Булгаков томится по миру иному, но не может о нём сказать ничего определенного. И Воланд, и Иешуа о нём свидетельствуют, и свидетельство это не враждебно догмату, но существует не в согласии с ним, а скорее по касательной. В полном противоречии с наречением Воланда сатаной Булгаков наделяет его бытийственностью в высшей степени и служением смыслу. В противоположность Люциферу, ввергнутым своей изменой в ничтожествование и бессмыслицу. Тем самым, сатанинство Воланда номинальное, эпатажное, игровое, становящееся неубедительным при попытках представить его серьезным.

Надо иметь в виду, что играть в сатану Булгаков может постольку, поскольку не являет нам Бога, присутствие которого создало бы такую систему смыслов, где всякое «да» и было бы «да», а всякое «нет» – «нет». Оно повлекло бы за собой неизбежно определенность места и статуса в мире видимом и невидимом Воланда и Иешуа. Именно потому, что Бог не явлен, а существует только где-то там, откуда, в частности, поступает распоряжение о судьбе мастера и Маргариты, – потому не выявлен и статус фигур, с Ним связанных. Потому нет смысла искать доказательств тому, что Воланд сатана только на основании того, что сказал автор. Роман существует не как прямое высказывание, он многослоен, многозвучен, он об искажённом мире. В то же время, вопреки сложности, смысловое поле романа высоко заряжено, находясь между полюсами ясных антиномий: истина – ложь, бытие – небытие, любовь и подвиг – эгоизм и корысть. И, помещая в это поле своих героев, Булгаков может называть их как угодно, но характер их определен художественной логикой, а не декларацией.

Булгаков пишет тот мир, который знает и чувствует. В нем человек утратил способность различать присутствие мира невидимого, потому во всей полноте, как живой Бог, он не может быть явлен ему. Воланд – нечто вроде посредника, в нем явлена та мера божественного, которая доступна восприятию человека, вернее, тех немногих, которые еще способны жаждать правды, в частности самого Булгакова. Он способен рассказать о таком Боге, за которого представительствует Его посланник Воланд и которому предстоит Иешуа, единственный человек (не Бог, а потому не Христос), обращенный непосредственно к Богу. Причем сам Булгаков в опыт Иешуа до конца проникнуть не может – вероятно, потому и отправляет его в финале идти по бесконечному лунному лучу в бесконечном споре с Пилатом.

Литература

1. Баркинхоева Э.Х. мистика и тайны в романе м. Булгакова «Мастер и Маргарита» / Международный научный журнал «Вестник науки». – Научный журнал Вестник науки СМИ ЭЛ № ФС 77 – 84401. – 2018. № 8(17) т. 4.
2. Генис А.А. Довлатов и окрестности / Александр Генис. – Москва: Corpus, 2011. – 733 с.
3. Горохов П.А., Южанинова Е.Р. Мефистофель и Воланд: философское осмысление зла в творчестве Иоганна Вольфганга Гёте и Михаила Булгакова / Философия и культура. – 2019. – № 6. – С. 23–36.
4. Дунаев М.М. Рукописи не горят? (Анализ романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита»). – Пермь, 1999. – 11 с.
5. Зарецкая Н.Я. М. Булгаков: между мистикой и реальностью (по мотивам романа «Мастер и Маргарита») // Вестник Казанского технологического университета. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2012. с. 240.
6. Зеркалов А. Евангелие Михаила Булгакова Опыт исследования ершалаимских глав романа «Мастер и Маргарита». – 3-е издание. – М.: Текст, 2006. – 194 с.
7. Кураев А. «Мастер и Маргарита»: за Христа или против? – М.: Рус. Правосл. Церковь, 2004. – 160 с.
8. Лакшин В. Роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита» / Новый мир. – 1968. – № 6.
9. Немцев В.И. Воланд и семантика «Врага» в России (по роману М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита») / Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Самара: Изд-во «Самарский федеральный исследовательский центр Российской академии наук». – С. 195–204.
10. Яновская Л.М. Понтий Пилат и Иешуа Га-Ноцри. В зеркалах булгаковедения / Л.М. Яновская / Вопросы литературы. – 2010 – № 3. – С. 5–72.

Evdokimova Elena Alexandrovna
St. Petersburg State Institute of Film and Television

THE PROBLEM OF AUTHENTIC READING OF THE MYSTICAL COMPONENT OF BULGAKOV'S NOVEL «THE MASTER AND MARGARITA»

The article raises the question of the possibilities of perception of the novel «The Master and Margarita» on the basis of a secular culture that is not sensitive to the invisible world. The mystical component in the novel has an important semantic significance and is inextricably linked with Christian teaching. The author of the article comes to the conclusion that Woland expresses not Satanism, to which Bulgakov was a stranger, but longing for the world of the spirit.

Keywords: mystical, ontology, Christian teaching, genesis, Satan.

Ермакова Нелли Леонидовна
Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева
nelli.ermakova.1984@mail.ru

Речевая направленность урока русского языка в иностранной аудитории

В статье затрагиваются вопросы организации коммуникативного урока русского языка в иностранной аудитории. Авторы обращают внимание на формирование коммуникативной цели, для достижения которой необходимо определение коммуникативных задач и их реализация.

Ключевые слова: коммуникация; коммуникативная задача; коммуникативная цель; коммуникативный урок; догма; русский язык как иностранный; методика обучения.

Методика обучения иностранному языку находится в постоянном поиске наиболее эффективного и оптимального метода. В разное время ставился упор на разные приемы обучения – «метод перевода», «метод гувернантки», «метод чтения» и т. д. В условиях современной российской школы до сих пор не найден именно тот метод, который был бы уникальным, доступным для обучающихся и при этом давал высокие результаты.

Разработанная и апробированная технология коммуникативного обучения Е.И. Пассова предусматривает обучение иностранному языку на основе общения и позволяет достичь высоких результатов в освоении языка.

«Принцип речевой направленности предполагает также использование коммуникативно ценного речевого материала. Это такой материал, который адекватен (в большей или меньшей степени) материалу, используемому в предполагаемых сферах реальной коммуникации. Речевая, или коммуникативная, ценность этого материала тем выше, чем вероятнее его использование в общении» [2, с. 146].

В 70-е годы методом обучения коммуникации стал коммуникативный урок, рассматриваемый как центр коммуникации с использованием специальных приемов и технологий.

Каковы принципы его построения? При первом изучении русского языка как иностранного студенту необходимо сразу же погрузиться в коммуникативную ситуацию и в дальнейшем ее использовать вне стен аудитории. Поэтому при постановке цели руководствуется в первую очередь не словами *узнать* и *объяснить*, а отталкиваемся от реальной ситуации языковой среды, в которую погружаются иностранные студенты по приезде в Россию. А результат достигаем с использованием подлинно коммуникативных упражнений.

При достижении коммуникативной цели необходимо определить мотив коммуникации, когда вопросом студента является: «Почему мы должны вступить в коммуникацию?». И обязательно должен быть результат. Представьте, студент только приехал в Россию, ему нужно решить вопросы с жильем, суметь заказать себе еду, поддержать беседу. Так возникает языковая проблема, когда на уроке русского языка она решается, студенты понимают, что раньше было трудно, а сейчас могут данную проблему преодолеть, они понимают задачу преподавателя – отработать падежи, ввести новую лексику, сформировать навыки спряжения глаголов и т. д. В то же время на обычном уроке происходит несовпадения объема информации с поставленной целью, так как в коммуникацию вступают для решение проблемы. Для решения коммуникативной цели необходима постановка и реализация коммуникативных задач.

В.А. Леонтьев определяет коммуникативную задачу как результат ориентировки в проблемной ситуации, целью которой является воздействие на партнеров по общению. Она может быть следствием осознанного или неосознанного намерения, т. е. коммуникативной цели, которая является внутренней интенцией, регулятором вербального поведения [1, с. 56].

Очень часто коммуникативную задачу путают с говорение: прочитайте текст, спросите, составьте диалог по моделям. В живом общении у студентов не будут готовые модели для решения определенных вопросов, поэтому коммуникативная задача – научить без опоры на текст выражать свою позицию. Для формирования коммуникативной задачи существуют определенные подходы к обучению. Например, использование **догмы**.

Dogme – это подход к преподаванию, который утверждает, что преподавание должно ориентироваться на того, кто учится, а не руководствоваться имеющимися ресурсами, в том числе и учебниками. Это относительно новое движение в ELT ((English Language Teaching) – Преподавание Английского Языка, термин, обозначающий изучение английского языка как носителями, так и не носителями языка) начала группа преподавателей, которые выступили против преподавания, обремененного ресурсами, они утверждают, что если ученики не заинтересованы, они и не будут учиться, и поэтому все материалы должны создавать сами ученики, как и уроки, которыми управляют они, а не учитель.

Изначально догма определялась как манифест режиссеров о ценностях. Смысл ее заключался в том, что создается фильм для зрителя, поэтому присутствие в кадре дополнительных эффектов отвлекает от игры актеров. Они предлагали отказаться от спецэффектов, чтобы зритель мог получить истинный эффект от фильма, так как режиссер может управлять восприятием. Похожая ситуация возникла и в преподавании русского как иностранного. Нужно ли преподавателю много дополнительных эффектов на уроке?

Истоками метода можно считать утверждения Скотта Торнбери, который в 2000 году в статье «A Dogma for EFL» указал на необходимость освобождения уроков от учебных материалов (учебников, handouts) и технологий. Вместо этого Скотт предложил использовать то, что есть в классе – студентов и преподавателя. Эта статья стала началом тернистого пути новой философии в мире ELT. Идеологи догмы считают, что в первую очередь на уроке должно быть общение со студентами, создание контакта, а сумма всех грамматических компетенций сводится к обучению общению. На коммуникативном уроке должна быть минимизация дополнительных материалов, необходимо предложить студенту самостоятельно включиться в общение. Сначала фокус на речь, потом фокус на форму и грамматику.

Примерная структура урока по догме (уровень А1, А2):

1. Приветствие
2. Вопрос (Как можно изучать русский язык?)

Мозговой штурм на предложенную тему, работа в минигруппах.

3. Студенты озвучивают идеи в аудитории. Совместно отбирается определенное количество лучших идей.
4. Снова обсуждение в мини-группах.
5. Презентация. Взаимооценка.

Преподаватель при этом активно слушает, записывает ошибки, живые конструкции. Выписывает удачные примеры или неудачные, начинается общение, затем отрабатывается форма.

6. Закрепление.

На основе коммуникативной задачи строим урок. На нем необходимы действия для достижения цели, которая требует от учащихся осмысленного использования языка. Это урок-перевертыш обычного традиционного урока: от нового к закреплению.

Дорожная карта коммуникативного урока.

Подготовительный этап: настроить аудиторию на задачу, определить тему, сделать опрос, оптимизирую знания по заданной теме.

Выполнение: преподаватель предлагает задание, студенты думают над ним в группах, преподаватель не вмешивается, а лишь наблюдает. Погружаемся в коммуникативную задачу.

Планирование: выполнение задания, анализ результатов (что получилось, что нет), консультация преподавателя.

Доклад о выполнении задания. Студенты должны не просто поучаствовать и выполнить, но и самим сказать, что получилось, что нет.

Фокус на язык – преподаватель обращает на ошибки внимание, мотивируя на изучение коммуникативных пробелов. Студенты на практике понимают мотивацию. Это уроки на фокус.

Приемы коммуникативного урока дополняют традиционный урок:

1. Групповой пазл (пила):

- необходимо разделить текст или аудио на несколько частей;
- разделить студентов на подгруппы;
- дать каждому студенты свой фрагмент текста, его внимательное прочтение до лучшего понимания смысла;
- сформировать временные эспертные группы, которые обсужают свои фрагменты;
- дать обратную связь.

2. Подумай, обсуди в паре, поделись с группой.

Сначала каждый думает индивидуально, потом эти вопросы обсуждаются в паре, а потом в группе. С каждым этапом ответ становится более развернутым, дополнительно отрабатывается говорение. Зачем обсуждать в паре и в группе? В коммуникации есть всегда цель. Каждый думает самостоятель, потом находят общее, что позволяет обсудить этот вопрос в группе или паре. Зачем обсуждение в группе? Необходимо собрать разные мнения.

3. Дискуссия-пирамида.

Сначала студенты самостоятельно думают. Дают ответы. Преподаватель выбирает 3 ответа. Далее свои ответы обсуждают в паре. Выбирают 2 лучших. При это нужно не просто представить свои ответы, но и понять совпадают их мнения или нет. Обсудить эти ответы в группе и выбрать 1 ответ для всей группы. Если группа большая, можно выделить маленькие группы.

Так мы увеличиваем время говорения, а коммуникация будет в центре урока.

Таким образом, урок, направленный на решение коммуникативной задачи, открывает для преподавания русского языка как иностранного новые горизонты, ориентируя на активное использование речевого материала за пределами учебных аудиторий.

Литература

1. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – Москва, 1969. – 214 с.
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие преподавателей русского языка как иностранного. – Москва : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

Ermakova Nelly Leonidovna
Oryol State University named after I.S. Turgenev

THE SPEECH ORIENTATION OF THE RUSSIAN LANGUAGE LESSON IN A FOREIGN AUDIENCE

The article touches upon the issues of organizing a communicative lesson of the Russian language in a foreign audience. The authors pay attention to the formation of a communicative goal, to achieve which it is necessary to define communicative tasks and their implementation.

Keywords: communication; communicative task; communicative goal; communicative lesson; dogma; Russian as a foreign language; teaching methodology.

Жданова Галина Владимировна
Российский государственный геологоразведочный университет им. Серго Орджоникидзе
galinartu2018@yandex.ru

Теория культурно-исторических типов Н. Я. Данилевского

Статья посвящена рассмотрению теории культурно-исторических типов Н.Я. Данилевского. Автор подчёркивает уникальность каждого культурно-исторического типа. Показаны основные виды межкультурной коммуникации по Данилевскому.

Ключевые слова: культура, Запад, Европа, Россия, культурно-исторический тип, историческое развитие.

В своих построениях, относящихся к проблеме межкультурной коммуникации, главным образом, высказанных в сочинении Н.Я. Данилевского «Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому» (1871), автор стремился преодолеть основное заблуждение предшествовавших теорий, проистекавшее, по его мнению, из принятой на веру идеи всеобщего движения человечества по пути прогресса. На неё опиралась теория о превосходстве одних народов и недоразвитости других, как не соответствующих неким общепринятым понятиям об общественной жизни, власти, морали. По Данилевскому, как в природе, так и в истории царит пространственная и временная упорядоченность. Различные типы организации «не суть ступени развития в лестнице постепенного совершенствования существ (ступени, так сказать, иерархически подчиненные одна другой), а совершенно различные планы, в которых своеобразными путями достигается доступное для этих существ разнообразие и совершенствование форм» [1, с. 84]. Он предложил отказаться от деления истории на периоды и ввести понятие культурно-исторических типов как «самостоятельных, своеобразных планов религиозного, социального, бытового, промышленного, политического, научного, художественного, одним словом, исторического развития» [1, с. 85]. Иначе говоря, в историческом бытии выделяются обособленные замкнутые национально-государственные образования, с присущими им чертами в различных сферах человеческой жизнедеятельности. По мнению Данилевского, в истории существуют следующие культурно-исторические типы: египетский, китайский, ассирийско-вавилоно-финикийский, халдейский, или древнесемитический, индийский, иранский, еврейский, греческий, римский, новосемитический, или аравий-

ский, романо-германский. Кроме того, в число крупнейших цивилизаций он включал мексиканскую и перуанскую культуры, разрушенные в результате внешнего вторжения раньше, чем они смогли окончательно сформироваться. Данилевский считает, что целесообразно принять идею существования исторического движения только внутри каждого отдельно взятого замкнутого национального образования, и смысл этой эволюции заключается в сходном с органическим процессом зарождения, процветания и старения данной культуры. Историю он предлагал трактовать как циклический процесс чередования таких цивилизаций, а прогресс – как проявление «в разные времена и разными пленами, всех тех сторон, всех тех особенностей направления, которые лежат виртуально (в возможности, in potentia) в идее человечества» [1, с. 116]. Отвергая единообразие и однонаправленность истории, Данилевский отрицает существование одинаковых для разных времён и народов форм общественно-политического устройства и духовно-практического освоения мира. Культурно-исторические миры представляются ему несхожими между собой и несравнимыми с точки зрения превосходства одних над другими, иными словами, эквивалентными в ценностном отношении.

Данилевский по-своему сформулировал также основные законы исторического развития культур. Самобытный культурно-исторический тип составляет племя или семейство народов, ощущающих внутреннее родство и способных, по своим задаткам, к развитию. Каждый тип вырабатывает собственные и непередаваемые другим начала цивилизации и проходит в своём развитии ступени, аналогичные жизненному циклу организма, – «образовательный», государственный и «деятельный» периоды, за которыми следует падение и разложение на «этнографические элементы». Народы смогут вновь возродиться к созидательному бытию, какое-то время ожидая, «пока новый формационный принцип опять не соединит их, в смеси с другими элементами, в новый исторический организм, не воззовёт к самостоятельной исторической жизни в форме нового культурно-исторического типа» [1, с. 90].

Данилевский обратил внимание на одну из важных проблем, находившихся в XIX в. на периферии знания межкультурной коммуникации, – проблемы национального фактора в истории. Подвергая критике прямолинейно-утопические теории аккультурации, перенесения на все народы единой, «окончательной формы человеческой культуры», он пытался обосновать целесообразность самобытного бытия наций и народностей мира. Он выдвигал высокие требования к народу, вознамерившемуся влиять на становление других народов: «Передать цивилизацию какому-либо народу, – очевидно, значит заставить этот народ до того усвоить себе все культурные элементы (религиозные, бытовые, социальные, политические, научные и художественные), чтоб он совершенно проникнулся ими и мог продолжать действовать в духе передавшего их с некоторым, по крайней мере, успехом, так, чтобы

отчасти стать в уровень с передавшим, быть его соперником и вместе продолжателем его направления» [1, с. 95].

Он высказывал мысль о том, что в истории имели место три рода взаимодействия между народами: «пересадка», «прививка» и «удобрение». Первые два предполагают насильственно-захватническую, агрессивную политику по отношению к народности, подвергающейся внешнему воздействию, подавление ростков её собственной культуры и насаждение чуждых ей форм социальной, политической и духовной жизни, ни развивать которые, ни соответствовать которым она не в состоянии. «Удобрение» – единственно плодотворная форма культурного взаимодействия, когда новый народ получает возможность развивать собственные задатки, будучи «наследником» существовавшей на этой территории великой культуры или получая дополнительные средства для своего культурного становления. Такая форма характерна для ряда культур, предшествовавших современной европейской цивилизации. Данилевский вместе с тем решительно выступал против «цивилизаторской миссии» сильных наций, поскольку чаще всего это есть скрытая форма колонизаторской деятельности, связанной с подавлением тех ростков национальной самобытности, которые со временем могли развиваться и дать начало целостным оригинальным культурам. Он считал, что насильственное воздействие имело в истории отрицательные последствия не только для покорённых народов, но и для завоевателей, причём даже в том случае, если последние пытались воспользоваться плодами более развитых культур.

Одним из замыслов Данилевского было разоблачение европоцентристских теорий, описываемых социокультурные реалии Европы как наивысший результат всей предшествующей истории, между тем, как, по его мнению, это лишь один из возможных многочисленных вариантов социально-политического и духовного бытия. Романо-германскую культуру Данилевский считал «двуосновной», в отличие от ранее существовавших и ориентированных преимущественно на одну ценностную доминанту (для европейского типа это была религиозная идея, для римского – юридическая, для греческого – эстетическая и т. д.). Европейский мир оставил далеко позади наивысшую точку своего расцвета, которая приходится на эпоху Возрождения, явив миру невиданное богатство художественного и интеллектуального творчества и одновременно преуспев в практически-прикладной сфере.

По мнению Данилевского, история не предоставляет никакому народу возможностей безграничного развития, точно так же и опыт каждого из них значим лишь для определенного времени и локальной территории. Он не может быть распространён на другие национальные организмы без опасности подорвать основы их собственного существования. Именно поэтому он должен быть отвергнут народами, идущими на смену европейским. Такими более молодыми народами, по убеждению Данилевского, являются славя-

не, которые ни по историческим истокам, ни по нравственно-эстетическим и религиозным установкам не тождественны предшествующим нациям и обладают огромными потенциальными возможностями. Поэтому следующим культурно-историческим типом, идущим на смену европейскому, будет восточнославянский, «четырёхосновный» тип.

Сравнивая человеческое общество с организмом и распространяя на него закономерности функционирования биологической целостности, Данилевский трактует судьбу России как предопределяемую с православием как «богодвохновенной» и единственно истинной религией. Не взаимовлияние или одностороннее взаимодействие со стороны России – ядра формирующегося восточнославянского типа – виделось Данилевскому в перспективе, а возможно более полная изоляция ее от навязываемого Европой «служения чуждым интересам», основанная на стремлении не принадлежать «ни европейскому добру, ни европейскому злу». Высказанные им идеи не только привлекли внимание современников, но и оказали глубокое внимание на становление последующих систем межкультурной коммуникации. И в дальнейшем эта проблема остаётся не менее актуальной. Идеи О. Шпенглера и А. Тойнби, крупных европейских культурологов XX в., носят на себе неоспоримый отпечаток теоретических положений Н.Я. Данилевского.

Литература

1. Россия и Европа: Взгляд на культур. и полит. отношения славян. мира к германо-романскому / Н. Я. Данилевский. Москва: Известия, 2003 (ФГУП Изд-ва Известия УД П РФ). – 605 с.

Zhdanova Galina Vladimirovna
Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting

THE THEORY OF CULTURAL AND HISTORICAL TYPES BY N. Y. DANILEVSKY

The article is devoted to the consideration of the theories of cultural and historical types by N.Y. Danilevsky. The thinker emphasizes the uniqueness of each cultural and historical type. The main types of intercultural communication according to Danilevsky are shown.

Keywords: the culture, West, Europe, Russia, cultural and historical type, historical development.

Жирнова Елена Валерьевна
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
udachinaelena@yandex.ru

Учебный перевод как средство формирования языковых навыков

В представленной статье рассматриваются возможности учебного перевода в качестве средства обучения и контроля. Представлены результаты обучения с использованием учебного перевода на основе художественного текста.

Ключевые слова: учебный перевод, начальные переводческие навыки, языковое взаимодействие, интеркоммуникация.

Языковое взаимодействие предполагает формирование некоторых переводческих навыков. Однако современные иностранные учебники не предлагают таких упражнений. И выпускники нелингвистических факультетов в своем большинстве выходят, не владея элементами перевода. За 30 лет работы в неязыковых вузах мы накопили положительный опыт формирования некоторых начальных переводческих навыков с помощью специальных упражнений.

В течение семи лет мы использовали данный подход в курсе второго иностранного языка (французский) в группах Президентской академии. Мы учитывали и важность культурного фактора, потому что он признается одним из наиболее основных в исследованиях переводческой деятельности. Особенности истории, традиции, психологические черты, эстетические вкусы, организация бытовых условий жизни, достижения материального и духовного формата включаются в само понятие культуры. А при таком подходе язык выступает как «специфический способ существования культуры, фактор формирования культурных кодов» [2, с. 8]. Таким образом, язык – это ярчайшее проявление культуры и одновременно ее отражение. Специалист, владеющий иностранным языком, является важным звеном в интеркоммуникации и способен выступить посредником в силу своего билингвизма (и даже мультилингвизма). В художественной литературе объекты реальной действительности представлены в огромном объеме. Поэтому для учебного перевода мы выбрали тексты французской классики. С этой целью мы разработали несколько учебных пособий.

Представляем порядок работы с текстом из произведения Анри Труайя «Семья Эглетьер».

Перед началом работы с текстом студентам предлагается тема для размышлений: «Ответственность молодых людей за свою семью, за свою жизнь, за своих детей»:

Задание № 1. Thème à développer : La responsabilité des jeunes gens de leur famille, de leur vie, de leurs enfants.

Затем предлагается прочитать текст и изучить его русский перевод (здесь мы представили небольшой отрывок теста урока):

Задание № 2. Lisez le texte tiré du roman d'Henri Troyat «Les Eygletière» et observez la traduction russe.

– Charles, tu dors? demanda Marianne Sauvelot. – Non, dit-il d'une voix enrouée. – Christine a encore vomi une partie de son biberon. Ça fait trois jours de suite... Tout à l'heure, je vais téléphoner au Dr Michelet !... Charles Sauvelot ouvrit les yeux. Une silhouette pâle se dressait à sa droite. Assise dans le lit, Marianne le regardait. – Tu lui donnes trop, sans doute, murmura-t-il avec lassitude. Il avait sommeil. Lui, les histoires de bébé l'ennuyaient. Il trouvait l'agitation des femmes autour d'un berceau ridicule. Marianne protesta : – Je lui donne exactement la ration que doit avoir un bébé de trois mois! – Elle perd du poids? – Non. – Eh bien! alors! D'ailleurs Dany n'est pas inquiète; c'est tout de même elle, la mère! – La mère! La mère! – s'écria Marianne avec irritation. – Tu oublies qu'elle est elle-même un bébé! – Bon, – grogna-t-il. – Alors téléphone à Michelet. Fais-le venir [3].	– Шарль, спишь? – спросила Марианна Совело. – Нет, – прохрипел он. – Кристина опять выплюнула часть бутылочки. Это продолжается уже третий день подряд. Я сегодня же звоню доктору Мишеле! Шарль Совело открыл глаза. Силуэт жены бледнел справа. Марианна сидела на кровати и смотрела на него. – Ты ей даешь слишком много, без сомнений, – устало проворчал он. Шарлю хотелось спать. Его утомляли вечные истории с ребенком. Женская беготня вокруг колыбели казалась ему смешной. Марианна возразила: – Я даю ей ровно столько, сколько должен съесть трехмесячный младенец! – Она теряет в весе? – Нет. – Тогда в чем дело? К тому же Дани не волнуется, ведь она мать-то! – Мать! Тоже мне! – раздраженно воскликнула Марианна. – Ты забываешь, что она сама еще ребенок! – Ну, хорошо, – проворчал Шарль, – звони своему Мишеле, вызови его.

Затем выполняются задания на овладение новыми лексическими единицами из текста и задания по развитию устной речи (беседа по проблеме текста). И в завершении работы предлагается учебный перевод. В этом задании нужно перевести устно диалог с лексикой текста со зрительной опорой, не читая сам текст:

Interprétation

– Шарль, ты спишь?

– Нет.

– Кристина опять выплюнула часть бутылочки. Вот уже третий день подряд… Я сегодня же позвоню доктору Мишеле.

– Несомненно, ты ее перекармливаешь.

– Я ей даю точный рацион питания для трехмесячного ребенка!

– Она теряет в весе?

– Нет.

– И что же тогда за проблема? Впрочем, Дани не беспокоится, она, все-таки, мать-то!

– Мать?! Ты забываешь, что она сама ребенок!

Это упражнение мы заимствовали из методики подготовки переводчиков. Наше задание копирует перевод «с листа» и представляет собой учебный перевод, цель которого автоматизация лексики и формирование начального навыка передачи текста с одного языка на другой. Процесс овладения иностранным языком на неязыковых факультетах может быть более успешным и полноценным, если мы будем использовать приемы, какие используют при подготовке переводчиков.

Таким образом, некоторые формы обучения, которые оправдали себя при подготовке переводчиков, можно рекомендовать и в курсе второго иностранного языка на неязыковых факультетах. Это позволяет расширить активное и пассивное лексическое пространство, познакомить студентов с французской литературой, расширить знания по мировой культуре.

Литература

1. Жирнова Е.В. Учебное пособие по художественному переводу (французский язык). – Москва : МОСА, 2012. – 54 с.

2. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию. Учебное пособие. – Москва, 1997. – 207 с.

3. Troyat H. Les Eygletière (Семья Эглетьер). – Москва : Высшая школа, 1977. –168 с.

Zhirnova Elena Valeryevna
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA)

EDUCATIONAL TRANSLATION AS AN APPROACH TO LANGUAGE SKILLS DEVELOPMENT

This article discusses the possibilities of educational translation as an approach to teaching and control. The results of training using educational translation based on literary text are presented.

Keywords: educational translation, basic translation skills, language interaction, intercommunication.

Зайкова Олеся Сергеевна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
olesya.se@gmail.com

Феномен билингвизма: научные эксперименты и открытия. Рекомендации по сохранению и развитию билингвальности у детей

В данной статье даётся определение такому лингво-психологическому феномену, как билингвизм, предлагаются к рассмотрению различные классификации билингвизма как зарубежнымх, так и отечественных учёных. Статья описывает важные и интересные научные эксперименты и открытия, связанные с билингвизмом. Приводятся аргументы в пользу сохранения и развития билингвальности, а также рассматриваются общие и методические рекомендации для эффективных занятий с детьми-билингвами (на примере русского языка).

Ключевые слова: билингвизм, билингвальность, двуязычие, билингв, дети-билингвы.

Феномен билингвизма глубоко исследуется с начала XX века, однако и по сей день в данной области учёные задаются многими вопросами. Как обучать таких детей, какие отличительные механизмы восприятия и запоминания языков наблюдаются, какие подходы, методы и приёмы рекомендуется применять при обучении билингвов?

Для начала следует разобраться что же такое билингвизм и чем монолингвы отличаются от билингвов.

Термин *билингвизм* происходит от латинских слов *bi* – 'два' и *lingua* – 'язык'. На разных этапах развития науки существовало множество определений билингвизма, в частности, «Современный словарь методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина предлагает несколько определений. Одно из них: «то же, что двуязычие. Одинаковое владение двумя языками...» [1, с. 33, 67].

В нашей статье мы и возьмём за основу такое определение билингвизма (двуязычия): свободное попеременное владение двумя языками, без использования перевода с одного языка на другой.

В связи с тем, что феномен билингвизма вызывает большой интерес как у лингвистов, так и у психологов часто возникают вопросы и один из любопытных вопросов: на каком языке думает билингв? Каков у билингва язык мышления? Опросы на эту тему неоднократно проводились, но так

и не позволили найти ответ на данную тему, поскольку билингвы чаще всего отвечали «не знаю». В отличии от устной и письменной речи мыслительный процесс билингвам труднее контролировать, поэтому учёным до сих пор не удалось прийти к общему мнению.

Тема билингвизма широко и разносторонне исследовалась учеными и в настоящее время существуют классификации и типы билингвизма, в которых учитываются различные критерии и различия такие, как степень владения двумя языками, способ и возраст приобретения билингвальности, соблюдение баланса между видами речевой деятельности.

Так, различают:

• По степени доминирования одного из двух языков разделяют «субординативный билингвизм» (один из языков преобладает) и «координативный билингвизм» (без доминантного языка, то есть одинаковое владение обоими языками);

• коммуникативная активность или частотность употребления языков позволяет различать «активный» и «пассивный билингвизм»;

• разница в использовании форм языка или вида речевой деятельности разделяет билингвизм на «устный», «письменный», «двуединый»;

• различают этапы формирования билингвизма по возрасту. Здесь как правило рассматриваются несколько этапов формирования билингвизма: «младенческий» – до года, «детский» – до 12 лет, «подростковый» – с 12 до 17 лет;

• по способу формирования билингвизма различают «естественный» – формируется естественным образом, как правило перенимается от одного из родителя; и «искусственный» – второй язык выучивается специально, при этом в семье на этом языке могут не говорить;

• также различают «одновременный» и «последовательный» билингвизм. В первом случае ребёнок овладевает сразу двумя языками; во втором случае овладение языками происходит не одновременно, сначала одним, потом другим языком.

Говоря о билингвизме, важно понимать, как развивалась наука в этой области, какие ученые, где и когда проводили научные эксперименты, какие открытия для пользы человека и общества были сделаны.

Одними из первых опубликовали свои труды о феномене билингвизма американский лингвист Уриель Вайнрайх и канадский лингвист Уильям Маккеей (середина XX века). Эти ученые впервые обозначили границы понятия двуязычия, предложив обширное определение билингвизма. Согласно их теории, билингвизм – это попеременное использование двух языков, независимо от частоты использования каждого из них.

Швейцарский ученый психолингвист Франсуа Грожан в своём исследовании утверждал, что двуязычие не является постоянным явлением у инди-

вида. По мнению ученого, даже тем, кто с рождения знает два языка нужно практиковаться, чтобы не забыть язык, который реже используется или не используется вовсе.

Среди отечественных ученых билингвизмом занимались многие языковеды, лингвисты, педагоги и психологи. Одним из первых среди них был академик, выдающийся лингвист Л.В. Щерба, который уже в первой половине XX века начал изучать двуязычие и предложил разграничивать «чистое двуязычие» и «смешенное двуязычие». Чистый билингвизм (чистое двуязычие) подразумевает говорение на одном языке в конкретной языковой среде (например в семье), и потом говорение на другом языке (например в школе). Смешанный билингвизм (двуязычие) – постоянное переключение с одного языка на другой.

Доктор филологический наук, профессор Института русского языка имени А.С. Пушкина, Е.М. Верещагин глубоко исследовал данную область и в своей кандидатской диссертации 1966 года на тему «Психологическая и методологическая характеристика двуязычия (билингвизма)» предложил выделить три уровня «суббординативного билингвизма» согласно видам речевой деятельности: рецептивный (понимание речевых произведений, принадлежащих вторичной языковой системе), репродуктивный (умение воспроизводить прочитанное и услышанное) и продуктивный билингвизм (умение не только понимать, но и строить цельные осмысленные высказывания) [3, с. 134].

Современная точка зрения объединяет мнения многих учёных и приходит к выводу, что «истинный билингв» должен регулярно использовать два языка и владеть обоими языками на уровне позволяющем вести эффективное общение.

Дальнейшее рассмотрение практических материалов учёных-исследователей, позволит нам сформулировать цель сохранения и развития двуязычия.

Рассмотрим наиболее интересные научные эксперименты и открытия в освещаемой нами области. Удачный научный эксперимент провели канадские учёные Элизабет Пилл и Уоллэс Ламберт в 1962 году, в ходе которого выяснилось, что люди, свободно владеющие двумя языками более логичны, рациональны и способны к более быстрому принятию решений. Было выявлено, что умение говорить на нескольких языках увеличивает количество нейронных связей в головном мозге, что позволяет более эффективно обрабатывать полученную информацию. Данное явление носит название «билингвистического преимущества». Если ребёнок способен быстро переключаться с одного языка на другой, то соответственно, у него легче развивается способность к многозадачности. Данный научный эксперимент был проведен с участием детей-билингвов, которые говорили на английском и французском языках, и детей, которые говорили только на одном из этих языков. В ходе эксперимента было установлено, что двуязычные дети намного быстрее справлялись с многозадачностью, с заданиями на логику и у них лучше развита интуиция. Наиболее существенная разница между билингвами и монолингвами в скорости решения задач, ловкости, логичности суждений была заметна у детей дошкольного возраста.

Исследования феномена билингвизма проводились не только учёными лингвистами и психологами, но и учёными нейрохирургами. Так исследователи-нейрохирурги, занимающиеся феноменом билингвизма доказали, что у билингвов существенно снижен риск преждевременной деградации контрольной системы мозга, а также хорошо развита способность фокусировать своё внимание и запоминать большой объём информации, им проще знакомиться с людьми, а также распознавать ложь и манипуляции. Таким образом, учёным удалось доказать, что владение одновременно двумя языками способствует снижению риска развития дегенеративных заболеваний, таких, как болезнь Альцгеймера и Паркинсона. Любопытно и то, что даже вторичный билингвизм, то есть способность разговаривать на втором языке, приобретенная уже после пубертатного возраста и регулярное использование второго (иностранного) языка также снижает риск развития дегенеративных заболеваний. В связи с этим хотим подчеркнуть, что сохранение и развитие билингвизма представляет собой одну их наиболее эффективных тренировок контрольной системы головного мозга, памяти, логики, интуиции, быстроты реакции и т. п.

Как же сохранить и развить билингвизм?

Начнем с рассмотрения поддержания и дальнейшего развития русского языка, как второго и не доминирующего, у естественных детей-билингвов. Речь идёт о семьях, в которых один из родителей носитель русского языка. Пока ребёнок маленький и общается в семье с родителями на бытовые темы, два «родных» языка развиваются примерно одинаково. Однако, когда ребенок попадает в образовательное учреждение, будь то детский сад или школа, где обучение и воспитание происходит на языке страны проживания, то прогресс развития языка страны проживания становится очевиден и баланс между двумя языками нарушается. Язык, на котором не ведётся учебная деятельность, деградирует, словарный запас не пополняется, а слова часто замещаются словами из второго «доминирующего языка», происходит так называемая «языковая интерференция». Для поддержания второго родного (в нашем случае русского) языка необходим постоянный контакт с языком в реальной языковой среде на разные темы, регулярное использование языка в разных видах речевой деятельности, а также знакомство с русской культурой и самобытностью нашей страны. Следует отметить, что особенно важно развитие таких видов речевой деятельности как письмо и чтение,

так как чаще всего такие дети очень хорошо воспринимают язык на слух и обладают достаточным лексическим запасом для проведения нормальной коммуникации, но плохо читают и пишут.

Становится очевидным, что для поддержания «не доминантного языка» домашнего общения с ребёнком на бытовые темы в семье недостаточно. Для сохранения и развития словарного запаса, развития умений и навыков разных видов речевой деятельности ребенка-билингва следует, по возможности, погрузить в «условную» языковую среду.

Говоря о русском языке, наиболее эффективным для его сохранения на должном уровне развития, нам представляются посещение детьми таких русско-направленных детских образовательных учреждений как «Школы дополнительного образования», «Школы выходного дня», а также «Центры русского языка», которые набирают всё большую и большую популярность в европейских странах. Как правило, в таких учреждениях создаётся та языковая среда, которая не только способствует «не забыванию» русского языка, но и позволяет интенсивно развивать языковые навыки и умения у билингва. В таких учреждениях это обычно достигается путём «русской» атмосферы (с помощью постеров на стенах и других наглядных средств обучения), наличием коллектива из русскоговорящих учителей, преподавание различных дисциплин на русском языке (как учебных: окружающий мир, обществознание, чтение, история и география России; так и творческих: рисование и лепка, физкультура, музыка и пение). Одним из наиболее важных условий для сохранения и развития русского языка является погружение ребенка-билингва в культуру, традиции и самобытность России. Этого возможно достичь с помощью знакомства детей с русскими традиционными праздниками, с героями русских сказок и изучения их характеров и особенностей, изучения басен и поговорок, крылатых русских выражений и фразеологизмов, спецификой русского климата и русской кухни, а также с уникальностью «русской души».

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – М.: Русский язык. Курсы. – 2018. – 496 с.

2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие, Новое в лингвистике. – 1972. – № 6. – С. 25–60.

3. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во МГУ. – 1969. – 162 с.

4. Каленкова О.Н., Жильцова Л.Ю. Системный подход к обучению и тестированию детей-билингвов в условиях ограниченной русскоязычной среды: научно-методическое пособие, М.: Гос.ИРЯ им. А.С. Пушкина. – 2019. – 100 с.

5. Хамраева Е. А. Детский модуль РКИ. Особенности организации русской школы за рубежом и методики преподавания русского языка – Русский язык за рубежом. – 2014. – № 5 (246). – С. 44–54.

Zaikova Olesya Sergeevna
Pushkin State Russian Language Institute

THE PHENOMENON OF "BILINGUALISM": SCIENTIFIC EXPERIMENTS AND DISCOVERIES. RECOMMENDATIONS FOR MAINTAINING BILINGUALISM IN CHILDREN LIVING OUTSIDE THE LANGUAGE ENVIRONMENT (USING THE EXAMPLE OF THE RUSSIAN LANGUAGE)

This article defines such a linguistic-psychological phenomenon as bilingualism, and proposes for consideration various classifications of bilingualism proposed by both foreign and domestic scientists. The article describes important and interesting scientific experiments and discoveries related to bilingualism. Arguments are given in favor of preserving and developing bilingualism, and general and methodological recommendations for effective classes with bilingual children are considered (using the example of the Russian language).

Keywords: bilingualism, bilingualism, bilingual, bilingual children, language environment.

Зайцев Никита Александрович
Сабитова Наталья Газинуровна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
KarlShilder1854@yandex.ru;
sabitovanatali96@gmail.com

Интеграция мобильных приложений и электронных материалов в жанре «детективные головоломки» в преподавании РКИ

В статье рассматриваются мобильные приложения и электронные материалы, в которых используются детективные головоломки или проявляются значимые черты данного жанра. Дается характеристика существующим ресурсам, определяются преимущества и методика работы с ними. Кроме того, формируются требования для создания новых материалов подобного типа, релевантных для решения методических задач преподавания РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, детективные головоломки, мобильное обучение, мобильные технологии, мобильное приложение, учебный материал.

На февраль 2024 года среди более 150 учебных приложений для изучения русского языка как иностранного отсутствуют те, что используют материал детективных головоломок. При этом ряд методистов [1, 4] находит подобный материал мотивирующим и продуктивным в обучении РКИ. Соответственно, перед педагогами стоит актуальная задача – отобрать из ограниченного ряда аутентичных приложений с детективными головоломками подходящие для обучения говорению и чтению и учесть при их использовании нужды и уровень обучающихся.

В данной работе предпринята попытка краткого обзора существующих приложений и иных электронных материалов, включаемых в мобильные технологии, а также модель их интеграции в образовательный процесс. Рассмотрим выборку, на наш взгляд, наиболее релевантных для этой цели материалов.

Приложение «Детективные задачи» представляет собой сборник текстовых детективных головоломок, включающих текст задачи и вопрос, на который должен ответить учащийся. Каждая задача снабжена наглядной иллюстрацией, однако, на наш взгляд, необходима тщательная предтекстовая или притекстовая работа для разъяснения новой лексики.

В отдельных задачах представлены реалии государственно-административного устройства и общественной жизни, например, полицейские подразделения и должности (лейтенант, майор), а также профессионализмы (преступник, жертва, кража). Ввиду этого, представляется потенциал адаптации данного материала для студентов-юристов.

Рис. 1. *Приложение «Детективные задачи»*

Dark Stories представляет собой набор интерактивных карточек с задачами. Особенностью приложения является возможность работы над навыками говорения в группе: учащийся должен прочитать ситуацию, устно сформулировать вопрос, а остальная часть группы – обсудить и ответить на него. Приложение подойдёт уровням A2–B1 и рассчитано на все возрастные группы, поскольку имеется детский режим.

Рис. 2. *Приложение «Dark Stories»*

К мобильным ресурсам, представленным в форме интерактивных заданий, аналогичных приложениям, но не являющихся ими, можно отнести «Детективы, вперед!» – это обучающие задания для детей-билингвов в возрасте 5–13 лет, а также для студентов, изучающих РКИ на уровнях A1–A2.

Эти рабочие листы могут использоваться непосредственно на экране устройства (компьютера, планшета, мобильного телефона), не требуя печати, поскольку все задания интерактивны и имеют автоисправление. Здесь представлены задания, направленные на развитие навыков чтения и говорения.

Рис. 3. *Интерактивные рабочие листы «Детективы, вперед!»*

Результаты изучения релевантных для обучения РКИ мобильных приложений и иных электронных ресурсов обобщены в следующей таблице.

Таблица 1. *Мобильные приложения и электронные материалы*

Название	Уровни владения языком	Возрастная группа	Навыки	Индивидуальная/ групповая работа
Детективные задачи	A2–B2	Взрослые	Расширение словарного запаса профессиональной лексики юристов, развитие навыков чтения	Индивидуальная
CrimeBot	A2–B2	Для всех возрастов	Развитие навыков чтения	Групповая
Dark Stories	A2–B1	Взрослые	Развитие навыков говорения в группе	Групповая
Детективы, вперед	A1–A2	Дети-билингвы 5–13 лет	Развитие навыков чтения и говорения	Индивидуальная
Детектив. Дело #6: Пригород (приложение к игре «Детектив»)	A2–B1	Для всех возрастов	Развитие навыков чтения	Групповая
Триллер клаб	A2–B1	Для всех возрастов	Развитие навыков чтения	Групповая
Интерактивная игра-детектив. Mystery book: Дело женщины-Рыбы	B1–B2	Взрослые	Развитие навыков чтения	Индивидуальная

Существующие ресурсы дают богатый материал и методические возможности для обучения РКИ, в особенности развития навыков говорения, что, однако, не означает исчерпывающего решения всех стоящих перед преподавателем проблем. Представляется и желательным, и возможным, в частности, создание специально предназначенных для обучения чтению мобильных приложений. Рассмотрим здесь основные факторы, определяющие содержание и структуру такого приложения.

Прежде всего определяющее значение имеет отбор текста. Очевидно, что детективные головоломки, отбираемые для приложения, должны быть посильными по уровню языка и небольшими по объему, уместными, отражать российские реалии и, в идеале, русскую культуру, не должны содержать оскорбительных стереотипов о национальностях и концентрироваться на реалиях, формирующих негативный образ России.

Текст (за исключением самых небольших по объему головоломок) целесообразно разделить на фрагменты. При этом каждый фрагмент сопровождается вопросами, ответы на которые раскрывают ключевые единицы текста и в то же время, способствуя пониманию текста, приближают тем самым читателя к правильной разгадке. Необходимость внимательного прочтения текста для решения загадки, собственно, и определяет ценность детективной головоломки при обучении чтению.

Тип загадки определяет техническую реализацию ее решения. В зависимости от специфики головоломки для ответа возможны следующие формы:

- выбор из нескольких вариантов в текстовом формате;
- выбор из нескольких изображений (для иллюстрированных головоломок);
- выбор нужного фрагмента в тексте;
- выбор нужного фрагмента изображения (для иллюстрированных головоломок).

Таким образом, приведенный анализ аутентичных приложений и электронных материалов в жанре «детективные головоломки» показал их дидактические преимущества при обучении РКИ. Применение материалов детективной направленности поможет повысить мотивацию учащихся и развить навыки чтения и говорения. При этом существует запрос на дальнейшую разработку специально ориентированных на обучение РКИ приложений.

Литература

1. Балкина Н.В., Василишина Т.И. Приговор окончательный. Обжалованию не подлежит: учебное пособие по развитию речи. – СПб. : Златоуст, 2015. – 116 с.

2. Загуменникова Н.В. Использование мобильных приложений при обучении русскому языку как иностранному // Буслаевские чтения: сб. науч. ст.

по материалам VIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Пенза, 20 апреля 2020 г.) – Пенза, 2020. – С. 326–329.

3. Загуменникова Н.В. Мобильное обучение в преподавании русского языка как иностранного: классификация, обзор возможностей мобильных приложений / Н.В. Загуменникова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2022. – № 4. – С. 109–120.

4. Потапова А.С. «Кто убил-то?»: грамматический детектив на уроке РКИ // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания в иностранной аудитории : материалы II Международной научно-практической конференции, Орёл, 22 мая 2020 года. – Орёл: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2020. – С. 145–150.

5. Трошина Ю.В., Вербицкая Н.О. Мобильное обучение иностранному языку: понятие, функции, модели [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=20164 (дата обращения: 25.02.2024).

6. Трошина Ю.В., Вербицкая Н.О. Мобильное обучение иностранному языку: понятие, функции, модели // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.; URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=20164 (дата обращения: 26.02.2024).

7. Чернов Л.И. Урок в формате детективной игры как способ повышения креативности и мотивации студентов // Концепт. 2014. № S8. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/urok-v-formate-detektivnoy-igry-kak-sposob-povysheniya-kreativnosti-i-motivatsii-studentov (дата обращения: 25.02.2024).

Zaitsev Nikita Alexandrovich
Sabitova Natalia Gazinurovna
Pushkin State Russian Language Institute

INTEGRATION OF MOBILE APPLICATIONS AND ELECTRONIC MATERIALS USING THE GENRE OF «DETECTIVE PUZZLES» IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses mobile applications and electronic materials that use detective puzzles or show significant features of this genre. The characteristics of existing resources are given, the advantages and methods of working with them are determined. In addition, requirements are being formed for the creation of new materials of this type, relevant for solving methodological tasks of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language, detective puzzles, mobile learning, mobile technologies, mobile application, educational material.

Закирова Наталия Николаевна
Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В. Г. Короленко
natnik50@rambler.ru

«Цифровой след» в современном короленковедении

В статье представлен опыт применения искусственного интеллекта при изучении художественных текстов русской классики: при анализе ряда прозаических произведений В.Г. Короленко. Традиционные методы филологического и литературоведческого исследования в короленковедении успешно дополняются методами цифрового измерения языковых элементов текста писателя, проливающего дополнительный свет на проявление единства формы и содержания в произведении, как средство приращения смысла художественного текста.

Ключевые слова: русская литература, В.Г. Короленко, проза, контент-анализ языка литературного произведения.

Имя В.Г. Короленко носит старейший вуз Удмуртии – Глазовский государственный инженерно-педагогический университет, что объясняет проявление внимания научного и педагогического сообщества региона к личности и наследию писателя и общественного деятеля. Короленковедение в ГИПУ насчитывает солидную историю и сложилось в авторитетную научную школу, основанную профессором А.Г. Татаринцевым, продолжающую традиции классической филологии и активно развивающуюся сегодня при активном участии вузовской научно-исследовательской лаборатории [2, с. 2]. Многогранность личности писателя, литературного критика, переводчика, редактора, поэта и публициста, художника, живо интересовавшегося массой научных, общественно-политических, культурологических проблем способствовала многовекторности исследования жизнетворчества В.Г. Короленко.

В решении проблем гуманитаристики продуктивным в условиях нейросетевой перспективы является использование контент-анализа и других математических методов, позволяющих изучить статистические закономерности художественных текстов В.Г. Короленко.

IT-технологии активно применяются в ГИПУ в учебном процессе, в том числе в формате дистанционного обучения [1] в ходе изучения короленковедения в контексте целого ряда дисциплин, в воспитательной работе [13, с. 187], в активном функционировании сообщества в ВК «Короленковедение в ГИПУ» [6], объединяющего 430 подписчиков [10, с. 77]. В вузе имеются

самые новейшие технологии, Кванториум, опубликованы научно-методические электронные издания [4].

Особенно целесообразно применение цифровизации при изучении гуманитарных дисциплин на факультете информатики, физики и математики. Так повышению образовательной мотивации при изучении наследия писателя-гуманиста по дисциплине «Практика читательской деятельности» стало задание по созданию разнообразных презентационных, игровых программ и участие обучающихся в творческом конкурсе, среди работ которого оказались визуальные портреты писателя, сгенерированные при помощи искусственного интеллекта.

Удачным примером применения цифровизации в науке о писателе стал цикл работ, в которых художественные тексты писателя волжского, сибирского и вятского циклов помимо традиционных методов, подвергнуты статистическим методам обработки и получению результатов измерений, методологии мягких систем, методам нечеткого моделирования, линейной регрессии и корреляционного анализа.

Так в статье доктора педагогических, профессора ГИПУ Р.В. Майера «О применении компьютерных технологий для выявления ключевых концептов в рассказе В.Г. Короленко «Сон Макара» [8] проранжирована лексика, получен перечень идеоглосс с частотности словоупотреблений, а доминирующими понятиями оказались такие тематические группы, как: человек, люди; крестьянский быт, работа; природа, окружающий мир; здоровье, органы, части тела; хронотоп; религия, вера; мысли, знания, чувства; животные; взаимоотношения людей; пьянство.

В работе об ономастиконе короленковской прозы о городе Глазове (очерки «Собор с зароком». «ненастоящий горо» повесть «Глушь», главы романа «История моего современника») с помощью компьютерной программы проанализированы тексты произведений и получен словарь собственных имен с указанием частоты их использования. Их ранжирование по частоте словоупотребления позволило выделить ядро, околоядерное пространство, ближнюю и дальнюю периферии ономастического пространства рассматриваемых текстов, создан глоссарий онимов.

В числе 37 топонимов, выявленных в анализируемых произведениях, присутствуют: 1) названия стран (Россия, Турция); 2) названия областей, губерний, уездов и иных территориальных единиц (Сибирь, Вятская губерния, Чердынский уезд); 3) названия населенных пунктов – ойконимы (Афанасьевское село, Берёзовские Починки, Вятка, Глазов, Москва, Петербург, Ярославль); 4) гидронимы, обозначающие водоёмы (Волга, Днепр, Кама, Хвалынское море, Чепца); 5) урбаноним – Слободка и т. д. [9, с. 76]. Перечисленные топонимы придают описываемым событиям локальную привязанность и документальность.

Исследования ономастикона, как и топонимического пространства глазовской прозы писателя, проведённые в ГИПУ с применением контент-анализа художественных текстов, способствующего объективно оценить их идейно-тематическую основу. А это – важный шаг в плане описания идеостиля и языковой картины мира писателя [7, с. 347]. Данной проблеме посвящена специальная работа Р.В. Майера «Об использовании информационных технологий для изучения лексической составляющей языковой картины мира В.Г. Короленко» [11, с. 5].

Результатами исследования системы образов в короленковском очерке «На Волге» стали выводы: «Количества семантической информации, соответствующие различным образам в каждой главе очерка и в произведении в целом, представленные в таблице и рисунках, отражают степень значимости каждого персонажа в раскрытии идеи обделённого вниманием исследователей короленковского текста. В этом полифоническом очерке рядом с профанным, представлено сакральное, исследование которого, наряду с анализом хронотопа, колористики, лексического состава представляет определённое значение для филологического анализа художественного текста» [12, с. 229].

В работах исследователей ГИПУ сочетаются методы филологического исследования (биографический, культурно-исторический, социологический, лингвистический, местнографический) и компьютерные методы анализа художественных произведений (автоматическое выявление и подсчет лексем, их классификация, статистическая обработка результатов, построение графиков и диаграмм с помощью компьютера). Подобная интеграция методов исследования в применении к анализу литературных текстов не только приемлема в эпоху цифровизации, но и необходима, как наиболее эффективная в плане получения объективных, полных научных данных, дополняемых и подтверждаемых традиционной историко-литературной интерпретацией текста.

Выработка методологии применения цифровизации в сфере гуманитарных наук имеет практическое значение. IT-технологии, как инструмент обработки и анализа художественных и научных текстов, способны привести на основании конвергенции с филологическими и педагогическими отраслями знаний к повышению эффективности научных исследований [5, с. 94].

Так, без применения цифровизации при подготовке базы данных сегодня невозможно представить выполнение работы по созданию словаря языка и энциклопедии писателя.

Литература

1. ГИПУ: официальный сайт. – 2008. – URL: https:// moodle.ggpi.org/ (дата обращения: 17.02.2024).

2. Закирова Н.Н. О научно-исследовательской лаборатории по короленковедению // Достижения науки и практики – в деятельность образова-

тельных учреждений: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). – Глазов: ГИПУ им. Короленко, 2023. – С. 95–99.

3. Закирова Н. Н. Современное короленковедение: биобиблиографический справочник – Глазов: ГИПУ, 2023. – 252 с.

4. Закирова Н.Н., Майер Р.В. Топонимическое пространство глазовских текстов В.Г. Короленко: результаты контент-анализа // Русский лингвистический бюллетень. – 2023. – № 11 (47). – URL: https://rulb.org/archive/11-47-2023-november/10.18454/RULB.2023.47.23 (дата обращения: 27.02.2024).

5. Закирова Н.Н., Фазлеева Р.Р. Об интернет-сообществе «Короленковедение в ГГПИ» // Наследие В.Г. Короленко. Стратегии гуманизма: сборник материалов Четвертой Всероссийской научно-практической конференции (Нижний Новгород, 26–27 апр. 2023 г.) – Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2023. – С. 93–97.

6. Короленковедение в ГИПУ: [ВКонтакте]. – 2023. – URL: https: vk.com/club57857429?ysclid=luwqxk4owi602576215 (дата обращения: 17.02.2024).

7. Лесников С.В. Метаязык лингвистики. – Том 1. Проблемы систематизации терминосистемы (гизаурус, классификация, синопсис) / Под науч. ред. Н.Л. Сухачева. – СПб.: Нестор-История, 2021. – 512 с.

8. Майер Р.В., Закирова Н.Н. Изучение ономастикона короленковской прозы о Глазове с помощью информационных технологий // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 12 (138). – URL: https://research-journal.org/archive/12-138-2023-december/10.23670/IRJ.2023.138.109 (дата обращения: 27.02.2024).

9. Майер Р.В., Закирова Н.Н. Применение математических методов для анализа прозаических произведений (на примере очерка В.Г. Короленко «На Волге») // Вестник филологических наук. – 2023. – Т. 3. – № 1. – С. 71–78.

10. Майер Р.В. Об использовании информационных технологий для изучения лексической составляющей языковой картины мира В. Г. Короленко // XII Короленковские чтения. Материалы международной научно-практической конференции, посвящённой 170-летнему юбилею В. Г. Короленко. – Казань, 2023. – С. 72–77.

11. Майер Р.В. О применении компьютерных технологий для выявления ключевых концептов в рассказе В.Г. Короленко «Сон Макара» // Журнал филологических исследований. – 2023. – № 3. – С. 2–7.

12. Семенова М.А., Соболева А.В. О молодёжном конкурсе и альманахе «Наш Короленко» в ГИПУ // Образ Удмуртии в современном культурном пространстве: материалы Всерос. конфер. с междунар. участием /отв. ред. Г.В. Мерзлякова. – Ижевск: Удмуртский университет, 2023. – С. 227–238.

13. Шалак В.И. Современный контент-анализ. Приложения в области: политологии, психологии, социологии, культурологии, экономики, рекламы. – М.: Омега-Л, 2004. – 272 с.

Zakirova Natalia Nikolaevna
Glazov State University
of Engineering and Pedagogical named after V. G. Korolenko

"DIGITAL TRACE" IN MODERN ROYAL STUDIES

The article presents the experience of using artificial intelligence in the study of literary texts of Russian classics: when analyzing a number of prose works by V.G. Korolenko. Traditional methods of philological and literary research in royal studies are successfully complemented by methods of digital measurement of the linguistic elements of a writer's text, which sheds additional light on the manifestation of the unity of form and content in a work, as a means of increasing the meaning of a literary text.

Keywords: Russian literature V.G. Korolenko, prose, content analysis of the language of a literary work.

Злобина Надежда Федоровна
Государственный университет просвещения
zlobina-n@bk.ru

Этнопсихологические и этнолингвистические основания лингводидактической модели национально ориентированного обучения русскому языку нигерийских учащихся

Этнопсихологические и этнолингвистические особенности учащихся диктуют создание такой лингводидактической модели, которая будет оптимально способствовать процессу обучения русскому языку как иностранному и адаптации иностранных учащихся к иной лингвокультурной среде на психологическом, социокультурном, бытовом, климатическом, физиологическом, социально-психологическом, межкультурном, языковом уровнях. Знание особенностей языковой системы, коммуникативного поведения, социально-политической специфики позволит создать современные учебные пособия, что сделает более эффективным учебный процесс для достижения весомых образовательных результатов.

Ключевые слова: этнопсихология, этнолингвистика, национально ориентированное обучение, лингводидактическая модель, Нигерия.

Как этнопсихология и этнолингвистика влияет на выбор методов обучения РКИ и почему национально-ориентированное обучение РКИ актуально?

Идея обучения русскому языку с учетом национальной специфики воплотилась в работах Щербы Л.В., Костомарова В.Г., Митрофановой О.Д., Вагнер В.Н., Кожевниковой М.Н., Балыхиной Т.М., Пугачева И.А. и других методистов и получила название национально-языковой ориентации обучения целевому (русскому) языку или национально ориентированного обучения или этноориентированного обучения РКИ. В широком смысле этноориентированное обучение РКИ включает знания не только из области лингвистики, но и данных социологии, этнографии, этнической психология, педагогики, истории и культурологии.

В современной этноориентированной методике преподавания РКИ ведущим признается принцип активной коммуникативности, а принцип учёта родного языка или языка-посредника учащихся позволяет применить наиболее рациональные и эффективные методики. «Этноориентированная методика является тем невыработанным ресурсом, к которому, по нашему мнению, необходимо обратиться вновь, особенно если речь идет об обучении моноязычных групп» [4, с. 89–91]. Причем в нашем быстро меняющемся мире актуальность современных культурологических реалий обновляется. Это требует систематического обновления национально-ориентированных текстов и комментариев.

Национальный язык формирует национальную картину мира, менталитет его носителей, культуру и национальное самосознание. Национальные образовательные традиции определяют учебные и коммуникативные стратегии, лежащие в основе стратегической компетенции иностранных учащихся, т. е. способности использовать усвоенные стратегии для решения различного рода учебных и коммуникативных задач, поэтому важно ориентироваться в образовательной политике иностранного государства, структуре и содержании национального образования, этнопедагогических и лингводидактических традициях, специфике учебной мотивации данного национального контингента.

Основным официальным языком Нигерии является английский, но сферы его функционирования разделяются. На уровне акролекта им пользуется 20 % населения. При этом англофоны не владеют в достаточной степени языком-посредником. Устойчивую функцию нейтрального средства межэтнического общения выполняет нигерийский пиджина (национальная версия английского языка). Система образования в Нигерии реализует британскую модель обучения: шесть лет начальной школы, пять лет средней школы, два года старших классов и четыре года в университете. Начальное образование в Нигерии является бесплатным. Оно ведется на одном из национальных языков, имеющих федеральный уровень (йоруба, игбо, хауса), в дальнейшем национальные языки становятся учебным предметом и преподавание ведется на английском языке. Среднее образование не всем доступно, потому что оно платное. В средней школе изучают английский, национальные языки, социальные и естественные науки, основы религии, искусства, технологии. В старших классах программа предполагает расширение кругозора, добавляются основы экономики и бухгалтерии, информатики, организации сельского хозяйства. 60 процентов выпускников поступает в университеты. В современной Нигерии есть и частные школы. В этих школах изучаются французский, немецкий, китайский, и выпускники поступают в университеты за рубежом. В Нигерии есть общинные и религиозные школы. Мусульманские частные школы распространены на севере страны. Здесь обучение начинается с изучения арабского языка и основ ислама. Обучение ведется на арабском языке. Около 50 % населения исповедует ислам, который утвердился еще в XI веке. Остальное население принадлежит к различным направлениям христианства (католики, евангельские христиане, англикане, баптисты, православные и др.).

Для нигерийских студентов процесс изучения русского языка осложняется сменой образовательных и лингвометодических традиций, включающих

отношение к авторитарности / демократичности преподавателя, представлении о трудности / легкости изучения языка, взгляды на роль «текста» и его запоминания при изучении языка, представления о степени возможного личностного самовыражения и креативности в процессе обучения и т. д.

В традиционной культуре Нигерии выделяется ряд феноменов, определяющих этнопсихологические особенности представителей нигерийского этноса, специфику их коммуникативного поведения, стратегии учебно-познавательной деятельности студентов из данного региона. Этнокультурные особенности учащихся из Нигерии объясняются их ориентированностью на традицию, где коллективное сознание удерживает возрастную иерархию. В традиционном обществе социальная дистанция фиксирована и неизменна, проявляется в сознании и образе жизни. В коммуникативном поведении нигерийцев уважительное отношение к старшим по возрасту и по положению очень сильно. Среди африканских студентов велико уважение к руководителям разного уровня. Любопытство, любознательность, доверчивость, граничащая с обидчивостью, стеснительность на первом этапе знакомства, объясняемая традициями возрастной иерархии и др. характерны для когнитивного стиля и поведенческих стереотипов нигерийских студентов. Для африканских студентов важна также гендерная иерархия: в африканских семьях велика роль отца, а поведение женщин жестко регламентировано, мужчина по своему социальному статусу изначально выше женщины. Показателем уважения для африканского студента является тихий голос, поэтому едва слышный ответ на уроке может быть свидетельством большого уважения к преподавателю, а не слабого знания предмета.

Являясь представителем своей страны, где сильны местные традиции с включением католического или мусульманского элементов и свои приемы обучения и нормы поведения, студент из Нигерии будет искать подобных норм в стране изучаемого языка, и необходимо время и желание, чтобы принять другую культуру. Социализация в новой культуре поможет успешному прохождению начального адаптационного этапа, эффективности учебного процесса, формированию позитивного отношения к русским людям и России в целом. Неблагоприятная политическая обстановка, ведущиеся гражданские войны не могут не сказаться на поведении тех студентов, которые приехали их этих стран. Неточное восприятие эмоций белого человека, различие в системе ценностей, неблагоприятная социально-политическая и экономическая ситуация – все это влияет на адаптацию нигерийских учащихся. В Нигерии другой ритм жизни, смена активной и пассивной форм деятельности: работают с 8 до 12 часов и с 16 до 19 часов, т. е. в самое жаркое время дня никто не работает. Этот факт важно учитывать при работе с представителями Нигерии, особенно на начальном этапе обучения, что поможет социокультурной адаптации. Социокультурная и этнопсихологическая адаптация улучшается

также благодаря неформальному общению. В результате у представителей этого региона вырабатываются навыки межкультурного диалога, повышается познавательный интерес к русской культуре, другим этнокультурам, стимулируется их творческая инициатива. Для социокультурной адаптации африканских хороши беседы на родных языках (или языках-посредниках) Результатом таких занятий должно быть получение фоновых социокультурных знаний, усвоение основных норм речевого общения и поведения в российском социуме.

Современную Нигерию называют «Африкой в миниатюре», имея в виду ее этническое и языковое разнообразие. В стране 226 млн. человек, распределенных по 250 этническим группам, представители которых говорят на 521 языке. Имеют письменность 118 языков Нигерии, на 100 языках осуществляется радиовещание, а на 50 языках обучают в начальной школе, все это осложняет этнолингвистическую ситуацию.

Традиции изучения русского языка в Нигерии насчитывают более чем 60-летнюю историю. Но с 90-х гг. прошлого века система подготовки национальных русистов в стране переживает спад, в том числе и потому что повышение квалификации национальных русистов в России было ограничено. Отметим, что «в настоящее время, когда возобновляется и расширяется сотрудничество России со странами Африки, в 8 африканских государствах работают «Российские центры науки и культуры» и в 9 странах действуют кабинеты «Русского мира» (в том числе в университете Лагоса в Нигерии), на базе которых организовано обучение русскому языку, проведение образовательных, культурных мероприятий» [2, с. 11]. В настоящее время систематического и полного описания нигерийского национального контингента в целях преподавания русского языка как иностранного нет. Работа по гранту «Исследование возможностей продвижения русского языка в Нигерии и Бенине как средство развития культурно-образовательного пространства» на кафедре РКИ Государственного университета просвещения выявляет модели национально ориентированного обучения русскому языку нигерийских учащихся. Важной частью исследования является исследование этнопсихологических и этнолингвистических оснований. Итоги промежуточного этапа работы с нигерийскими учащимися представлены в статьях сотрудников кафедры РКИ Государственного университета просвещения Беловой Н.В. [1], Степаненко В.А., Кольовской Е.Г. [4].

Работа преподавателей-практиков с нигерийскими учащимися подтверждает необходимость разработки и применения этноориентированной модели обучения, где учитываются этнопсихологические, социокультурные особенности учащихся, а также образовательные традиции. Исследование в этом направлении даст возможность преподавателям адекватно понимать нигерийских студентов, формировать эффективный пакет форм и методов

обучения, помогать в социокультурной адаптации. Этноориентированные электронные средства обучения в практике преподавания иностранных языков, направленные на нигерийскую аудиторию будут реализовывать принцип индивидуализации. Все это формирует комплекс этнометодических знаний, навыков и умений, необходимых для создания эффективного и психологически комфортного педагогического взаимодействия с учащимися.

Литература

1. Белова Н.В. Русский язык в Нигерии и Бенине: 60-летняя история и современное состояние // Наука на благо человечества. Материалы международной научной конференции молодых ученых. – Москва : изд-во ФГБО «ГУП», 2023. – С .77–81.

2. Отчет о научно-исследовательской работе «Исследование возможностей продвижения русского языка в Нигерии и Бенине как средства развития культурно-образовательного пространства». – Мытищи, 2023. – 23 с.

3. Пугачев И.А. Учет этнокультурной специфики иностранных учащихся как путь интенсификации процесса обучения русскому языку // Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития : коллективная монография / под общ. ред. Т. М. Балыхиной. – Москва : РУДН, 2017 – 592 с. – С. 488 –510.

4. Степаненко В.А., Кольовска Е.Г. Этноориентированное обучение русскому языку как иностранному: задачи сегодняшнего дня // Наука на благо человечества. Материалы международной научной конференции молодых ученых. – Москва : изд-во ФГБО «ГУП», 2023. – С . 88– 92.

Zlobina Nadezhda Fyodorovna
State University of Education

ETHNOPSYCHOLOGICAL AND ETHNOLINGUISTIC FOUNDATIONS OF THE LINGUODIDACTIC MODEL OF NATIONALLY ORIENTED TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE TO NIGERIAN STUDENTS

The ethnopsychological and ethnolinguistic features of students dictate the creation of such a linguodidactic model that will optimally contribute to the process of teaching Russian as a foreign language and the adaptation of foreign students to a different linguistic and cultural environment at the psychological, socio-cultural, everyday, climatic, physiological, socio-psychological, intercultural, linguistic levels. Knowledge of the peculiarities of the language system, communicative behavior, socio-political specifics will allow us to create modern textbooks, which will make the learning process more effective in order to achieve significant educational results.

Keywords: ethnopsychology, ethnolinguistics, nationally oriented learning, linguodidactic model, Nigeria.

Иванчук Ирина Анатольевна
Северо-Западный институт управления,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
ivanchuki@rambler.ru

Русский речевой этикет в аспекте тенденций изменения русского литературного языка
(от «Юности честного зерцала» до современного бизнес-этикета)

В статье рассматриваются истоки формирования нового этикетного слога XVIII в. – эмоциональная окраска вежливости, приветливости, уважительного тона в светском общения – в аспекте культурной реформы Петра I и изменений в общественно-бытовой и обиходной речи общества. Наблюдается перекличка времен двух этапов развития норм речевого этикета – Петровской эпохи и тенденций языковых изменений XXI в. Приведены основные направления программы спецкурса «Русский речевой этикет: Традиции. История. Современность».

Ключевые слова: речевой этикет, Петр I, традиции, письмовник.

Нововведения Петра I особенно ощутимы на фоне определения общих тенденций языкового развития, анализа естественной картины языковых изменений и приобретения иного облика стилистической окрашенности текста в петровскую эпоху. Многие аспекты государственной деятельности Петра I в сфере военного дела, государственного строительства, формирования норм и правил этикета были связаны с различными направлениями языковой политики (таков вклад императора в развитие новой системы азбуки, книгопечатание, формирование основ публицистического стиля и развитие жанров газеты – «Ведомости о военных и иных делах»; в ораторское искусство, переводческую и словарную деятельность). Традиция высокого торжественного слога продолжает существовать, но соотношение между новым и традиционным вариантами претерпевает изменения. Петровская реформа азбуки изменяет традиционное отношение к старославянскому наследию. Федор Поликарпов-Орлов, преподаватель Славяно-греко-латинской академии, редактор учрежденной Петром I газеты «Ведомости о военных и иных делах», теоретически осмыслил стилистическое состояние языка Петровской эпохи как сосуществование двух его типов: славяно-российского, ориентированного на книжно-славянскую традицию, и «гражданского посредственного наречия»

[7, с. 114]. *Развитие публицистического стиля в жанрах высокого торжественного красноречия.* По указанию Петра I и при активном его участии выходит первая русская газета «Ведомости о военных и иных делах», оказавшая существенное влияние на развитие публицистического стиля, процессы демократизации российской языковой культуры. Петр I считал необходимым упростить язык в газете, освободить его от архаического книжного слоя, от устаревших стандартных оборотов, что должно было облегчить процесс обучения, содействовать распространению просвещения: *«В математической штюрманской школе больше 300 человек учатся и добре науку приемлют. Повелением Его Величества московские школы умножаются, и 45 человек слушают философию и уже диалектику окончили»; «Из Казани пишут. На реке Соку нашли много нефти и медной руды, из той руды медь выплавили изрядну, от чего чают немалую быть прибыль Московскому государству…»* (о подтверждении происхождения «казанской нефти» и места ее добычи и первичной обработки – Восточного Закамья. Из сообщений «Ведомостей о военных и иных делах» от 2 января 1703 года) [1]. Постепенно в газете появляются и новые жанры: заметки, корреспонденции, большие статьи на политические темы, часто – принадлежащие перу самого Петра I; формируется важнейший компонент публицистики – политическая терминология (*внутренние происшествия, переговоры; посол* и т. п.).

Культурная реформа Петра I и изменения в общественно-бытовой и обиходной речи высших слоев общества. В эпоху Петра I коренной ломке подверглось все представление об общественном укладе жизни общества: вводится европейский стиль одежды, обязательное ношение мундиров для военных и гражданских заведений. В Санкт-Петербурге строятся музеи, ботанические сады, театры; в русский быт входят западно-европейские обычаи и нормы, внедряются вольные собрания (ассамблеи). Коренным образом изменяется жанр делового эпистолярия: из стиля переписки в высших слоях общества исчезают выражения челобития, гиперболического восхваления адресата и самоуничижения. В речевую практику вводится обращение на «вы», еще чередующееся с «ты» (так, в ранних письмах царевича Алексея Петру I были такие формулы: *«Государю моему батюшке», «сынишка твой Алешка челом бьет»; подписи – «сирота», «покорнейший раб твой», «нижайший раб твой»;* им на смену приходит обращение *«Милостивый государь»,* подпись *«всепокорнейший сын твой Алексей»* и др.) [7, с. 102]. В России развивается «галантный» стиль поведения; появляются европейские понятия: галантереи романические, бал; политес и т. д.; в светском обществе наблюдается стремление к новым нормам житейского обхождения. [2, с. 94–98]. Для Петровской поры характерна смена общего взгляда на жизнь, на семейные отношения: вместо домостроевской традиции защищать человеческие ценности запретами и страхом, распространяется оптимистическое миропонимание, культ равноправной личности. Все эти новшества требовали особых форм выражения, которые отражали бы изменения в быту, взглядах и поведении. Важнейшим процессом, решающим эти новые задачи, становится пополнение русского языка европеизмами, отражающими новые понятия из области воспитания, отношений, светского поведения.

Языковая политика Петра I была направлена на помощь молодым людям в овладении новыми понятиями, нормами светского поведения, этикетным лексиконом, правилами письменного общения. По его инициативе издаются многочисленные руководства и пособия; наиболее интересны из них «Юности честное зерцало» и «Приклады, како пишутся комплименты разные». Эти пособия воздействовали на читателя не только практическими советами, но и своим языковым строем. Показательно, что в стилистически пестром языке наставления намечается стремление к размежеванию функций сниженной разговорной лексики и лексики нейтральной и старославянской, в зависимости от содержания контекста. Слог переводного сочинения – руководства – «Юности честное зерцало» – пример разговорной простоты, словесной раскованности (вплоть до грубого просторечия), он доходчив, естествен, полностью удовлетворяет требованиям Петра I, предъявляемым к общему «обходительному» (по характеристике А.И. Мусина-Пушкина) языку. В тексте появляется большое количество старославянизмов, но не архаичных, а всем понятных, и иноязычных новых слов: «*Младые отроки, которые приехали из чужестранных краев, и языков с великим иждивением научились, оные имеют подражать и тщатся, чтобы их не забыть, но совершеннее в них обучиться…*» [8].

Другое широко известное руководство Петровской эпохи – «Приклады како пишутся комплименты разные» – посвящено новым формам светского бытового общения Письмовник тяготеет к нормам старокнижного языка – один из образцов «комплиментарной» литературы 1708 г. Книга была переведена с французского и содержала 130 образцов писем на все случаи жизни (деловые, просительные, галантные, родственные, дружеские, любовные – и ответы на них). В иерархии русского общества XVIII столетия Письмовник был адресован представителям дворянства и должен был помочь овладеть вежливым и галантным слогом в переписке. Например, письмо к даме следовало начинать таким образом: «*Безответная бы была сия моя смелость, что я без вашего позволения мое вам последнее служение представляю и в том мое ревностное желание вашего почтенейшего приятства удостоится откровею*» [4, с. 759]. «Приклады, како пишутся комплименты разные» представляют образцы куртуазного слога, нового письменного этикета, излагаемого характерной для Петровской эпохи пестрой смесью элементов приказного языка и старославянизмов. Письмовник начинает формирование системы этикетных формул, в то время отражавшую

эстетические представления эпохи русского барокко, эпистолярных текстов русской интеллигенции XVIII в. В обоих руководствах отражены процессы этикетных изменений, вызванные реформой быта, что расширяло кругозор, развивало интеллект, приобщало к эстетическому воспитанию личности. Петровская эпоха знаменовала собой важнейшие культурологические и языковые процессы: содействие демократизации русской культуры, облегчение процесса обучения. Главная примета нового этикетного слога – эмоциональная окраска вежливости, приветливости, уважительного тона – приобретала в светском общении все большее распространение. Демократизация языка в «Ведомостях о военных и иных делах» и прославление в них реформ и военных побед России, формирование основ нового галантного стиля общения осуществлялись на основе главного для Петра I принципа создания текста – обращения к простой разговорной речи. Тем самым укреплялась ясность слога, доступность его широким слоям населения, а это отражало общий языковой процесс эпохи – развитие у разговорной речи прав литературности – возможности писать «нашим, российским языком». Исследователи современного периода развития русского литературного языка справедливо видят перекличку времен в двух этапах его развития – Петровской эпохе и языковых изменениях XXI в. Теоретик тенденций развития современного литературного языка О.Б. Сиротинина отмечает: «…тревога за русский язык была и в прошлом: в эпоху Петра I, во времена общения дворян на французском, после революции, в 90-е годы. Но и сейчас тревога есть. Тревожит наступающее обеднение языка, к которому приводит экономия умственных усилий в цифровую эпоху: в употреблении синонимов и квазисинонимов, предпочтении диффузов [5, с. 8]. Противоречивость и неоднозначность взглядов на состояние русского литературного языка, освещение тенденций языковых изменений, проникнутое тревогой и болью за состояние современной русской речи, находит отражение в научных статьях и ораторских выступлениях ведущих российских лингвистов, журналистов, писателей. (В. И. Аннушкин, О.Б. Сиротинина, М.А. Кронгауз, Н.И. Клушина и пр.). Трансформационные процессы обновления характерны и для этикетных позиций эпохи цифровизации. Последнее десятилетие богато обилием работ, освещающих проблемы развития современного языка интернета, стиля переписки в чатах, специфики речи в различных диапазонах интернет-связи (в Twittere, ВКонтакте, в «Одноклассниках»). Внимание исследователей привлекают новые направления, обусловленные особенностями цифровой эпохи развития языка: формирующаяся система правил сетевого этикета в социальных сетях, чатах и онлайн-играх; сети Facebook; характер речевого общения в онлайн-играх, в чате (специфика оформления текста и графики с позиций языковых и стилевых употреблений). Активно развивается графическое письмо – смайлы, компенсирующее отсутствие (для современного

пользователя) иных способов выражения эмоций в письменном интернет-тексте (хотя они традиционно и существовали в эпистолярном жанре русского письма). Интернет наполняется сайтами с конкретными рекомендациями: в большинстве игр запрещено использование ненормативной лексики на форумах, в чатах и приватных сообщениях («Сдерживайте себя, ищите цензурные компромиссы, чтобы не поссориться с другими геймерами»). Однако создателям интернет-текстов, посланий и рекомендаций, сулящих пользователям магию воздействия словом, следует учитывать необходимость практической ориентации в сфере рискогенности современного дискурса и норм речевого этикета. Рассуждая об изменениях языкового вкуса эпохи на протяжении целого столетия, отмечая значимость публикации первого издания монографии В.Г. Костомарова «Языковой вкус эпохи», изданной в 1994 г., О.Б. Сиротинина отводит главную роль в понимании процессов, происходящих в языке и речи сегодня, начальному этапу сложения правил речевого этикета как отдельной актуальной сфере лингвистики (отмечаются изменения в именовании людей, общем речевом вкусе, обращениям в официальном и семейном кругу, к мату, грубому просторечию, семейным и деловым правилам речевого этикета – извинению и приветствию и его формам, логоэпистемам) [6, с. 87–107]. *Научно-методическая база исследования проблем российского делового речевого этикета.* Результатом научного анализа является создание системы коммуникативных табу (жестких и мягких) в российской сфере делового речевого общения; выработка конкретных рекомендаций речевого поведения. Проведенное исследование в сфере русского речевого этикета подтверждает, что назрела необходимость систематизации фактов в области национальной специфики общения в деловой коммуникативной среде, практического изучения отражения норм и правил речевого этикета. Речевая составляющая является сегодня, в ряду других параметров структуры, активным компонентом бизнес-этикета (дресс-код; грамотная речь; деловой стиль письма; уважение собеседника, партнера, клиента; умение слушать и слышать оппонента; телефонный этикет; нэтикет; прием делегаций; деловые переговоры; взаимоотношения начальник-подчиненный; деловые жесты и др.) [3, с. 54]. Материалы спецкурса «Русский речевой этикет: Традиции. История. Современность» позволяют услышать перекличку времен и определить основные тенденции и направления формирования русских этикетных позиций, уточнить состав параметров, определяющих понятие «культурный человек современно эпохи», выработать конкретную программу адаптационных мер для успешного функционирования в деловом и бытовом пространстве современной России отечественных специалистов и их зарубежных партнеров. Программа ориентирована на выработку стратегий делового и семейного дискурса, совершенствование общих форм и средств коммуникативного взаимодействия.

Учебно-тематический план

Исторические основы формирования российского речевого этикета. Полнофункциональный тип речевой культуры как эталон речевого поведения современности.

Основные направления нормализаторской языковой политики. Национальная культура и этикет создания различных жанров документов. Письменный и устный медийный текст и проблема грамотного рекламирования. Разговорность в официальной русской речи и «поэтика сниженности» элитарного текста.

Особенности эпистолярного стиля. Эпистолярные традиции. Литературные традиции бытового письма.

Антропоцентрическая энергетика русского делового и бытового письма, проблема частного эпистолярия «вчера и сегодня». Особенности русского семейного дискурса.

Виртуальное пространство и сетевая этика.

Этика разговорной речи в свете теории типов речевых культур и речевых рисков.

Культура и этикет ораторского слова в диалогических и монологических аспектах («Деловая риторика»: речевые жанры управленческого менеджмента; нормы и правила этикета устного и письменного делового общения; речевой этикет новых жанров светского делового общения – презентации, «Банкета-фуршета», приема «Барбекю», «Жур фикс» и пр.).

Литература

1. «Ведомости о военных и иных делах, достойных знания и памяти, случившихся в Московском государстве и во иных окрестных странах» от 2 января 1703 года. URL: https://runivers.ru/doc/isl/index.php?SECTION_ID=1109&IBLOCK_ID=43 (дата обращения 10.02.24).

2. Иванская И.В. Французский этикет и русское общество эпохи Петра первого // История и культура. – 2009, – № 7. – С. 94–98.

3. Капкан М. В. Деловой этикет: учеб. Пособие – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. – 168 с.

4. М. П. Шафиров Книга печатная. Приклады како пишутся комплименты Разные на немецком языке, то есть писания от потентатов к потентатом, Поздравителные и сожалетелные, и иные: Такожде между сродников и приятелеи. Переведены с Немецкаго на Россиски язык напечатаные повелением благочестивеишаго великого Государя Царя, И великого Князя петра алексиевича Всея великия и малыя ибелыя Росси самодержца. При благороднеишем Государе царевиче, и великом князе алексии петровиче. В царствующем великом Граде Москве. лета Господня 1708. Априллиа. – М.: Московская типография. – 1725 с.

5. Сиротинина О. Б. Дискурс «цифрового» поколения: в чем его угроза: Личность – Язык. – Саратов: Наука, 2020. – С. 6–13.

6. Сиротинина О. Б. Как менялся русский речевой вкус эпохи // Но мы сохраним тебя, русский язык! / отв. ред. В.И. Карасик. – Москва: ФЛИНТА, 2020. – С. 87–107.

7. Успенский Б.А. Краткий очерк истории русского литературного языка (XI–XIX вв.) – Москва: Гнозис, 1994. – 240 с.

8. «Юности честное зерцало». URL: https://azbyka.ru/otechnik/6/yunosti-chestnoe-zertsalo-ili-pokazanie-k-zhitejskomu-obhozhdeniyu/ (дата обращения: 10.02.24).

Ivanchuk Irina Anatolyevna
Northwest National Management Institute
Russian Academy national economy and public service

THE RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE IN THE TERMS OF THE TRENDS IN THE RUSSIAN LITERARY LANGUAGE (FROM «THE YOUTH OF THE HONEST MIRROR» TO THE MODERN BUSINESS ETIQUETTE)

The article examines the origins of the formation of the new etiquette syllable of the eighteenth century – the emotional coloring of the politeness, the friendliness, the respectful tone acquired in the secular communication – in the light of the cultural reform of the Peter the I and the changes in the social and the everyday life.

Keywords: speech etiquette, Peter I, traditions, the writer.

Исаев Александр Сергеевич
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
ask2211@yandex.ru

Коммуникация как условие понимания внутреннего состояния человека[9]

В современных социально-гуманитарных исследованиях на первый план выходит человек общающийся, говорящий, нуждающийся во внимании и понимании другого. В связи с этим в лингвистике возникает необходимость в особом инструменте – «камертоне» внутреннего состояния, с помощью которого настраиваются регистры процесса его переживания. В качестве такого инструмента выступает язык как знаковая система и как средство доступа к сознанию человека. Данное исследование направлено на решение вопроса о способах экспликации информации о внутреннем состоянии со стороны субъекта переживания и со стороны объективного наблюдателя, собеседника.

Ключевые слова: внутреннее состояние, текст, язык, смысл, понимание, интерпретация.

Обоснование в науке тезиса о том, что речевая деятельность, где слово реализует значение и приобретает контекстуальный смысл, становится условием интерпретации внутреннего мира самим говорящим и другими коммуникантами, в науке является важным направлением для теоретического поиска (Л.С. Выготский, А.А. Потебня, К.Д. Ушинский, И.Р. Гальперин, А.А. Леонтьев. М.М. Бахтин и др.).

Особой формой коммуникации является текстовая деятельность. Создаваемый автором текст в коммуникативном процессе, по мнению М.М. Бахтина, реализует авторский замысел [2, с. 228], при этом смысл повествования в тексте часто присутствует имплицитно, как бы скрыт за отношением автора к высказываемому тексту, которое отчетливо транслирует информацию о внутренних процессах переживания. В этом случае можно предположить, что ключом при расшифровке текста, содержащего рассказ пишущего о субъективном психологическом переживании, диалектике его души, реципиентом выступают опорные, смысловые точки речевого произведения, выраженные словесно.

Исследование указанного вопроса имеет свою историю. Проблема человеческой души как активного начала, постигающего окружающий мир, волновала философов с давних времен. На каждом этапе истории общества

[9] Работа выполнена под руководством доктора филологических наук, профессора Ионовой Светланы Валентиновны.

к ней относились по-разному, однако с античных времен принято считать понятие души первым научным обобщением внутреннего мира человека, отражающего отношение к жизни, смерти, и человеческому бытия. По мнению Л.С. Выготского, понятие души является первой научной гипотезой древнего человека [9, с. 88]. Платон считал, что в окружающей среде субъект встречается не с идеальными формами, а с их копией. В связи с чем у него возникло понимание мира идей как противоположность миру материальному. Аристотель, показывая в своем учении разнообразие возможных связей мира, друг с другом, выдвинул идею о неразрывном единстве материи и формы, где материя – это возможность, а форма – это действие как знание и деятельность как созерцание [1, с. 90]. Состояние полной осуществлённости для человека становится важной задачей, которую он решает на протяжении всей своей жизни. Эта тема ярко отражена в работах таких авторов, как М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.П. Сартр, А. Камю, М.М. Бубер, П.Й. Тиллих, Н.А. Бердяев, А.А. Ухтомский и др.

Задача данной работы показать, как изменяется понимание собственного внутреннего состояния автором текста в результате его коммуникативной деятельности.

Материалом исследования послужили тексты, используемые в психотерапевтических процессах, а именно, расшифрованный протокол текста устной речи пациента, полученный на психотерапевтической консультации. Тексты протоколов являются лингвистическими единицами, в которых вычленяются знаки, определяющие опорные, смысловые точки вербализуемого рассказа пациента. Сбор материала осуществлялся путем организации дискурса (консультативные сессии), на которых с согласия клиента велась аудио- и видеозапись с последующей распечаткой протокола сессии и проведении разных видов его анализа.

В исследовании были применены методы семантического анализа лексики и текстового произведения в целом; метод контекстуального анализа, а также психологические методики активного слушания и выявления противоположностей; элементы ассоциативного метода и метода интроспективного анализа.

Теоретической основой данного исследования послужили исследования мышления и речи, произведенные выдающимися представителями современной зарубежной науки: Л. Леви-Брюлем, Ж.Ж. Пиаже, К. и Ш. Бюлерами, В. Штерном, Д. Уотсоном, Н. Ахом, В. Кёлером и др. В отечественной науке исследования мышления и речи, внутреннего состояния человека отражены в работах Л.С. Выготского, который анализируя внутреннюю деятельность в своей работе «Психология искусства» определяет специфический характер эстетического переживания, как творческое преобразование чувства, эмоции, страсти субъекта в общественные ценности. В своей работе «Мысль и язык» рассуждая о внутренней стороне слова, и той важности явления языка в жизни

человека, А.А. Потебня придерживается мнения, что искать причины душевных явлений необходимо, обращаясь к языку. Язык, по мнению ученого, не ограничивается только сравнением душевных явлений, так как от сравнения он переходит к теории причинных отношений между явлениями душевной жизни. При этом слово, являясь посредником между людьми, устанавливает между ними разумную связь, «слово есть настолько средство понимать другого, насколько оно средство понимать самого себя» [8, с. 122].

В современной психологии и психолингвистики внутреннее состояние противоположно внешнему, скрыто от окружающего мира за комплексами защит самосохранения и развития, в которые входит эмоция – проявление реакции на внешний раздражитель и как защита уникального отношения к событию. Внутреннее состояние понимается как нечто сокровенное, тайное, утаенное, сокровище, драгоценность, скопленное человеком в своем внутреннем мире все редкое, дорогое, превосходное: «Не копите сокровищ в скрынях, копите же в сердце своем» [4, с. 269]. Уникальное – отражение внешнего мира в сознании индивида основывается на апперцепции – восприятии, которое носит субъективный характер, удовольствие или неудовольствие, влияющее на его поведение и ценности. Это неповторимый образ, создающий основу личности. Ментальное – это воображаемое, отношение языка и мысли, в котором речь обнаруживается, как связывающее звено материального и духовного начала, с одной стороны, представляющая мысль для внешнего мира, с другой стороны как формирующая мысль для внутреннего состояния.

Общая методология в современной лингвистике предполагает раскрытие сущностных характеристик деятельности человека в целом, в том числе внутреннего состояния, посредством знаков языка и в «проникновении «за» язык», в изучении говорящего человека как целостной системы» [7, с. 3].

Процедура проведенного исследования включала коммуникацию исследователя с испытуемым в форме диалога, в виде обмена текстами, в которые они включали свои собственные замыслы. При этом автор кодировал свое послание, а адресат его декодировал. Принципиальным для методики исследования являлось сохранение точности формулировок в тексте испытуемого, которое не допускало изменения вложенного в ее структуру замысла. Акцент в анализе текста был сделан на ключевых словах, формирующих вокруг себя смысл, к которому участники диалога стремятся выйти при встрече с внутренними переживаниями или когда между ними возникает психологический, коммуникативный контакт. Помогают открыть смысл различные модальности изложения, которые также вплетены в текст.

Рассмотрим пример текста, в котором автор описывается свое внутреннее состояние, связанное со сменой профессиональной деятельности.

К – «Такая у меня проблема, не проблема. Ну, в общем, доставляет мне некоторые неудобства. Я не люблю свою работу. (С усмешкой) Работаю уже

5 лет на ней и последние наверно года три, я думаю о том, что хочу оттуда уйти. Хочу уйти, но не ухожу. У меня есть на то ряд объективных причин, как удобство графика. Такая договоренность есть с руководством, что можно отлучаться по личным делам куда-то, куда мне нужно. Везти детей, так или иначе, вести их в поликлинику, то собрание, то еще какие-то домашние дела. Ну, в общем, я дома и работаю удалено и это удобно. Да вот, но, как бы ни хлебом единым жив человек. И есть ряд вещей, которые меня расстраивают, раздражают, на которые я злюсь. В общем, это такой бесконечный у меня повод возвращаться к вопросу уходить или не уходить. И я уже три года вот так в длительном промежутке, я вот так мотыляюсь внутренне».

Жалоба: «Я не люблю свою работу, ряд вещей, которые меня расстраивают, раздражают, на которые я злюсь».

Запрос: «Нахожусь в каком-то внутреннем напряжении».

Проблема: «Мотыляюсь внутренне».

Автор начинает свой рассказ с слов «Такая у меня *проблема, не проблема*», с эмоции сомнения, что указывает на неопределенность, неуверенность, как внутреннее состояние, которое доминирует у человеке в данный момент. Высказывая сомнение в правильности представления критической ситуации как проблемной, автор как бы задается вопросом, верно ли это слово представляет его мысль и насколько точно отражает то общее состояние, в котором он находится. В связи с этим, можно отметить, что текст первой реплики насыщен словами, значение которых, согласно словарю, соответствует эмоциям, отражающим неудовлетворение человека, своим внутренним состоянием и репрезентирующим замысел рассказа через эмотив семантического признака, как чувство отчаяния. Состояние автора текста можно описать, как эмоциональное, устойчивое, мучительное, неуверенное. Возникает необходимость определения отношения эмоциональной составляющей субъекта (как доминирующего элемента) к значению, запечатленному в слове.

Для решения поставленных семантических задач была использована методика компрессии текста до уровня ключевых слов, при соблюдении принципа текстуальности и сохранения основных параметров текста (когезии и когерентности), не искажая информации «сообщительного смысла» [3, с. 22]. В результате проведенного анализа выявлены ключевые слова: *проблема, неудобства, не люблю, не ухожу, удобство, договоренность, я дома, ни хлебом единым жив человек, я злюсь, мотыляюсь.*

После проведения компрессии текста и выделения ключевых слов обнаружился круг слов, которые семантически восходят к дихотомии *неудобства – удобство*. Эти противоречия, описывающие два разных состояния, подтверждаются в точно подобранном слове *мотыляюсь*. Выделив противоположности в потоке чувств, такие, как *удовольствие* и *неудовольствие* [10, с. 7], соотнеся значения слов с базовыми эмоциями, были определены условия

внутреннего состояния автора текста. В качестве рабочей гипотезы принято следующее положение: отношения значения базовых эмоций к значению ключевых слов, приводит к пониманию внутреннего состояния. В качестве базовых рассматривались эмоции: радость, уверенность, печаль, сомнение, страх, гнев, удивление, отвращение [6, с. 361]. На основе словарного толкования значимых слов текста выделены обозначенные женщиной состояния, которые можно оценивать по шкале *удовольствие – неудовольствие*. Например:

Удобство графика – благоустроенно – эмоции радости – удовольствие.

Я дома – свое жильё, семья, хозяйство – эмоции радости – удовольствие.

Не хлебом единым жив человек – а всяким добрым словом – эмоции радости –удовольствие.

Я злюсь – раздражение с примесью злобы – эмоции гнева – неудовольствие.

Мотыляюсь – качаюсь, болтаюсь – эмоция сомнения – неудовольствие.

Интерпретируя ключевые слова в соответствии с их словарным значением и закрепленной эмоцией, можно представить, что автор текста, встретившись в своей жизни с трудной задачей, которую предстоит исследовать, испытывает эмоцию удивления (сомнения), которая создает неудобство – душевную боль, горе – эмоция отчаяния. Такое неопределенное состояние, как «застревание» между мирами, приводит к отчаянию и внутреннему напряжению, что в свою очередь становится преградой самореализации.

Чувство, переходящее в слово, вербализуясь в речевой деятельности человека, создает условие понимания внутреннего мира личности и его отношения к действительности. Таким образом эмоциональная доминанта или эмотив, обладая «текстообразующим и смыслообразующим статусом» [5, с. 24], помогает более точно устанавливать эмоциональную модальность текста как исследователем, так и самим субъектом переживания.

Литература

1. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 4 / Пер. с древнегреч.; общ. ред. А.И. Доватура. – Москва : Мысль,1984, – 830 с.

2. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках: Опыт философского анализа / Бахтин Михаил Михайлович // Русская словесность: От теории словесности к структуре текста. – Москва, 1997. – С. 227–244.

3. Валгина Н.С. Теория текста. – Москва: Логос 2003. – 173 с.

4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка Т. 1–4. – М.: Рус. Яз.,1998 – Т.4: Р – 1998. – 555с.

5. Ионова С. В. Эмоциональная доминанта текста: некоторые лингвистические аспекты исследования // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2022. – Т. 22, № 1. – С. 13–27.

6. Кравченко Ю.Е. Психология эмоций. Классические и современные теории и исследования / Ю.Е. Кравченко – Москва : ФОРУМ, 2012. – 544 с.

7. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – Москва: Просвещение», 1969. – 214 с.

8. Потебня. А.А. Полное собрание трудов: Мысль и язык. Подготовка текста Ю.С. Рассказова и О.А. Сычева. Комментарии Ю.С. Рассказова. – Москва : Лабиринт, 1999. – 300 с.

9. Соколова Е.Е. Введение в психологию: учебник для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., стер, – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

10. Ухтомский А.А., 2002. Доминанта: Статьи разных лет. – СПб. : Питер. 448 с.

Isaev Alexander Sergeevich
Pushkin State Institute of the Russian Language

COMMUNICATION AS A CONDITION FOR UNDERSTANDING THE INNER STATE OF A PERSON

In modern socio-humanitarian studies, a person who communicates, speaks, and needs the attention and understanding of another comes to the fore. In this regard, in linguistics there is a need for a special tool – the “tuning fork” of the internal state, with which the registers of the process of experiencing it are adjusted. Language acts as such a tool as a sign system and as a means of access to human consciousness. This study is aimed at solving the question of how to explicate information about the internal state from the side of the subject of the experience and from the side of an objective observer, an interlocutor.

Keywords: internal state, text, language, meaning, understanding, interpretation.

Исмайлова Айбаниз Айдын гызы
Азербайджанский университет языков
aybanizismayilova26@gmail.com

Особенности формирования основополагающих принципов модернистской поэтики

Целью исследования является рассмотрение особенностей формирования основополагающих принципов модернистской поэтики. Принципы модернистской поэтики в литературе начали формироваться на рубеже XIX–XX вв. Для изучения специфики модернистской поэтики автор статьи обращается к вопросу жанровой проблематики модернизма, что помогает пролить свет на его связь с литературными традициями прошлого. Жанр играет большую роль в модернистских произведениях и помогает вскрыть причины и основы создания текста в модернизме. Особое значение в статье придается герою модернистских произведений, который не принадлежит высшему свету, а является маленьким человеком низкого социального статуса. Отмечается особая роль игры в модернистской и постмодернистской культуре, где используются такие художественные приемы, как интертекстуальность, аллюзии, пародии, реминисценции и др. Автор статьи приходит к выводу о том, что модернистское искусство отражало художественное самосознание эпохи и носило двойственный и неопределенный характер переходной эпохи. Авангардные художественные формы, которые стали приоритетом в литературной концепции XX в., не теряют своей актуальности и в эпоху постмодернизма.

Ключевые слова: модернизм, жанр, игровая поэтика, дегуманизация искусства, модернистский герой.

Модернизм в литературе, в целом, является результатом развития искусства прошлого и, несмотря на то что он является преемником и продолжателем литературных тенденций, относящихся к рубежу средних веков и нового времени, он резко отличается от всех предшествующих художественных методов и стилей.

Модернизм характеризуется поиском новых художественных форм и отходом от традиционной эстетики. Несмотря на то что первая половина XX в. считается периодом расцвета и развития модернизма, многие исследователи все еще спорят о точных датах его возникновения и распада. В то же время, если проследить основные элементы творчества западноевропейских писателей на рубеже XIX–XX вв., то можно утверждать, что уже в этот период

сформировались основы модернистской поэтики: роман Оскара Уайльда «Портрет Дориана Грея» является тому ярким примером.

В отличие от предшествующих направлений и тенденций в литературе и искусстве, модернизм не ссылается на классическое наследие и традиции, на античность и средневековое искусство. Писатели-модернисты совершили революцию в литературе, продемонстрировав отход от реалистического описания мира, и разрыв с литературными традициями Запада. Зародившись в преддверии Первой мировой войны, модернизм переживает пик своего развития в двадцатые годы XX в. в странах Западной Европы и в Америке. В 1930 г. английский поэт С. Спендер так писал о модернизме: «Мне представляется, что модернисты сознательно устремлены к тому, чтобы создать совершенно новую литературу. Это следствие их ощущения, что наша эпоха во многих отношениях беспрецедентна и стоит вне любых условностей прошлого искусства и литературы» [1, с. 176].

Известный испанский философ Хосе Ортега-и-Гассет называл модернизм искусством дегуманизированной эпохи, и немалую роль в этом сыграла практика массовых расстрелов и концлагерей в период Первой мировой войны, которая привела к развалу ценностей традиционной гуманистической культуры. В модернизме мир предстает в жестком, холодном свете, где меняется отношение к гуманистическим ценностям.

Модернисты считали, что реалистическое описание мира приводит к механистичности творчества, не позволяет художнику самостоятельно постигнуть мир. Они полагали, что форма реалистического повествования в художественной литературе исчерпала себя. Неслучайно на первом месте для них было индивидуальное художественное видение мира писателем – это объясняет тот факт, что писатели-модернисты отличались яркой творческой индивидуальностью. Писатель-модернист создает свою оригинальную, авторскую реальность и выбирает при этом художественные средства, которые обычно не используются писателями-реалистами.

Можно утверждать, что элементы романтического метода отражения действительности присутствуют в модернистской эстетике и искусстве. В модернистской литературе наблюдаются новый тип романтической иронии, внутренние и внешние конфликты романтических героев, а также конфликты между личностью и обществом.

В модернизме присутствуют абсурдность и хаотичность восприятия мира, глубоко сокрытый смысл мироздания, разложение системы духовных ценностей и целостной картины мира. Модернисты воспринимают мир как арену необратимых исторических перемен и убеждены в важности коренных изменений художественного языка. В модернистском мировосприятии потеряна важность и ценность церкви. Модернистский мир заменил реальный мир и настоящее искусство.

Модернизм опирается на обширную научную базу. На формирование и развитие модернизма повлияли идеи А. Шопенгауэра, Ф. Ницше, З. Фрейда, А. Бергсона, А. Эйнштейна и др. Поиск новаторских форм искусства и отказ от классической традиции лежат в основе модернистской эстетики. В результате в модернистской литературе наблюдается передача субъективных впечатлений автора, и в целом, этот процесс отрицания классических норм в литературе приводит к дегуманизации творчества. Одним из распространенных элементов модернистского искусства стала игровая поэтика, которая является характерным принципом литературы XX в. Для литературы этого периода характерна ирония по отношению к серьезному творчеству, а искусство рассматривает себя как фарс. Модернистские писатели и философы, такие как Ортега-и-Гассет, Г. Гессе, В. Вульф и др. считали необходимым использование понятия игры в модернистской литературе и культуре, поскольку именно посредством игры, по их мнению, можно убежать от удушающей реальности в мир иллюзий и вымысла.

Многие писатели и ученые высказывались об игре в искусстве: например, нидерландский философ, историк, исследователь культуры Й. Хейзинга выдвинул теорию о вневременном функционировании игры; немецкий писатель Г. Гессе писал о всеобъемлющем характере игры, как парадигме исторического развития и т. д.

В разные исторические периоды в учениях Платона, Аристотеля, И. Канта, Г. Гессе, Й. Хейзинга, Х. Ортега-и-Гассета и др. концепция игры формировалась как категория искусства. Игра является составной частью карнавально-игровой культуры, которая имеет важное значение в литературной эстетике Запада. В модернистской и постмодернистской культуре восприятие реальности происходит при помощи игры с использованием таких художественных приемов, как интертекстуальность, аллюзии, пародии, реминисценции и др. В то же время отношения искусства и действительности в модернизме выражаются посредством эпатажа, китча и обретают характер игры.

Игра ярко проявляется в философии и эстетике модернизма и исходит из того мнения, что мифы, а не реальность доминируют в истории человечества. О. Уайльд считал, что реальная жизнь наносит человеку ущерб и раны, поэтому иллюзорная, воображаемая жизнь важнее настоящей.

В модернистской литературе главную роль играет подсознание, которое в модернизме понимается как игра воображения. В модернизме роль бессознательного также велика и ценится выше разума, который считается болезненным состоянием личности. Одновременно разум важен для изучения подсознания, воображения писателя и мира его произведений.

Известный немецкий историософ, представитель философии жизни и публицист О. Шпенглер (1880–1936) в своем труде «Закат Европы» описал гибельное воздействие буржуазной цивилизации на западную культуру.

Это приводит к мысли о том, что человек в модернистскую эпоху стал, по словам австрийского писателя-модерниста Р. Музиля (1880–1942), человеком «без свойств», и что эта эпоха не могла создать интеллектуальных и творческих титанов. Подробное описание и углубленное понимание личности не характерно для модернистской литературы и переходит на второй план.

Реальность в эпоху модернизма, по мысли французского социолога и культуролога Ж. Бодрийара (1929–2007), принимает форму симулякров, не имеющих подлинной сущности. Направление символизма передало модернизму систему знаков, благодаря чему возрос интерес к иносказательности, усложнению языка произведения, что затрудняло его понимание и вызывало необходимость расшифровывать его. Модернистская литература характеризуется лингвистическим новаторством и экспериментами.

В качестве особого стиля современного искусства модернизм характеризуется элитарностью, – не случайно писатели-модернисты ставят различительные границы между высоким и массовым искусством. В модернистском искусстве, которое активно участвует в преобразовании жизни, наблюдается постоянный поиск формальной и содержательной новизны. Необходимо отметить, что свобода и спонтанность творчества также характерны для модернистской литературы.

Для изучения специфики модернистской поэтики необходимо обратиться к вопросу жанровой проблематики модернизма, что также поможет пролить свет на его связь с литературными традициями прошлого. Жанр играет большую роль в модернистских произведениях и помогает вскрыть причины и основы создания текста в модернизме. Жанровые изменения, свойственные литературе XX века, ярко отразились в творчестве Г. Стайн, одной из ярких представительниц модернистской литературы.

В модернистской литературе актуализировались новые подходы к жанрообразованию, причиной чему явились отказ от жанровых традиций литературы XIX века и поиск новых жанровых форм: именно в экспериментах с жанрами кроется смысл модернистского эксперимента. В ходе исследования индивидуальных жанров писателей-модернистов на поверхность выходит «диалог», некая связь между модернизмом и литературными традициями предыдущих периодов, что доказывает преемственность между литературными направлениями настоящего и прошлого.

В основе модернистского эксперимента с жанрами лежит динамическая природа жанра. Проанализировав особенности жанров работ великих модернистских писателей и поэтов, таких как Дж. Джойс, Дж. Конрад, В. Вулф, У. Б. Йейтс, Т. С. Элиот, Э. Паунд, Г. Стайн, У. К. Уильямс, У. Фолкнер и др., появляется возможность определить основные черты жанров модернистского произведения. К этим чертам можно отнести од-

новременно и пародирование существующих жанровых форм, и возрождение жанров, характерных для литературных направлений прошлого. Здесь также следует упомянуть жанровый полифонизм и гибридизацию, которая характеризуется сочетанием различных жанров в одном художественном произведении. Стирание грани между художественным и документальным повествованием свойственно для жанровых особенностей модернистских и постмодернистских произведений. «Тот факт, что модернистские жанры плохо поддаются классификации, свидетельствует не об их нежанровой природе или тотальной жанровой «неуловимости», а о неправомерности в данном случае рассматривать жанр как единицу классификации, как «фиксированную форму» [2, с. 135].

Философы модернизма верили в доминирование биологического аспекта человека над духовным, и в соответствии с этой концепцией игра в модернизме и постмодернизме связана с биолого-психоаналитической стороной творческой деятельности художника. Здесь можно заметить влияние идей немецкого философа Ф. Ницше, который считал, что инстинкты человека первичны, а его духовная деятельность вторична.

При изучении особенностей жанра модернистских произведений очень часто ссылаются на концепцию жанра М. М. Бахтина. Известный литературовед Л. Хенриксен, которая оперирует понятием «эпическая амбициозность» («epic ambition»), по-новому определяет жанр эпоса, его статус в литературе XX века. Л. Хенриксен заключает, что обращение модернистов к жанру эпоса делает актуальным этот древний жанр и показывает масштабность идей и замыслов писателей-модернистов [6, с. 203].

На примере романа Дж.Джойса «Улисс» можно проследить жанровые особенности модернистского романа и эволюцию жанра современного романа. Диалогическая концепция романной теории М.М. Бахтина привлекала многих литературоведов, исследующих модернистский роман, в особенности джойсоведов, Р.Б. Кершнера («Джойс, Бахтин и популярная литература» (1989) и М. К. Букера («Джойс, Бахтин и литературная традиция: к компаративной поэтике культуры»). В своей книге «Джойс, Бахтин и литературная традиция: к компаративной поэтике культуры» М. К. Букер изучает параллели между творчеством Дж.Джойса и Ф. Рабле, в том числе в жанровом отношении [5, с. 51]. Исследователь отмечает связь романа «Улисс» с идеей карнавала, которая характерна для творчества Рабле, и берет начало в традиции коллективной травестии. Применяя бахтинскую жанровую концепцию к роману «Улисс», М. К. Букер замечает, что параллели и отличия между «Улиссом» и «Одиссеей» стоит рассматривать с точки зрения жанровых взаимоотношений между романом и эпосом, которые создают разные картины мира [5, с. 27].

В отличие от романтизма, где художник слова при помощи искусства пытается воссоздать мир высших идей, в модернистской эстетике наблюдается

связь представления об идеале с идеей дегуманизации искусства, при этом большую роль играет индивидуальное видение мира автором. В формировании модернистской эстетики большую роль сыграли идеи А. Шопенгауэра о неразумной воле, Ф. Ницше о смерти богов, понятия З. Фрейда о бессознательном, которое, как полагали писатели-модернисты, идеально описывает состояние современного человека.

Модернистские произведения не фокусировались на социальных проблемах, которые имели огромное значение в реалистической литературе XIX века. Для модернистов главная задача заключалась в описании работы мозга человека, работы механизмов сознательного и бессознательного уровней мозга.

Жизнь для писателей-модернистов полна трагического значения, хотя модернистский герой, возможно, не понимает трагизма и абсурдности мира. Задача писателя передать всю трагедию, фальшь, и в то же время красоту и величие человеческого существования.

Герой модернистских произведений не принадлежит высшему свету, и не относится к рангу аристократов и высших слоев общества. Он маленький человек, низкого социального статуса, – возможно многим его жизнь покажется ничтожной. Писатели-модернисты пытались очень убедительно и подробно передать душевные состояния человека, что вызывало неоднозначную реакцию буржуазной публики и критики. Но не только это – возмущение вызывали и необычные формы повествования в модернистских произведениях. Писатели затрагивали такие проблемы, о существовании которых раньше умалчивалось: к ним относятся интимная и сексуальная проблематика, моральные проблемы. Можно сказать с определенностью, что ранний модернизм носил революционный и антибуржуазный характер, бросал вызов общепринятым нормам общества.

Модернистский герой живет инстинктами и не чувствует себя ответственным за хаос существующего мира, – таким образом, его инстинктивная жизнь выходит на первый план. По мнению литературоведа Л.Ю. Стрельниковой, «он принимает вселенский хаос, в котором он может существовать инстинктивной жизнью. К этому способны три типа людей: Homo Creator (Человек-Творец), Homo Instinctivus (Человек Инстинктивный) и Homo ludens (Человек Играющий) [3, с.13].

Литературные герои таких модернистских писателей, как М. Пруст, Г. Гессе, В. Набоков, Д. Джойс, В. Вульф и др., обладают подобными чертами характера. Физиологические и творческие инстинкты контролируют их действия. В личности модернистского героя игровое сознание играет важную роль, и способствует формированию творческих сил на уровне подсознания. Результатом такого воздействия игрового сознания является фрагментарность личности, при которой она теряет свою значимость и своеобразие. Игра способствует отчуждению личности, ее изоляции от общества, лишает героя

способности контролировать свою жизнь и воздействовать на внешний мир (герои Дж. Джойса, В. Набокова и др.).

Понятие «Homo ludens» («человека играющего») было выдвинуто нидерландским философом и исследователем культуры Й. Хейзингом в 1938 г. Й. Хейзинга считал, что эта модернистская концепция играла большую роль в эволюции культуры. Представители модернистской эстетики и философии подвергали иронии реальную действительность и прибегали к технике игровой фрагментации в своем творчестве, подменяя серьезность игрою.

Й. Хейзинга считал, что игра свойственна и людям и животным, и полагал, что она основывается на животных инстинктах. «Игра старше культуры», – констатировал Й. Хейзинга [4, с. 236]. Хейзинга уподоблял игру искусству и полагал что она обладает эстетической ценностью, устанавливает порядок и носит упорядоченный характер. Однако в модернистском и постмодернистском искусстве, где игра занимает ведущее место, она не носит упорядоченный характер, а имеет целью доставить удовольствие, что согласуется с принципами эстетики модернизма и постмодернизма.

Кризис культуры в эпоху модернизма сопровождался кризисом веры, который наступил после первой мировой войны. Вместе с упадком веры в Бога наблюдается отрицание рационализма и принятие хаотического состояния мира. Безумие охватило сильные умы мира, как считали писатели и идеологи модернизма, однако, по их мнению, именно безумные гении способны на творческие эксперименты и на создание нового художественного мира из фрагментарного. И главная роль в этом принадлежала игровой поэтике.

Важность игры в постмодернистской эстетике, где она характеризуется семиотическим содержанием, также велика. Теоретики постмодернистской философии и эстетики Р. Барт и Ж. Дерриды указывали на знаковый характер постмодернистского искусства. Игра в постмодернистских произведениях проявляется на идейном, композиционном и языковом уровнях, а принцип игры принимает статус универсальной истины.

Формирование и развитие модернизма происходило на стыке двух веков, двух эпох и двух культур. Модернизм отразил трагедию эпохи, на долю которой пришлись революции и войны, повлекшие за собой разрушительные последствия в европейском обществе и мире, погрузившегося в хаос. Модернистское искусство отражало художественное самосознание эпохи и носило двойственный и неопределенный характер переходной эпохи.

Игровая поэтика вошла в модернистскую литературу посредством системы особых стилистических приемов, при которой использовались системы знаков, символов, метафор, отличные от тех, которые встречались в классической литературе, а игра, уводящая к коллективному бессознательному, способствовала формированию нового модернистского стиля и техник.

Литература

1. Кабанова И.В. Зарубежная литература: пособие для учащихся старших классов и студентов // Литература XX века// Основные черты модернизма. – М.: Лицей, 2002. – 272 с.
2. Морженкова Н. В. Жанровая поэтика Гертруды Стайн: дис. ... док. филол. наук. – М., 2013. – 40 с.
3. Стрельникова Л.Ю. Литературная игра в ранней прозе В.В. Набокова: модернистские и постмодернистские аспекты: дис. ... док. филол. наук. – Краснодар, 2019. – 40 с.
4. Хейзинга Й. Homo ludens. человек играющий. – СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. – 416 с.
5. Booker K. M. Joyce, Bakhtin, and the Literary Tradition: Toward a Comparative Cultural poetics. – Ann Arbor: University of Michigan press, 1995. – 273 p.
6. Henriksen L. Ambition and Anxiety: Ezra Pound's Cantos and Derek Walcott's Omeros as Twentieth-century Epics. -– Amsterdam: Rodopi, 2006. – 342 p.

Ismayilova Aybaniz Aydin
Azerbaijan university of languages

FEATURES OF THE FORMATION OF THE FUNDAMENTAL PRINCIPLES OF MODERNIST POETIC

The purpose of the research is to consider the features of the formation of the fundamental principles of modernist poetics. The principles of modernist poetics in literature began to take shape at the turn of the nineteenth and twentieth centuries. To study the specifics of modernist poetics, the author turns to the issue of genre problems of modernism, which helps shed light on its connection with the literary traditions of the past. Genre plays a big role in modernist works and helps reveal the reasons and foundations for the creation of text in modernism. The article attaches particular importance to the hero of modernist works, who does not belong to high society, but is a small man of low social status. The special role of the playfulness in modernist and postmodernist culture is noted, where such artistic techniques as intertextuality, allusions, parodies, reminiscences, etc. are used. The author of the article comes to the conclusion that modernist art reflected the artistic self-awareness of the era and had the dual and uncertain nature of a transitional era. Avant-garde artistic forms, which became a priority in the literary concept of the XXth century, do not lose their relevance in the era of postmodernism.

Keywords: modernism, genre, poetics of playfulness, dehumanization of art, modernist hero.

Камизи Элхамсадат
Юрина Елена Андреевна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
elham.kamizi64@yahoo.com
yourina2007@yandex.ru

Метафорическая модель «капуста – деньги» в современном интернет-пространстве

Тема исследования сфокусирована на анализе метафорической модели «капуста – деньги» в текстах современного интернет-пространства. Метафора, связывающая абстрактное понятие денег с физическим образом капусты, активно используется в онлайн-коммуникациях и привлекает внимание как значимый элемент воздействующего медиатекста. Целью исследования является выявление особенностей и динамики использования данной метафоры в интернет-пространстве, а также анализ влияния этой модели на формирование представлений о финансах в современных интернет-сообществах. Результаты будут представлены в виде аналитического обзора, выявляющего особенности использования метафоры в различных медиатекстах. В качестве материала исследования использованы поликодовые тексты, включающие изображения, которые демонстрируют метафорическую связь капусты и денег (фотографии, рисунки, коллажи, карикатуры), и собственно графический текст, который также может включаться в изображение в виде надписей. Методология включает в себя анализ текстовых данных, семиотический анализ изображения и лингвокультурологическую интерпретацию их связи.

Ключевые слова: метафорическая модель, интернет-пространство, образ капусты, образ денег.

Метафоры давно являются неотъемлемой частью языка и языкового взаимодействия в обществе и «всегда считались наиболее ярким средством речевой выразительности» [4, с. 10]. Метафора представляет собой лингвокогнитивный феномен, при котором один объект или явление сравнивается с другим для передачи их сходства, обогащая восприятие или понимание первого объекта, «процесс обусловлен тем фактом, что человек, взаимодействуя с окружающим миром, при столкновении с необходимостью наименования новых предметов и явлений, прибегает к самым близким для себя сравнениям» [2, с. 4]. В книге «Метафоры, которыми мы живем», Дж. Лакофф и М. Джонсон исследуют феномен когнитивной метафоры и ее влияние на наше мышление. Они утверждают, что мы, как люди, не только используем метафоры в повседневном общении, но и формируем наше понимание мира через них, и в общем метафоры являются «обобщением опыта практической жизни человека в мире» [3, с. 11]. Метафоры присутствуют в различных аспектах нашей жизни, пронизывают всю нашу повседневную жизнь и проявляются не только в языке, но и в мышлении и поведении.

В современном интернете обнаруживается богатое разнообразие метафорических образов, которые активно используются для описания различных концепций и идей. Одной из таких метафорических моделей, прочно укоренившихся в языке и распространившихся в онлайн-дискурсе, является устойчивая аналогия между образом капусты и представлением о деньгах. В «Словаре русской пищевой метафоры» под редакцией Е.А. Юриной описывается лексика и фразеология, связанная с иносказательным использованием образов еды, в том числе, номинации, включающие компонент ***капуста*** в значении «деньги», изначально восходящие к уголовному жаргону (например, ***рубить капусту*** ‘много зарабатывать’ и др.) [1, с. 152].

Нами было выявлено в интернете и проанализировано 34 поликодовых текста с визуальным представлением капусты в ассоциативной связи с деньгами и финансами. На основании наблюдений и анализа, было обнаружено, что метафорическая модель «капуста – деньги» активно используется в различных типах дискурса. Данный метафорический образ функционирует преимущественно в финансовой сфере и служит для образного описания инвестиционных стратегий, прибыльности и доходности. В 19 изученных случаях было замечено изображение долларовых и рублевых купюр, размещенных внутри стеклянных банок, которые вызывают ассоциации с банком за счет фонетического совпадения корневых морфем, а также могут изображаться в деревянных бочках. На некоторых коллажах крышки банок изображаются в виде долларов или рублей. При этом изображения сопровождаются надписями на этикетках *«цветная капуста», «капуста консервированная», «капуста изобилия», «капуста баксовая квашеная»*. Таким образом, подобные визуальные элементы поликодовых текстов демонстрируют устойчивую ассоциативную связь между хранением денежных средств в банках для защиты финансов и стабильного материального благополучия, – и консервацией квашеной капусты в банках или бочках, что гарантирует сохранность содержимого, будь то финансы или сама капуста.

В рекламных текстах часто образ капусты используется в аспекте выращивания этой овощной культуры (совмещаются идеи сельскохозяйственного труда и вегетативного цикла растения), что метафорически связывается с понятием денег как экономического феномена, требующего усилий для финансового развития и роста капитала. Данная метафора проявляется в виде изображений кочанов капусты на грядках или в руках у женщин в национальных крестьянских костюмах, сопровождаемых привлекательными

банковскими слоганами: «*Раздаем капусту, хватит на всех!*», «*Деньги – твое летнее увлечение*».

На сайтах интернет-магазинов и в чатах сетевых сообществ часто присутствует реклама в виде советов потребителям, как дарить подарки. Рекомендуется в качестве такого подарка преподносить кочан капусты, сложенный из денежных купюр зеленого цвета (сто долларов или одна тысяча рублей). Данные изображения включаются в посты с рекомендациями: «*Друзья попросили сделать подарок на свадьбу. Я подумала и решила сделать такую капусту*»; «*Этот необычный подарок станет отличным сюрпризом на день рождения, свадьбу или любое другое торжество, оставив незабываемое впечатление на получателя*» (10 случаев).

Описанная метафорическая модель и коллажи с изображением кочана капусты и зеленых банкнот используются в мотивационных психологических текстах, которые приводятся на различных развлекательных сайтах по популярной психологии с элементами эзотерики. Например, «*Расти, расти капуста, чтобы денег было густо*»; «*Капусту на деньги посадила, растёт денежная сила*»; «*Поливаю я деньжищщи, соберу с капустой тыщщи*» (5 случаев).

В медиатекстах, относящихся к социально-политической сфере, визуальная метафора «Капуста – Деньги» используется для раскрытия темы коррупции, жадности и стяжательства, бездуховного прагматизма в обществе, среди политических деятелей и чиновников. Иконический элемент поликодового текста с заголовком «*Месяц работы и премия в 300 % оклада*» в виде карикатуры показывает человека с большим круглым животом, который держит в руках капусту из долларовых купюр, жадно отрывает денежный капустный лист и ест его (один случай). Этот метафорический образ выражает негативную оценку в связи с нарушением принципов морали, этики и социальной справедливости.

Популярность метафорического образа «капуста – деньги» в медиасреде объясняется его устойчивостью в русской лингвокультуре, поскольку он закреплен в лексике и фразеологии русского языка, его яркой экспрессивностью, которая вызвана очень необычным, но глубоким сходством между двумя совершенно разными явлениями. Данная визуальная метафора обладает высокой эмоциональной нагрузкой, краткостью выражения, позволяет передать идею богатства и денег с юмором.

Можно выделить несколько аспектов, которые обусловливают метафорическую связь образов капусты и денег за счет общих признаков данных феноменов и служат основанием для символизации образа капусты как эмблемы денег. 1. **Плодородие и рост**. Капуста символизирует идею плодородия и роста, которая становится ярким и наглядным выражением идеи о финансовом процветании и приросте богатства. Можно утверждать, что

метафорическая модель «Капуста – Деньги» выражает мысль о важности достижения финансового благополучия и увеличения материальных ресурсов. Наглядно это представлено в рекламных слоганах и плакатах банков, включающих подобные изображения. Например, на фоне детей, поднимающих кочаны капусты и сидящих за столом, на котором лежит капуста, возвышается логотип банка, а рядом расположены рекламные слоганы «*Вырастим капусту вместе*», «*Вклады и кредиты – круговорот капусты*». Слоганы акцентируют данную визуальную метафору и создают текстовое подкрепление ассоциативной связи между банковскими услугами и символикой капусты в контексте процветания и роста.

Рис. 1. *Реклама национального банка «ТРАСТ»*

Рис. 2. *Разные виды капусты*

2. **Разнообразие видов и способов употребления.** В нашем рационе питания капуста представлена в разнообразных формах – квашеная и маринованная, белокочанная и цветная, что придает разнообразия и богатства нашему столу. Аналогично инвестиции и управление финансами позволяют нам создать разносторонний финансовый портфель, включающий различные активы и инструменты. Это добавляет разнообразия и изобилия нашим финансовым ресурсам.

3. **Зеленый цвет листьев и купюр.** Зеленый цвет капусты, в контексте метафорической модели «Капуста – Деньги», приобретает финансовые

коннотации, усиливая символику цвета денежных банкнот (зеленый цвет долларов, тысячерублевых купюр). Зеленая окраска капусты может быть воспринята как ассоциация с банкнотами, что в свою очередь подчеркивает метафору финансового процветания. В данной метафоре зеленый цвет служит эффективным средством усиления образности и передачи конкретных значений в контексте финансовых интерпретаций. Такое использование цветовой символики добавляет глубину метафоре, подчеркивая позитивный аспект финансовых успехов и возможностей.

4. **Питательная ценность.** В кулинарии капуста признана ценным даром природы, полезным, богатым витаминами и микроэлементами. Также и деньги обладают ценностью, выраженной в их способности служить средством обмена и инструментом накопления богатства.

5. **Длительность роста и долгосрочность хранения.** Выращивание капусты требует времени, трудозатрат, терпения, подобно долгосрочным инвестициям, которые также требуют финансовой грамотности для достижения значимых результатов в сфере экономической деятельности, а консервация капусты для длительного хранения подобна банковским вложениям, сохраняющим капиталы.

В заключение отметим, что выявленные параллели способствуют более глубокому пониманию механизмов формирования и распространения коллективных представлений о финансах в современной онлайн-среде посредством яркой визуальной метафоры капусты. Наиболее часто данная метафора используется в медиатекстах по финансовой тематике, обсуждению вопросов бюджета и получения прибыли. Функционирование метафорической модели «Капуста – Деньги» в интернет-пространстве не только представляет яркий, эмоциональный, наглядный образ для демонстрации финансовых вопросов в сети, но и служит показательным примером того, как приемы визуализации языковых метафор влияют на моделирование и восприятие реальности в цифровую эпоху. Рассмотренный в рамках данной модели визуальный ряд помогает ясно и легко передавать сложные идеи и концепции с помощью простых и забавных изображений и речевых выражений, способствуя обсуждению финансовых тем, делая их доступными для массовой аудитории. Символизация и метафоризация обыденного образа капусты, представленная средствами русского языка, выводит его за рамки бытовой сферы, включает в семиотический культурный код, объединяющий интернет-сообщество в обсуждении экономических явлений за счет различных способов визуализации.

Литература

1. Словарь русской пищевой метафоры. Т. 1: Блюда и продукты питания / сост. А.В. Боровкова, М.В. Грекова, Н.А. Живаго, Е.А. Юрина; под ред. Е.А. Юриной. – Томск: изд-во Том. ун-та, 2015. – 428 с.

2. Смирнова Е.В. Метафора как наиболее продуктивный способ образования новых терминов в кардиологической лексике // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Филология и искусствоведение. – 2011. – № 1. – С. 159–163.

3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. Пер с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС. – 2004. – 256 с.

4. Юрина Е.А. Вкусные метафоры: пищевая традиция в зеркале языковых образов. – Кокшетау, 2013. – 238 с.

Kamizi Elham Sadat
Yurina Elena Andreyevna
Pushkin State Russian Language Institute

METAPHORICAL MODEL "CABBAGE – MONEY" IN THE MODERN INTERNET SPACE

The research topic is focused on the analysis of the metaphorical model "cabbage – money" in the texts of the modern Internet space. The metaphor connecting the abstract concept of money with the physical image of cabbage is actively used in online communications and attracts attention as a significant element of the influencing media text. The purpose of the study is to identify the features and dynamics of the use of this metaphor in the Internet space, as well as to analyze the influence of this model on the formation of ideas about finance in modern Internet communities. The results will be presented in the form of an analytical review that reveals the features of the use of metaphor in various media texts. Polycode texts were used as research material, including images that demonstrate the metaphorical connection between cabbage and money (photos, drawings, collages, caricatures), and graphic text itself, which can also be included in the image in the form of inscriptions. The methodology includes analysis of text data, semiotic analysis of images and linguocultural interpretation of their connection. Keywords: metaphorical model, Internet space, image of cabbage, image of money.

Keywords: metaphorical model, internet space, image of cabbage, image of money.

Кариева Милена Тойчиевна
Киргизский государственный университет им. И. Арабаева
mila.011272@mail.ru

Специфика гуманитарного образования в школах и вузах

В статье излагается специфика гуманитарного образования и рассматриваются ключевые проблемы современной системы образования.

Ключевые слова: гуманитарное образование, специфика, мировоззрение, личность, человек.

В последние годы теме гуманитарного образования в школах и вузах уделяется особое внимание. Несмотря на большое количество исследований и научных публикаций, эта тема не становится менее актуальной – стремительное развитие науки и техники постоянно бросает обществу новые вызовы.

В данной статье мы попробуем определить специфику гуманитарного образования, как сферы образования, включающей в себя не только гуманитарные, но и социально-экономические науки.

В Средние века и эпоху Возрождения, идеал образованной личности заключался в «семи свободных искусствах»: тривиуме (грамматика, риторика и диалектика) и квадривиуме (арифметика, геометрия, астрономия и музыка). Все они были преимущественно гуманитарными и раскрывали способности человека. Позднее появились медицина, история, право, филология и другие науки, но все они не исключали гуманитарной направленности образования, так как строились на письменных источниках и умозаключениях людей. В основном ученые опирались на Ветхий и Новый заветы, что отмечал в своих работах Л.Н. Гумилев, также указывая на то, что география изучалась по рассказам путешественников, а астрономия строилась на текстах Аристотеля и Птолемея [3]. Лишь развитие естественных наук отделило гуманитарное образование от естественно-научного и инженерного. Так, на сегодняшний день, мы можем заявить, что соотношение гуманитарных наук и естественных не является бесспорным.

Само по себе гуманитарное образование немыслимо без человека и продуктов его деятельности. Обязательно должна присутствовать и категория общения в форме общественных формаций, социальных групп или форм общения людей, их отношений друг к другу. Гуманитарное образование тесно связано с этикой и идеологией (политической, религиозной, культурной).

На протяжении многих лет образование в средней и высшей школе находится под полным контролем государства. Все составляющие компоненты образования (содержательная, организационная и методическая) контролируются государственными органами, что, в свою очередь, не допускает отступления от идеологических норм и правил. Все это не позволяет педагогам в полной мере проявлять свои творческие способности и вынуждает работать в строго обозначенных границах. Как следствие, наблюдается тенденция на сокращение заинтересованности со стороны учащихся на получение гуманитарного образования [2]. На данном этапе можно выделить основные проблемы гуманитарного образования:

а) падение уровня подготовки специалистов;

б) нехватка научно-педагогических кадров;

в) коммерциализация высшей и общеобразовательной школы;

г) несоответствие сложившейся системы образования с новыми социально-экономическими и культурными условиями [1].

Известно, что гуманитарное образование является критерием качества образования, оно нацелено на создание условий для понимания и построения собственного мировоззрения, т. е. на формирование личности. С этой точки зрения гуманитарное образование обладает безграничным потенциалом для формирования высокого уровня социально-гуманитарной и культурной образованности, духовно-нравственных качеств, интеллектуальной творческой активности человека, мировоззрения и гражданской позиции личности. Благодаря гуманитарному образованию происходит развитие личности, когда развивается потенциал человека, формируются взгляды, меняется стиль и качество жизни. В процессе получения знаний человек не только получает информацию, но и проходит путь от понимания «своего я» до понимания общечеловеческой культуры [4].

На сегодняшний день развитие гуманитарных наук непосредственно связано с общественно-политической ситуацией в мире и поэтому контроль государства над сферой образования существенно изменился. Появились факторы, которые предъявляют новые требования к образовательным процессам в среднем и высшем звене. Ученые приходят к мнению, что пора формировать новую образовательную парадигму, где в центре будет находиться духовная и творческая составляющая учащегося. Важно, чтобы наше образование готовило молодое поколение к жизни в будущем мире, развивая и возвышая его, а для этого системе образования необходимо принять гуманитарную и гуманистическую составляющие.

Литература

1. Архипова О.В. Гуманитарное образование и гуманитарная педагогика: природа, специфика, цели // Общество. среда. развитие. – 2011. – С. 192–195.

2. Архипова О.В. Проблемы развития гуманитарного образования в современных условиях // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2011. – № 1. – С. 3–9.

3. Гумилев Л.Н. Конец и вновь начало – Спб.: Кристалл – 2002.
4. Ильин Г.Л. Понятие и специфика современного гуманитарного образования // Наука и школа – 2013. – С. 11–15.

Karieva Milena Toychievna
Kyrgyz State University named after I. Arabaeva

SPECIFICS OF HUMANITIES EDUCATION IN SCHOOLS AND UNIVERSITIES

The specifics of humanitarian education are outlined and the keyproblems of the modern education system are considered.

Keywords: humanities, education, specificity, worldview, personality.

Китанина Элла Анатольевна
Чи Янань
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
ella_kitanina@mail.ru
chiyanan@yandex.com

Особенности функционирования аббревиатур в политическом дискурсе

В статье рассмотрены главные аббревиатуры-неологизмы, которые представлены в современном русском политическом дискурсе. Уточняются понятия аббревиация, аббревиатура и политический дискурс, анализируются проблемы образования, типологии, функционирования различных видов аббревиатур, потенциал употребления в современном политическом дискурсе. Сделан вывод о том, что аббревиатуры играют чрезвычайно важную роль в сфере политики и являются неотъемлемой составляющей политического дискурса.

Ключевые слова: аббревиация, словообразование, дискурс, политический дискурс.

В последние годы аббревиатуры широко употребляются всеми носителями русского языка и являются неотъемлемой частью политического дискурса. Политический дискурс является интересной темой исследования в современной лингвистике. «Политический текст по-прежнему является идеологическим феноменом» [5, с. 28]. Главной причиной возникновения и бурного роста аббревиатур является закон экономии речевых усилий. Политический дискурс стремится к краткости и однозначности. К этому следует добавить другие экстралингвистические факторы в сфере политики: политические изменения, развитие международных отношений.

Как показывают наши наблюдения, с изменением международной ситуации появилось множество неологизмов в русском языке. Е.И. Шейгал считает, что «политический дискурс представляет собой институциональное общение, которое, в отличие от личностно ориентированного общения, использует определенную систему профессионально-ориентированных знаков, или, другими словами, обладает собственным подъязыком (специальной лексикой, фразеологией и паремиологией)» [11, с. 13]. В том числе, такие сокращенные лексические единицы отвечают особенностям политического дискурса. Тем более что в связи с постоянными изменениями в политической жизни общества непрерывно появляются новые аббревиатуры. Например, после Октябрьской революции 1917 года аббревиатуры составляли значительную часть в сфере советской политики.

Многие ученые-лингвисты занимались исследованием аббревиатур: Е.А. Земская, Д.И. Алексеев, В.В. Борисов, Л.С. Филиппов и т. д. Однако к настоящему времени пока нет общепринятого определения этого понятия. Например, Т.В. Жеребило дает общее определение термину аббревиатура и аббревиация: «аббревиатура [ит. abbreviatura < лат. brevis – 'краткий']. Сокращение, употребляемое в письменной и устной речи. Аббревиация как способ словообразования. Один из безаффиксных способов; сложение сокращенных элементов слов, объединенных в одно сочетание» [4, с. 20].

Материалом нашего исследования стали аббревиатуры общим объемом около 100, выбранные на сайте российского периодического издания «Аргументы и факты». Методы исследования – метод сплошной выборки и описательный метод.

Известный исследователь русского языка Н.С. Валгина считает, что «в разные периоды преобладали разные типы аббревиатур: слоговые, буквенные, звуковые, смешанные» [1, с. 148]. Основываясь на ее классификации, мы выделили следующие типы аббревиатур, функционирующие в современном политическом дискурсе:

Буквенные аббревиатуры: *ЕС – 'Европейская солидарность', УМПК – 'универсальный модуль планирования и коррекции', ООН – 'Организация Объединенных Наций', ОДКБ – 'Организация Договора о коллективной безопасности', ФРГ – 'Федеративная Республика Германия', АдГ – 'Альтернатива для Германии', ГЧП – 'Государственно-частное партнерство', ДНР – 'Донецкая народная республика', ООФ – 'объединенные оперативные формирования', ФБР – 'Федеральное бюро расследований', ПДН – 'показатель долговой нагрузки', ЦПВС – 'Центр по примирению враждующих сторон', ВМФ РФ – 'Военно-морской флот Российской Федерации'.*

См.: *Армения определится относительно ее статуса в ОДКБ 'Организация Договора о коллективной безопасности'* [6]. *Новый парламент может принять решение о возведении базы ВМФ РФ 'Военно-морской флот Российской Федерации'* [3].

Звуковые аббревиатуры, которые читаются как обычные слова: *МИД 'Министерство иностранных дел', ВСУ 'Вооруженные силы Украины', БАПОР 'Ближневосточное агентство Организации Объединенных Наций для помощи палестинским беженцам и организации работ', МАГАТЭ 'Международное агентство по атомной энергии', ФОМ 'Фонд «Общественное мнение»', МО 'Министерство обороны'.*

См.: *ФОМ 'Фонд «Общественное мнение»': 83 % россиян положительно оценивают работу Путина* [10].

Слоговые аббревиатуры: *Минфин 'министерство финансов', постпред 'постоянный представитель', Совбез 'Совет безопасности'.*

См.: *Совбез 'Совет безопасности' Армении не обсуждал вопрос вывода российских пограничников с границы* [9]. *Ранее в Совфеде 'Совет Федерации' РФ заявили об опровержении слов Олафа Шольца о неучастии в конфликте на Украине* [13].

После анализа материалов мы заметили, что в политическом дискурсе существуют многие частично-сокращенные аббревиатуры: *госсектор 'государственный сектор', генконсульство 'генеральное консульство', гендиректор 'генеральный директор', авиабомба 'авиационная бомба', постпред 'постоянный представитель', Госдума 'Государственная Дума', госгарантия 'государственная гарантия', боекомплект 'боевой комплект', госдепартамент 'государственный департамент'.*

См.: *Уточняется, что главу американской дипмиссии 'дипломатическая миссия' уведомили о признании нежелательными в России трех американских НКО* [7]. *Шойгу проверил ход выполнения гособоронзаказа 'государственный оборонный заказ' предприятиями «Алмаз-Антей»* [12]. *В Крыму подали иск в суд об энергоблокаде 'энергетическая блокада' на сумму более 3,15 трлн рублей* [2].

Кроме того, заимствованные аббревиатуры активно используются в политическом дискурсе, при этом аббревиатуры иноязычного происхождения пишутся кириллицей: *НАТО 'англ. North Atlantic Treaty Organization', ХАМАС 'араб. ÍóãóÇÓ [ħama:s] хемас', СС 'нем. SS, Schutzstaffel', БРИКС 'англ. BRICS – сокращение от Brazil, Russia, India, China, South Africa'.*

См.: *Сокращение добычи нефти пройдет в координации с некоторыми членами ОПЕК 'англ. The Organization of the Petroleum Exporting Countries'* [8].

Как нам видится, аббревиатуры в политическом дискурсе обыкновенно употребляются при наименовании учреждений, организаций, государств, партий, политических мероприятий, международных форумов, политических событий и т. д. Необходимо подчеркнуть то, что некоторые аббревиатуры уже проникли в традиционный тезаурус политического дискурса: *США, РФ, СССР, КНР, ООН, ЕС, ДНР* и т.д, они обозначают конкретные и устойчивые понятия в политической сфере.

Таким образом, многоаспектное изучение и анализ особенностей аббревиатур позволяет сделать ряд выводов, которые представлены ниже. Аббревиатуры являются одними из самых продуктивных способов образования в политическом дискурсе, в том числе буквенные аббревиатуры активно используются. Аббревиатуры, по своей сути, способствуют облегчать процесс коммуникации, реализуют функции номинации и в определенной степени отражают политические реалии.

Литература

1. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие для студентов вузов. – Москва: Логос, 2003. – 304 с.

2. В Крыму подали иск в суд об энергоблокаде на сумму более 3,15 трлн рублей // Газета «Аргументы и факты» [сайт]. – URL: https://aif.ru/politics/v_krymu_podali_isk_v_sud_ob_energoblokade_na_summu_bolee_3_15_trln_rubley (04.03.2024).

3. Дипломат: Судан не просил РФ об экономической помощи в обмен на базу ВМФ // Газета «Аргументы и факты» : [сайт]. – URL: https://aif.ru/politics/diplomat_sudan_ne_prosil_rf_ob_ekonomicheskoy_pomoshchi_v_obmen_na_bazu_vmf?fromtg=1 (дата обращения: 04.03.2024).

4. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.

5. Китанина Э.А., Куликова Э.Г. Манипуляция в современном политическом дискурсе: обращенность к массовому адресату // Русский язык за рубежом. – 2019. – № 4. – С. 26–31.

6. Лавров заявил, что миссия Евросоюза в Армении превращается в миссию НАТО // Газета «Аргументы и факты» : [сайт]. – URL: https://aif.ru/politics/world/lavrov-zayavil-chto-missiya-evrosoyuza-v-armenii-prevrashchaetsya-v-missiyu-nato (дата обращения: 09.03.2024).

7. МИД РФ вызвал посла США из-за вмешательства страны в дела России // Газета «Аргументы и факты» [сайт]. – URL: https://aif.ru/politics/mid_rf_vyzval_posla_ssha_iz-za_vmeshatelstva_strany_v_dela_rossii (дата обращения: 07.03.2024).

8. Новак заявил о решении РФ сократить добычу и экспорт нефти // Газета «Аргументы и факты» [сайт]. – URL: https://aif.ru/politics/novak_zayavil_o_reshenii_rf_sokratit_dobychu_i_eksport_nefti (дата обращения: 03.03.2024).

9. Совбез Армении не обсуждал вопрос вывода российских пограничников с границы // Газета «Аргументы и факты» [сайт]. – URL: https://aif.ru/politics/sovbez_armenii_ne_obsuzhdal_vopros_vyvoda_rossiyskih_pogranichnikov_s_granicy (дата обращения: 07.03.2024).

10. ФОМ: 83 % россиян положительно оценивают работу Путина // Газета «Аргументы и факты» : [сайт]. – URL: https://aif.ru/politics/fom_83_rossiyan_polozhitelno_ocenivayut_rabotu_putina (дата обращения: 08.03.2024)

11. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: монография. Волгоград: Перемена – 2000. – 367 с.

12. Шойгу проверил ход выполнения гособоронзаказа предприятиями «Алмаз-Антей» // Газета «Аргументы и факты» [сайт]. – URL: https://aif.ru/politics/shoygu_proveril_hod_vypolneniya_gosoboronzakaza_predpriyatiyami_almaz-antey (дата обращения: 06.03.2024).

13. Шольц вновь заявил об отказе отправлять западных военных на Украину // Газета «Аргументы и факты» [сайт]. – URL: https://aif.ru/politics/sholc_vnov_zayavil_ob_otkaze_otpravlyat_zapadnyh_voennyh_na_ukrainu (дата обращения: 02.03.2024).

Kitanina Ella Anatolyevna
Chi Yanan
Pushkin State Russian Language Institute

FEATURES OF FUNCTIONING OF ABBREVIATIONS IN POLITICAL DISCOURSE

The article considers the main abbreviation-neologisms, which are presented in modern Russian political discourse. The concepts of abbreviation, abbreviation and political discourse are clarified, the problems of formation, typology, functioning of different types of abbreviations, potential of their use in modern political discourse are analyzed. It is concluded that abbreviations play an extremely important role in the sphere of politics and are an integral part of political discourse.

Keywords: abbreviation, word formation, discourse, political discourse.

Климкович Ольга Александровна
Витебский государственный университет им. П. М. Машерова
olga-klimkovich@mail.ru

Категория абстрагизации в старорусских и старобелорусских дипломатических документах второй половины XVI в.

В статье рассматриваются средства выражения категории абстрагизации (отвлеченные существительные, именное сказуемое, глагольно-именные сочетания) в старорусских и старобелорусских дипломатических текстах. Абстрагизация анализируется как важнейшая функциональная семантико-стилистическая категория, средства репрезентации которой отражают стилистическое своеобразие старорусских и старобелорусских текстов.

Ключевые слова: историческая стилистика, дипломатические тексты, абстрагизация, средства репрезентации.

Обобщенно-отвлеченность определяется как такой признак текста, его стилевая черта, который выражается в распространении в тексте «обобщенно-отвлеченных по своей семантике разноуровневых языковых средств, функционально и стилистически взаимосвязанных между собой» [5, с. 405]. Категория абстрагизации (обобщенно-отвлеченности) является одной из основных текстовых категорий, отражающих уровень сформированности определенного жанра письменности. Изучение средств выражения абстрагизации связано прежде всего с текстами научного стиля (М. Н. Кожина, Т.Л. Владимирова, А.Ю. Серебрякова, А. С. Матвеева). Поскольку отвлеченно-обобщенность является одной из важнейших стилевых черт деловых текстов, изучение особенностей репрезентации соответствующей категории на материале текстов, которые были созданы на территории Московского государства и Великого княжества Литовского, позволит нам уточнить отдельные факты истории формирования русского и белорусского языков.

Материалом для данной статьи стали тексты дипломатической письменности, опубликованные в изданиях «Посольская книга по связям России с Польшей (1575–1576 гг.)» [3] и «Литовская Метрика. Книга 594 (1585–1600)» [6]. Жанровый состав исследованных текстов весьма разнообразен: это и грамоты представителей верховной власти Московского государства и ВКЛ, наказы послам, инструкции, отписи, речи послов, верительные грамоты и опасные листы, перемирные грамоты. Для анализа были выбраны документы, место создания которых определяется как Московское государство (далее ст.-рус.) тексты или Великое княжество Литовское (далее ст.-бел.) тексты.

В лингвистике существует достаточно много исследований, посвященных отдельным жанрам или группам жанров дипломатической письменности (работы А.А. Шахматова, С.П. Обнорского, Д.С. Лихачева, Л.С. Андреевой, А.И. Горшкова, Ф.П. Сергеева, А.М. Сабениной, Н.А. Казаковой, И.А. Юрицыной, О.А. Слугиной, Г.Н. Стариковой, Д.С. Кулмаматова). Дипломатическая письменность на старобелорусском языке стала объектом изучения в работах А.А. Деруновой, сопоставительный аспект изучения языка дипломатической письменности отражен в исследованиях А. Золтана, О.В. Зуевой. С позиции изучения средств репрезентации категории абстрагизации в сравнительно-сопоставительном аспекте такие тексты еще не рассматривались.

Среди средств репрезентации категории абстрагизации наиболее распространенными в исследованных текстах являются: 1) абстрактные существительные; 2) формы именного сказуемого; 3) глагольно-именные сочетания, в которых существительное несет на себе основную смысловую нагрузку.

В употреблении *абстрактных существительных* определяются следующие особенности:

а) такие существительные фиксируются в зачинах, основной части и концовках ст.-рус. и ст.-бел. дипломатических текстов: ***Милосердия*** *ради* ***милости*** *Бога нашего, в них же посети нас восток, свыше во еж направити ноги наша на путь мирен* [3, с. 28]; *от Юря Радивила, Божимъ* ***милосердъемъ*** *светого апостольского повшехного костела Рымъског(о) каръдынала ...* [6, с. 62];

б) в ст.-рус. и в ст.-бел. текстах чаще всего они называют действия и образованы с помощью нулевого суффикса или суффиксов *-ный, -еньй*: ст.-рус.: *переказ, опас, дело, договор, приступ, присяга, приказ, розговор, обида*; *оказанье, писанье, ласканье, венчанье, нарушенье, вскказанье, поданье, береженье, жалованье, мешканье* и др.; ст.-бел.: *завада, переказа, задор, отказ, поклон, потеха, зезволенье, нарожене, поздровенье, жеданье, мовенье, усилованье, позволенье, припоминанье, нарушенье, постановенье, сказанье, зданье, слуханье, баченье, уваженье* и др.;

в) в ст.-рус. и в ст.-бел. дипломатических текстах второй половины XVI в. распространены абстрактные существительные, образованные от прилагательных с помощью суффикса *-ость*: ст.-рус. *милость, вольность, целость, прихильность*; ст.-бел.: *милость, власность, справедливость, люцкость, добротливость*;

г) абстрактные существительные, образованные с помощью других суффиксов *-ьй, -знь, -овь, -от*, употребляются значительно меньше и в ст.-рус., и в ст.-бел. текстах: ст.-рус. *богомолье, пожитье, приязнь, любовь*; ст.-бел. *пожитье, розлитье, приязнь, неприязнь, доброта.*

Одним из важнейших средств репрезентации категории абстрагизации являются *формы именного сказуемого*, среди которых наиболее значимыми выступают такие, где именная часть выражена причастием, поскольку имен-

но причастия в зависимости от контекста могут репрезентировать разную степень обобщенности [4, с. 292]. Н.А. Новоселова называет страдательную конструкцию с нечленной формой причастия стилеобразующей единицей функционально-деловой разновидности общенационального языка [2, с. 20]. В ст.-рус. дипломатических документах это сказуемые с именной частью, выраженной причастиями *писан, послан, дан, отправлен, отпущен* и др.: ***Писан** в Старице лета 7083-го июля в 11 день* [3, с. 39]; *А се грамота такова **послана** в Смоленеск сь Янглычом Бастановым* [3, с. 39]; *А се таков наказ **дан** Янглычю Бастанову* [3, с. 33]; *... а государевы посланники **отправлены*** [3, с. 35]; *А **отпущен** с Москвы Лука августа ж 21 день* [3, с. 42]. Такие сказуемые характерны для концовок дипломатических текстов или для конструкций, которые определяют переход от одного документа к другому. В содержательной части исследованных текстов причастия в функции сказуемого редки.

В ст.-бел. дипломатических текстах сказуемые, именная часть которых выражена формой краткого страдательного причастия, характерны как для концовки, так и для содержательной части: ***Писан** у Вилни, лета Божого народженя 1587, м(е)с(е)ца мая 15 дня* [6, с. 62]; *... одно ознаймуемъ, ижъ часъ елекцыи, то есть на волное обиранье г(о)с(по)д(а)ра, есть **зложонъ** у Варшаве на день тридцатыи ...* [6, с. 63]. Встречаются страдательные причастия, являющиеся формами самых разных глаголов и образованные с помощью различных суффиксов: *все в целости **вернено** было* [6, с. 39]; *и то вжо от насъ вам все **открыто** явно* [6, с. 40]; *тых только самых на окуп **пущоно*** [6, с. 101]. Для ст-бел. текстов также характерны сказуемые со связкой *быть* и именной частью, выраженной абстрактным существительным: ***быт** з собою **в любви и в доброи приязни*** [6, с. 38]; со связкой *стати*: *и вамъ бы з нами и народом нашим и вашимъ **стати ся одными людми и одным народом*** [6, с. 39].

Употребление *глагольно-именных сочетаний, в которых существительное несет на себе основную смысловую нагрузку* в деловых текстах исследовалось А.А. Макушиной, Н.В. Полещук, М.В. Пименовой, Л.Ф. Килиной, О.В. Русановой. Среди подобных сочетаний в ст.-рус. и ст.-бел. дипломатических текстах отмечены сочетания с глаголом *чинити*, который имеет значение *'ажыццяўляць тое, што выказана назоўнікам'* [1, с. 394]: ст.-рус. *переказу чинити* [3, с. 22], *обид и зацепок чинити* [3, с. 32]; ст-бел.: *припоминанье чинено, конец был учинен, отказ чинити будуть, неприязнь чинили* [6, с. 16], *управу вчинять* [6, с. 85], *отпор чинити* [6, с. 99], *шкоды был учинил* [6, с. 102]. Кроме этого в ст.-бел. текстах встретились сочетания *обид не делати* [6, с. 84], *в помочь не давати* [6, с. 85] и др.

В ст.-бел. дипломатических текстах отмечены случаи, где в пределах одной предикативной части встречаются разные средства репрезентации абстрагизации: *... штобы г(о)с(по)д(а)ръ нашъ з г(о)с(по)д(а)рем вашимъ в братской **любви** и в вечном **миру быти похотел**, а г(о)с(по)д(а)рством **бы** обоимъ промеж себе **быти в соединене и в докончане** и проти всих недрузеи **стояти бы заодинъ** и хрестиянство бъ от бесурмянъ ото всих недрузеи **в тишине и в покое было б в обороне** всегда ... и г(о)с(по)д(а)рство з г(о)с(по)д(а)рством **бы было в доконъчанью** противъ всихъ недрузеи **заодин*** [6, с. 38].

Анализ дипломатических текстов второй половины XVI в. позволяет сделать следующие выводы:

– общность ст.-рус. и ст.-бел. текстов проявляется в распространении таких средств репрезентации исследуемой функциональной семантико-стилистической категории, как абстрактные существительные, формы именного сказуемого, употребление глагольно-именных сочетаний, где основное лексическое значение выражено существительным;

– различия проявляются в большей частоте употребления в ст.-бел. текстах абстрактных сущ., образованных от прилагательных с помощью суффикса *-ость*, широком распространении форм причастий в функции именной части сказуемого и сочетаний с глаголом *чинити*, имеющим значение осуществления действия, названного существительным;

– активность употребления средств репрезентации категории абстрагизации в ст.-бел. текстах подчеркивается и случаями употребления нескольких из них в пределах одной предикативной единицы или даже одного сочетания (*припоминанье чинено*), в котором страдательное причастие употребляется вместе с абстрактным существительным, несущим основную смысловую нагрузку.

Литература

1. Булыка А.М. Гістарычны слоўнік беларускай мовы. Вып. 36. – Мінск, 2016. – 437 с.

2. Новоселова Н.А. Лингвотекстологический анализ страдательного причастия в южноуральской деловой письменности последней трети XVIII века: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 1995. – 27 с.

3. Памятники истории Восточной Европы: источники XV — XVII вв.. Т. 7: Посольская книга по связям России с Польшей (1575—1576 гг.) / Москва – Варшава: Древлехранилище, 2004. – 158 с.

4. Сосновцева Е.Г. Об одной модели страдательного залога в памятниках древнерусской письменности // Проблемы функциональной грамматики. Предикативные категории в высказывании и целостном тексте. – М.: Языки славянской культуры, 2018. – С. 289–307.

5. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожиной. – Москва, 2006. – 696 с.

6. Lietuvos metrika / Lietuvos istorijos institutas. Kn. 594: (1585–1600) / parengė Algirdas Baliulis. – Vilnius: Lietuvos istorijos institutas leidykla, 2006. – 297 p.

Klimkovich Olga Alexandrovna
Vitebsk State University named after P.M. Masherov

THE CATEGORY OF ABSTRACTION IN OLD RUSSIAN AND OLD BELARUSIAN DIPLOMATIC DOCUMENTS OF THE SECOND HALF OF THE XVI CENTURY

The article examines the means of expressing the category of abstraction (abstract nouns, nominal predicate, verb-nominal combinations) in Old Russian and Old Belarusian diplomatic texts. Abstraction is analyzed as the most important functional semantic and stylistic category, the means of representation of which reflect the stylistic originality of Old Russian and Old Belarusian texts.

Keywords: historical stylistics, diplomatic texts, abstraction, means of representation.

Князева Евгения Александровна
Пермский государственный национально-исследовательский университет
evg-knyazeva@mail.ru

Изучение монтажной композиции рассказа в рамках университетского элективного курса «Анализ художественного текста»

В статье рассматриваются особенности изучения на занятиях со студентами-филологами монтажной композиции рассказа, а также места и роли мотива в построении текста и выражении главной мысли писателя.

Ключевые слова: монтаж, композиция, флешбэк, мотив.

Элективный курс «Анализ художественного текста» читается студентам как филологического факультета, так и факультета иностранных языков и литератур (специальность «Переводоведение»). В группе нередко оказываются иностранные учащиеся (китайцы, туркмены). Преподаватель вынужден учитывать разницу во владении не только инструментами анализа литературного произведения, но и ресурсами русского языка. Это требует использования разных приёмов овладения содержанием курса. В качестве примера рассмотрим изучение монтажной композиции рассказа.

Анализ композиции достаточно труден для студентов, т. к. необходимо работать с художественной формой, которая представляет собой «сложно построенный смысл». В школьной практике рассмотрение композиции нередко сводится к выявлению основных сюжетных элементов. Однако это не всегда возможно. Бывает, что читатель сталкивается с текстами, сюжет которых ослаблен, т. е. нет развития конфликта, значит, нужен другой подход к раскрытию содержания произведения. В этом случае следует предложить студентам анализировать композицию через обнаружение и осмысление основных композиционных приёмов, которые использует автор произведения. Как известно, их четыре: повтор, усиление, противопоставление и монтаж. Если приём работает на протяжении всего текста, то это уже композиционный принцип, и можно говорить о том или ином виде композиции («кольцевой», «зеркальной» или монтажной). Монтажная композиция встречается редко.

Монтаж (с фр. сборка) современному читателю больше известен по кинематографу. Воздействие этого приёма мы замечаем, когда, помимо изображений, наше внимание обращено на их комбинацию, сменяемость одного другим. Обычно автор прибегает к монтажу, чтобы, нарушая хронологию событий,

усилить их ассоциативную связь, сделать более заметной свою логику, а не логику жизни. Нередко монтаж присутствует в эпических произведениях, в которых появляются вставки (например, «Повесть о капитане Копейкине» в составе «Мёртвых душ» Н.В. Гоголя), лирические отступления (например, в «Евгении Онегине» А. С. Пушкина), а в драматических произведениях можно наблюдать действие этого приёма даже на речевом уровне (например, в пьесах А.П. Чехова).

В литературе XX века монтаж стал использоваться для раскрытия психологии персонажа, который утратил связь с реальностью, т. к. она слишком страшная и травматичная. Лучше всего это заметно в прозе о войне. Рассмотрим рассказ Д. Гранина «Пациент» [1].

Прежде всего следует обратить внимание студентов на то, что писатель графически выделил в тексте пять частей, четыре из которых построены одинаково. Они состоят из двух абзацев: в первом говорится о происходящем с героем в настоящем, второй – о том, что было в прошлом. Монтаж временных пластов используется Граниным для того, чтобы показать посттравматическое стрессовое расстройство, которое в XIX веке после исследования участников Гражданской войны в Америке стали называть «синдром солдатского сердца». Герой рассказа «остался» на поле боя: любое событие с ним, старым и больным человеком, вызывает в памяти аналогичное событие из военного прошлого: «упал с кровати» – «скатился в воронку от снаряда», пришёл к нему в больницу «большой шишка» Павел Афанасьевич – на войне он был полковник Пашка, раньше была Люда, которую любил, теперь Таня, грубо обращающаяся с ним. Студенты замечают, что автор использует одновременно повтор и противопоставление: повтор для того, чтобы подчеркнуть безысходность войны, героя время не излечило, он остался прежним, противопоставление – чтобы усилить разницу между прошлым и настоящим, которой для пациента нет. Иностранные учащиеся составляют словарь из незнакомых им слов, группируя их по заданным преподавателем категориям: оценочная лексика (например, «засранец»), многозначные слова («воронка»), военная лексика («медсанбат»), жаргонизмы («шишка») и пр. Кроме этого, они записывают литературоведческие понятия и термины, которые используются в процессе анализа рассказа. Например, флешбэки.

Известно, что это форма ярких образных представлений, характерных для посттравматического расстройства, когда возникают повторяющиеся навязчивые воспоминания. На наш взгляд, при анализе данного рассказа нецелесообразно использовать традиционное литературоведческое понятие «ретроспекция», т. к. она предполагает хронологическое изложение произошедшего, чего в «Пациенте» Гранина не наблюдается. Кроме того, понятие «флешбэк» помогает раскрыть нарушение психики героя. Мы можем опираться на то, как описано данное явление в психиатрии («флэшбек – это

диссоциативное обратное видение, спонтанное реалистичное воспоминание травматических событий» [2]). Иностранным студентам можно дать задание – найти все слова, которые обозначают громкие звуки или указывают на них, т. к. именно они служат триггерами описываемых Граниным событий.

Размышляя о флешбэках и монтаже, студенты нередко замечают кинематографичность текста и делают предположения, как это можно было бы снять на камеру. Такая работа помогает лучше «увидеть» действие композиционных приёмов. Первый кадр. Темнота. Звук упавшего тела и тяжёлое дыхание человека, пытающегося вернуться в кровать. Второй кадр. Темнота, разрываемая всполохами взрывов. Громкие, резкие взрывы. «Команда стрелять».

Кроме того, монтаж наблюдается и на речевом уровне. Повествование от третьего лица периодически «сбивается» на несобственно-прямую речь. Например, «Ночью он упал с кровати, а ему показалось, что скатился в воронку от снаряда. Надо выбраться, иначе он замерзнет». Слова «надо выбраться» выражают волевое усилие того, кто осознает необходимость действия, никак не стороннего наблюдателя. В другом абзаце читаем: «Немцы били из тяжелых орудий. Сто пятьдесят. Или двести двадцать». Счёт ведётся тем, кто находится в пекле войны: он сбивается, тяжело дышит, находясь в воронке от снаряда, пытается выбраться и дать ответный огонь. Семантика разрыва передаётся с помощью парцелляции. Обращаем внимание студентов на другой пример включения в повествование несобственно-прямой речи: «Под накинутым на плечи накрахмаленным халатом блестел-переливался костюм сизого голубиного цвета. Попросить, что ли, такой роскошный костюм?» Каждое слово в вопросе пациента не соответствует его настоящим потребностям и желаниям: просить у Павла Афанасьевича он никогда ничего не стал бы, т. к. считает его убийцей, костюм ему не нужен, тем более роскошный, потому что пациент при смерти. Со студентами следует обсудить мотивировку этого неозвученного вопроса. Костюм – знак благополучия и состоятельности Павла Афанасьевича в послевоенной жизни, знак того, что он не заслужил, по мнению пациента, но имеет. Возможно, герой предчувствует свою смерть и его мысль о костюме отсылает к традиции надевать на покойника лучший из имеющихся у него костюмов.

Ещё один пример обращения к несобственно-прямой речи: «Он долго смотрел на Пашу, на его отвисшие щеки, на рыжие пятна на руках. Тоже скоро умрет». Пациент ощущает приближающуюся физическую смерть («тоже»), хотя едва ли понимает, что уже давно не жив по-настоящему, т. к. остался в прошлом.

Диалог между пациентом и Павлом Афанасьевичем является ярким примером диалога «глухих»: герои обречены на непонимание, т. к. пациент не может забыть вину Паши, отправившего в штрафбат Медведева, а Павел Афанасьевич уже не думает об этом как о факте далёкого прошлого. Пациент

напоминает бывшему начальнику о его самодурстве, потому что в штрафбат можно было отправить за «дезертирство, неповиновение, самовольное оставление части» [4, с. 40], а Медведев ничего этого не совершал. Он лишь кричал, что «штабные крысы играют со своими блядями в карты».

Анализируя эту часть текста, необходимо сосредоточить внимание на самом пациенте. Здесь Гранин показывает действие такого симптома посттравматического стресса, как возникновение иллюзий из прошлого: слышатся крики умирающих людей, чувствуется запах гари и тому подобное. Воспоминания отрывчаты, но всегда сопровождаются страхом и чувством безысходности [2, с. 10]. Кроме того, в речи и поведении пациента проявляется повышенная агрессивность – это мы замечаем по немотивированным вспышкам гнева.

На фоне инициированного стресса у пациента растёт артериальное давление, учащается сердцебиение, дрожат конечности. Не случайно герою делают укол. «Он успокоенный лежал, слушал, как бухает сердце. Госпиталь горел. Раненые прыгали из окон. Йодистое дыхание утихающего боя…» Следует обратить внимание студентов на то, что некоторые слова можно трактовать по-разному: «бухает» не только сердце, но и, возможно, орудия на поле боя, «горит» как госпиталь, так и сам пациент (жар, агония), заканчивается сражение – уходит из пациента жизнь. Последнее, что он чувствует, – запах больничного йода. Автор использует аллитерацию, чтобы усилить ощущение приближающейся смерти.

При монтажной композиции нередко «скрепами» текста являются мотивы. Соответственно, требуется мотивный анализ. Обращаем внимание студентов на границы выделенных автором частей. Первая заканчивается словами: «Но связь прервалась». Речь идёт о связи по рации на войне. Вторая часть начинается так: «Ему было за семьдесят, никого из ребят уже не осталось – Санька спился, Серега стал мафиози, сидел» (иностранным студентам предлагается подобрать синонимы или синонимичные словосочетания к словам «спился» и «сидел»). Перестала действовать связь между товарищами, прошедшими суровую школу жизни. «Никого не осталось» – так обычно говорят про тех, кто ушёл из жизни. Здесь же мы понимаем, что они перестали поддерживать связь с пациентом, оказавшись одинокими, социально отчужденными. Таким образом, в тексте начинает развиваться мотив прерванной связи.

Есть предположение, что пациент, Санька и Серёга были во время войны приблизительно одного возраста, уже зрелыми людьми, которым было что терять, и они потеряли себя. На верность этой догадки указывает фраза: «Он (Пашка – Е.А.) был моложе всех». Молодые воспринимают войну иначе, чем люди старшего поколения, – романтически, как место и время подвига и отваги. Студенты вспоминают Андрея Болконского из романа-эпопеи Л.Н. Толстого «Война и мир». Диалог между пациентом и Павлом Афанасьевичем тоже является ярким примером прерванной связи для пациента, тогда

как бывший полковник своим приходом в больницу как раз подтверждает, что для него связь есть. Она восстанавливается и для главного героя, когда перед смертью он берёт Таню за руку.

В последней части текста Таня рассказывает матери о пациенте, и та плачет. Образ матери возникает неожиданно, его появление кажется немотивированным, однако именно с его помощью Гранин выражает мысль о том, что есть невидимая связь между всеми теми, кто помнит не вернувшихся с войны. В образе плачущей женщины можно увидеть Родину-мать, которая скорбит по своим детям.

Подведём некоторые итоги. Текст Гранина, несмотря на малый и в этом смысле привлекательный объём, оказывается сложным для интерпретации, а следовательно, и для анализа. Монтажная композиция встречается редко, поэтому студенты, как правило, не имеют практики работы с ней. Если монтаж используется писателем для характеристики героя, то скорее всего нужно будет обратить внимание на состояние психики изображаемого человека и не лишним будет применение междисциплинарного подхода.

Литература

1. Гранин Д.А. Пациент //Дружба народов. – 1999. – № 2. https://magazines.gorky.media/druzhba/1999/2/rasskazy-17.html (дата обращения: 12.03.2024).

2. Бонаколо Т.И. Посттравматическое стрессовое расстройство [Электронный ресурс]: дайджест / Т. И. Бонкало. – Электрон. текстовые дан. – Москва : ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ», 2023. – URL: https://niioz.ru/moskovskaya-meditsina/izdaniya-nii/daydzhestmeditsinskiy-turizm-i-eksport-meditsinskikh-uslug/ (дата обращения: 10.03.2024).

3. Клинические рекомендации «Посттрамвматическое стрессовое расстройство» // https://cr.minzdrav.gov.ru/schema/753_1 (дата обращения: 12.03.2024).

4. Рубцов Ю.В. Новая книга о штрафбатах. – Москва : Яуза: Эксмо, 2010. – 448 с.

Knyazeva Evgenia Alexandrovna
Perm State University, Perm, Russia

THE STUDY OF THE MONTAGE COMPOSITION OF A STORY IN THE FRAMEWORK OF THE UNIVERSITY ELECTIVE COURSE «ANALYSIS OF A LITERARY TEXT»

The article examines the features of studying the montage composition of a story in classes with philology students, as well as the place and role of the motive in the construction of the text and the expression of the main idea of the writer.

Keywords: montage, composition, flashback, motif.

Ковш Максим Игоревич
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
mikovsh@yandex.ru

Апелляция к органам чувств в новостном дискурсе

В статье рассматриваются случаи обращения к чувственному восприятию адресата в новостных сообщениях. Утверждается, что обращение к органам чувств используется для достижения прагматического эффекта, усиления достоверности сообщения и снижения вероятности сопротивления авторитетности со стороны адресата; оно выполняет функцию маркера прямой эвиденциальности и включает адресата в процесс интерпретации предлагаемого события. Описываются выявленные случаи обращения к органам зрения, слуха и обоняния.

Ключевые слова: достоверность, новость, прагматика медиадискурса, зрение, обоняние, слух.

Человек взаимодействует с окружающим миром при помощи органов чувств. Благодаря глазам, ушам, носу, языку и коже наш мозг получает информацию от внешних раздражителей, анализирует ее и направляет ответный сигнал к другим органам. То, что мы увидели собственными глазами, услышали собственными ушами и пр. (а затем, соответственно, самостоятельно обработали), в нормальной ситуации оказывается для нас приоритетной интерпретацией, не требующей дополнительной верификации, в отличии от той, которую мы получили от других коммуникантов. Не верим глазам своим мы, как правило, только в экстраординарных ситуациях – и эта поведенческая характеристика создаёт широкое поле для воздействия на адресата, которая повсеместно используется в коммуникации.

Прямое обращение к органам чувств адресата в новостном медиатексте используется достаточно редко в силу их жанровых особенностей и как правило ограничивается конструкциями с *видно…*, *слышно…*, *чувствуется…* и др., а также приведением цитат с компонентами повышенной эмоциональности, сопровождающими визуальный или аудиовизуальный вставной элемент:

***На записи видно**, что двое полицейских стоят рядом с остановившейся машиной, один из них направляет оружие на водителя. **При этом слышно**, как кто-то говорит: «Вы получите пулю в голову»* [5].

Гораздо чаще его можно встретить в более крупных журналистских жанрах, например, в некоторых видах репортажей, в которых перед автором стоит задача создать эффект присутствия читателя на месте описываемого

события. А наиболее яркие примеры, разумеется, стоит искать в художественных текстах.

В новостном сообщении прямая апелляция используется для достижения нескольких прагматических целей. Во-первых, она выполняет функцию маркера прямой эвиденциальности, то есть указания на источник транслируемой информации, сопряжённый с непосредственным восприятием ситуации. Во-вторых, это восприятие накладывается на адресата, а не транслируется адресантом, что подталкивает адресата к восприятию транслируемой информации как собственного умозаключения или совершению интеллектуальных операций для вынесения вердикта, который уже предоставлен авторами сообщения – не *Я услышал…*, *Мы заметили…*, а *На записи слышны…*, *На фотографиях вы можете обнаружить…* Это позволяет усилить достоверность новостного сообщения и снизить вероятность сопротивления авторитетности со стороны адресата, так как он оказывается фактически включённым в процесс интерпретации предлагаемого события.

Зрение

Наиболее часто встречающимся приемом апелляции к органам чувств адресата в новостных сообщениях является обращение к его зрению. Частотность обращения к визуальному связана с тем, что оно позволяет достигнуть коммуникативного эффекта меньшими ресурсными потерями со стороны обоих коммуникантов. Если для фиксации и передачи аудиальной стороны события необходимы устройства и форматы, предполагающие нестатичную, продолжительную запись и воспроизведение, то визуальную сторону можно передать и статичными средствами – фотографией, скриншотом, вставным фреймом (например, вставкой поста из Telegram) и пр. А адресату, который уже задействует глаза для чтения новостного текста, не нужно обращаться к другим органы чувств для потребления предлагаемых визуальных вставок.

В подавляющем большинстве случаев зрительная апелляция реализуется неязыковыми средствами – добавлением в медиатекст упомянутых выше визуальных средств без имплицитных комментариев, так как предполагается, что они априорно являются для читателя более привлекательными, чем само сообщение, ведь визуальная информация воспринимается быстрее и легче, чем текстовая. Поэтому в структуре новости визуальные элементы размещаются как правило в начальных позициях, но всегда после заголовочного комплекса.

Приведём примеры типичных языковых способов таких апелляций:

***На кадрах видно**, как автомобили начинают движение* [1].

*Как сообщает Телеграм-канал «112», неизвестный мужчина увел ребенка из магазина. **На видео с камер наблюдения зафиксировано**, что мужчина в серых шортах и синей майке общается с девочкой и рассматривает с ней витрину [6].*

Опубликован короткий ролик из салона автомобиля с Путиным: ***на кадрах показано****, как машина едет по улице в темноте, пассажир Хуснуллин рассказывает водителю Путину о работе* [8].

«У задержанного водителя Skoda Yeti ***имеются явные признаки*** *алкогольного опьянения», – рассказал собеседник* [10].

Чаще всего подобные комментарии сопровождают вставной элемент-источник (видео, фото, фрейм и т. д.), но во многих новостных сообщениях он отсутствует – в таком случае авторы либо указывают к нему путь при помощи гиперссылки или без неё (например, *В прямом эфире телеканала выступил…*), либо сообщают, что он есть в распоряжении редакции или что редакция с ним ознакомилась (например, *Документ есть в распоряжении «Известий»*), либо не дают никаких указаний на первоисточник и редакционное взаимодействие с ним, но такие случаи редко встречаются в крупных изданиях. Встречаются и новостные сообщения, содержащие непосредственный призыв к использованию зрения типа *Посмотрите, какой была мощная вспышка на Солнце, вызвавшая…*, *На город обрушились сильнейшие ливни – смотрите, как выглядят последствия…* и пр.

Частным случаем зрительной апелляции является использование чужой речи, где воздействие достигается за счёт авторитета цитируемого субъекта, чаще всего политика, и использовании им дополнительных экспрессивных компонентов, стимулирующих чувственную реакцию адресата:

Председатель парламента Грузии Шалва Папуашвили призвал к спокойствию митингующих в Тбилиси против законопроектов об иноагентах. «Я обращаюсь к гражданам, собравшимся у парламента, чтобы они оставались в рамках мирного собрания. ***Мы видим, что, к сожалению, радикальная оппозиция своими заявлениями и планами старается всячески обострить ситуацию, призвать граждан к нарушению закона, и за этим мы наблюдаем в прямом эфире****», – сказал Папуашвили 8 марта в эфире грузинского телеканала «Имеди»* [7].

Слух

Добавление в новостной медиатекст аудиальных компонентов требует от адресата совершения дополнительных действий (воспроизведение видео- или аудиофайла) и актуализации слуха, поэтому используется реже, чем визуальные. Как правило такие апелляции представляют собой не комментарии к вставным элементам, а одиночные констатирующие конструкции, содержащие указание на первоисточник:

В 22.49 (совпадает с мск) ***сигнал тревоги прозвучал*** *в Николаевской области, через минуту – в Днепропетровской* [3].

Украинское издание ТСН сообщает в своем Telegram-канале, что на юге и севере Киевской области ***слышны взрывы*** [4].

Жители Белгорода ***сообщают о звуках взрывов*** *в городе. … Очевидец рассказал одному из местных телеграм-каналов, что видел пролет беспилотника самолетного типа, после чего* ***раздался взрыв*** [2].

Около часа назад ***сирены воздушной тревоги*** *снова* ***зазвучали*** *в центральных регионах Израиля: в городе Реховот, в Ришон-ле-Ционе и в районе, прилегающем к сектору Газа* [11].

Развёрнутые комментарии обычно встречаются в случаях, когда издание публикует сообщение с аудиальным компонентом раньше других медиа:

В распоряжении «Известий» есть аудиозапись разговора заказчика и исполнителя акта вандализма, при этом заказчик этого инцидента говорил с украинским акцентом, а исполнитель заявил, что работа предстоит еще в двух квартирах [12].

Обоняние

Обращения к остальным органам чувств адресата встречаются значительно реже из-за технологических ограничений трансляции соответствующих тригтеров. Несмотря на все существующие разработки, цифровая передача запахов ещё не стала массовой, поэтому авторы новостных сообщений вынуждены довольствоваться лишь языковыми возможностями и синестетическими проекциями. Обонятельные апелляции могут быть как развёрнутыми и тяготеть в художественности, так и представлять собой короткие констатирующие конструкции. Первые обычно передаются в чужой речи, вторые – инкорпорируются в авторский текст:

"Тела погибших ВСУ бросают. Страшное зрелище. У нас очень жарко, ***запах стоит страшный от разлагающихся тел сотен людей, когда ветер дует в нашу сторону, дышится с трудом****. Мало того, что они не забирают – когда им предлагают: давайте, забирайте – они не эвакуируют", – рассказал Рогов* [9].

Ранее сообщалось о том, что в здании Минобороны РФ на Фрунзенской набережной произошел пожар на одном из балконов. Также в ряде Telegram-каналов очевидцы ***сообщали о едком запахе*** *в районе здания военного ведомства* [13].

Таким образом, обращение к органам чувств в новостном сообщении выполняет функцию маркера прямой эвиденциальности и включает адресата в процесс интерпретации предлагаемого события, способствуя усилению достоверности сообщения и снижению вероятности сопротивления авторитетности. Наиболее часто используются апелляции к зрению и слуху.

Литература

1. Автомобильная пробка на подъезде к Крымскому мосту со стороны Кубани сократилась до 5 км // Известия, 02.07.2023. URL: https://iz.ru/1537932/2023-07-02/avtomobilnaia-probka-na-podezde-k-krymskomu-mostu-so-storony-kubani-sokratilas-do-5-km (дата обращения: 02.07.2023).

2. В Белгороде произошел взрыв из-за удара беспилотника. Поврежден многоквартирный дом // Медуза, 13.08.2023. URL: https://meduza.io/news/2023/08/13/v-belgorode-proizoshel-vzryv-povrezhden-mnogokvartirnyy-dom (дата обращения: 13.08.2023).

3. В двух областях Украины объявили воздушную тревогу // РИА Новости, 05.10.2023. URL: https://ria.ru/20231005/trevoga-1900826867.html (дата обращения: 05.10.2023).

4. В Киеве объявили воздушную тревогу // РИА Новости, 22.10.2023. URL: https://ria.ru/20231022/tervoga-1904560230.html (дата обращения: 22.10.2023).

5. В пригороде Парижа полицейский застрелил 17-летнего подростка… // Медуза, 29.06.2023. URL: https://meduza.io/feature/2023/06/29/v-prigorode-parizha-politseyskiy-zastrelil-17-letnego-podrostka-po-vsey-frantsii-vtoroy-den-prodolzhayutsya-besporyadki (дата обращения: 29.06.2023).

6. В Ростовской области неизвестный мужчина увел девочку из магазина // Московский комсомолец (МК), 18.07.2023. URL: https://www.mk.ru/incident/2023/07/18/v-rostovskoy-oblasti-neizvestnyy-muzhchina-uvel-devochku-iz-magazina.html (дата обращения: 18.07.2023).

7. Председатель парламента Грузии Шалва Папуашвили призвал к спокойствию митингующих в Тбилиси против законопроектов об иноагентах… // Telegram-канал «ТАСС» (ТАСС), 09.03.2023. URL: https://t.me/tass_agency/183486 (дата обращения: 09.03.2023).

8. Путин за рулем осмотрел Мариуполь: «Удобно, красиво»… // Telegram-канал «Московский комсомолец: главное сегодня» (МК), 19.03.2023. URL: https://t.me/mk_ru/26872 (дата обращения: 19.03.2023).

9. Рогов: ВСУ бросают тела погибших на поле боя, страшное зрелище // Комсомольская правда (КП), 25.07.2023. URL: https://www.kp.ru/online/news/5377835/ (дата обращения: 25.07.2023).

10. Сбивший ребенка насмерть в Москве водитель был пьян // Известия, 06.08.2023. URL: https://iz.ru/1555226/2023-08-06/sbivshii-rebenka-nasmert-v-moskve-voditel-byl-pian (дата обращения: 06.08.2023).

11. Сигнал воздушной тревоги прозвучал после недолгого перерыва в Ашкелоне // Известия, 11.10.2023. URL: https://iz.ru/1587989/2023-10-11/signal-vozdushnoi-trevogi-prozvuchal-posle-nedolgogo-pereryva-v-ashkelone (дата обращения: 11.10.2023).

12. Стала известна личность заказчика пентаграммы у квартиры военкора «Известий» // Известия, 18.10.2023. URL: https://iz.ru/1591773/2023-10-18/stala-izvestna-lichnost-zakazchika-pentagrammy-u-kvartiry-voenkora-izvestii (дата обращения: 18.10.2023).

13. Столичный МЧС не обнаружил пожара в здании Минобороны в Москве… // ТАСС, 25.05.2023. URL: https://t.me/tass_agency/193348 (дата обращения: 25.05.2023).

Pushkin State Russian Language Institute

APPEAL TO SENSES IN NEWS DISCOURSE

The article deals with cases of appeal to sensory perception in the news. It is argued that appealing to the addressee's senses is used to enhance the message credibility and reduce the potential for resistance to its authority. Such appeals function as markers of direct evidentiality and include the addressee in the process of interpreting the proposed event.

Keywords: credibility, media discourse, persuasion, sight, smell, hearing.

Коренева Анастасия Вячеславовна
Мурманский арктический университет
korenevaanast@mail.ru

Совершенствование читательской грамотности обучающихся на основе чтения и анализа региональных текстов[10]

В статье характеризуется процесс совершенствования читательской грамотности на уроках русского языка, основанный на использовании текстов о Кольском Севере. Приводятся практические примеры из опыта работы. Доказывается, что чтение и анализ региональных текстов повышает мотивацию школьников к этому виду деятельности, так как тематика текстов о родном крае вызывает особый интерес, а их содержание позволяет получить дополнительные сведения о своей малой родине.

Ключевые слова: функциональная грамотность, читательская грамотность, чтение, региональные тексты.

Функциональная грамотность является необходимым условием освоения школьниками практически всех учебных дисциплин. Работа по повышению ее уровня должна быть организована на всех учебных занятиях, где учащимся приходится взаимодействовать с текстами как источниками информации. В этих условиях особая роль принадлежит учителю-словеснику, одна из главных задач которого совершенствовать на уроках русского языка читательскую грамотность – «способность человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [11].

Различные аспекты формирования читательской грамотности на уроках русского языка достаточно давно и активно изучаются учеными и учителями-практиками [1–6, 10] и др. Во многих из этих исследований подчеркивается мысль, что для обеспечения более эффективного формирования функциональной грамотности обучающихся педагогам необходимо применять современные образовательные технологии, деятельностные, личностно-ориентированные и развивающие [9].

[10] Исследование выполнено в рамках инициативной НИОКР № 122061400030-3. The reported study was conducted within the independent research and development project № 122061400030-3.

Так, в статье «Развитие функциональной грамотности на уроках русского языка» Л.Е. Жаналина говорит о значении активных методов обучения, когда школьникам необходимо самим икать ответы на вопросы, а учитель становится консультантом. Автор выделяет следующие активные методы работы: 1) научное исследование; 2) проект; 3) решение проблемных задач; 4) логические задачи и др.

Разные этапы уроков требуют разных подходов: на этапе освоения новых знаний учитель предлагает ответить на проблемный вопрос, при повторении можно использовать поисковый метод, а на этапе закрепления – проблемную ситуацию. Автор считает, что на таких занятиях учителя русского языка прежде всего должны научить детей:

– работать с учебником;
– работать со словарем;
– эффективно распределять время;
– грамотно и бегло читать;
– работать с текстом (искать информацию, извлекать нужную информацию, формировать свое мнение, сжимать текст, предвидеть, предугадывать содержание текста) [7].

А.А. Миронова в статье «Квест как прием формирования функциональной грамотности на уроках русского языка» описывает эксперимент, в котором использовался урок-квест (путешествие по России). При прохождении станций, ученики приобретали разные виды функциональной грамотности и предметные речевые компетенции в таких видах речевой деятельности, как письмо, говорение, чтение и слушание. «Общедидактическая задача урока в форме квеста – научить логически мыслить, развить коммуникативные возможности, искать нетрадиционные способы решения заданий» [8, с. 90].

Чтобы максимально успешно организовывать работу по формированию функциональной грамотности применяются и другие игровые, коммуникативные и творческие методы: игровые задания; проекты; дебаты и дискуссии; круглые столы; приемы ситуативного моделирования и др.

Необходимость владеть современными образовательными технологиями на высоком уровне, творческая направленность и индивидуальный подход к обучающимся требует от учителей высокого уровня компетентности и развития собственной функциональной грамотности.

В данной статье опишем опыт работы по формированию функциональной грамотности, в основе которого лежит чтение и анализ региональных текстов. Приведем фрагмент урока для 5 класса на тему «Письмо как жанр разговорной речи», для проведения которого были разработаны специальные задания, которые проверяют и развивают навыки работы с региональным текстом, а именно: поиск и извлечение единиц информации, редактирование текста, создание собственного письменного текста по образцу и по плану,

создание устного высказывания и др. (урок проведен А. Бондарук, учителем гимназии № 7 г. Мурманска).

Мотивация учебной деятельности. Формулирование темы и задач.

Учитель: Обратите внимание на доску, прочитайте что написано.

Слайд 1: *Добрый вечер, Катя. У меня произошло много интересного за последнюю неделю.*

Учитель: Что могло бы начинаться с этих слов?

(Разговор, беседа, диалог).

Слайд 2: *Решила написать тебе о самом главном.*

Учитель: А теперь? Кто-то захотел изменить свой ответ? (Это похоже на письмо).

Слайд 3: ПИСЬМО

Учитель: Правильно. Сегодня поработаем с этим жанром текста. Запишите тему, но оставьте немного места.

Учитель: Как Вы думаете, о чем девочка хочет рассказать Кате? (Что увидела, где бывала). А кто такая Катя? (Подруга или родственница).

Актуализация знаний.

Учитель: Пожалуйста, откройте Ваши конверты. (Внутри лежит ПИСЬМО 1, ПИСЬМО 2. ШАБЛОН).

Учитель: Давайте прочитаем письмо.

Сначала ученики читают письмо про себя, затем один человек читает его вслух.

ПИСЬМО 1

Здравствуй, Катя. У меня произошло много интересного за последнюю неделю. Я переехала из Калининграда в Хабаровск, мне очень хочется рассказать про него.

Хабаровск является одним из крупнейших политических, образовательных и культурных центров Дальнего Востока. Его население шестьсот семнадцать тысяч сто шестьдесят восемь человек. Город граничит с Китаем, он стоит на реке Амур, в Хабаровском крае насчитывается более двухсот тысяч рек. Хабаровск омывается Охотским морем с северо-востока и Японским морем с юго-востока.

Я посетила много интересных достопримечательностей: Площадь Ленина (в прошлом называлась Николаевской, имени Свободы и имени Сталина), памятник Ерофею Храброву, парк имени Н.Н. Муравьева-Амурского. Сделала много фотографий, посмотри потом. В следующий раз обязательно расскажу подробнее про них.

Как твои дела? Какая погода в Мурманске? Очень скучаю, надеюсь, что скоро увидимся, твоя лучшая подруга Наташа.

Чтение письма сопровождается показом фотографий города Хабаровск.

Учитель: давайте проверим, насколько внимательно Вы читали, ответьте на вопросы.

1. Как зовут автора письма?

а) Катя б) Маша в) Наташа

2. Как зовут адресата?

а) Наташа б) Оля в) Катя

3. В какой город переехал автор?

а) Хабаровск б) Мурманск в) Калининград

4. На какой реке стоит город Хабаровск ? _____

*5. Население города в тысячах?*_____

*6. Как раньше называлась Площадь Ленина?*_____

7. Задайте три вопроса (по содержанию письма) своему соседу по парте .

8. Запишите три вопроса для автора письма, что бы вам хотелось узнать о городе?

9. Составьте устный рассказ о городе, в котором Вы живете.

На задание отводится 15 минут, по истечении времени ребята проверяют задания 1–6. Задания 7–9 озвучивают несколько учеников.

Учитель: Обратите внимание на доску, перед нами еще одно письмо.

Слайд 4: Письмо 2.

Учитель: Катя написала письмо своей подруге, в нем она рассказала про город Мурманск.

ПИСЬМО 2

Привет, Наташа. Как у тебя дела?

Ты так интересно рассказала про Хабаровск в своем письме. Мне захотелось написать про город, в котором я живу.

Мурманск основан в _____ году (1816/1920). Мурманск – крупнейший город, расположенный за Северным _____ _____(ледовитым океаном / полюсом). Он находится на побережье _____ моря (Белого / Баренцева), имеет границы с _____(Карелией / Швецией / Финляндией / Норвегией).

У нас много интересных природных явлений: _____(Белые ночи / Белые дни), когда солнце практически не заходит за горизонт, _____ (Темный день / Полярная мгла / Полярная ночь), когда мы практически не видим солнце, а день не отличается от ночи.

Мне пора идти в школу, в следующий раз расскажу про мою школу и памятники Мурманска. Буду ждать твои письма. С любовью Катя.

Учитель: Что показалось Вам странным, кто внимательно читал? (Даются варианты ответов, правильные и неправильные). Молодцы. Дело в том, что Катя тоже совсем недавно в нашем городе и не уверена в некоторых фактах. Помогите ей написать письмо правильно. Вставьте верные ответы.

Для проверки даются ключи: 1916, полярный круг, Баренцево, Финляндия, Норвегия, Карелия, Полярный день, Полярная ночь.

Создание творческого проекта.

Учитель: Часто ли Вы пишите письма? А как обычно общаетесь с друзьями на расстоянии? Посмотрите на шаблоны, которые лежат на ваших партах. На что они похожи? (На переписку в социальных сетях). А в форме чего происходит общение в социальных сетях? (Диалог). Я предлагаю Вам в парах заполнить наш шаблон, превратить письма подруг в электронные сообщения. Что нужно для этого сделать? (Сократить текст, разбить его на фразы, перефразировать).

Заслушивается несколько вариантов.

Закрепление. Рефлексия. Домашнее задание.

Учитель: Мы прочитали несколько писем, посмотрите на них внимательно. Какие общие элементы вы увидели (Приветствие, обращение, спрашивают про дела, прощание).

Предлагаю выполнить следующее домашнее задание.

Напишите письмо вашему другу, который живет в другом регионе России. Расскажите в письме о вашем городе так, чтобы другу захотелось приехать в Мурманск. Используйте следующий примерный план:

Приветствие.

Рассказ о школе (где находится, сколько детей учится, какие уроки посещаете).

Рассказ о некоторых памятниках и достопримечательностях Мурманска.

Приглашение в гости.

Прощание.

Можно предложить и несколько усложненный вариант задания.

Напишите варианты писем для трех ваших друзей с разными интересами (один увлекается литературой и культурой, другой – спортом, третий – любит природу).

Выбор домашнего задания обусловлен несколькими факторами:

– сложнее списать; ученикам придется проявить высокую степень самостоятельности, чем при описании картины или написании сочинения на темы типа «Как я провел лето»;

– задание несет практическую пользу, отвечает на вопросы «а зачем мне это делать», «в каких случаях это мне пригодится», следовательно, повышает мотивацию;

– при выполнении усложненного варианта задания школьники особенно эффективно учатся применять имеющиеся знания в различных жизненных ситуациях;

– возникает необходимость лучше узнать свой родной город, что способствует развитию интереса к малой родине, совершенствованию культурологической и лингвокультурологической компетенции.

Практика показывает, что работа с региональными текстами в процессе совершенствования функциональной грамотности повышает мотивацию школьников к этому виду деятельности, так как тематика текстов о родном крае вызывает особый интерес, а их содержание позволяет получить дополнительные сведения о своей малой родине, о смыслах и ценностях региональной культуры.

Литература

1. Акулова К.Д., Харлова Н.М Пути формирования читательской грамотности на уроках русского языка в средней школе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2022. – № 3(116). – С. 143–152.

2. Антонова Н.А. Формирование читательской грамотности средствами проектной деятельности // Вестник Шадринского государственного университета. – 2021. – № 1(49). – С. 8–16.

3. Архипова Е.В., Лагунова Л.В. Читательская грамотность и перефрастическая способность в аспекте речевого развития личности // Русский язык в школе. – 2021. – Т. 82. – № 1. – С. 7–15.

4. Балашова Е.С., Ерофеева И.А. Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности // Достижения науки и образования. – 2022. – № 3(83). – С. 29–31.

5. Глинкина Г.В. Читательская грамотность обучаемых как основа достижения предметных и метапредметных результатов //Педагогика и психология: проблемы развития. – 2020. – № 4. – С. 216–225.

6. Гостева Ю.Н., Кузнецова М.И., Рябинина Л.А. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4 (61). с. 34–57.

7. Жаналина Л.Е. Развитие функциональной грамотности на уроках русского языка // Педагогическая наука и практика. – 2019. – № 1 (23). – С. 78–81.

8. Миронова А.А. Квест как прием формирования функциональной грамотности на уроках русского языка // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2020. – № 7(106). – С. 87–99.

9. Способы формирования и развития функциональной грамотности в соответствии с обновленными ФГОС // ИНФОУРОК URL: https://infourok.ru/sposoby-formirovaniya-i-razvitiya-funkcionalnoj-gramotnosti-v-sootvetstvii-s-obnovlennymi-fgos-6389679.html (дата обращения: 20.04.23).

10. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Становление читательской грамотности, или новые похождения тяни-толкая // Вопросы образования. – 2015. – № 1. – с. 284–300.

11. PISA 2018. Draft Analytical Frameworks // OECD. URL: https://www. oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf (дата обращения: 04.02.2024).

Koreneva Anastasia Vyacheslavovna
Murmansk Arctic University

IMPROVING READING LITERACY BASED ON READING AND ANALYZING REGIONAL TEXTS

The article describes the process of improving reader literacy in Russian language lessons based on the use of texts about the Kola North. Practical examples from work experience are given. It is proved that reading and analyzing regional texts increases the motivation of schoolchildren for this type of activity, since the subject of texts about their native land is of particular interest, and their content allows you to get additional information about your small homeland.

Keywords: functional literacy, reading literacy, reading, regional texts.

Косинская Александра Сергеевна
кандидат филологических наук, независимый исследователь
aleksandra-hromo@mail.ru

Героическая традиция «Беовульфа» в «Хоббите» Дж. Р. Р. Толкина

В статье исследуется влияние древнеанглийской поэмы «Беовульф» на «Хоббит» Дж. Р. Р. Толкина. Как исследователь и переводчик поэмы на новоанглийский язык, Толкин предложил оригинальную интерпретацию «Беовульфа» как героической элегии и достиг выдающихся успехов в переводе аллитерационного стиха и многочисленных трудных для понимания кеннингов. Глубоко увлечённый «Беовульфом», Толкин воспроизводит элементы композиции, идеи и картину мира средневекового автора в «Хоббите».

Ключевые слова: Дж. Р. Р. Толкин, Беовульф, героическая эпоха, хоббит, картина мира.

В 1926 году Дж. Р. Р. Толкин закончил свой перевод «Беовульфа» со старoанглийского на современный английский. Перевод максимально сохранял стилистические черты оригинала и в то же время достаточно легко воспринимался современным читателем. Через 10 лет, 25 ноября 1936 года, Толкин прочитал в Британской Академии в Лондоне свою знаменитую лекцию «"Беовульф": чудовища и критики» и вскоре после этого, 21 сентября 1937 вышло первое издание «Хоббита», произведения, из которого позже выросла эпопея «Властелин колец». Таким образом, академическая работа над переводом, комментариями и лекцией о «Беовульфе» по времени совпала с написанием «Хоббита». Том Шиппи, выдающийся британский филолог и исследователь творчества Толкина, отмечал, что «Беовульф», «Хоббит» и «Властелин Колец» объединяет ощущение некоего «глубинного плана» [6, с. 390]. «Все эти произведения создают у читателя впечатление, что автор знает больше, чем говорит, что за непосредственно излагаемой им историей кроется связный, убедительный, глубоко захватывающий мир, о котором автору просто недосуг поведать подробнее» [6, с. 390].

В лекции, посвященной «Беовульфу», Толкин подчеркивал, что наибольшую ценность для него как для исследователя и ценителя древней поэмы представляет уникальное мировоззрение автора, отражённое в этом тексте. Здесь, по его мнению, гармонично сочетаются языческие мифы, христианское осмысление жизни и северная идея мужества [9, p. 22]. Автор Беовульфа, образованный христианин VIII века (Толкин полагал, что поэма была написана во времена Беды Достопочтенного), обращается к героическому наследию языческого прошлого, воспевая высочайшие подвиги и глубокую мудрость

героя, жившего в темную и лишенную надежды эпоху. «Перед мысленным взглядом поэта храбрые герои прошлого странствовали под сводом небес на острове – земле, окруженной безбрежными морями и внешней тьмой, стойко вынося краткие дни жизни до прихода рокового часа, возвещающего гибель всего, что ни есть в мире, lēoht ond līf samod (света и жизни вместе)» [7, p. 27]. Таким образом, Толкин определяет основную интенцию автора «Беовульфа» как поиск непреходящих ценностей в мировидении поэтов языческого прошлого, в их наблюдениях о жизни и людях. Характерно, что именно эту мировоззренческую черту автора отмечают исследователи произведений самого Толкина. «Такая установка – с почтительным отношением проникнуть в сердце старинной культуры и отыскать там наблюдения о человеке и мире, обладающие непреходящим значением, – была в полной мере реализована самим профессором и в его академических трудах, и в литературном прошлом» [2, с. 33]. Речь идет об «унаследованном» от автора «Беовульфа» восхищении перед трудами людей «темного прошлого, падших, но еще не спасенных, лишенных благодати, но не достоинства» [6, с. 348]. По мнению Тома Шиппи, «Властелин Колец», как и предшествующий ему «Хоббит» – это «повествование о добродетельных язычниках, живших в самых темных глубинах самого темного прошлого, задолго до первых проблесков зари и первых весточек об Откровении» [6, с. 348]. Мировосприятие, которым автор наделяет своих персонажей в данном случае определяет выбор хронотопа. Хамфри Карпентер, биограф Толкина, описывает разговор Толкина и Льюиса о том, как мало современных произведений, которые им хотелось бы прочитать, и договор двух инклингов о том, что Льюис напишет роман о путешествии в пространстве (космическом путешествии), а Толкин – о путешествии во времени» [1, с. 264]. Считается, что именно этот разговор послужил началом работы над «Космической Трилогией» Льюиса и историями о Средиземье (которые открываются «Хоббитом») Толкина. Таким образом, в «Хоббите» изображено путешествие во времени Бильбо Бэггинса, жителя английского Шира конца XIX века, во времена Беовульфа V–VI вв. н.э. Посетившие хоббита гномы – жители раннего Средневековья, поэтому их поведение в хоббичьей норе, манеры и мышление представляют столь яркий контраст с поведением, манерами и привычками главного героя (обывателя XIX века). Они предлагают Бэггинсу отправиться в путешествие с целью освободить гору Гномов от дракона. По сути, перед Бильбо ставится та же задача, что и перед Беовульфом: одолеть дракона. О смене хронотопа (сельская Англия XIX века – Европа V–VI вв.) говорит наличие спутников в средневековых одеждах и со средневековым оружием, обилие ненаселенных людьми земель не столь далеко от Шира, множество чудовищ: троллей, гигантских пауков, варгов, орков, присутствие Горлума и, конечно, дракона. Следует отметить общность сюжетов «Беовульфа» и «Хоббита»:

оба героя отправляются в путешествие, чтобы помочь другому народу, сражаются с двумя чудовищами и одним драконом, преодолевают искушение золотом, на которое в «Хоббите», как и в «Беовульфе», наложено губительное проклятие дракона. Различие же состоит в наличии так называемой эвкатастрофы в тексте Толкина. Термин «эвкатастрофа» автор ввел в своем знаменитом эссе «О волшебных сказках» для обозначения «внезапного поворота к лучшему» в сюжете произведения [4, с. 398]. Именно «радость счастливого финала» Толкин считал основным признаком удачной волшебной сказки: «Эвкатастрофическая сказка – это истинная форма волшебной сказки и ее высшая функция» [4, с. 398]. Такой подход к развитию сюжета обусловил выбор жанра произведения: «Хоббит» для Толкина – это волшебная сказка (для современного читателя скорее повесть в стиле фэнтези). В то же время сюжет «Беовульфа» Толкин определял как героическую элегию или форму хвалебной песни герою, которая поется при погребальном прощании с ним. Таким образом, все героические истории, рассказанные автором «Беовульфа», по мнению Толкина, служат единой цели – прославлению памяти погибшего героя. Поскольку жанр, по мнению инклингов, это то, для чего предназначается литературное произведение, то необходимо отметить жанровые различия «Беовульфа» и «Хоббита», и, соответственно, разное эмоциональное наполнение финала двух произведений. При этом яркие элементы эвкатастрофы встречаются и в «Беовульфе», когда герой побеждает Гренделя и его зловещую мать, а также когда Хродгар принимает его, как сына, в Хеороте («Now, Beowulf, best of men, I will cherish you in my heart even as a son», Hrothgar spake [7, p. 40]). Победы, признание и любовь составляют высшее счастье языческого героя. При этом высокой безысходностью и трагическим героизмом исполнен финал древнеанглийской поэмы. При схожей структуре произведения, героизм хоббита не столь очевиден, как ратные подвиги Беовульфа. Во-первых, автор XX века изображает внутренний мир своего героя психологически достоверно и подробно: с тоской по домашнему уюту, страхом смерти, унынием, порою с ощущением несправедливости и бессмыслицы происходящего. Если на Беовульфа читатель смотрит со стороны, и скорее снизу-вверх, то на полуросликa Бильбо мы склонны смотреть сверху вниз и в какой-то степени заглядывая в душу героя. Во-вторых, Бильбо, собственно, не убивает чудищ, а побеждает их скорее интеллектуально. Дракона, как известно, убивает лучник Бард, а Горлум и вовсе, милостию Бильбо и Фродо доживает до финала «Властелина Колец». При этом нельзя не заметить сходство чудовищ: огромные могучие огнедышащие драконы в двух произведениях лежат под горой («в корне горы») [8, p. 157] на куче заколдованного и, в сущности, проклятого золота. Что касается Гренделя, то он и его мать, как сообщается в «Беовульфе», являются порождениями братоубийцы Каина. Именно с зависти и братоубийства на-

чинается проклятие Горлума, который, как известно, некогда был хоббитом по имени Смеагорл, убившим своего друга Деагорла, чтобы завладеть кольцом (Всевластия) [3, т. 1, с. 69–70]. Таким образом, первое чудовище «Беовульфа» является каиническим по смежности (дитя Каина), в то время как Горлума из «Хоббита» с Каином связывает сходство поступка. Кроме того, как Грендель (и его мать), так и Горлум живет в подземной реке, которая находится внутри пещеры, оба избегают солнечного света, питаются человеческой плотью, оба имеют волшебную силу, а также скользкую темную кожу и светящиеся в темноте глаза. Если Беовульф, видя последствия злодеяний Гренделя, заявляет об уместности и необходимости мести, а также обещает Хродгару разыскать злодея, и вдохновенно в неравном бою побеждает сильнейших чудищ, угрожавших его народу, то хоббит, одержав победу над Горлумом, милует своего врага [8, p. 83–84]. И тот же поступок неоднократно повторит Фродо по отношению к тому же предателю и убийце. Именно жалость к врагу поможет Бильбо сохранить свою личность владея кольцом, а Фродо в конечном счете это кольцо уничтожить. «Жалость, именно она остановила Бильбо. И еще Милосердие: нельзя убивать без нужды. Награда не заставила себя ждать. Кольцо не справилось с ним лишь потому, что, вступая во владение им, Бильбо начал с жалости» [3, т. 1, с. 76]. Жалость и милосердие к врагу играют в «Хоббите» и во «Властелине Колец» решающую роль в борьбе со злом. При этом Беовульф как герой V века, для которого должна быть характерна скорее месть, чем милость к павшим, в своей последней речи к воинам, заявляет, что даже против дракона (своего последнего врага) он не стал бы поднимать мечь, если бы знал, как можно иначе справиться с тем, кто бросил вызов его чести и представляет опасностью для его народа. «I would not bear sword or weapon against the serpent, if I knew how else I might grapple with the fierce destroyer to mine honour, as aforetime I did with Grendel» [7, p. 86]. Таким образом, мысль о том, что нельзя убивать без нужды уже в определенной мере присутствует в переводе «Беовульфа», выполненном Толкином, в «Хоббите» и во «Властелине Колец» эта мысль развита в полной мере.

Литература

1. Карпентер Х. Дж.Р.Р. Толкин. Биография. / Пер. с англ. А. Хромовой. – М.: Издательство АСТ, 2020. – 416 с.
2. Паксютов Г.Д. Толкин и скрытые смыслы «Властелина колец». – М.: Вече, 2021. – 288 с.
3. Толкин Дж.Р.Р. Властелин Колец. В 3 частях. / Пер. с англ. Н. Григорьевой, В. Грушецкого. – СПб.: Северо-Запад, 1992. – 480с.; 352; 510 с.
4. Толкин Дж.Р.Р. Сказки Волшебной страны. /Пер. с англ. С. Лихачёвой, В. Моториной, Ю. Соколова. – М.: АСТ, 2010. – 413 с.

5. Толкин Дж.Р.Р. Хоббит, или туда и обратно. / Пер. с англ. К. Королёва, В. Тихомирова. – М.: АСТ, СПб.: Terra Fantastica, 2009. – 540 с.
6. Шиппи Т.А. Дорога в Средьземелье. – СПб.: Лимбус, 2003. – 824 с.
7. Tolkien J.R.R. Beowulf. A translation and commentary together with sellic spell. – HarperCollins Publishers GB: London, 2014. – 425 p.
8. Tolkien J.R.R. The Hobbit or there and back again. – Harper Collins Publishers GB: London, 2020. – 314 p.
9. Tolkien J.R.R. The Monsters and the critics and other essays. Ed. by Ch. Tolkien. – HarperCollins Publishers UK: London, 2006. – 240 p.

Kosinskaya Alexandra Sergeevna
Ph.D., Independent Researcher

THE HEROIC TRADITION OF «BEOWULF» IN «THE HOBBIT» BY J. R. R. TOLKIEN

The article examines the influence of the Old English poem «Beowulf» on «The Hobbit» by J.R.R. Tolkien. As a researcher and translator of the poem into Modern English, Tolkien offered an original interpretation of «Beowulf» as a heroic elegy and achieved remarkable success in translating alliterative verse and numerous incomprehensible kennings. Deeply fascinated by «Beowulf», Tolkien recreates the elements of composition, ideas, and worldview of the medieval author in «The Hobbit».

Keywords: J.R.R. Tolkien, Beowulf, heroic age, hobbit, worldview.

Кочковая Ирина Олеговна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
kochkovaiairina@mail.ru

Аутентичный художественный текст как средство овладения коммуникативной компетенцией

Статья посвящена практике применения аутентичных художественных текстов в обучении РКИ с целью овладения коммуникативной компетенцией. В работе разграничены такие понятия, как «аутентичный текст» и «художественный текст», а также освещены различные средства обучения РКИ, в основе которых лежат аутентичные тексты.

Ключевые слова: текст, адаптация, средство, пособие, компетенция.

Процесс обучения любому иностранному языку, в том числе РКИ, невозможно представить без чтения. Относительно обучения чтению преподаватели придерживаются разных подходов: среди них есть сторонники применения аутентичных текстов на занятиях по РКИ, а есть и те, кто считает более эффективным обучать студентов на основе адаптированных версий. Однозначно ответить на вопрос, какой из методов предпочтительнее, невозможно, поскольку каждая из сторон приводит аргументы в свою пользу. Сторонники адаптации в качестве главного аргумента приводят большую доступность обработанных текстов для восприятия, что существенно облегчает процесс чтения, особенно на ранних этапах изучения языка. Однако сторонники использования аутентичной литературы отмечают, что язык адаптированных произведений зачастую более примитивный и искусственный, поэтому обучение на «оригиналах» будет более эффективным, хотя и трудоемким. Признавая правомерность обеих гипотез, в данной статье мы рассмотрим возможности обращения к аутентичным текстам в процессе обучения РКИ.

В этом случае перед нами встает вопрос о соотношении понятий «аутентичный текст» и «художественный текст». Ошибочно ставить между ними знак равенства. Аутентичный текст – это текст, созданный носителем языка и не обработанный в учебных или иных целях. Он может относиться к разным функциональным стилям языка:

– научному, например, параграф из статьи или учебника на русском языке;

– публицистическому: объявление в журнале или интернете, газетная статья или репортаж по телевизору;

– официально-деловому: заявление, объяснительная, договор и т. д.;

– разговорному, например, сообщение в мессенджере;

– художественному: стихотворения, поэмы, рассказы, повести и романы русских писателей.

В процессе изучения языка студенты сталкиваются с текстами различных стилей и жанров. В учебниках по РКИ можно встретить и фрагменты статей или объявлений, и образцы заявлений, однако все же большинство пособий по обучению чтению включает в себя именно художественные тексты.

Рассмотрим на примерах, как применяются аутентичные тексты в учебных пособиях, УМК и других средствах обучения РКИ.

Авторы учебников, подбирая материалы для чтения, обращаются к разным жанрам художественного текста. Так, например, в «Современном учебнике русского языка для иностранцев» М.Э. Парецкой и О.В. Шестак, предназначенном для обучающихся с базовым уровнем владения языком, можно встретить:

1. Малые жанры – пословицы и поговорки: «Молодец красив, да на душу крив», «Лицом пригожа, да нравом негожа» и т. д. [4, с. 49].
2. Стихотворения – например, произведение М. Исаковского «Катюша» [4, с. 24–25].
3. Отрывки из произведений крупной формы, например, из романа Л.Н.Толстого «Анна Каренина» [4, с. 77–79].

Вводя в учебник тексты, составители решают различные задачи и, исходя из этого, предлагают различные упражнения.

Конечно, одна из основных задач работы с текстом – это непосредственно обучение чтению. Тексты снабжены комплексом упражнений: предтекстовыми, притекстовыми и послетекстовыми. Все они направлены на подготовку к восприятию информации и на проверку понимания. Например:

«Подготовьтесь к чтению отрывка из романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина». Прочитайте комментарий к словам и словосочетаниям» [4, с. 77].

«Ответьте на вопросы, данные после текста; в ответах используйте речевые формулы, данные в скобках» [4, с. 77].

Кроме того, иногда аутентичные тексты становятся материалом для сравнительного анализа. Так, обучающимся предлагается привести русским пословицам эквиваленты из родной культуры.

Некоторые тексты приводятся как иллюстрации лексического материала, вводимого на уроке, а упражнения даются для его закрепления. Например, в разделе, посвященном внешности и характеру человека, обучающимся предлагается выполнить следующее задание: «Прочитайте микротексты; найдите в них элементы художественного и психологического портрета. Сделайте вывод о связи этих типов описания человека» [4, с. 42]. В качестве материала предлагаются отрывки из художественных произведений А. С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого.

Помимо учебников и УМК аутентичные тексты широко представлены в пособиях по обучению чтению. Однако важно отметить: такие пособия, как правило, предназначаются для студентов на среднем или продвинутом этапе обучения, потому что тексты в этих пособиях достаточно объемные и могут содержать много незнакомой лексики.

В качестве примера приведем пособие Н.В. Кулибиной «Читаем стихи русских поэтов». Оно предназначено для обучающихся со средним и продвинутым уровнем владения языком и содержит 22 раздела, посвященных русским писателям. Автор предлагает использовать это пособие как на аудиторных занятиях, так и для самостоятельной работы.

Каждый раздел начинается с краткой биографической справки о писателе. После этого начинается работа с самим текстом. К произведениям даются предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания.

Предтекстовые упражнения готовят читателя к восприятию произведения, в том числе в контексте исторических событий, а также событий из биографии самого писателя: «В.Г. Белинский называл Державина «отцом русских поэтов». Как вы понимаете эти слова?» [3, с. 16]. Кроме того, некоторые задания направлены на развитие языковой догадки обучающегося: «Стихотворение носит название «Разные вина». Предположите, о чем может быть это стихотворение» [3, с. 16]. Так, студенты учатся анализировать художественный замысел автора еще до прочтения основного текста, у них формируется способность предсказывать основную тему и идею текста.

Послетекстовые упражнения направлены не только на проверку понимания произведения и содержат не только вопросы к тексту. В их числе есть также задания, носящие грамматический характер. Например, задание: «Вспомните, что вы знаете о краткой форме прилагательного «хороша». Передайте его значение другими словами» [3, с.17].

Кроме того, после текста автор приводит и коммуникативные упражнения: «Как вы думаете, в какой ситуации уместно прочитать это стихотворение? Что оно собой представляет?» [3, с.17]. Выполняя это задание, учащийся анализирует текст с точки зрения не только литературоведения, но и коммуникации – какую интенцию будет содержать данный текст в той или иной ситуации общения.

В конце каждого урока автор дает ключи, чтобы обучающийся мог сам проверить справедливость своих ответов.

В настоящее время существуют не только учебники и учебные пособия, но и различные электронные обучающие ресурсы, построенные на основе текстов, в том числе аутентичных художественных.

В качестве примера рассмотрим лингвострановедческий словарь «Россия», разработанный Институтом Пушкина. Это тематический онлайн-словарь, который содержит 23 раздела, посвященных различным аспектам страноведения России: географии, истории, искусству и т. д. Все разделы разной уровни сложности – от среднего до продвинутого.

Задача лингвострановедческого словаря – «помочь изучающим русский язык в усвоении слов и выражений, обладающих национально-культурным компонентом семантики, и сформировать их культуроведческую компетенцию» [1]. То есть все лексические единицы, составляющие словарь, содержат культурный компонент. Каждая словарная статья содержит толкование понятия и иллюстрацию. После толкования дается энциклопедическая справка. В конце раздела приводятся примеры употребления слова в культуре, языке и речи, СМИ и т. д. В этих разделах обучающийся может обнаружить аутентичные тексты, в том числе и художественные. Например, раздел, посвященный слову «зима» содержит отрывок из стихотворения А. С. Пушкина «Зимнее утро».

Таким образом, мы можем утверждать, что аутентичный текст широко применяется в различных средствах обучения по РКИ: в учебниках и УМК, пособиях по обучению чтению, различных электронных ресурсов и т. д.

Литература

1. Лингвострановедческий словарь «Россия». Электронный ресурс. URL: https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/ (Дата обращения: 12.02.2024).
2. Кулибина Н.В. Адаптировать нельзя понять. // Русский язык за рубежом. – 2013 г. № 5. С. 22–30.
3. Кулибина Н.В. Читаем стихи русских поэтов: пособие по обучению чтению художественной литературы. 6-е изд. – СПб: Златоуст, 2015. – 96 с.
4. Парецкая М.Э. Шестак О.В. Современный учебник русского языка для иностранцев. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 472 с.

Kochkovaia Irina Olegovna
Pushkin State Russian Language Institute

AUTHENTIC LITERARY TEXTS AS MEANS OF GETTING COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article is devoted to the practice of using authentic literary texts in teaching Russian as foreign language in order to get communicative competence. The article makes distinguish between such concepts as «authentic text» and «literary text», and also highlights various means of teaching, which are based on authentic texts.

Keywords: text, adaptation, means, manual, competence.

Кочуланова Екатерина Владимировна
«Михайловская военная артиллерийская академия» МО РФ
sirena248@gmail.com

Текстовая деятельность как инструмент развития навыков межкультурного взаимодействия на занятиях по русскому языку как иностранному

В настоящей статье рассматривается потенциал текстовой деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному в реализации задачи вузовского обучения по развитию навыков межкультурного взаимодействия между студентами, прибывшими для обучения из различных стран. Автор исходит из положения о том, что текст, являясь основной единицей обучения языку, может способствовать развитию у инофонов навыков межкультурного диалога. В статье представляется собственный педагогический опыт по использованию потенциала текстовой деятельности при преподавании русского языка как иностранного в мононациональных и полинациональных группах.

Ключевые слова: текст, текстовая деятельность, русский язык как иностранный, межкультурное взаимодействие, полинациональная группа, мононациональная группа.

Процесс обучения иностранных студентов русскому языку затрагивает множество аспектов развития и воспитания личности. В частности, на сегодняшний день особенно актуальны вопросы о путях и способах формирования у инофонов навыков межкультурного взаимодействия. Необходимость акцентирования именно на данном развивающем аспекте обучения русскому языку как иностранному (РКИ) детерминируется частотной практикой организации полинациональных студенческих учебных групп. Развитие чувства межкультурной толерантности, межнациональной дружбы становится одной из основных задач иноязычного образования, а преподаватель русского языка, работающий с инофонами в течение всего первого года обучения в российском ВУЗе, оказывается центральной фигурой, реализующей указанную задачу.

Итак, под межкультурным взаимодействием понимается «контакт двух или более культурных традиций (канонов, стилей), в результате которого объекты оказывают существенное взаимное влияние друг на друга» [2, с. 48].

Навыками межкультурного взаимодействия оказываются: готовность индивида к успешному межличностному взаимодействию в условиях функционирования в полинациональном социуме; умение непосредственно осуществлять взаимодействие между представителями различных национальностей, носителей культур и «культурных социумов» [1, с. 134]; проявление чувства уважения, такта и толерантности при ознакомлении с аспектами различных культур, традиций, обычаев и норм, принятых в том или ином обществе.

Не вызывает сомнения тот факт, что содержание современных учебников и учебных пособий составляется с учетом важности развития у студентов навыков ведения межкультурного диалога. Однако не всегда такого рода материалов оказывается достаточно, а следовательно, именно преподаватель должен обогатить дидактическую сторону учебного занятия с целью повышения эффективности формирования навыков межкультурного взаимодействия у иностранных обучающихся.

Рассмотрим некоторые особенности реализации задач по развитию навыков межкультурного взаимодействия в среде иностранных студентов, обучающихся в полинациональных и мононациональных группах.

Исследователями справедливо, на наш взгляд, отмечается, что обучение в рамках одной учебной группы представителей сразу нескольких государств, а следовательно, и культур, оказывается плодотворным полем для формирования чувства интернациональной дружбы, ведения «диалога культур» [3; 5]. В качестве методических приемов для организации межкультурного взаимодействия иностранных обучающихся могут выступать формы работы на уроках (парная, групповая и коллективная); дидактическое сопровождение к занятиям (в частности, содержание текстов для чтения, текстов заданий, позволяющих отрабатывать изучаемые лексические и лексико-грамматические языковые явления, характер визуального материала, в том числе и обладающего аутентичностью); педагогические технологии, применяемые преподавателем в рамках практических занятий по РКИ.

В рамках настоящей статьи обратимся к тексту (основной составляющей дидактической стороны учебного процесса) как инструменту развития навыков межкультурного взаимодействия в среде иностранных студентов. В условиях полинациональной группы текст зачастую становится тем плодотворным пространством, на базе которого строится коммуникативная работа. При изучении страноведческих тем (например, «Система образования в России», «Русские праздники», «Русская кухня» и т. п.), тематические уроки, посвященные определенным датам («День матери в России», «День славянской письменности и культуры», «День студента» и т. д.) обучающимся предоставляются тексты соответствующего содержания. Преподаватель проводит традиционную для структуры занятий РКИ предтекстовую, притекстовую и послетекстовую работу, дополняя текст различным визуальным материалом для большего погружения инофонов в социокультурные реалии страны изучаемого языка. На послетекстовом этапе в процессе реализации задачи по выводу освоенного материала в свободное иноязычное общение преподава-

тель предлагает студентам составить собственные речевые произведения на русском языке об особенностях их государств и культур по празднованию того или иного знаменательного события или традиционных блюд, закономерностям построения системы образования в странах и т. д. Важно, чтобы записанные тексты, выверенные с точки зрения грамматики русского языка, прозвучали вслух в классе. Такая организация деятельности на занятии, как правило, вызывает живой отклик в среде обучающихся, а также подталкивает их к свободному говорению, ведению дискуссий и обсуждению. Для большей наглядности преподаватель может предложить студентам создать мультимедийную презентацию, наполненную визуальным и текстовым материалом по теме. Такой обмен социокультурной информацией расширяет багаж знан иностранных обучающихся об особенностях жизни товарищей по группе, формирует толерантное отношение к различным народам, попутно развивая важную образовательную задачу – научить студентов использовать изучаемый язык в качестве инструмента общения, в том числе и в условиях необходимости осуществления коммуникации в поликультурном социуме.

По итогам обсуждения преподаватель предлагает студентам игры, нацеленные на контроль уровня усвоения темы. Здесь плодотворностью обладают страноведческие викторины, в содержание которых включаются как вопросы, так и задания на соотнесение визуального и текстового материала, заполнение пропусков в небольших текстах и т. д. Причем для большей эффективности в рамки каждой из команд, участвующих в игре, должны быть включены представители разных национальных групп, что также актуализирует знания русского языка, который зачастую является в полинациональном учащемся коллективе единственным языком для реализации общения. Кроме того, игровые и интерактивные образовательные технологии позволяют снять напряжение в процессе взаимодействия представителей различных наций, предупредить развитие «межнациональных конфликтов в группе, непосредственно сказывающихся на качестве обучения языку в принципе» [4, с. 208].

В тех же случаях, когда в одной учебной группе обучаются студенты, прибывшие из одной страны, текстовая деятельность приобретает несколько иной характер. На начальном этапе притекстовой работы преподаватель предлагает материал, содержащий сведения страноведческого характера только о России. На послетекстовом этапе студенты отвечают на вопросы с целью оценки уровня понимания прочитанного, выполняют условно-речевые и коммуникативные упражнения. Педагогу РКИ с учетом необходимости развития у студентов навыков межкультурного взаимодействия плодотворно прибегнуть к расширению объема текстовой работы на занятии. После комплексной работы с центральным текстом (о стране изучаемого языка) он может предложить группе ознакомиться с короткими текстами, повествующими о традициях и обычаях других национальностей, соотносимых с темой текста о России.

Причем наиболее эффективно выбирать такие тексты, которые повествуют о жизни представителей тех национальностей, что обучаются в данной образовательной организации, а следовательно, между ними наличествует непосредственный контакт, осуществляется коммуникация.

Как показывает собственный педагогический опыт, такое дидактическое наполнение занятия РКИ способствует расширению коммуникативных контактов инофонов во внеучебное время, дает больше поводов для общения и обсуждения на русском языке.

Таким образом, грамотный подход преподавателя русского языка как иностранного к отбору текстового материала, а также приемов работы на занятии (в частности, на этапе послетекстовой коммуникативной деятельности) играет важную роль в развитии у иностранных студентов навыков ведения межкультурного диалога. Необходимостью здесь оказывается учет национального состава учебной группы, что требует от педагога особого подхода не только к содержанию текстов, их объему и количеству, но и к организации коммуникативной деятельности, которая позволяет развивать навыки межнациональной дружбы, предупреждать конфликты, актуализировать применение русского языка как инструмента межкультурного общения.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Веретина Г. А. Межкультурное взаимодействие и факторы влияния на его развитие в современном мире // Социокультурные аспекты деятельности силовых структур: Материалы межведомственной научно-практической конференции, Иркутск, 07 декабря 2018 года. – Иркутск: Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2018. – С. 48–51.

3. Глебова Т. А. Особенности преподавания английского языка в межнациональных группах студентов // Азимут научных исследований: Педагогика и психология. – 2020. – № 3 (32). – С. 79–81. – DOI: 10.26140/anip-2020-0903-0015.

4. Лешутина И. А. Особенности использования игр при обучении РКИ в монокультурных и поликультурных группах / И. А. Лешутина, Н. А. Алкснит // Русский язык в славянской межкультурной коммуникации: сборник научных трудов по итогам Международной научной конференции, посвященной памяти доктора филологических наук, профессора К. А. Войловой, Москва, 27 февраля 2020 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Диона», 2020. – С. 201–210.

5. Лихачёва М. Е. Особенности организации обучения РКИ в мононациональных и полинациональных группах // Скиф. – 2017. – № 11. – С. 57–62.

Kochulanova Ekaterina Vladimirovna
Mikhailovskaya Military Artillery Academy

TEXT ACTIVITY AS A TOOL FOR DEVELOPING INTERCULTURAL INTERACTION SKILLS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

This article examines the potential of textual activity in classes on Russian as a foreign language in implementing the task of university education to develop skills of intercultural interaction between students who come to study from different countries. The author proceeds from the position that the text, being the main unit of language teaching, can contribute to the development of intercultural dialogue skills among foreign speakers. The article presents our own pedagogical experience in using the potential of textual activity when teaching Russian as a foreign language in mononational and multinational groups.

Keywords: text, text activity, Russian as a foreign language, intercultural interaction, multinational group, mononational group.

Кравцов Константин Сергеевич
Турилова Мария Валерьевна
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,
Институт общей физики РАН, НИУ «Высшая школа экономики»,
независимый исследователь
ks.kravtsov@gmail.com
mariaturilova@mail.ru

Музеи, паломничества и изучение русского языка

В статье представлены ресурсы музейной педагогики, роль внеурочных занятий и православных паломничеств в преподавании русского языка на примере Карелии. Изучая события истории и памятники культуры России и мира, знакомясь с православными христианскими праздниками, традиционным бытом и ремеслами, преподаватели со школьниками и студентами могут посетить российские музеи и православные монастыри. Профессиональные музейные экскурсии и рассказы знакомят экскурсантов со многими лексическими группами, закрепляют запоминание новых слов соотнесением их с предметами и понятиями.

Ключевые слова: Карелия, монастырь, музей, паломничество, православное христианство, русский язык.

Преподаватели русского языка в средних и высших учебных заведениях традиционно водят группы школьников и студентов в музеи, театры, реже – в православные монастыри и храмы. Между тем православные паломничества в монастыри и храмы как духовные и образовательные центры, наряду с музейными экскурсиями и посещением театров и концертов, – это приобщение учащихся к основам русской духовной культуры, традициям отечественного образования и науки. В статье представлены ресурсы музейной педагогики, роль внеурочных занятий и православных паломничеств в преподавании русского языка на примере Карелии. Изучая события истории, памятники культуры России и мира, знакомясь с православными христианскими праздниками, традиционным бытом, ремеслами, преподаватели с учащимися могут посетить российские музеи и православные монастыри. Профессиональные музейные экскурсии и рассказы знакомят экскурсантов со многими лексическими группами, закрепляют запоминание новых слов соотнесением их с предметами и понятиями.

В Петрозаводске посещают Национальный музей Республики Карелия и Центр народного творчества и культурных инициатив, или Дом ремесел. В исторической кузнице музея «Кижи» в Петрозаводске проходят мастер-

классы по кузнечному ремеслу. В Доме Нестеровой «Ремесленный квартал» проводятся мастер-классы по традиционным карельским ремеслам (берестоплетению, резьбе по дереву, керамике, ткачестве, изготовлению народных музыкальных инструментов), проходят ярмарки. Интересен Музей изобразительных искусств Республики Карелия: 16 тысяч экспонатов древнерусской живописи, русского изобразительного искусства, искусства современной Карелии, западноевропейского искусства и коллекции декоративно-прикладного искусства. Экспозицию художественной галереи «Дом куклы Татьяны Калининой» (с 1999 г.) составляет авторская коллекция художницы «Духи Карелии, или Кижские домовые» и произведения других художников, скульпторов, фотографов. Тут учащимся и студентам было бы полезно услышать профессиональный комментарий священника или другого духовного лица с богословским или религиоведческим образованием. Музей МВД по Республике Карелия в Петрозаводске вырос из Музея карельской милиции (1985–2001), представляет экспозицию «История охраны правопорядка в Карелии. 1600–2000-е годы». После посещения музея преподаватель истории или краевед могут прокомментировать группе учащихся содержание музейной экскурсии и сообщить дополнительные сведения о революции 1917 г., репрессиях XX в., концлагерях СЛОН и ГУЛАГ и других событиях отечественной истории. Участники Петрозаводского морского клуба «Полярный Одиссей» (с 1978 г.) строят копии исторических деревянных парусных судов в натуральную величину, участвуют в научно-исследовательских экспедициях и морских фестивалях. Их деятельность представлена в музее «Полярный Одиссей» (с 2000 г.). Посетители могут побывать на старинных деревянных кораблях и совершить плавание по Онежскому озеру.

В Карелии осуществляется проект ECHO – Network of Ethno-Cultural and Heritage Organizations, сеть этнокультурных центров и организаций по сохранению наследия. Действуют этнокультурные центры «Калевалатало» в п. Калевала, «Elämä» в п. Пряжа, «Киелен Кирью» в п. Эссойла, «Туоми» в п. Чална, «Вешкелюс» в с. Вешкелица, «Сеесъярви» в с. Паданы, вепсский этнокультурный центр «Värtin» («Вяртин») в с. Рыбрека. Его название вызывает ассоциации с медицинским понятием «ЭКО» (вспомогательной репродуктивной технологией «экстракорпоральное оплодотворение»), Европой и США из-за того, что название написано по-английски. Дистанционно сложно понять, что это означает: являются ли эти центры рекламой европейского «чайлд-фри» или каких-либо других идей, представляют ли они язычество как часть национальной карельской культуры (хотя карелы давно, с XIII в., обращены в православие). Возможно, имеется в виду, что, как и ЭКО, традиционная культура – это излишество, музейный объект. Нормально зачинать и рожать детей естественным путем и жить в современном мире, пользуясь благами цивилизации.

В районных центрах Карелии работают историко-краеведческие музеи. За ними закреплены объекты военно-исторического наследия (братские могилы и мемориальные памятники). Таковы Медвежьегорский историко-краеведческий музей, Этнокультурный центр Пряжинского района.

В Медвежьегорском районе на Онежском озере, под открытым небом расположен знаменитый Государственный историко-архитектурный и этнографический музей-заповедник «Кижи». В нем собраны памятники русского деревянного зодчества XIV–XX веков, в том числе 22-главая Спасо-Преображенская церковь, включенная в Список всемирного наследия ЮНЕСКО. В п. Повенец Медвежьегорского района находятся музей Беломорско-Балтийского канала, мемориальное кладбище жертв репрессий 1930-х годов Сандармох, памятный знак безвинно погибшим на строительстве Беломорканала в 1931–1933 гг., Братская могила советских воинов, погибших в Великой Отечественной войне. На островах Онежского озера в Медвежьегорском районе расположено несколько монастырей. На о. Большой Климецкий восстанавливается Клименецкий Свято-Троицкий мужской монастырь, основанный в XVI в. На о. Палей – Корнилие-Палеостровский мужской монастырь (с конца XIV в.).

Беломорский районный краеведческий музей «Беломорские петроглифы» был создан в 1961 г. археологами при скоплении петроглифов – наскальных изображений «Бесовы следки», обнаруженных еще в 1926 г. «Беломорские петроглифы» постоянно экспонируются под открытым небом. Вторая постоянная экспозиция – «Сказание Поморского берега». Представлены судостроение и мореходство, история Поморья и строительства Беломорско-Балтийского канала. Филиал музея – Центр поморской культуры г. Беломорска. Он ведет научно-исследовательскую работу, рассказывает о культуре и быте поморов, проводит межрегиональную краеведческую конференцию «Балагуровские чтения» им. Я. А. Балагурова. Музей Карельского фронта в г. Беломорске рассказывает о Карелии и Заполярье в годы Великой Отечественной войны, партизанском движении Карелии.

Шелтозерский вепсский этнографический музей им. Р.П. Лонина в Прионежском районе располагается в традиционном вепсском доме середины XIX в. и знакомит с материальной и духовной культурой вепсов. Экспозицию составляют предметы, собранные в вепсских деревнях Карелии, а также в Ленинградской и Вологодской областях. В с. Шелтозеро находится монастырское подворье Благовещенского Ионо-Яшезерского мужского монастыря с храмом Рождества Христова. Историко-этнографический музей «Золотой ручей» в с. Заозерье представляет предметы быта конца XIX – начала XX вв., воссоздана обстановка купеческой лавки и трактира.

Музей Кондопожского края в г. Кондопоге показывает историю Лопских погостов Обонежья XVII–XIX вв. (добычу мрамора, разработку залежей

железной руды, строительство железоделательных заводов), XX в. (строительство целлюлозно-бумажного комбината, ГЭС). Выставка «Как кузнец Илмаллиннэ свататься ездил» рассказывает о традиционной культуре карелов-людиков. В п. Марциальные Воды Кондопожского района находится Музей истории первого российского курорта «Марциальные воды». Здесь в 1714 г. рабочий Кончезерского медеплавильного завода Иван Ребоев обнаружил железистый минеральный источник. Он пил воду из родника «от сердечной болезни» и исцелился. Об этом уведомили российского императора Петра I. В 1719 г. он издал «Указ от открытии Марциальных вод» и лично посетил курорт в 1719, 1720, 1722 и 1724 гг., для чего были построены дворец (не сохранился до наших дней) и церковь Святого Апостола Петра (1721 г.). Кроме церкви, музейный комплекс включает в себя постройки XIX в., в которых воссоздан быт Петровской эпохи: дом-музей, павильоны над бывшим источником лечебной воды и над местом добычи руды.

Региональный музейно-исторический центр Северного Приладожья в г. Сортавале представляет историю и геологию этих земель, культуру карелов. В Историческом парке «Бастионъ» действуют два музея: «Крепость черного медведя» (об эпохе викингов) и «Четыре фронта» (о четырех вооруженных конфликтах XX в. с Финляндией).

Олонецкий национальный музей карелов-ливвиков им. Н.Г. Прилукина расположен в купеческом доме 1872 г. Включает экспозиции об истории Олонецкого края и о карелах-ливвиках. В «Ткацкой мастерской» показано традиционное ткачество. В купеческой лавке действует выставка старой новогодней игрушки. В Олонецком районе расположено несколько православных монастырей. В п. Интерпоселок восстанавливается Важеозерский Спасо-Преображенский мужской монастырь (с XVI в.). В советское время здесь располагались колония для несовершеннолетних и психиатрическая больница, храмы были осквернены. В п. Ильинский действует Никольский Адриано-Андрусовский мужской монастырь на исторической территории разрушенной Андрусовой пустыни (с начала XVI в.). В д. Сяндеба действует Сяндемский Успенский женский монастырь (в XVI в. был основан мужской монастырь, в 1909 г. он обращен в женский).

Костомукшский городской музей также представляет быт карелов к. XIX – нач. XX вв., историю Костомукши, градообразующего предприятия «Карельский окатыш» («Северсталь»).

Куркиекский краеведческий центр в п. Куркиеки Лахденпохского района рассказывает об истории древнего карельского поселения на берегу Ладожского озера (Куркиеки упоминается в Новгородской летописи под 1396 г. и берестяных грамотах XIV в.), природе и археологии средневековой Карелии, ее торговых и политических связях. Представлены предметы эпохи викингов X–XI вв. и позднее. Проводятся экскурсии по

парковой территории с посещением беседки викингов и подъемом на крепостную гору.

Экспозицию историко-краеведческого музея Суоярвского района в г. Суоярви преимущественно составляют находки и пожертвования местных краеведов. Представлены отделы этнографический и военно-исторический – о советско-финской войне 1939–1940 гг. и Великой Отечественной войне на территории Суоярвского района.

Питкярантский городской краеведческий музей им. В.Ф. Себина создан ветераном Великой Отечественной войны В.Ф. Себиным на основе «Музея боевой славы» при школе № 1 г. Питкяранта.

Музей рунопевцев в п. Калевала находится в доме сказительницы Марии Андроновны Ремшу, жившей в нем в 1920–30-х гг. Представлено более 300 личных вещей и предметов быта северных карелов.

В Пудожском историко-краеведческом музее им. А.Ф. Кораблева более 15 тысяч объектов, в том числе пудожская вышивка и самовар-петух, созданный по эскизам В.М. Васнецова для Всемирной выставки в Вене. Музей расположен в столетнем здании бывшей земской управы. В г. Пудоже располагается подворье Муромского Свято-Успенского мужского монастыря. Он основан в XIV в., стоит на берегу Онежского озера при впадении р. Муромки. Строится деревянная церковь Воскрешения Лазаря – копия церкви 1390 г., перевезенной в Кижи. В Пудожском районе на территории Водлозерского национального парка, на о. Малый Колгостров в Водлозере, находится Свято-Ильинская Водлозерская пустынь (с XVI в.).

Кемский музей (с 1980 г.) расположен в здании казначейства Кемского уезда (1788 г.), знакомит с историей г. Кеми, духовной культурой, ремеслами, промыслами, бытом поморов-мореходов и купцов. Филиал «Дом помора» открыт в единственном сохранившемся в Кеми купеческом доме, где располагались классы Кемской Морской школы, детский дом, вечерняя школа. Сейчас действуют выставки «Кабинет купца А.Е. Дятлева», «Развитие образования в Кемском районе», фотовыставка «Жизнь у моря», «Очень хочется в Советский Союз», «От зуйка до Капитана». В Кеми сохранились здания, напоминающие об истории Соловецкого лагеря особого назначения. Например, дом на пересечении Пролетарского проспекта и улицы Ленина – бывшее Управление СЛОН (1929 г.). В нем можно было бы открыть музей истории репрессий. Через Кемь и Попов остров (пос. Рабочеостровск), где находился Пересыльный пункт, проходил путь на Соловецкие острова.

В Петрозаводской и Карельской епархии за последние тридцать лет отреставрированы, воссозданы и построены многие храмы и монастыри. Это духовные центры и памятники архитектуры, изобразительного, певческого и декоративно-прикладного искусства, многие имеют музейные экспозиции и сохраняют традиции ремесла и быта. Некоторые историко-архитектурные

памятники еще в руинах. Например, древние здания Благовещенского Ионо-Яшезерского мужского монастыря в Прионежском районе (XVI–XIX вв.).

Учащимся нужно готовиться к музейным экскурсиям и паломничествам, а затем можно обсуждать то, что увидели и услышали, писать небольшие сочинения о своих впечатлениях. Со стороны преподавателей это своеобразная миссионерская работа, она нуждается в поддержке со стороны духовных лиц и организаций, а также учреждений культуры.

Туристические поездки в районные города России часто предполагают посещение всех туристических объектов, православных монастырей и храмов, которые там находятся. Однако посещение одного монастыря и одного-двух музеев за один день – это большая, насыщенная образовательная программа, требующая подготовки со стороны преподавателей и учащихся.

В Калужской области также есть музейные комплексы, православные монастыри и храмы. Их посещение полезно преподавателями и студентам, изучающим русский язык, историю и культуру России и мира.

Мы благодарим Его Высокопреосвященство Митрополита Калужского и Боровского Климента, духовенство Калужской Митрополии, руководство, преподавателей, студентов Калужской духовной семинарии за возможность выполнения, обсуждения, проверки данной работы.

Литература

1. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М. : Гнозис, 2003. – 288 с.

Kravtsov Konstantin Sergeevich
Turilova Maria Valerievna
M. V. Lomonosov Moscow State University, A. M. Prokhorov Institute of General Physics of the Russian Academy of Sciences, National Research University Higher School of Economics
Independent Researcher, Kaluga, Russia

MUSEUMS, PILGRIMAGES AND LEARNING RUSSIAN

The article shows the resources of museum pedagogics, the role of extracurricular activities and Orthodox Christian pilgrimages in teaching Russian on the example of Karelia. When studying historical events and cultural objects of Russia and other world, getting acquainted with Orthodox Christian holidays, traditional life and crafts, teachers with schoolchildren and students can visit Russian museums and Orthodox Christian monasteries outside school hours. Professional museum excursions and stories acquaint visitors with many lexical groups, strengthen remembering new words by correlating them with objects and concepts.

Keywords: Karelia; monastery; museum; Orthodox Christianity; pilgrimage; Russian.

Красильникова Юлия Александровна
Нижегородский губернский колледж,
Нижегородский политехнический колледж им. Героя Советского Союза А. П. Руднева
psotinka@mail.ru

Проблемы профессионально ориентированного обучения на занятиях русского языка и культуры речи

Специалист, даже высокого уровня владения профессиональными компетенциями, не способный преподнести себя, свое мастерство лингвистическим способом, рискует потерять многое в своем профессиональном образе; работа над профессионально ориентированными речевыми компетенциями начинается с применения специфических заданий по всем разделам русского языка, освоенных еще в школе.

Ключевые слова: речевые компетенции специалиста, профессионально-ориентированное обучение русскому языку.

Владение нормами русского языка и культуры речи очень важно при освоении профессиональных компетенций: оно способно придать уникальный блеск, добавить индивидуальную яркость профессионализму специалиста любой сферы.

Специалист, даже высокого уровня владения профессиональными компетенциями, не способный преподнести себя, свое мастерство лингвистическим способом, рискует потерять многое в своем профессиональном образе.

Раскрытие своего индивидуального профессионального уровня начинается у человека уже со студенческой скамьи: через первые практические и лабораторные работы; курсовые и дипломные проекты, учебные и производственные практики; через характеристики,

Со временем формы раскрытия профессионального образа усложняются: через резюме, портфолио, собеседование, работу в команде, работу с коллегами, клиентами, конкурентами.

В каждом из этих примеров специалист должен выглядеть как хорошая начинка на рынке профессионалов. И обертку он должен иметь соответствующую: достойную и привлекательную. Хорошие речевые умения и навыки в синтезе с профессиональными компетенциями – отличный вариант такой упаковки.

Мой опыт профессионально-ориентированных занятий русского языка – около 10 лет. За это время удалось собрать, применить, усовершенствовать

огромный материал для работы с разными специальностями. Особенно интересно обращение к техническим специальностям, у представителей которых не такая очевидная и яркая предрасположенность к гуманитарным наукам.

Кроме того, именно технические специальности, к сожалению, демонстрируют в своей профессиональной деятельности большое количество речевых нарушений, касающихся норм почти всех разделов русского языка.

Работа над профессионально ориентированными речевыми компетенциями начинается с применения специфических заданий по всем разделам русского языка, основанных, тем не менее на уже освоенных обучающимися еще в школе.

Освоение **орфоэпических и грамматических норм**, например, касается таких трудных случаев, как образование формы множественного числа существительных 2-го склонения с соответствующим ударением:

Клапан – клапаны, дроссель – дроссели.

Освоение словообразовательных норм основано на изучении профессиональной лексики, образованной по всем известным способам. Особо интересно в этом отношении образование сложных слов, аббревиатур, паронимов.

Жаростойкость – жароупорность – жаропрочность.

Калиброванное – калибровочное.

Техничный – технический – технологический.

Наплавка – проплавка – выплавка – переплавка.

Естественно, к этим разделам в синтезе подключается и раздел «Орфография».

Во многих случаях только знание технических особенностей профессиональных механизмов, процессов может помочь правильно написать слово:

Например, цилиндро-поршневой, лакокрасочный. Если первое слово нереально написать по-другому, кроме как через дефис, то написание второго вызывает споры у профессионалов отделочных работ. Не исключено, что оно должно писаться двумя способами, в зависимости от технологии нанесения отделочных покрытий.

Обязательными методами отработки правописания являются орфографические тематические пятиминутки. Обучающиеся могут сами выбрать тему диктанта, сами поочередно надиктовывают профессионализмы, обязательно в логическом порядке, которого требует описание того или иного устройства.

Изучение другого базового раздела языка – «Лексика», требует и глубокой интеграции с предшествующими разделами и имеет свои особенности профориентирования.

В этом отношении четко изучается происхождение терминов, с основой, в зависимости от происхождения термина, на знании иностранных языков, которые изучаются в колледжах и техникумах.

Первым заданием этого раздела становится работа с таблицей соответствий. В первой колонке такой таблицы представлены простейшие чертежи производственных деталей, во второй – их названия на иностранном языке с переводом, в третьей – общепринятые определения деталей, в которых раскрывается их элементарное устройство и назначение. Строки таблицы перепутаны, обучающимся всех курсов требуется привести их в соответствие.

Выполняя это задание, обучающиеся осваивают логику называния предмета в иностранном языке – первоисточнике, связь названия с техническими особенностями детали, учатся различать детали, очень схожие внешне и по назначению.

Например: поршень – плунжер.

Общая внешняя часть – это цилиндр, внутри которого перемещаются поршень или стержень, на зависимости от плотности прилегания которых к внутренним стенкам цилиндра основан механизм работы механической пары.

В этом плане хорошо приводить в пример работу таких механизмов как шприц или механический карандаш, объединяющие особенности обоих механизмов.

Большой спектр заданий и приемов касается и разделов «Синтаксис и пунктуация», «Текст», «Стили речи».

Так, еще одним обязательным видом работы являются диктанты по темам «Описание профильного технологического процесса». Эти диктанты так же надиктовывают отдельные студенты, вызванные к доске, диктовка осуществляется без подготовки. Очень четко идет проверка профессиональных знаний, логических, фактических, речевых навыков.

Выполнение этого и подобных заданий рано или поздно заставляет студентов использовать в своей речи такие непростые части речи, как причастия и деепричастия, причем в составе оборотов. Только используя их, можно особо точно передать порядок и последовательность одних профессиональных операций или совмещенность, параллельность выполнения других. Обособление оборотов знаками препинания вызывается не только лингвистической, но и технологической необходимостью: знаки препинания – запятые – отделяют друг от друга конкретные действия профильных операций с сопутствующими им производственными деталями.

Большое внимание отводится работе с определениями профессиональных терминов. Порядок построения определения, его точность и логичность берет начало от определений частей речи: если существительное – это часть речи, которая может обозначать и предмет, и лицо, и явление, и процесс, то определение, например, термина «калибрование» – и должно начинаться со слова «процесс».

Если причастие – это часть речи, обозначающая признак предмета, по действию, которое совершает оно или совершают над ним, то логично, что

«калиброванное отвествие» – это отверстие, изготовленное по заданным меркам, а «калибровочное отверстие» – это отверстие, задающее параметры другим отверстиям.

Особое место занимает работа над созданиями текстов. Интересны в этом плане тексты-описания внешнего вида деталей и механизмов: которые развивают не только непосредственно лингвистические, но многие мыслительные прессы: логику, сопоставление, сравнение, синтез.

Другой занимательный метод – составление текста-изложения по видеофрагменту. Например, если обучающимся первого

В обоих случаях обучающимся требуются знания и геометрии, и физики, и МДК, и черчения. Студенты-первокурсники, еще не владеющие профессиональной терминологий и знаниями профессиональных процессов, имеют возможность использовать общеупотребительную лексику, знакомые понятия из геометрии, физики для называния тех или иных деталей двигателя. Над планом и структурой текста им приходится работать хотя бы потому, что сам процесс работы двигателя так же состоит из четких этапов, частей и тактов. Поэтому рабочий текст также приходится делить на части, абзацы, соответствующие этапам работы составляющих двигателя.

Большое внимание к профессиональной ориентации русского языка развивает проявление взаимного интереса участников образовательного процесса: мне, как преподавателю, становятся интересны спецдисциплины и другие профессии в целом и в деталях, точно так же, как студентам становится интересен русский язык, более приближенный к их профессиональным наклонностям и интересам. Самый показательный результат – выступление студентов технических специальностей в предметных олимпиадах, причем просто из-за личного спортивного интереса, появление интереса к учебе или к поступлению в ВУЗы, в том числе, ради самого процесса обучения.

Литература

1. Борисенко М.К. Комплексный подход в преподавании языка специальности // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование», 2018. № 3 (13).

2. Дмитриева Д.Д. К вопросу о функциональном моделировании профессионального диалога на занятиях по русскому языку как иностранному в медицинских вузах // Карельский научный журнал, 2017. Т. 6. № 3 (20).

3. Дмитриенко Т.А. Профессионально ориентированные технологии обучения иностранным языкам // Модернизация образования: монография. М.: Прометей. МПГУ, 2009.

4. Кучерявая, Т. Л. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 336–337.

Krasilnikova Yulia Alexandrovna
Nizhny Novgorod Provincial College
Nizhny Novgorod Polytechnic College
In the name of Hero of the Soviet Union A.P. Rudnev

PROBLEMS OF PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING IN RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE CLASSES

A specialist, even of a high level of professional competencies, who is unable to present himself and his skills in a linguistic way, risks losing a lot in his professional image; work on professionally oriented speech competencies begins with the use of specific tasks in all sections of the Russian language, based, however, on those already mastered by students at school.

Keywords: speech competencies of a specialist, professionally oriented teaching of the Russian language.

Куваева Алёна Сергеевна
Кузнецова Софья Андреевна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
Московский государственный лингвистический университет
alena87@bk.ru,
voitenko_12_86@mail.ru

Подготовительные курсы по русскому языку как иностранному для поступления в Высшую школу Франции

В статье описывается деятельность подготовительных курсов по русскому языку для поступления в Высшую школу Франции. Для более детального анализа функционирования курсов представлена также информация об обучении русского языка как иностранного во французских школах и университетах. В контексте подготовки к вступительным экзаменам по русскому языку рассматриваются задания к письменной и устной частям экзамена, а также вспомогательные средства обучения по грамматике, лексике и страноведению.

Ключевые слова: русский как иностранный, подготовительные курсы, высшее образование, вступительные экзамены, филологический профиль.

На сегодняшний день ведущим процессом взаимодействия стран и народов является глобализация, которая направлена на культурную и лингвистическую интеграцию. В данном процессе язык играет одну из важнейших ролей, так как именно посредством языка осуществляется межкультурная коммуникация. С целью внедрения в систему образования концепции многоязычия за рубежом в школах и университетах школьникам и студентам предоставляется возможность изучения нескольких иностранных языков, в том числе редких или региональных.

Языковая политика Франции также ориентирована на распространение идеи создания поликультурной личности, которая владела бы тремя или более языками и была эффективно интегрирована в межкультурное общество, где разные народы и культуры успешно взаимодействуют друг с другом [1, с. 34]. Преследуя данную цель, министерство образования Франции ввело в обязательную образовательную программу изучение двух иностранных языков, сделав изучение третьего иностранного языка факультативным в государственных школах и университетах Франции.

Русский язык как иностранный занимает своё место в иерархии иностранных языков, предлагаемых для изучения во французских учебных заведениях. На уровне среднего образования французские дети имеют возможность

изучать русский как первый или второй иностранный язык. Однако больше всего он распространен в старшей школе, где учащиеся выбирают русский язык в качестве третьего иностранного языка.

В системе высшего образования русский язык распространен на всех уровнях (бакалавриат, магистратура, аспирантура) как первый, второй или третий иностранный язык. Углубленное изучение русского языка как иностранного возможно в основном только на профильных факультетах, например на факультете славянских языков и литературы *'Langues et littératures slaves'*.

После выпуска из школы французские абитуриенты имеют возможность не только поступить в университет, но и в так называемую Высшую школу *'Grande école'*, которая считается во Франции более престижным и элитным высшим учебным заведением. Данное учреждение готовит специалистов в разных сферах жизнедеятельности человека: в экономике, политике, военном деле, журналистике, лингвистике и других. Являясь элитарным учреждением и выпуская каждый год только высокопрофессиональных специалистов в своих областях, Высшая школа требует от абитуриентов не только сдачи комплексного экзамена по окончании 11-го класса, но и вступительных испытаний по выбранным предметам. Так, в Высшую школу Лиона *'École Normale Supérieure de Lyon'* на филологический факультет необходимо пройти вступительный конкурс по литературе, иностранному языку и обществознанию. Многие заведения подобного типа принимают экзамены и по русскому языку как иностранному.

По сравнению с университетом поступление в Высшую школу предполагает сложный комплекс подготовки к вступительным экзаменам, который сводится к двухгодичным подготовительным курсам Высшей школы *'Classes Préparatoires aux Grandes Écoles'*. Подготовка к вступительным экзаменам по русскому языку в Высшую школу начинается уже в старшей школе, где учащиеся, которые изучают русский язык как первый, второй или третий иностранный язык, могут выбрать необходимый им профиль исходя из избранной специальности: экономический, филологический, естественно-научный.

Вступительные экзамены по русскому языку предполагают письменную и устную части. Необходимо отметить, что основные Высшие школы Франции (Высшая нормальная школа Парижа, Высшая нормальная школа Лиона, Высшие школы коммерции) предлагают на вступительные экзамены собственно разработанные задания, косвенно пересекающиеся с тестами других школ. Тем не менее, для сдачи экзаменов в любое учебное заведение рекомендуется минимальный уровень владения русским языком B2–C1. Это связано со спецификой и тематикой заданий, которые будут рассмотрены ниже. Однако, количество часов изучения русского языка на подготовительных курсах (2–4 часа в неделю), отсутствие языковой среды и уровень владения языком A2 у французских учащихся после окончания старшей школы могут стать

препятствием на пути к сдаче экзамена и поступлению в Высшую школу. Достижение уровня B2–C1 по русскому языку за два года требует интенсивной и продуктивной работы со стороны преподавателя и учащихся, а также усовершенствования методов и приемов обучения русскому языку. С целью выявления сильных и слабых сторон методики преподавания русского языка как иностранного на подготовительных курсах и дальнейшей корректировки методов и приемов обучения в статье будет рассмотрено функционирование подготовительных курсов по русскому языку как иностранному филологического профиля и приведены примеры заданий устной и письменной частей.

Подготовительные курсы в филологическом профиле длятся два года, первый из которых называется hypokhâgne, а второй – khâgne. Во время обучения школьникам предлагается для изучения ряд общих (или обязательных) и факультативных предметов, которые меняются в зависимости от выбранных профиля и Высшей школы.

Русский язык может выступать как обязательный иностранный язык (чаще всего LV1) или факультативный (LV2). Как первый иностранный русский язык изучается 4 часа в неделю, а как второй – 2 часа в неделю. Обучение по русскому языку первого года направлено на повторение и закрепление основ грамматики, знакомство с русской культурой и историей, анализ конкретных заданий вступительного экзамена. Второй год обучения – это год интенсивной тренировки и подготовки к конкурсным экзаменам, как письменным, так и устным [2].

Письменная часть экзамена общего блока представляет собой комментирование художественного текста и перевод части или всего этого текста на французский язык. На официальном сайте подготовительных курсов старшей школы *Lycée du Parc* в качестве примера письменного задания приведен отрывок из рассказа Михаила Булгакова «Морфий», который учащимся необходимо проанализировать с точки зрения скрытых смыслов и использования художественных приемов для их выражения [3].

Устная часть экзамена по русскому языку также состоит из комментирования художественного текста. Учащиеся выбирают тему посредством вытягивания билета, который предоставляет информацию только о жанре, эпохе и в редких случаях географии отрывка художественного произведения (например, «поэзия 20-го века», «проза 19-го века» и т. д.). После этого экзаменующим дается 90 минут на подготовку анализа выбранного текста и затем 30 минут на устный ответ по теме билета [3].

На официальном сайте подготовительных курсов CPGE по русскому языку *russeenprepa.fr* размещен список учебной литературы, которая может помочь будущим студентам подготовиться к вступительным экзаменам по русскому языку в Высшую школу [2]. Учащиеся могут усовершенствовать свои знания по грамматике и лексике (Annah Tiprez «Oudatchi!», Olga Turkina «Obsuzhdat': Vocabulaire thématique russe»), а так же выявить для себя новую информацию о культуре и истории России (Jean-Sylvestre Mongrenier, Françoise Thom «Que sais-je ? Géopolitique de la Russie», Pascal Marchand «Atlas géopolitique de la Russie»). Однако, ситуация с использованием учебных пособий для подготовки к экзаменам остается открытой, так как, во-первых, одного основного учебника по русскому языку, используемого на занятиях по подготовке к вступительным экзаменам, не существует (все перечисленные выше учебные пособия являются лишь дополнительными средствами обучения). Во-вторых, сама структура экзамена по русскому языку и уровень владения языком B2–C1 требуют от преподавателя более тщательного подбора используемой учебной литературы, где была бы предоставлена информация о приемах и техниках написания анализа художественного произведения, примеры и схемы подобных анализов, упражнения и практические задания, связанные с комментированием отрывков текста. На данный момент такие пособия являются редкостью во франкоязычной методике преподавания РКИ.

Изучение русского языка во французских учебных заведениях оказывается достаточно непростым делом, так как для большинства французских школьников и студентов русский язык входит в число редких и сложных языков. Однако, при поступлении в Высшую школу русский язык в числе обязательных или факультативных предметов является большим преимуществом благодаря небольшому проценту учащихся, сдающих экзамен по данной дисциплине, что в свою очередь уменьшает конкурс и увеличивает шансы на поступление.

Конечно, такой статус «экзотического» языка влияет и на распространённость подготовительных курсов в школах Франции: лишь немногие учебные учреждения имеют возможность подготавливать учащихся к вступительному экзамену в Высшую школу по русскому языку. Это может быть причиной, по которой школьники не стремятся выбирать русский язык для изучения в качестве второго или третьего иностранного языка. При этом сегодня есть все основания полагать, что с каждым годом количество данных курсов будет расти, так как во Франции данный тип подготовки к вступительным экзаменам достаточно новый и не развит в полной мере.

Литература

1. Cadre Européen Commun de Reference pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer. Unité des Politiques linguistiques. – Strasbourg, 2018. – 185 p.

2. Le Russe en prépa [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://russeenprepa.fr (дата обращения: 19.03.24).

3. Lycée du Parc [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://lyceeduparc.fr/ldp/rubrique176.html (дата обращения: 10.03.24).

Kuvaeva Alyona Sergeevna
Pushkin State Russian Language Institute
Kuznetsova Sofia Andreevna
Moscow State Linguistic University

HIGHER SCHOOL PREPARATORY CLASSES IN RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE IN FRANCE

The article describes the activities of preparatory classes in the Russian language for admission to Higher education in France. For a detailed analysis of the functioning of the classes, information is also provided on teaching Russian as a foreign language in French schools and universities. In the context of preparation for the entrance exams in the Russian language, tasks for the written and oral parts of the exam, as well as textbooks in grammar, vocabulary and Russian culture, are considered.

Keywords: Russian as a foreign language, preparatory classes, higher education, entrance exams, literary profile.

Куприна Ирина Викторовна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
IVKuprina@pushkin.institute

Культурная политика СССР в эпоху застоя

В статье рассматриваются особенности культурной политики Советского Союза периода 1965–1985 гг. Автор исследует резонансные события, повлиявшие на духовную жизнь советского общества в этот период, отмечает усиление идеологического контроля в сфере культуры, анализирует взаимоотношения власти и интеллигенции. Вместе с тем, в статье указываются и позитивные явления, характеризующие эпоху застоя: укрепление материальной базы, увеличение количества образовательных и просветительских учреждений, повышение общего уровня образования населения и, наконец, создание высокохудожественных произведений искусства. На основе изложенных фактов автором делается вывод о противоречивом характере культурной политики периода застоя.

Ключевые слова: эпоха застоя, культурная политика, идеологический гнет, цензура, диссидентское движение.

Культурная политика 1965–1985 гг. отражает процессы, происшедшие советском обществе и его духовной жизни после смещения Н.С. Хрущева и прихода к власти Л.И. Брежнева. Последующие за этим 20 лет в истории СССР принято обозначать термином «эпоха застоя». Данный временной промежуток не имеет четких границ, однако историки чаще всего подразумевают под ним время правления Л.И. Брежнева (1964–1982 гг.) Ю.В. Андропова (1982–1984 гг.) и К.У. Черненко (1984–1985 гг.), в политике которых прослеживаются общие черты и преемственность. Сам термин «застой» был введен в обращение М.С. Горбачевым для описания негативных тенденций в развитии советского государства в этот период: ухудшение динамики экономического роста, серьезные противоречия в культурной и социальной жизни общества. Однако, ряд историков считают, что именно в эти 20 лет Советский Союз достиг наивысшего расцвета. Об этом свидетельствует отсутствие политических и экономических потрясений, рост материального благополучия граждан, успехи в покорении космоса, научной и культурной жизни, спорте и т. д. В целом, следует отметить, что для эпохи застоя характерны противоречивые тенденции в развитии страны, в том числе и в области культуры.

Безусловно, на развитие культуры в брежневский период повлияло укрепление ее материальной базы. В это время государство увеличивает финансирование образовательной и культурной сфер, расширяет сеть учебных и просветительских учреждений. Согласно данным БСЭ (Большой Советской энциклопедии 1974 г.) в СССР действовали 856 вузов, в которых обучались

более 4,9 млн студентов, 6272 профессионально-технических учебных заведения с 3,08 млн учащихся, 167 тыс. общеобразовательных школ, с 48,8 млн учеников. В стране насчитывалось 1295 музеев и 350 тыс. библиотек. Причем, согласно статистике, за период 1961–1975 гг. в библиотеки было привлечено около 50 млн новых читателей, а их общее количество превысило 203 млн. чел. [4, с. 419–420]. Не случайно, Советский Союз тогда называли самой читающей страной мира.

Еще одним направлением культурной политики стало увеличение количества профессиональных образовательных учреждений, готовящих специалистов в области культуры. Согласно той же БСЭ, таких специалистов готовили в 132 культурно-просветительских училищах и 16 специализированных институтах культуры. Население активно вовлекалось в самодеятельное художественное творчество. Так, в клубных учреждениях системы министерства культуры СССР насчитывалось 585 тыс. коллективов художественной самодеятельности (8,9 млн участников), в том числе 88 тыс. хоровых, 74 тыс. музыкальных, 88 тыс. драматических, 71 тыс. танцевальных, 7,9 тыс. изобразительного и прикладного искусства и т. д. [4, с. 420].

На фоне общего повышения уровня образования и улучшения материального благосостояния населения возрастала его потребность в «духовной пище», а значит, укреплялось положение интеллигенции, ее социальный статус. Государство также оказывало ей значительную поддержку, финансируя деятельность профессиональных творческих союзов и предоставляя широкие возможности для самореализации и заработка. Как отмечается в исследовании О.И. Баркаловой, в эпоху застоя творческие работники получают высокие гонорары за свои произведения, поддержку из госфондов, работу по государственным заказам, возможность дополнительных заработков за работу в редколлегиях, встречи с читателями и зрителями и т. п. «…В отличие от своих западных коллег, живущих в условиях свободной рыночной экономики и не получавших поддержки со стороны государства, советские писатели, художники, композиторы, особенно если они были членами творческих союзов, могли зарабатывать себе на жизнь творческим трудом» [1, с. 332]. Это позволяло им создавать высокохудожественные произведения культуры, которые были широко востребованы и на международном уровне. Достаточно вспомнить советские фильмы, побеждавшие на наиболее престижных Берлинском, Каннском и Венецианском фестивалях, советских музыкантов – лауреатов премии «Грэмми», триумфальный успех гастролей советских артистов оперы и балета, повышенный интерес к выставкам советских художников на Западе и т. п.

При этом, вкладывая в культуру значительные средства, государство требовало преданности и подчинения, жестко регламентировала художественное творчество, задавая темы, стили и направления для различных

отраслей культуры. Партия желала от писателей и художников участия в коммунистическом воспитании трудящихся, пропаганде социалистических идей, прославления достижений социалистического труда и т. п. Это противоречие было особенно явным в сфере художественного творчества, ведь процесс создания произведения искусства предполагает свободу самовыражения художника. Однако с конца 1960-х гг. культурная политика СССР снова меняется в сторону ужесточение цензуры и политического надзора за обществом. Судьба художника и его творений теперь всецело зависела от лояльности партийных и государственных бюрократов. По цензурным соображениям из книг, фильмов и спектаклей выбрасывали все, что могло нанести вред «нравственному здоровью» советского человека: пессимизм, религию, эротику и т. п. То, что содержало критику советского строя и вовсе запрещали. Из библиотечных фондов вновь стали изымать книги писателей, которых власть считала идеологически вредными. К их числу относились, например, А.И. Солженицын, В.С. Гроссман, В.П. Аксенов, В.Н. Войнович и др. Многие критически мыслящие деятели культуры попали под надзор органов безопасности.

Усиление идеологического пресса и новая волна запретов после относительной демократизации культурной жизни страны периода оттепели особенно остро ощущалась творческой интеллигенцией. Эта небольшая по численности группа оказывала мощное влияние на умы и настроения общества. Именно в среде интеллигенции, наиболее образованной и активной части населения, начинают формироваться оппозиционные настроения. В дальнейшем это приведет к формированию диссидентства – движения протеста против господствующей в стране идеологии и существующего режима. Одной из форм диссидентского движения был «самиздат» – производство и распространение запрещенных в стране литературных и публицистических произведений кустарным способом. Помимо отдельных произведений выходили целые самиздатовские журналы: «Синтаксис», «Бумеранг», «СМОГ» (сокращенное от «Самая молодая организация гениев»). Они могли быть нейтральными к власти, а могли иметь ярко выраженный антиправительственный характер. Так, на протяжении 15 лет (1968–1983 гг.) в Советском Союзе выходили самиздатовские информационные бюллетени «Хроники текущих событий», где рассказывалось о фактах нарушения прав человека в СССР и акциях протеста диссидентов.

Кроме того, существовал еще «тамиздат» – производство запрещенных в Советском Союзе книг за рубежом. Например, в немецком городе Франкфурт-на-Майне функционировало издательство «Посев», которое специализировалось на публикации произведений советских диссидентов. С одной стороны это давало возможность запрещенным писателям издавать свои произведения и доносить их до читателя, но с другой – для самих авторов

это создавало большие проблемы внутри страны. Власть очень ревностно относилась к подобным публикациям в обход своих запретов, за этим всегда следовали санкции. Так, «тамиздат» стал причиной репрессий в отношении писателей Синявского и Даниэля.

В 1965 г. А.Д. Синявский и Ю.М. Даниэль были арестованы по обвинению в антисоветской деятельности. Причем деятельность эта сводилась к публикации за границей нескольких литературных произведений, которые, по мнению партийных функционеров, порочили советский строй. Приговор был достаточно жестким: Даниэль получил пять, а Синявский – семь лет заключения в колонии строгого режима. Дело это имело большой общественный резонанс. В поддержку писателей выступили тогда многие известные деятели культуры: актёр И.В. Кваша, литературовед В.В. Иванов, поэт-переводчик А.А. Якобсон, искусствоведы Ю.Я. Герчук и И.Н. Голомшток и др. Сразу после оглашения приговора в Президиум XXIII съезда КПСС и Президиум Верховного Совета СССР было направлено письмо 62-х советских писателей, ходатайствующих об их освобождении Синявского и Даниэля. Среди подписантов были К.И. Чуковский, И.Г. Эренбург, В.А. Каверин, Б.А. Ахмадулина, Б.Ш. Окуджава, Д.С. Самойлов и многие другие. «Осуждение писателей за сатирические произведения – чрезвычайно опасный прецедент, способный затормозить процесс развития советской культуры, – писали они. – … Ни науки, ни искусство не могут существовать без возможности высказывать парадоксальные идеи, создавать гиперболические образы. Сложная обстановка, в которой мы живем, требует расширения (а не сужения) свободы интеллектуального и художественного эксперимента» [3]. Для властей подобная реакция была неожиданной. Авторы «письма 62-х» были известными и популярными в стране людьми, имеющими престижные государственные премии.

Нельзя сказать, что такой демарш интеллигенции серьезно напугал руководство страны, однако в дальнейшем в подобных ситуациях власть будет действовать осторожнее, а санкции в отношении инакомыслящих станут более мягкими. Так, в аналогичной ситуации, когда в Париже в 1973 г. будет опубликован первый том романа А.И. Солженицына «Архипелага Гулаг» (гораздо более радикальный и антагонистический в отношении советского строя), писателя вышлют из страны и лишат советского гражданства. По сравнению с наказанием Синявского и Даниэля это, несомненно, более гуманный приговор. Постепенно власть отказывалась от крайних форм террора, наказания за инакомыслие и неподчинение системе стали более мягкими. Если прежде за подобное отправляли в лагеря, то в 1970–1980-х гг. данная мера применялась сравнительно редко. Общественное порицание, лишение возможности работать по профессии, и, наконец, добровольно-принудительная высылка за границу и лишение советского гражданства были стали наиболее распространенными методами наказания непокорных деятелей культуры.

Так в 70-е гг. из СССР вынудили уехать музыканта Мстислава Ростроповича, писателя Сергея Довлатова, скульптора Эрнста Неизвестного, художника Олега Целкова и др. Власть будет стараться избегать открытой конфронтации с интеллигенцией, не допускать новых общественных скандалов, заботиться о своей международной репутации. К тому же после ратификации в 1973 г. Международного пакта о гражданских и политических правах, советское руководство формально признало право своих граждан на эмиграцию, после чего к желанию уехать из страны стали относиться гораздо терпимее. Эмиграция уже не приравнивалась к антисоветской деятельности, хотя на общественном уровне по-прежнему воспринималась как предательство. Открывшейся возможностью воспользуются, в том числе, писатели, художники, артисты, чье творчество не было востребовано в собственной стране.

Еще одним камнем преткновения, обострившим противоречия между властью и интеллигенцией стали попытки Брежнева реабилитировать имя Сталина и закрыть тему сталинских преступлений. Интересно, что реабилитация эта не провозглашалась на официальном уровне, однако фактически отношение к сталинской эпохе, ее оценки были пересмотрены. Уже в 1965 г. Брежнев упоминает Сталина в докладе по случаю 20-летия Победы в Великой Отечественной войне, в дальнейшем позитивный образ Сталина возвращается в фильмы, исторические и художественные книги, а в 1970 г. на Красной площади на могиле Сталина устанавливают его памятник, впервые после хрущевской кампании по десталинизации. Критически мыслящая часть интеллигенции, пострадавшая от репрессий, не смогла так просто с этим смириться. 14 февраля 1966 года 25 выдающихся деятелей советской науки и культуры направили Брежневу открытое письмо с протестом против реабилитации Сталина. Среди подписавших его были нобелевские лауреаты П.Л. Капица и И.Е. Тамм, писатели В.П. Катаев, и К.Г. Паустовский, К.И. Чуковский, художники П.Д. Корин и Ю.И. Пименов режиссер Г.А. Товстоногов, народная артистка СССР М.М. Плисецкая и другие столь же знаменитые деятели культуры. «Мы считаем, что любая попытка обелить Сталина таит в себе опасность серьёзных расхождений внутри советского общества, – говорилось в письме. – …Наш народ не поймёт и не примет отхода – хотя бы и частичного – от решений о культе личности» [2]. Однако видимой реакции от Кремля на письмо не последовало. Протест творческих деятелей не дал никаких результатов, но сам факт написания «письма 25» говорит о том, что в отличии от предыдущего периода ряд представителей интеллигенции уже не боится открыто высказывать недовольство происходящими в стране событиями.

Говоря об ограничениях и идеологическом прессе, которым подвергалась советская культура эпохи застоя, нельзя не отметить и эволюционных процессов в ее развитии. Яркие достижения советского искусства в этот

период свидетельствует о прогрессивном развитии отечественной культуры, которая продолжала активно интегрироваться в мировое культурное пространство. И мы можем наблюдать как постепенно политика советского государства в сфере культуры начинает меняться: расширяются ее идеологические рамки, появляется плюрализм форм, методов и способов творческого самовыражения, снижается уровень диктата на творческую интеллигенцию со стороны властных структур. Это можно проследить в различных сферах художественного творчества. Так, если в начале брежневской эпохи власть всячески противодействовала авангардному искусству, считая его антисоветским и вредным, в дальнейшем отношение к авангарду становится более лояльным. После международного резонанса, вызванного разгромом уличной выставки нонконформистского искусства в Беляево (знаменитой «бульдозерной выставки» 1974 г.), уже на следующий 1975 г. художники-авангардисты получили разрешение провести выставки неформального искусства в Москве и Ленинграде. А с 1976 г. им были предоставлены постоянные площадки: выставочные залы на Малой Грузинской улице в доме № 28 и в павильоне «Пчеловодство» на ВДНХ. Конечно, подобные уступки – это малость, однако таким образом авангардная живопись начинает обретать официальный статус. Выставки на Малой Грузинской регулярно освещались в западной прессе, а чтобы попасть на них нужно было выстоять большую очередь.

Знаковым явлением, говорящим о постепенной демократизации советской культуры, стала легализация в стране рок-музыки. Уже с конца 1970-х гг. многие рок-группы получают возможность легально выступать перед публикой. А в марте 1980 г. в Тбилиси прошел музыкальный фестиваль «Весенние ритмы», который фактически стал первым в СССР конкурсом рок-музыкантов. Причем организован он был при участии Центрального комитета комсомола Грузии. В фестивали приняли группы «Аквариум», «Автограф», «Интеграл», «Машина времени» (последняя стала победителем конкурса). Вслед за этим, фирма «Мелодия» выпустила грампластинку с записями лауреатов, которая пользовалась огромным спросом. Кроме того, расширяется гастрольная деятельность зарубежных рок-исполнителей: в 1979 г. – в СССР с успехом прошли гастроли Элтона Джона, 1983 г. – Дидье Маруани и группы Space и т. д. Эти и другие примеры свидетельствую о том, что советская культура развивалась в русле международного культурного процесса, испытывая на себе ее прямое влияние и все больше демократизируясь.

В целом, анализ культурной политики эпохи застоя позволяет сделать вывод о противоречивом ее характере. С одной стороны, сложившаяся в прошлые десятилетия система идеологического контроля и диктата власти в области культуры тормозит ее развитие, ограничивает творческий потенциал ее деятелей. Мы наблюдаем увеличивающийся разрыв между партийной номенклатурой и творческой интеллигенцией, которая стремиться интегрироваться в мировое культурное пространство. С другой – под влиянием общественных потребностей и естественных эволюционных процессов происходит постепенная демократизация культурной политики, она развивается в рамках общемирового культурного процесса. Социальный характер советского государства, финансирование институтов культуры помогает активно развиваться различным видам искусства и делает их доступными для широкой публики, что позволяет охарактеризовать эпоху застоя как время весьма плодотворного развития отечественной культуры.

Литература

1. Баркалова О.И. Политика Советского государства в сфере культуры и ее влияние на развитие творческой интеллигенции конца 50-х – начала 80-х гг. XX в.: дис. ... д-ра ист. наук. – Москва, 2001. – 338 с.

2. Письмо 25 деятелей советской науки, литературы и искусства Л.И. Брежневу против реабилитации И.В. Сталина. 14 февраля 1966 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://diletant.media/articles/34159873/?ysclid=lrhszpeoao813654778 (дата обращения 15.01.2023).

3. Письмо 62-х писателей в Президиум XXIII съезда КПСС, Президиум Верховного Совета СССР, Президиума Верховного Совета РСФСР. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://litresp.ru/chitat/ru/ %D0 %A2/terc-abram/cena-metafori-ili-prestuplenie-i-nakazanie-sinyavskogo-i-danielya/26?ysclid=lrm3ho52ot355470379 (дата обращения 15.01.2023).

4. СССР. Учреждения культуры // Большая советская энциклопедия. 3-е издание. В 30-ти томах. – М.: Советская энциклопедия, 1969-1978Большая советская энциклопедия: Большая советская энциклопедия. 3-е издание. В 30-ти томах. – Москва: Сов. энциклопедия, 1969–1978. Т. 24. Ч. 3. С. 419–420.

Kuprina Irina Viktorovna
Pushkin State Russian Language Institute

THE CULTURAL POLICY OF THE USSR IN THE ERA OF STAGNATION

The article examines the peculiarities of the cultural policy of the Soviet Union in the period 1965–1985. The author explores the resonant events that influenced the spiritual life of Soviet society during this period, notes the strengthening of ideological control in the field of culture, analyzes the relationship between the government and the intelligentsia. At the same time, the article also indicates the positive phenomena characterizing the era of stagnation: strengthening its material base, increasing the number of educational and educational institutions, increasing the general level of education of the population and, finally, the creation of highly artistic works of art. Based on the facts presented, the author concludes that the contradictory nature of the cultural policy of the stagnation period.

Keywords: the era of stagnation, cultural politics, ideological oppression, censorship, dissident movement.

Куртай Арьола
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
kurtaj.arjola08@hormail.com

Характеристики модальных эвфемизмов в дискурсе социальных сетей

В данной статье анализируется проблема понимания и функционирования модальных эвфемизмов, их стилистические окраски, которые вуалирующим способом предлагается противоположное по смыслу обозначение отрицательно оцениваемого денотата. В статье произведен анализ примеров употребления эвфемизмов в русскоязычных социальных сетях, отображающих шутливое ироничное отношение в зависимости от обстоятельств речевого общения.

Ключевые слова: эвфемизм, речевая ситуация, социальные сети, модальность, ирония, языковая игра.

В русской лингвокультуре эвфемизм – явление языка, обусловленное его культурой, особенности определенной лингвокультуры. Слово «эвфемизм» происходит от греческого слова euphemismos, в котором eu означает «хорошо», а phemi – «говорю», то есть «говорю вежливо». Говорить вежливо – значит соблюдать правила этикета. В словаре О.С. Ахмановой дается следующее определение: «эвфемизмы – эмоционально нейтральные лексические единицы или выражения, употребляемые вместо синонимичных им слов и выражений, представляющихся говорящему неприличными, грубыми или нетактичными в данной конкретной ситуации, с целью искажения или маскировки отрицательного понятия» [1, с. 688].

Особенно большую роль играют умение оценить предмет речи и речевую ситуацию в целом, лингвокультурная компетенция собеседников и способность к самоконтролю в процессе общения – необходимые предпосылки успешной *эвфемизации*, или смягчения речи [2, с. 7]. В социальных сетях модальные эвфемизмы противопоставлены нейтральному стилю речи, отражают определенное шутливое или ироничное отношение, которая сближает их с явлением иронии.

В современном дискурсе, характеристики иронических эвфемизмов, их отношение адресанта к определенному речевому общению, «семантическое переосмысление высказывания также имеет отношение к негативным событиям человеческой жизни» [3, с. 688]. Эвфемия, в основе которой лежит табу, и в современный век постмодерна в русскоязычных социальных сетях встречается довольно часто, приобретая различные стилистические оттенки.

Тема «Бедность» обладает значительной продуктивностью в социальных сетях: «У местных *лиц без определенного места жительства* порой нет выхода, и ночуют они в колодцах теплотрасс (тепловые камеры)»; «Одну мою знакомую парикмахершу, которая закончила трёхдневные курсы пять лет назад и безвылазно сидит в своём городке, попросили подстричь мальчика из *малообеспеченной* семьи бесплатно или рублей за 50». Хотелось бы отметить, что тема «Бедность» в большинстве примеров современного дискурса русскоязычных социальных сетей звучит извинительно. Примеры эвфемизмов лишены модальности осмеяния, а маскирующая функция редко дополняется функцией вуалирования бедности.

В отличие от темы «Бедность», тема «Внешний вид человека» оказывается для пользователей русскоязычных социальных сетей, в частности сети ВКонтакте, куда более щепетильной. Эвфемизации в данной теме подвергаются в основном денотаты темы ожирения или лишнего веса, а также различные кожные заболевания, которые мы отнесли именно к теме «Внешний вид человека». Эвфемизмы темы «Кожные заболевания» функционально-стилистически отвечают характеру эвфемизмов темы «Внешний вид человека» и редко вуалируют непосредственно болезненные симптомы. В связи с этим данная группа эвфемизмов включена именно в тематическое поле «Внешний вид человека». Рассмотрим подробнее на примерах: «Ехал как-то в поезде, ночь, тишина, и только на нижней боковушке, на которой расположилась *тучная* женщина лет пятидесяти, раздавался тракторный рев»; «Бабушка *58–60 размера одежды* ведёт внучку-первоклашку. Тебе есть в кого быть толстой» – примеры эвфемизмов, вуалирующих проблему лишнего веса без шутливой модальности. Однако встречаются эвфемизмы данной тематики, содержащие в себе ироническую модальность или самоиронию: «На днях встретила молодого человека, с которым общалась последний раз в 13 лет в лагере. Теперь он женат на *необъятной* провинциальной женщине»; «Решил я, что стал каким-то *овальным* в последнее время и что пора меняться. Пришел к знакомому качку, говорю, хочу пресс». В последнем примере при создании эвфемизма юмор переходил в иронию.

Также тема внешних недостатков человека, его несовершенств также продуцирует эвфемизмы: «Несмотря на это, *была полной*, с *проблемной кожей*, и часто жаловалась на упадок сил»; «С детства была не только *пухлой*, но ещё и не по годам рослой девочкой» – в данных примерах мы не находим шутливой модальности, наоборот авторы данных высказываний стараются как можно нейтральнее вуалировать негативный денотат, означающий их внешние недостатки. Лишь в некоторых примерах находим ироничный оттенок эвфемизма: «Мы жили бедно, родители почему-то за мной не ухаживали, и я могла ходить неумытая, нерасчесанная и с нечищенными зубами неделями. *Запашок* от меня был соответствующий.» Таким образом, видно, что пользователи русскоязычных социальных сетей способны иронизировать над личными недостатками.

Тема беременности вуалируется лексемой «декрет», обозначающей какой-либо правовой акт, однако в просторечной среде «декрет» давно закрепилось значение «отпуск по беременности, гарантированный государством»: «Моя бабушка жила в деревне, работала в колхозе. В то время в *декрете* сидели всего три месяца, а дальше вперед на работу». Некоторые эвфемизмы на тему «беременность» сохранили оттенок сакральности данного явления и представляют собой весьма интересные языковые фигуры: «Ей очень повезло с мужем, любил ее безумно, да только вот детей им *Бог не давал*». Сравним эвфемизм в ином контексте: «Сталкивались ли вы с такими? Как удивляли вас женщины *в интересном положении*? Какие курьезы происходили с вами *во время ожидания чуда*?». Встречаются необычные эвфемистические выражения, такие как «принесла в подоле»: «Отчим боится, что я до окончания универа *принесу в подоле*, и по этой причине он ненавидит всех моих парней». Данное выражение уходит корнями в далекое прошлое, когда «принести ребенка в подоле» употреблялось в прямом значении и обозначало, что ребенок рожден вне брака и отца не имеет. В основном наблюдаем, что двусмысленность призвана не допустить конфликтных ситуаций и переключает общение в режим игровой коммуникации.

В сфере интимного общения в русскоязычных социальных сетях наблюдаем особенности эвфемизмов, так как по их природе являются: 1) стилистическая нейтральность; 2) отсутствие модальной направленности на игровой эффект. Например: «Новая знакомая хряпь шампанского, и давай, как старая знакомая, о своих прошлых *интимных подробностях* рассказывать…» – в этом примере не присутствует игровая модальность, слово *интим(ный)* употреблено стилистически нейтрально и без игровой модальности. В современном сетевом дискурсе эти эвфемизмы обретают и новые способы выражения. Сегодня эвфемизмы, вуалирующие пугающие явления служат сохранению психоэмоционального здоровья пользователей, находящихся в бесконечном информационном хаосе. Кроме того, такие эвфемизмы сегодня работают на сохранение приемлемости информационного контента в сети. Наблюдаем, что бытовые эвфемизмы – весьма распространенное языковое явление рунета. Для этих эвфемизмов характерна высокая степень окказиональности и модальной окраски. Ирония позволяет автору в завуалированной форме передать свое отношение к ситуации – неодобрение, осуждение или насмешка. Эвфемизмы создают какую-то комическую ситуацию, описывают неприятную жизненную картину, а ирония или языковая игра нивелирует негативный фон. Исходя из этого ирония выражает насмешку, с помощью вуалирующей, смягчающей и «украшающей» эвфемистической функции. Тем самым, искажается реальность, которая способствует созданию особого психологического восприятия.

Литература

1. Ахманова О. С. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 688.
2. Ковшова М. Л. Семантика и прагматика эвфемизмов: Краткий тематический словарь современных русских эвфемизмов. М., 2007. С. 158.
3. Никитина А. М. Эвфемизмы в речи учителя как средство гармонизации педагогического дискурса – 2015. – С. 27.

Kurtaj Arjola
Pushkin State Institute of Russian Language

CHARACTERISTICS OF MODAL EUPHEMISMS IN SOCIAL MEDIA DISCOURSE

This article analyzes the problem of understanding and functioning of modal euphemisms, their stylistic coloring, which in a veiling way offer the opposite in meaning designation of the negatively evaluated denotation. The article analyzes examples of the use of euphemisms in Russian-speaking social networks, displaying joking ironic attitude depending on the circumstances of speech communication.

Keywords: euphemism, speech situation, taboo, social networks, modality, irony, language game.

Лаврешина Ирина Георгиевна
Основная школа № 2,
Серебрянск
irala7474@mail.ru

Развитие творческой активности учащихся младших школьников при изучении русского языка

В статье раскрывается актуальный вопрос развития творческих способностей детей младшего школьного возраста на уроках русского языка. Начальная ступень обучения – наиболее благоприятный период развития творческого потенциала у детей. Описаны приемы, используемые на уроках русского языка, позволяющие стимулировать творческую познавательную активность при изучении русского языка.

Ключевые слова: творческие способности, познавательная активность, творчество в начальной школе, эффективность.

В начальной школе ученики только начинают свой путь познания азов языкознания. Задача учителя – сделать все от него зависящее, чтобы интерес к языку, предмету на пути познания не пропал. Это возможно, только если подходить к преподаванию русского языка творчески, с учетом возрастных особенностей, чтобы предлагаемый материал и форма познания были понятны и интересны детям. Учителю начальных классов приходится творить, играть, импровизировать, порой становиться ровесником со своими учениками. Умение преподавать так, чтобы ученики были вовлечены в процесс познания и урок проходил с вовлечением детей, – одна из важнейших задач педагога. От того, насколько ребенку помогали и позволяли проявить себя творчески в детстве, будет зависеть его поведение в социуме, в общении, работе.

Младшие школьники рассудительны, им свойственна способность к умозаключениям. Их отношение к миру в достаточной степени носит игровой характер, что позволяет достаточно легко относиться к окружающей жизни, к людям, не замечать трудности. Чем интереснее и увлекательнее это делает педагог, тем больше удовольствия и восторга в глазах детей, тем больше интереса и любопытства, активности в его усвоении.

При работе над формированием творческих способностей учащихся, мы преобразовываем учебную деятельность, становимся экспериментаторами и исследователями. Это нам позволяет увидеть способности ребенка и вовремя поддержать их развитие. Чем выше уровень развития творческих способностей учащихся, тем выше их работоспособность. Именно поэтому

одна из задач, которые ставит перед собой педагог – развитие творческих способностей ученика. Прежде чем выстраивать систему развития творческой познавательной активности учащихся, необходимо на основе диагностических исследований выявить исходный уровень развития способностей. Для определения уровня сформированности познавательной активности учащихся класса на этапе начала работы над формированием творческой активности в изучении русского языка предлагаем использовать методику А.А. Горчинской «Познавательная активность младшего школьника» [2], для определения уровня развития воображения, способности создавать оригинальные образы – методику «Дорисовывания фигур» О.М. Дьяченко [3].

В ходе проведения диагностики распределения младших школьников по уровням сформированности познавательной активностипо методике А.А. Горчинской были получены следующие результаты. Количество детей с низким уровнем познавательной активности в целом по выборке составило 16 %. Дети с низким уровнем пассивны, ожидают давления или замечания. Количество детей со средним уровнем познавательной активности в выборке составило 58 %. Дети со средним уровнем зависимы от эмоциональной привлекательности объекта. С высоким уровнем познавательной активности – 26 %. Такие дети с готовностью включаются в выполнение заданий. Таким образом, 84 % учеников нуждаются в создании условий для развития познавательной активности. Согласно качественной характеристике уровня выполнения задания (методика О.М. Дьяченко), количество детей с низким уровнем составило 37 %, со средним – 53 %, с высоким – 10 %. Таким образом, 90 % учеников класса нуждаются в создании условий для развития творческих способностей.

Важно отметить, что наиболее эффективным методом творческого развития является развивающая игра. Исследования психологов показывают, что продуктивному творческому мышлению способствует овладение специальными приемами. К таким приемам относятся: выделение противоположных свойств, поиск аналогий, ассоциирование понятий, переформулирование, генерирование идей, постановка вопросов, смена альтернативы, комбинирование и другие. Большинству из этих приемов можно обучить в младшем школьном возрасте. Используя нестандартные подходы к преподаванию русского языка, способствующие формированию познавательной творческой активности учащихся, можно изменить отношение школьников к языковой ситуации, повысить интерес к изучению русского языка. Игры для педагогов являются эффективным средством формирования познавательной активности в изучении предмета, формировании творческого потенциала младших школьников, а для самих учащихся любимой формой деятельности. Ниже приведены некоторые из игр, которые помогут развить творческие способности и познавательную активность у детей при изучении русского языка в начальной школе.

«Эрудиты». Учитель читает лексическое значение слова, а учащиеся определяют слово. За каждый правильный ответ учащимся дается звездочка. Победит тот, кто собрал больше всех звездочек. Ответ учащиеся должны произнести орфографически, назвав орфограммы. Если учащиеся дали ответ, но допустили ошибки в произношении слов-ответов и не назвали орфограммы, звездочку не получают. Материал для игры: *Красная строка, отступ в начале строки. (Абзац). Шестой день недели (суббота). Ложка, тарелка, чашка, блюдце как одним словом зовутся? (посуда). Чистое, голубое, безоблачное (небо). Сказочный персонаж, бывает сильный, злой. (Карабас-Барабас, людоед, волк). Стол, шкаф, кресло, кровать, как одним словом назвать? (мебель).*

«Ретро-почта». Сейчас люди пользуются электронной почтой. Письма доставляются адресату спустя мгновенье. Когда интернет не был развит на таком уровне, как сейчас, люди писали письма ручкой и отправляли их в конвертах. Педагог предлагает вспомнить старый способ отправки бумажных писем. Учитель помещает на доске 3 конверта: имя существительное, имя прилагательное, глагол. Учащиеся подходят по одному к доске, выбирают карточку со словом, определяют его часть речи, задавая вслух вопрос, и кладут в нужный конверт. Материал для игры: *рыба, морской, рыбачить, солнце, яркое, светить, мама, любить, добрая, зима, холодная, замерзнуть, трава, зеленая, зеленеть.*

«Письмо рисунками». Детям предлагаются картинки, расположенные в определенной последовательности. *Гриб, орех, сирень, торт, игра, подарок, рак, ирис, лиса, единица, трибуна, ель, лед, ириска*. Учащиеся должны «прочесть» это письмо, сложив первые буквы названий предметов. (Гости прилетели.)

«Просто фантастика!» Пример речи педагога: «*Ребята, просто фантастика! Сейчас постучат в дверь, и в класс войдет большой зеленый крокодил в синей шляпе с полями. Что вы будете делать?*» Самый интересный и оригинальный ответ учащихся поощряется звездочкой.

«И так, и сяк». Учащиеся должны назвать предметы, которые выполняют два противоположных действия. Например, *дверь (открывается и закрывается)*; *самолет (взлетает и приземляется)*. Дети не только называют предметы, но и проговаривают слова орфографически, определяют орфограмму в слове, объясняют написание. Кто сможет назвать больше предметов, правильно объяснить написание, получает звездочки.

«В чем причина?» Учащиеся должны назвать как можно больше причин возникновения ситуаций. Можно называть как реальные версии, так и фантастические: 1. *На улице вдруг стало быстро темнеть; 2. Вы просыпаетесь утром от того, что около вашей подушке мяукает незнакомый котенок.* Звездочками отмечается самые интересные причины, как реальные, так и фантастические.

«Грамматическая эстафета». Класс делится на группы. Каждой группе дается карточка со словами по числу игроков. Каждый игрок обозначает в одном слове ударную гласную, подчеркивает безударные гласные и записывает проверочные слова, после чего передает следующему члену экипажа. Последний участник передает карточку учителю. Побеждает группа, допустившая меньшее число ошибок.

«Сладкоежки». Каждая группа должна составить из букв слова сладкоежки новые слова. Победителем будет группа, назвавшая больше слов. Задание усложняется тем, что учащиеся должны не только называть слова, но и раскрывать их лексическое значение, определять грамматическое значение названных слов, объяснять написание слов, определять вид орфограммы, подбирать проверочные слова.

«Найди ошибку». Задание: «*Послушай предложения и скажи, все ли в них верно*». *Зимой в саду расцвели яблони.* (1 группа) *В ответ я киваю ему рукой.* (2 группа) *После грибов будут дожди* (3 группа).

«Кто последний?» К слову, названному учителем, придумать слова-признаки. Например, *бабушка (старенькая, добрая, седая, ласковая). Автобус (маленький, новый, синий, вместительный). Ученик (умный, прилежный, аккуратный).* Побеждает тот, кто больше назовет определений или кто последним скажет. При этом необходимо указать признаки прилагательных: число, род.

«Новогодние шифровки». Речь педагога: «*В Новогоднюю ночь многие загадывают желания. Попробуйте найти ключ к разгадке и расшифровать*». Каждая группа получает карточки с зашифрованными словами, необходимо расшифровать слова и исключить лишнее с объяснением. Можно предложить 2 варианта выполнения задания: на время или победителем становится тот, кто вперед расшифровал все слова. Слова для групп одинаковые: 1. *Аалтрек, лажок, раукжк, зоонкв (тарелка, ложка, кружка, звонок),* 2. *рокпода, тафекон, иткотнфе, енкл (подарок, конфета, конфетти, клен),* 3. *мзиа, гген, еотл,омрзо (зима, снег, лето, мороз).*

В статье описана лишь часть приемов, которая позволит не только создать благоприятную атмосферу в изучении русского языка, но и развить познавательную деятельность, воспитать интерес к участию в творческой деятельности. Кроме того, данный метод способствует проявлению у детей самодеятельности, самореализации, воплощению их собственных идей, которые направлены на создание нового.

Литература

1. Барташников А.А., Барташникова И.А. Учись мыслить // Игры и тексты для детей 7–10 лет. – Харьков: «ФОЛИО», 1998. – 174 с.

2. О.М. Дьяченко. Диагностика интеллекта и креативности. Методика «Дорисовывание фигур»: [презентация]. – URL: https://cloud.mail.ru/public/9yXP/X96qph4wi (дата обращения 10.06.2022).

3.Познавательная активность младшего школьника. // НСПортал: [сайт]. – URL: https://nsportal.ru/nachalnayashkola/raznoe/2022/01/30/poznavatelnaya-aktivnost-mladshego-shkolnika (дата обращения 10.06.2022).

Lavreshina Irina Georgievna
«Primary School № 2 in Serebryansk» of Education Department in Altai District of Education Department of East Kazakhstan region

DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE

The article reveals the topical issue of developing the creative abilities of primary school children in Russian language lessons. The initial stage of education is the most favorable period for the development of creative potential in children. Russian language teaching techniques are described, which allow stimulating creative cognitive activity in learning the Russian language. The material will be of interest to practicing teachers, as well as to anyone interested in the problems of teaching the Russian language.

Keywords: creative abilities; cognitive activity; creativity in elementary school.

Лановенко Наталья Никитична
Международная школа-лицей «Достар»
Алма-Ата, Казахстан
Lanovenko.n@mail.ru

Изучение славянской и тюркской мифологии как духовных источников культуры школьниками Казахстана

Цель статьи – показать эффективность и рациональность использования интерактивных методов в процессе преподавания русского языка в билингвической и иноязычной аудитории на основе практики учителя. Актуальность данной темы определяется повышенным интересом к изучению мифологии как словесного достояния. Мифология имеет большое значение для формирования нравственных ценностей и мировоззрения молодежи. Она – неотъемлемая часть современной культуры, напоминает нам о наших корнях, побуждая нас к созиданию и позитиву. Использование современных инструментов преподавания помогает достигнуть высоких результатов и повысить интерес обучающихся к русскому языку.

Ключевые слова: межкультурное общение, мифологические представления славян и тюрок, пантеон богов, прием визуализации, формирования нравственных ценностей и мировоззрения.

Мифология – это система, отражающая карту мира древнего человека. У каждого народа своя карта мира, своя система ценностей. Учащимся интересно познать свои культурные корни, чтобы объяснить не только народные традиции, предания, но и лингвистическую составляющую многих понятий. Изучение представлений и верований разных народов, поиск их сходств и различий стали условием осуществления межкультурного общения школьников. Для детей-билингвов тюркская мифология ближе и понятнее, она находит свое отражение во многих народных обрядах, в песнях и сказках, также сохранились собственно мифы. Славянская мифология привлекательна своей малоизученностью. Причина в том, что с X века на Руси с принятием единой религии многобожие сначала допускалось, и в течение двух веков было так называемое двоеверие: язычество и христианство, однако позже христианство стало господствующей верой. О мифологических представлениях славян можно сделать вывод по сохранившимся народным традициям, обрядам, песням, сказкам и пословицам. Это и стало стимулом для писателей и поэтов отразить в своих произведениях утраченную информацию. В романе П.И. Мельникова-Печерского «В лесах» подчеркивается, что источником

жизни стала любовь бога Ярилы к Земле: появились злаки, цветы, леса, моря, реки, озера, птицы, звери, рыба, насекомые. «И все жило, все любило, и все пело хвалебные песни Отцу-Яриле, Матери-Сырой Земле» [5, с. 2]. И только потом появился человек, способный любить, дарить жизнь, считающийся земнородным сыном бога Ярилы. В этом славянская мифология отличается от других: именно любовь породила жизнь, известно, что «Бог есть любовь», славянам было легче принять религию любви, потому что это чувство культивировалось в народе. Без любви не было жизни.

Анализируя источники, можно найти достаточно сведений по представителям низшей мифологии, которые, можно сказать, постоянно сопровождали жизнь славян: в лесу – леший и кикимора, в воде – водяной и русалка, в бане – банник, в доме – домовой, в сарае – овинник. Однако помимо этих существ, оберегающих или пугающих человека, были и представители высшего пантеона богов, который возглавлял, как и в древнегреческой мифологии бог-громовержец Перун. Также важны были боги Солнца, дающие силу и жизнь: Хорс – хранитель светила, бог восходящего солнца, Даждьбог – бог животворящего солнца, Ярила – бог любви, жизни природы и плодородия. Стрибог – бог ветра, Семаргл – бог-посредник между миром людей и миром богов, Велес – бог богатства и покровитель домашних животных и Макошь. Она оказалась единственным женским божеством в этом патриархальном пантеоне. Макошь – Богиня Судьбы (предполагается, что именно это имя стало производным для слова «мать»), помогает во всем женщинам: и в возможности стать матерью, и в урожайности посевов, и уюте дома.

Значимость Солнца для славян была велика, неудивительно, что было целых три бога, передающих энергетику, приоритет Солнца для людей. Назначение Даждьбога было в противостоянии нижнему миру Зла. Он олицетворял собой Жизнь, Свет. Хорс – это символ позитива, хорошего настроения, этимологически рождает слова *хороший, похорошеть, прихорашиваться, водить хоровод – веселиться, иметь хоромы – радоваться просторному жилищу*. Семаргл, Бог огня и луны, ближе всех богов был к человеку: он оберегал очаг, семена и посевы, без чего жизнь славян была немыслима. Именно он мог принимать образ крылатого пса, собаки, друга человека. Бог Ярила представлялся красивым женихом, он мог дать хороший урожай, здоровое потомство, производные слова «ярый, ярость, яркость, доярка, яра (весна), он спешит создать семью и нарожать детей: хороший урожай, детеныши животных, птиц, рыб. Конечно же, надо сказать и о богини семьи, любви и красоты – Ладе. Производные слова: жизненный уклад – «*лад*», где все должно быть *ладно*, хорошо. Все люди должны уметь *ладить* друг с другом

У тюрков была своя религия – тенгрианство, возникшее во втором тысячелетии до нашей эры. По нему Вселенная состоит из трех миров: небесного, где обитал Великий Дух Неба – Тенгри и с ним все небесные светила,

земного, заселенного духами гор, лесов, вод, духами умерших, где людям помогали богиня Умай и бог огня От-Ана, дух воды Йер-Су, подземного с сосредоточием злых сил с божеством Эрликом. Богиня семьи, благополучия была супруга Тенгри, Умай. Она на золотых крыльях спускалась к людям, чтобы поддержать матерей, дать благополучие и здоровье детям. Символ Умай – трилистник. В Казахстане до сих пор можно найти серьги и ожерелья в виде трилистника, которые олицетворяли плодородие, многодетность, благополучие и отгоняли злых духов.

Мы видим, что Солнце, в отличие от славянских представлений, у тюрков просто присутствует, но не занимает главенствующую позицию в пантеоне божеств. По тюркской мифологии, мир был создан из большого каменного яйца, из которого появились Небо и Земля. На ней Создатель посадил Священное Дерево, и тогда зародилась жизнь, появились Адам и Ева. Для тюрков было важно знать духов. Традиция почитания духов отражается в требовании к каждому тюрку знать свою родословную.

Известно, что прием визуализации очень хорошо работает в решении образовательных задач. Был проведен эксперимент, в ходе которого выяснилось, что представители славянских народов выбрали тюркскую мифологию для своих иллюстраций, а представители тюркских национальностей – славянскую. Им интересно было понять другую, отличную от их мира, мифологию. Казанцеву Алису привлекло Мировое древо как постижение мира народами, Ли Никиту – бог подземного мира Эрлик, Горбачёву Софью – богиня Умай, хранительница домашнего очага.

Шодиеву Абдурасулу был интересен посредник между миром божеств и людей – Семаргл, Хвану Артёму – Бог плодородия Велес, Абдыгалиеву Тимуру – Бог Мудрости Варуна, четверо учащихся: Кудайбергенов Тамирлан, Абдыгалиева Альмира, Кулаев Кемаль, Сардарбеков Ерлан – выбрали богиню Макошь.

Без сомнения, такой подход формирует у школьников уважение к другим народам, их традициям, обрядам и верованиям. Важно отметить, почему многих учащихся привлекла именно богиня Макошь: предпоагается, что, прежде всего, этимология слова *мама* – женщина, дарящая любовь, заботу, нежность. Мы можем заметить, что на иллюстрациях присутствуют птицы – грациозные лебеди. А.Н. Веселовский, один из исследователей славянской мифологии, отмечал, что мифы до нашего времени не дошли в своем «чистом» виде, что произошло взаимовлияние представителей разных культур, так, изображение лебедей, Лебединых Дев он связывал с тюркским воздействием [1, с.190]. Немецкий исследователь Бритта Ферхаген предположила, что Лебединые Девы – индогерманские персонажи, хранительницы священного огня. У тюрков скорее были Девы Гусыни, не зря слова *гусь* (*каз*) и *девушка* (*кыз*) похожи, тогда как лебедь (*акку*, *куу*) ничего общего со словом *девушка*

не имеет. Бесспорно, что для и для славян, и для тюрок птица – это символ силы, свободы, красоты. Не случайно у казашек головные уборы украшались перьями, что одновременно служило и оберегом, и связью с небесным миром, богом Тенгри.

Тюркская и славянская мифологии – разные системы верований, но у них есть и общее: множество божеств и духов, представляющих собой иерархический пантеон. Обе мифологии связаны с природными явлениями, такими, как солнце, луна, звезды, деревья, реки и горы, имеют обряды, ритуалы и праздники, связанные с верованиями и божествами.

Подводя итоги сказанному, надо подчеркнуть, что мифология и в наше время имеет большое значение для формирования нравственных ценностей и мировоззрения: она помогает нам понять самих себя, вдохновляют нас и мотивируют к позитивным поступкам, способствует сохранению и передаче культурных традиций, обычаев, ритуалов и моральных норм. Мифология – неотъемлемая часть современной культуры, которая напоминает нам о наших корнях, побуждая нас к созиданию.

Литература

1. Веселовский А.Н. «Народные представления славян» / А.Н. Веселовский // Книгогид. – URL: https://knigogid.ru/books/945657-narodnye-predstavleniya-slavy

2. Жанайдаров О. Мифы древнего Казахстана / О. Жанайдаров. – Алматы: Аруна, 2005. – 252 с.

3. Лосев А.Ф. Философия, мифология, культура / А.Ф. Лосев. – Москва: 1991.

4. Максимов С.В. Нечистая, неведомая и крестная сила» / С.В. Максимов. – Москва: Издательство АСТ, 2022. – 480 с.

5. Мельников-Печерский П.И. Приложение. Из романов П.И. Мельникова-Печерского / Мельников-Печерский П.И. [Электронный ресурс] // Ebooks : [сайт]. – URL: https://ebooks.grsu.by/slav_miphol/pr_melnikov.html (дата обращения: 11.03.2024).

6. Седов В.В. Происхождение и ранняя история славян / В.В. Седов. – Москва: Наука, 1979. – 79 с.

7. Синельченко В.Н., Петров М.Б. В мире мифов и легенд / В.Н. Синельченко, М.Б. Петров. – Санкт-Петербург: Диамант, 1995. – 576 с.

8. Славянская мифология. Энциклопедический словарь // под ред. Петрухина В.А. – Москва: Эллис Лак, 1995. – 416 с.

9. Шуклин В.В. Мифы русского народа / В.В. Шуклин. – Екатеринбург: 1995. – 336 с.

Lanovenko Natalya Nikitichna
International school-lyceum «Dostar»
Almaty city, Kazakhstan

STUDY OF SLAVIC AND TURKIC MYTHOLOGY, AS SPIRITUAL SOURCES OF CULTURE, BY SCHOOLCHILDREN IN KAZAKHSTAN

The purpose of the article is to show the effectiveness and rationality of using interactive methods in the process of teaching the Russian language in bilingual and foreign language audiences based on the teacher's practice. The relevance of this topic is determined by the increased interest in the study of mythology as a verbal property. Mythology is of great importance for the formation of moral values and worldview of young people. It is an integral part of modern culture, reminding us of our roots, encouraging us to be creative and positive. The use of modern teaching tools helps to achieve high results and increase students' interest in the Russian language.

Keywords: intercultural communication, mythological ideas of the Slavs and Turks, pantheon of gods, method of visualization, formation of moral values and worldview.

Лань Хаофан
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
18742048979@163.com

Культурный образ «вино» в поэзии Ли Бо и его переводах С. А. Торопцева и А. И. Гитовича

Данная статья посвящена исследованию культурного образа «вино» в поэзии китайского поэта Ли Бо и его переводе на русский язык А.И. Гитовичем. Приводится сравнительный анализ оригинального текста и его перевода, выявляющий особенности передачи данного образа в разных культурных и языковых контекстах. Исследование направлено на более глубокое понимание влияния культурных особенностей на перевод поэзии и передачу ее смысла.

Ключевые слова: Ли Бо, поэзия, перевод, культурный образ, вино.

Общеизвестно, что Ли Бо – человек, страстно увлеченный дегустацией разных сортов вина. Он, воспользовавшись вдохновением от вина, создал множество популярных поэтических произведений, посвященных восхвалению вина, и поэтому его называют «酒仙» (‘*Гений вина*’). Кроме того, в стихах Ли Бо не только часто встречается слово вино, но и такие выражения, как «玉浆», «玉液» (‘*нектар*’) и другие, указывающие на алкогольные напитки, а также описания посуды для вина, такие как «杯» (‘*чашка*’), «樽» (‘жертвенная чаша для вина’), «玉壶» (‘*нефритовый чайник*’), «玉碗» (‘*нефритовая чашка*’) и многие другие. Определенно можно сказать, что культурный образ вина глубоко проник в душу поэта и в художественное выражение его стихов. Таким образом, в творчестве Ли Бо образ вино занимает важное место. Для более глубокого понимания увлекательного света жизни, жизненных взглядов и источников вдохновения, которые великолепный поэт проявлял через вино, необходимо тщательно осмыслить глубинное содержание образа вина в различных ситуациях.

Вино обладает способностью забвения и поддержки бодрствования. Этиловый спирт способен стимулировать нервную систему, и под его воздействием кровь поэта бурлит в сердце, вынуждая его открыться без замедлений. Можно сказать, что многие стихи Ли Бо были естественным образом произнесены во время употребления им вина. В эти моменты, через восторг от вина, каждая фраза, выраженная чистым, естественным и прямым языком, полностью демонстрирует поэта, стремящегося к наслаждению жизнью. Это позволяет нам видеть в Ли Бае его врожденную прямоту и открытый нрав.

Например, семисловное четверостишие Ли Бо: «客中行» («Среди чужих»)

Оригинал:	**Перевел Л. Хаофан:**
兰陵美酒郁金香，	Ланьлинское вино – прекрасное, как аромат тюльпанов,
玉碗盛来琥珀光。	В нефритовой чашке сверкает янтарным светом.
但使主人能醉客，	Если хозяин позволяет мне упиваться этим вином,
不知何处是他乡。	Боюсь, я ошибочно приму Ланлинь за родную землю.
Перевел С. А. Торопцев [2, с. 238]:	**Перевел А. И. Гитович [1, с. 415]:**
Славное ланьлинское на травах –	Прекрасен крепкий аромат Ланьлинского вина.
Блеск янтарный в яшмовых оправах...	Им чаша яшмовая вновь, Как янтарем, полна.
Напои меня, хозяин мой,	И если гостя напоит Хозяин допьяна –
Чтоб забыть, что это край чужой.	Не разберу: своя ли здесь, Чужая ль сторона.

Примечания А. И. Гитовича: «Местность Ланьлин в восточной части области Лу славилась своим душистым вином. Ли Бо одно время жил там, ощущая себя, однако, не дома, а “в гостях”» [1, с. 415].

Это стихотворение было написано Ли Бо в начале года, когда он впервые отправился в путешествие по Восточной Лу до Ланьлина (древнее название уезда, сегодня расположенного в поселке Ланьлин, уезде Каншань, городе Линьи, провинции Шаньдун). В первых двух строках поэма выражает восторг поэта от вкуса «прекрасного вина» Ланьлина, описывая его чистоту, насыщенный аромат и блеск как кристалла. В последних двух строках поэт приглашает хозяина разделить с ним винный праздник, садится в круг веселья и избавляется от чувства грусти за прошлым, когда он был гостем в чужом краю. «Прекрасное вино» этой земли наполняет поэта восторгом и радостью, позволяя ему погрузиться в состояние блаженства.

Данный стих начинается словами «*Ланлинское вино – прекрасное, как аромат тюльпанов*», где употребление слова «прекрасное вино» ясно отражает преданность поэта вину. Перевод данной строки может быть сформулирован Гитовичем как «*Прекрасен крепкий аромат Ланьлинского вина*». Прилагательное «*прекрасен*» точно передает характеристику «*красоты*» вина Ланьлина, а выражение «*крепкий аромат*» может трактоваться как передача богатого запаха вина, хотя прямого перевода «*тюльпан*» в данном контексте нет. Таким образом, данный перевод может рассматриваться как корректный, учитывая контекст и эмоциональное окрашивание описания. Торопцев перевел первое предложение как «*Славное ланьлинское на травах*», и слово «вино» в переводе отсутствует, при этом переводчик упоминает сло-

во «вино» в примечании о местонахождении Ланьлинга. Тем не менее, мы считаем, что слово «вино» должно быть включено в перевод, так как «вино» представляет собой наиболее явный и ключевой культурный образ в данном стихотворении. Исключение слова «вино» из перевода могло бы мешать читателям оценить страсть поэта к вину. В оригинальном стихотворении переводчик использует прилагательное «*славное*» для описания «красоты» вина Ланьлина, что указывает на известность вина и высокое его качество. Однако в переводе о запахе вина упоминается только вино Ланьлина «*на травах*». Хотя Ланьлинское вино действительно изготавливается из тюльпанов, которые придают вину аромат, в переводе не упоминаются ни «тюльпан», ни другие описания вина, что приводит к тому, что в переводе теряется смысл аромата вина Ланьлина. Для улучшения перевода предлагается использовать слово «*душистый*», которое хорошо описывает ароматный запах вина в примечаниях к переводу, или добавить слова, описывающие ароматические запахи, такие как «*ароматный*» или «*пахучий*», поэтому, по мнению автора, данный перевод является неудачным.

В данном стихотворении «*В нефритовой чашке сверкает янтарным светом*», выражение «янтарный свет» относится к «цвету вина». Перевод Гитовича звучит следующим образом: «*Им чаша яшмовая вновь, Как янтарем полна*», «*яшмовая чаша*» прямо подчеркивает высокое качество и цвет вина. Однако фраза «*как янтарем*» точно описывает золотисто-янтарный цвет вина, но не передает слово «光» (‘*свет*’), поэтому полностью не передает сияющий блеск вина, как в оригинальном стихотворении. Такой перевод оказывается немного недостаточным. В переводе Торопцева – «*Блеск янтарный в яшмовых оправах*», который совпадает с первым предложением перевода и имеет хороший эффект рифмы, а также «*блеск янтарный*» передает оригинальное стихотворение. Слово «блеск» хорошо отражает сияющий блеск янтаря. Однако в первом переводе слово «碗» (‘*чашка*’) из оригинала, в данном случае переведено как «*яшмовые оправы*», что является не совсем точным, искажая смысл оригинала.

В третьей строке стихотворения «*Если хозяин позволяет мне упиваться этим вином*», Гитович использовал слова «*напоить*» и «*допьяна*» – два слова, образно изображающих состояние пьянства поэта, пропитанного вином. Во втором варианте перевода – «*Напои меня, хозяин мой*» – Торопцев использует повелительное предложение, призывая восторженного хозяина предложить ему еще вина, чтобы он мог напиться как можно больше. Этот перевод ярко передает момент пьянства поэта, что делает его особенно удачным.

В статье подробно анализируется роль культурного образа вина в стихотворении Ли Бо и его переводе на русский язык А. И. Гитовичем и С.А. Торопцевым. Основное внимание уделено выбору лексических единиц и их влиянию на передачу смысла и эмоциональной окраски оригинального текста. Проведено сопоставление различных вариантов перевода, выявлены их сильные и слабые стороны. Кроме того, предложены конкретные рекомендации по улучшению передачи культурного образа в переводах, включая использование более точных и выразительных лексических средств. В целом, статья представляет собой важный вклад в изучение проблем перевода литературных текстов и освещает важность учета культурных особенностей и идиоматики при переводе.

Литература

1. Гитович А.И. Из китайской и корейской поэзии / А.И. Гитович.
2. Торопцев С.А. Китайский поэт Золотого века. Ли Бо: 500 стихотворений / С.А. Торопцев. – Санкт-Петербург: Нестор-История, 2011. – 316 с.

Lan Haofang
The Pushkin State Russian Language Institute, Moscow

CULTURAL IMAGE OF «WINE» IN THE POETRY OF LI BAI AND ITS TRANSLATIONS BY S.A. TOROPCHEV AND A.I. GITOVICH

This article explores the cultural image of “wine” in the poetry of the Chinese poet Li Bai and its translation into Russian by A.I. Gitovich. The author conducts a comparative analysis of the original text and its translation, identifying the nuances of conveying this image in different cultural and linguistic contexts. The study aims to deepen understanding of the influence of cultural characteristics on the translation of poetry and the transmission of its meaning

Keywords: Li Bai, poetry, translation, cultural image, wine.

Ларцина Станислава Витальевна
Юрина Елена Андреевна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
stasya-200@list.ru
yourina2007@yandex.ru

Фреймовый подход в лексикографии
(на примере макро- и микроструктуры цифрового «Полиязычного словаря метафор»)

В современной научной литературе отмечается тенденция к составлению и разработке словарей, исходя из пользовательских потребностей в интуитивно понятном интерфейсе. Мы рассмотрели возможность применения теории фреймов, предложенной М. Минским и Ч. Филлмором, для анализа макро- и микроструктуры электронных словарей на примере цифрового «Полиязычного словаря метафор». В долгосрочной перспективе фреймовый подход может помочь выявить принципы, способствующие оптимальной организации словарного материала.

Ключевые слова: лексикография, фреймовый подход, цифровой словарь, теория фреймов, фрейм, образная лексика.

Создание новейших мультимедийных и интерактивных словарей стало возможным благодаря внедрению цифровых технологий в область «бумажной» лексикографии. Вместе с тем, традиционный словарь претерпел множество изменений: возникли новейшие способы отбора словников с применением компьютерных средств, появились иные варианты представления материала и т.д. В связи со сменой формата и перехода в цифровое пространство проблемы возникли, в том числе, и у квалифицированных специалистов. По замечаниям В. Пастор и А. Алькины, переводчики не в полной мере используют потенциал электронных словарей, поскольку как пользователи они не обладают знаниями о том, как правильно осуществлять поиск информации, либо испытывают трудности «из-за разнообразия способов обращения к словарю» [11, с. 1].

Проблемам, возникшим в связи с внедрением в лексикографию информационных технологий, был посвящен Международный симпозиум «Лексикография цифровой эпохи», прошедший 24-25 сентября В 2021 г. Его участники, В.Д. Черняк и В.А. Козырев, опираясь на проведенный ими анализ 3 198 словарных изданий, отметили, что современная лексикография «…демонстрирует социокультурную мотивированность решения как ряда теоретических проблем лексикографии…, так и практических аспектов текстовой коммуникации с потенциальным пользователем словаря» [7, с. 12].

Вместе с тем, XX век характеризуется возрастающим интересом к описанию языка как феномена национальной культуры, носящего в себе ее отпечаток. За 20 лет на свет вышло более 80 новейших словарных изданий, «описывающих различные фрагменты общеязыковой образной системы и демонстрирующих новые подходы к лексикографической параметризации образных единиц языка и речи» [8, с. 197]. Направление в словарном деле, в рамках которого последовательно описывается образный строй языка, именуется **фигуративной лексикографией** [3]. Внедрение электронного формата в эту отрасль проходит неспешно, на данный момент существует всего 2 цифровых многоязычных словаря метафор, ведется активный поиск оптимальной модели для описания образного строя языка.

В связи с отмеченным как для отечественной, так и для зарубежной лексикографии растущим интересом к составлению и разработке словарей исходя из пользовательских потребностей в интуитивно понятном интерфейсе и доступности содержания словаря для неопытного пользователя, а также продолжающимся поиском оптимального способа представления материала в области фигуративной лексикографии, необходимо выявить способы описания макро- и микроструктуры цифровых словарей метафор. Наиболее удобным для реализации этой цели нам представляется **фреймовый подход**.

В общем смысле под **фреймом** понимается устойчивая когнитивная структура для представления знаний. Это понятие по-разному конкретизируется в гуманитарных и технических науках. Социолог В. Вахштайн выделял два основных направления, в которых синхронно развивается теория фреймов: *кибернетико-лингвистический* и *социолого-психологический* [1, с. 45]. По мнению В. Вахштайна, в работах М. Минского взаимно отсутствуют отсылки или иные следы влияния представителей социолого-психологического направления (И. Гофмана, Г. Бейтсона). Ч. Филлмор же во многом опирался на более ранние работы М. Минского о теории фреймов. В связи с прослеживаемой связью двух теоретиков, целесообразно рассматривать структуру электронного словаря с учетом их обоих подходов.

Необходимо понимать, что М. Минский смотрел на понятие фрейма с точки зрения специфики своей научной деятельности – он информатик, один из авторов термина «искусственный интеллект» и создатель первой нейросети. Опирающийся же на его труды Ч. Филлмор – лингвист, один из основателей направления когнитивной лингвистики, автор известной падежной грамматики. В таком случае, трактовка фрейма М. Минским в большей степени подходит для описания макроструктуры словаря, а Ч. Филлмором – для микроструктуры.

Австрийский и английский лексикограф Р. Хартманн выделял в структуре словаря следующие уровни: **Микроструктура** – это «формат словарной статьи» [10, с. 12], т.е. то, каким способом дается информация о заголовочной единице. **Макроструктура** – это «общий формат доступа к словарю» [10, с. 12], к которому исследователь относит способ упорядочения заглавных слов (headwords), а также иную информацию о словаре, именуемую им «внешней материей» (outside matter), куда входят предисловие, руководство пользователю, иллюстративный материал, источники, пояснения к аббревиатурам. Р. Хартман выделял также **мегаструктуру** – «совокупность составных частей справочной работы и внешней материи» [10, с. 93], но для описания цифрового словаря вычленение этого уровня структуры представляется излишним. Многие лексикографы, в том числе и научный коллектив ПСМ, ограничиваются только макро- и микроструктурой [2].

Фрейм – это когнитивная структура «для представления стереотипной ситуации» [5, с. 7], которая включает разноплановую информацию о том, как в какой ситуации применяется данный фрейм, что должно следовать за его исполнением и к какому фрейму необходимо перейти, если предполагаемый результат не будет совпадать с изначальными ожиданиями. Фрейм обладает четкой структурой, имеющей *верхние* (всегда справедливые относительно описываемой фреймом ситуацией) и *нижние* уровни (состоят из многочисленных «терминалов» или «ячеек», которые заполняются актуальными примерами и ситуациями). Главная особенность терминалов фреймов заключается в том, что они заполняются «заданиями отсутствия», под которыми понимаются заранее заготовленная информация, которая может как понадобиться, так и остаться незадействованной. М. Минский сравнивает их с переменными, а также утверждает, что они могут «служить для аргументации с помощью примеров …, представлять информацию общего вида и описывать наиболее вероятные случаи, указывать на способы проведения полезных обобщений и т. д.» [5, с. 7].

Далее М. Минский отмечает, что «группы семантически близких друг другу фреймов объединены в систему фреймов» [5, с. 7], что соотносится с организацией материала в ПСМ. В словаре представлены базы данные 4 языков, к которым можно обратиться, нажав на URL-адрес на главной странице. При нажатии пользователь окажется на странице, где будут только лексико-фразеологические гнезда (ЛФГ) выбранного языка, располагающиеся в алфавитном порядке. При переходе в ЛФГ пользователь оказывается на странице, где собрана совокупность словарных статей, которые объединены заголовочным словом. Отдельные словарные статьи можно рассматривать как субфреймы, объединенные более крупным фреймом, который, в свою очередь, входит в состав суперфрейма. Суперфрейм – это база данных (гиперссылки, объединяющие весь материал словаря по принципу «описания образного строя n-ого языка», фрейм – это заголовок ЛФГ («Абрикос», «Блюдо», «Котлета» и т.д.), нижние уровни этого фрейма соотносятся с отдельными словарными статьями.

Новейшие способы поиска – одна из отличительных особенностей современных словарей, благодаря которой извлечь необходимую информацию можно гораздо быстрее, нежели при использовании традиционного бумажного издания. В ПСМ доступ к одному и тому же материалу может осуществляться разными путями: 1) при переходе с главной страницы в базу данных определенного языка, затем при выборе ЛФГ; 2) по нажатию гиперссылки «случайная статья»; 3) с помощью поиска в ПСМ в правом верхнем углу; 4) через раздел «Структура», где указана гиперссылка «Разделы; 5) иные способы. Разделы, в свою очередь, представлены по: а) сфере-источнику и б) сфере-мишени. Более того, внутри почти каждого ЛФГ указаны дополнительные заголовочные единицы.

Подобное строение словаря также отсылает к трудам М. Минского, который отмечал, что «системы фреймов связаны, в свою очередь, сетью поиска информации» [5, с. 8]. В случае, если фрейм в определенной ситуации нерелевантный, то благодаря тому, что он всегда связан с другими фреймами, возможно быстро подобрать замену. По такому же принципу и пользователь в ПСМ, может разными способами найти необходимую информацию. Если найденный материал не является релевантным, то из-за того, что словарные статьи внутри ЛФГ представлены последовательно, пользователь сумеет быстро отыскать нужный материал.

Понятие фрейма Ч. Филлмор вводил, опираясь на наглядные примеры: нельзя на одном занятии по иностранному языку познакомить студентов со словом «четверг», а затем только на четвертом – с «воскресеньем». Лексемы, обозначающие дни недели, характеризующие родственные связи между людьми, описывающие сценарий покупки в магазине и т.д. входят в соответствующие группы и не могут мыслиться вне этих групп. Как отмечает Ч. Филлмор, «знание, которое лежит в основе значений слов каждой группы, постигается как целостная сущность» [6, с. 52–53]. Тогда **фрейм** – это группы слов, которые удерживаются за счет того, что «они мотивируются, определяются и взаимно структурируются особыми унифицированными конструкциями знания или связанными схематизациями опыта» [6, с. 54]. Знакомство с днями недели предполагает, что человек овладевает информацией о том, по каким естественным законам происходит смена времени суток, какие признаки говорят о том, что закончился один день и настал другой, что в нашей культуре принят 7-дневный цикл, и что этот цикл состоит из будних и выходных дней, имеющих собственные наименования. Ч. Филлмор приводит в пример слово «week», и если человек владеет знанием о том, что в неделе 7 дней, 5 из которых – будни,

а 2 – выходные, и что дни поочередно сменяются, то он имеет доступ к более сложным понятиям – к «week-end», «day by day».

Подход к фреймам Ч. Филлмора накладывается на микроструктуру ПСМ. Презентация лексико-фразеологического гнезда начинается с обозначения его вершины – заголовочной единицы гнезда, указываются ее грамматические характеристики. Структура ЛФГ включает в себя 4 зоны: 1) исходное значение; 2) образные значения; 3) лингвокультурологический комментарий; 4) типовые образные представления. Словарные статьи структурируются в рамках одной ЛФГ посредством заголовочной единицы гнезда, знание об исходном значении которой необходимо для понимания того, чем мотивируются образные номинации этого слова.

Смысл, вкладываемый в понятие «фрейма» М. Минским и Ч. Филлмором, в обоих случаях связан со структуризацией человеческого опыта. Подход М. Минского можно охарактеризовать как *центростремительный*, поскольку, начиная с «рамки», он как бы продвигается внутрь, к нижним уровням фрейма, которые содержат слоты – конкретные ситуации и примеры. Тогда понимание фрейма Ч. Филлмором – скорее *центробежное*. Он опирается на конкретные примеры («четверг», «шкала оценок», некоторые лексемы – skip, leap, hop), от которых переходит к более общим категориям («дни недели»), которые существуют за счет взаимной мотивации, а также определения и структурирования.

В целом, подходы к понятию «фрейм» М. Минским и Ч. Филлмором схожи, но отмеченное нами расхождение в ракурсе, с которого они рассматривают проблему когнитивной организации знаний, позволяет разграничить их подходы и использовать их по отдельности для рассмотрения макро- и микроструктуры цифровых словарей. В долгосрочной перспективе фреймовый подход может помочь выявить принципы, способствующие оптимальной организации образного материала.

Литература

1. Вахштайн В.С. Социология повседневности и теория фреймов / В. Вахштайн. – Санкт Петербург : Издательство Еврпоейского университета в Санкт-Петербурге, 2011. – 344 с. – (Серия «Прагматический поворот; Вып. 4).

2. Герасимова М.В. Идеографическая разметка словарных статей «Полиязычного словаря метафор» / М. В. Герасимова // Лексикография цифровой эпохи : Сборник материалов Международного симпозиума, Томск, 24–25 сентября 2021 года / Отв. ред. Е.А. Юрина, С.С. Земичева. – Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2021. – С. 341–344.

3. Грекова М.В. Фигуративная лексикография и ее место в современной русистике / М.В. Грекова // Вопросы лексикографии. – 2016. – № 2(10). – С. 18–40.

4. Лексикография цифровой эпохи: сборник материалов Международного симпозиума (24–25 сентября 2021 г.) / отв. ред. Е.А. Юрина, С.С. Земичева. Томск : Издательство Томского государственного университета, 2021. – 420 с.

5. Минский М. Фреймы для представления знаний: пер. с англ. – Москва : Энергия, 1979. – 152 с.

6. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. – Москва : Прогресс, 1988. – С. 65–68.

7. Черняк В.Д., Козырев В.А. Словари XXI века: общие очертания лексикографического пространства // Лексикография цифровой эпохи: сборник материалов Международного симпозиума (24-25 сентября 2021 г.). – Томск, 2021. – С. 11–13.

8. Юрина Е.А. Лексикографическое моделирование образной системы языка // Тульский научный вестник. Серия История. Языкознание. – 2023. – Вып. 3 (15). – С. 195–205.

9. Юрина Е.А. Фигуративная лексикография в цифровую эпоху: новые проекты и решения / Е.А. Юрина // Лексикография цифровой эпохи : Сборник материалов Международного симпозиума, Томск, 24–25 сентября 2021 года / Отв. ред. Е.А. Юрина, С.С. Земичева. – Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2021. – С. 48–51.

10. Hartman R. R. K. Dictionary of Lexicography / R. R. K. Hartmann, P. G. James. – London: Routledge, 1998. – p. 176.

11. Verónica P., Amparo A. Search Techniques in Electronic Dictionaries: A classification for translators. International Journal of Lexicography. – № 23 (3), 2010. – p. 307–354. – [Электронный ресурс] URL: www.researchgate.net (Дата обращения: 12. 03. 2024).

Lartsina Stanislava Vitalievna
Yurina Elena Andreevna
Pushkin State University of Russian Language

THE FRAME APPROACH IN LEXICOGRAPHY (USING THE EXAMPLE OF THE MACRO- AND MICROSTRUCTURE OF THE DIGITAL «MULTILINGUAL DICTIONARY OF METAPHORS»)

In modern scientific literature, there has been a trend to compile and develop user-friendly dictionaries, which are intuitive in their interface. We have examined the possibility of applying a frame theory proposed by M. Minsky and Ch. Fillmore for analyzing the macrostructure and microstructure of digital dictionaries, using the digital «Multilingual Dictionary of Metaphors» as an example. In the long term, this frame approach could help identify principles that contribute to an optimal organization of the vocabulary material in electronic dictionaries.

Keywords: lexicography, frame approach, digital dictionary, frame theory, frame, figurative vocabulary.

Лебедев Алексей Алексеевич
Мамонтов Александр Степанович
Государственный гуманитарно-технологический университет,
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
alexeylebedev97@mail.ru,
as-mamontov2@yandex.ru

Проект цифрового пособия по чтению для вьетнамцев-филологов уровня B1–B2

В данной статье представлен проект электронного национально ориентированного пособия по чтению художественных текстов для вьетнамских филологов и будущих преподавателей РКИ уровня B1–B2. Описаны содержательные и формальные характеристики предлагаемого пособия, его отличия от возможных аналогов. Статья адресована широкому кругу методистов и преподавателей РКИ.

Ключевые слова: РКИ, методика преподавания РКИ, национально ориентированное обучение, цифровое пособие, обучение чтению, художественный текст.

В настоящее время концепция обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации становится все более и более актуальной, следовательно, возвращает себе утраченные некогда позиции и национально ориентированное обучение. Об этом говорит и появление новых научных работ по данным вопросам (например, недавно вышедшая монография [1]).

Вместе с тем, несмотря на развитие национально-ориентированной методики преподавания РКИ и на растущую переориентацию РФ на Восток, о чем свидетельствует и возобновление работы Ханойского филиала Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, новых учебников и пособий для вьетнамских обучающихся по-прежнему недостаточно. Последняя известная авторам статьи попытка создания концепции национально ориентированного пособия по чтению художественных текстов (ПЧХТ) для учащихся из Социалистической Республики Вьетнам была предпринята около 30 лет назад и изложена вкратце в [5].

На основе наших теоретических изысканий и практики преподавания РКИ мы решили создать модель и проект отвечающего требованиям современности цифрового пособия по чтению художественных текстов для вьетнамских филологов и будущих преподавателей русского языка как иностранного. На данный момент таких работ не существует: многие электронные пособия являются лишь оцифрованной версией печатных и не имеют национально-культурной ориентации; кроме того, пособий по чтению для уровней B1–B2 в целом заметно меньше, чем для уровней A1, A2 и B1.

Мы предлагаем проект ПЧХТ, которое можно было бы использовать круглогодично, поскольку материал в нем привязан к календарному году. Возможное название пособия – «Русские месяцы» или «Двенадцать месяцев», т. к. предполагается использование отсылок к одноименному мультипликационному фильму.

Организационно, несмотря на цифровой формат, данное пособие по чтению художественных текстов следует составить из Введения, Справочной и Рабочей частей и Заключения. Заставка (электронная обложка) предлагаемого ПЧХТ может содержать гуманизированные изображения двенадцати месяцев из мультфильма, который может послужить связующей нитью для всего пособия, поскольку он повлиял на восприятие месяцев года миллионами русскоязычных в нескольких поколениях – и тем лингвокультурно важен.

Кратко опишем каждую из частей проектируемого пособия по чтению.

Во Введении необходимо привести общую информацию о русском календарном годе в сравнении с вьетнамским (какой календарь принят на данный момент в РФ и Вьетнаме, каковы традиционные календари этих стран, как членится в обеих странах год метеорологически и лингвокультурно, почему при чтении русских дореволюционных авторов даты сдвигаются назад и под.).

Справочная часть должна содержать описание календарных месяцев (можно оформить хотя бы частично в виде страницы Вконтакте, где у каждого месяца будет «аватарка», взятая из мультфильма):

1) Название месяца, общая грамматическая информация о слове, наиболее частотная лексическая сочетаемость.

2) Количество дней в месяце (можно дать и полезную информацию о русском способе выявления примерной длительности месяцев с помощью костяшек на руках, поскольку знание этой культурной особенности поможет вьетнамцам лучше освоиться в мире изучаемой лингвокультуры).

3) Общая страноведческая информация о месяце (может быть предоставлена кафедрой социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина» в качестве обобщения по курсу «Страноведение»), после которой желательно привести краткое сопоставление с описанием соответствующего вьетнамского месяца. Кроме того, возможно привести жизненно полезную, но неочевидную информацию о том или ином русском месяце (например, сентябрь – это худший русский месяц для жизни в помещениях, т. к. уже стало прохладно, а отопление еще не работает).

4) Лингвокультурное значение месяца (праздники и памятные даты, наиболее распространенные народные представления об этом месяце, традиционные и/или привычные виды хозяйственной и иной деятельности

в описываемом месяце и т. д.), после чего стоит привести и кратко описать *лингвокультурологический* аналог данного месяца во Вьетнаме.

5) Отражение того или иного месяца в прецедентных текстах (прежде всего в пословицах и поговорках) с приложением потенциальных вьетнамских *лингвокультурологических* аналогов этих текстов с обязательным разъяснением сходств и различий.

Данную часть пособия можно освоить как самостоятельно, так и совместно с преподавателем (к примеру, в формате бесед о страноведческом и лингвострановедческом содержании месяца). Кроме того, к Справочной части следует обращаться при выполнении упражнений из Рабочей части, для чего в рамках последней необходимо поместить гиперссылки на ту или иную часть справочника.

Рабочая часть пособия должна содержать сгруппированные по месяцам интерактивные онлайн-уроки (ИОУ) по тем или иным художественным текстам на темы «Природа», «Быт», «Хозяйственная деятельность» и под. Данные занятия должны содержать необходимый для облигаторного понимания текста и формирования начальных читательских представлений минимум вопросов и заданий. Концептуально эти онлайн-уроки следует основывать на разработках Н.В. Кулибиной, приведенных в [3] в Главе 4, однако предлагаемые нами ИОУ будут отличаться национальной и профессиональной ориентированностью, а также наличием единого стержня – привязки к календарному году, к природным, хозяйственным и лингвокультурным особенностям русских месяцев.

Кроме этого, в Рабочей части следует поместить ссылки на сторонние ресурсы, например, на национально-ориентированные лингвострановедческие словари, работа над созданием которых ведется в Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, что описано в [2] и [4].

Описывая Рабочую часть, невозможно не коснуться вопроса о текстотеке ПЧХТ. Мы полагаем, что художественные тексты (ХТ) для нашего пособия следует отбирать исходя из их коммуникативной, межкультурной и познавательной ценности при учете родной культуры адресата. Данные ХТ должны быть лингвострановедчески нагруженными, содержащими лакуны, отличающиеся и/или схожие лишь внешне концепты, тематически целесообразными для вьетнамцев («Природа», «Семейные отношения и быт» и пр.). Экспериментально подтверждена и определенная целесообразность использования переводных вьетнамских ХТ, т. к. их полезно сравнивать с русскими, а потенциальное знакомство с ними на родном языке способствует повышению интереса к этим текстам на русском языке и к самому русскому языку как средству разговора о Вьетнаме в рамках диалога культур.

Кроме того, в пособии может быть выделен раздел «Для преподавателя», содержащий включаемые в пособие художественные тексты, методически

обработанные по создаваемой нами системе. Она включает в себя выделение потенциально незнакомых слов и выражений, сложных для вьетнамцев участков текста (например, с наличием лакун) и, при необходимости, адаптированных фрагментов. Более того, предлагается помещать под текстом список его ключевых единиц (определение им дано в [3]). Возможно, целесообразным будет являться включение раздела для преподавателей в Рабочую часть.

Несомненно, что и Справочная, и Рабочая части должны быть наполнены разнообразными аудио- и видеоматериалами, изображениями, ссылками и т. п.

Заключение пособия может содержать рекомендуемый к просмотру и обсуждению с вьетнамцами мультипликационный фильм «Двенадцать месяцев», некоторое обобщение по итогам исследования русского года через чтение художественной литературы и ссылки на дополнительные важные ресурсы. Желательно также размещение благодарностей всем тем, кто участвовал в создании пособия, формировании фонда ИОУ и пр.

Таким образом, нами предложен проект нового цифрового пособия, которое отвечает запросам современности и может стать частью национально ориентированного учебно-методического комплекса (УМК). Данный УМК возможно поместить на портале «Образование на русском», поскольку электронный формат к этому располагает. Важно, что данный учебно-методический комплекс будет иметь перед традиционными аналогами следующие преимущества:

– *экологичность* (не требуется бумаги),

– *удобство обновления* (проще вносить изменения, дополнять новыми ХТ),

– *возможность использования разнообразных упражнений и предоставления доступа к аудио- и видеоматериалам* благодаря электронному формату,

– *возможность размещения гиперссылок* на различные полезные ресурсы, включая национально-ориентированные лингвострановедческие словари.

Кроме того, даже от концептуально близкого авторского курса «Уроки чтения: праздник, который всегда с тобой» (описан в [3]) данное пособие будет отличаться:

– *национальной* (вьетнамцы) и *профессиональной* (филологи, преподаватели РКИ) *ориентированностью*,

– *тематической цельностью* (благодаря привязке к календарному году),

– *коллективностью* (возможностью привлекать к совершенствованию ПЧХТ и наполнению его материалами преподавателей и методистов разных стран),

– *направленностью на облигаторное понимание ХТ*.

Литература

1. Богуславская В.В., Будник Е.А., Голубь А.Р. и др. Основы теории и практики обучения языку как средству межкультурной коммуникации

с учетом национальной культуры адресата: монография / под ред. д-ра филол. наук, проф. А. С. Мамонтова; канд. пед. наук А.Г. Ратниковой. – Москва: РИОР, 2023. – 230 с.

2. Богуславская В.В., Будник Е.А., Мамонтов А. С., Чинь Тхи Ким Нгок. Национально-ориентированная лексикография и обучение русскому как иностранному // Вопросы лексикографии. – 2022. – № 24. – С. 5–29.

3. Кулибина Н.В. Методика обучения чтению художественной литературы. – 2-е изд., стер. – Москва: Флинта, 2021. – 304 с.

4. Мамонтов А. С., Богуславская В.В., Будник Е.А., Ратникова А.Г., Чинь Тхи Ким Нгок. Аксиологическая лингвистика и национально ориентированная лексикография: опыт взаимодействия (на материале русско-вьетнамских сопоставлений) // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2021. – Т. 20. № 1. – С. 101–113.

5. Нгуен Чонг Зо. Лингвометодические основы создания литературной хрестоматии для вьетнамских студентов-русистов: Автореф. … дисс. канд. пед. наук. – Москва, 1994. – 26 с.

Lebedev Alexey Alekseevich
Mamontov Alexander Stepanovich
State University of Humanities and Technology,
Pushkin State Russian Language Institute
Pushkin State Russian Language Institute

PROJECT OF A DIGITAL READING GUIDE FOR VIETNAMESE PHILOLOGISTS AT LEVEL B1–B2

This article presents a draft of a digital nationally oriented reading guide with literary texts for Vietnamese philologists and teachers of RFL at level B1–B2. The content and formal characteristics of the proposed manual are described, as well as its differences from possible analogues. The article is addressed to a wide range of methodologists and teachers of RFL.

Keywords: RFL, RFL teaching methods, nationally oriented teaching, digital reading guide, reading teaching, literary text.

Лебедева Екатерина Алексеевна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
ekaterinalebedeva1910@yandex.ru

Обзор как жанр книжных видеоблогов

В статье рассматривается обзор как жанр YouTube-каналов на книжную тематику. На основе выделенного плана обзор анализируется на конкретном примере.

Ключевые слова: буктьюбинг, книжный обзор, книжный видеоблог.

Жанр рецензии существует в литературной критике уже не протяжении долгого времени. Это оценочный жанр, «развернутый анализ текста, с выявлением его достоинств и недостатков» [1]. Рецензия, как и любое явление, обладает определенными характеристиками и структурой. Кратко перечислим основные свойства:

1. Задачи: «интерпретация и оценка художественного произведения (положительная, отрицательная, нейтральная, полемическая)» [3], дополнительными могут быть также развлечение, реклама, самопрезентация критика.

2. Фигура автора: профессиональный критик/филолог/редактор/литературовед, либо непрофессионал.

3. Воздействие на предпочтения читателей: автор рассказывает о произведении, рекомендуя или не рекомендуя его к прочтению.

4. Композиционные элементы [2]:

- информация о произведении;
- интерпретация художественного явления;
- общая оценка произведения;
- анализ содержания и формы произведения;
- оценка-характеристика;
- представление произведения читателю.

Аналогом литературной рецензии являются обзоры в книжном сегменте хостинга YouTube. Отличительной особенностью жанра становится формат исполнения: это не письменный текст, как раньше, а видеоролик. Почему жанр получил наименование «обзор», а не продолжил называться «рецензией» – вопрос дискуссионный. Скорее всего, слово перевели с английского языка на русский (review – обзор/рецензия).

В традиционной системе журналистики есть жанры обзора и обозрения, но они не совпадают по наполнению с исследуемым жанром книжных видеоблогов, так как представляют собой «описание, подведение итогов, рассмотрение, изучение особого рода информации» [4] (например, обзор

СМИ) и «освещение общественных событий и мысли обозревателя, глубоко проникающей в суть процесса, ситуации» [4] соответственно.

Рассмотрим конкретный пример на основе выделенных выше характеристик рецензии, подходящих и для изучения жанра обзора. Для иллюстрации возьмем видео с канала Anthony Uly «"Доверие" – самая скандальная книга Пенелопы Дуглас…» [5].

Этот ролик обозначен самим автором канала как книжный обзор. Перейдем к структуре публикации:

□ **информация о произведении**. Энтони Юлай в самом начале ролика рассказывает немного о писательнице, Пенелопе Дуглас, ее творчестве, а также зачитывает аннотацию к книге и затем приступает к основной части;

□ **интерпретация художественного явления**, анализ содержания и формы произведения – главная составляющая видеоролика. Помимо краткого пересказа сюжета, автор много внимания уделяет системе персонажей, их изображению, их характерам и т. п., разбирая конкретные примеры, зачитывая отрывки из «Доверия»;

□ **общая оценка-характеристика произведения, представление произведения читателю, «выбор за читателя» (формирование предпочтений читателя).** Энтони Юлай дает субъективную оценку произведению на протяжении всего видео, а затем обобщает свои мысли, подводя итоги в конце ролика и отвечая на вопрос «Стоит ли читать "Доверие" Пенелопы Дуглас?».

Для работ на канале Anthony Uly характерны и специфические элементы композиции: замечания об оформлении книги, ее обложке и цене, а также «игра» «Угадай, сколько страниц в этой книге» (зрителям ролика предлагается угадать, каков объем произведения, чисто визуально, посмотрев на толщину книги).

Анализируемый книжный обзор полностью соответствует основным задачам, типичным для жанра: присутствуют интерпретация и оценка произведения. Этот обзор можно отнести к отрицательным или даже полемическим. Автор ролика выражает явное неодобрение к сюжету книги и системе образов: «*Аннотация у этой книги очень завлекающая, интригующая и сочная <…> Так и хочется сразу узнать, что же там такого произойдет между нашей главной героиней и тремя ее "родственниками". Я вот узнал и пожалел об этом еще миллион раз, пока читал эту книгу*», «*…персонажей этой книги тоже можно свернуть в мусор, потому что они тупые, безмозглые и невероятно отбитые*» [5]. Так как видеоролик направлен на массовую аудиторию, среди его стилистических и лингвистических особенностей можно выделить демократизацию, экспрессивность, использование эмоционально окрашенной лексики, а также слов сниженных и даже обсценных.

Дополнительные задачи, характерные для обзоров, также наблюдаются в рассматриваемом ролике. Энтони Юлай создает свои книжные обзоры не

только ради представления произведения, но и ради развлечения зрителя. В видео всегда много юмора и шуток: «*…в этой книге 608 страниц, большинство из которых были наполнены… Я не буду продолжать эту мысль <…> Где большую часть повествования происходит 18+, и я не про возрастные ограничения говорю*»; «*вы еще успеете выйти из окна в приступе кринжа, поэтому не переживайте, думаю, что стоит начать с плюсов*» [5]. Помимо этого, в книжном обзоре есть и рекламные вставки, одна из которых напрямую связана с книжным миром: автор рекламирует предзаказ нового тома «Благословение небожителей». Что касается самопрезентации – это также становится одним из важных элементов книжного обзора. Энтони Юлай – яркая, эмоциональная личность, которая энергично жестикулирует и интересно повествует о прочитанных книгах, не стесняясь выражать собственное мнение, каким бы оно ни было. Получается, что автор выступает в некоей роли литературного критика. Например, блогер отмечает: «*редко плюсы появляются в тех книгах, которые я обозреваю…*» [5], т. е. этот ролик не единственный на канале, посвященный разбору и анализу произведения.

Таким образом, в данной статье мы рассмотрели один из самых популярных жанров книжного видеоблога – обзор. Так как буктьюбинг является перспективным направлением развития видеоблогинга, нам представляется необходимым и значимым и дальнейшие исследования в этой области.

Литература

1. Записки литературного редактора. Что такое рецензия и зачем она нужна. / URL: https://dzen.ru/a/YJ4zuIgyTk27VDdj (дата обращения: 26.02.2024).

2. Зинова Е.А. Тенденции к модификации и существующие разновидности жанра рецензии на литературное произведение // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2011. – №9. / URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-k-modifikatsii-i-suschestvuyuschie-raznovidnosti-zhanra-retsenzii-na-literaturnoe-proizvedenie (дата обращения: 26.02.2024).

3. Молитвина Н.Н. Литературные рецензии в практике книжных обозревателей // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. – 2016. – № 3. / URL: https://cyberleninka.ru/article/n/literaturnye-retsenzii-v-praktike-knizhnyh-obozrevateley (дата обращения: 26.02.2024).

4. Тертычный А.А. Жанры периодической печати: учебное пособие / А.А. Тертычный. – Москва: Аспект Пресс. – 2000. / URL: https://evartist.narod.ru/text2/01.htm (дата обращения: 26.02.2024).

5. Anthony Uly / «ДОВЕРИЕ» – САМАЯ СКАНДАЛЬНАЯ КНИГА ПЕНЕЛОПЫ ДУГЛАС! РОМАНТИЗАЦИЯ ИНЦ**ТА и АБ*ЮЗА? (о, да!) // URL: https://www.youtube.com/watch?v=YLK7L0BAhTo&t=1s (дата обращения: 26.02.2024).

Lebedeva Ekaterina Alekseevna
Pushkin State Russian Language Institute

REVIEW AS A GENRE OF BOOK VIDEO BLOGS

The article examines the review as a genre of book-themed YouTube channels. Based on the highlighted plan, the review is analyzed using a specific example.

Keywords: booktubing, book review, book video blog.

Лёвушкина Анна Максимовна
Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина
levushkina-an@rguk.ru

Использование онлайн-досок как форма коллективной работы при обучении РКИ

В статье анализируется использование в обучении РКИ такого цифрового инструмента, как онлайн-доски. Использование онлайн-досок рассматривается в качестве формы коллективной работы. Анализируется целесообразность применения онлайн-досок как на очных, так и на дистанционных занятиях, рассматриваются преимущества и особенности использования такой формы работы в обучении РКИ.

Ключевые слова: онлайн-доска, обучение РКИ, цифровой инструмент, коллективная работа, мотивация.

В современном обучении иностранным языкам, в частности русскому языку как иностранному, актуальными остаются вопросы повышения мотивации учащихся, развития их компетенций, применения коммуникативного подхода. Для достижения описанных целей используются различные инструменты и технологии. В современном образовании большое внимание уделяется использованию интернет-ресурсов.

Цифровые инструменты активно используются в современном образовании не только в качестве способа проведения онлайн-занятий, но и в качестве дополнения к очным занятиям, что позволяет сделать уроки более насыщенными практическими заданиями, поддерживать мотивацию учащихся, создавать более современные и интересные форматы. В связи с этим можно говорить об использовании такого цифрового инструмента, как онлайн-доска, который тоже можно отнести «к информационным технологиям, которые помогают преподавателю создать новые формы обучения» [1, с. 10].

Онлайн-доска (или виртуальная доска) – это цифровой инструмент, который представляет собой пустое поле для ввода информации с множеством различных функций. Такие сервисы имитируют обычную классную доску, но имеют свои преимущества и особенности в использовании. Одними из самых популярных и используемых виртуальных досок являются Miro, JamBoard (сервис от Google), Zoom Whiteboard (сервис от Zoom).

Функционал виртуальных досок очень разнообразен и позволяет использовать их на онлайн-занятиях как замену реальным доскам в аудитории.

Однако также возможно применение этих инструментов и в рамках очных занятий в качестве формы коллективной работы. Отмечается, что одно из главных преимуществ использования основного числа онлайн-досок – возможность организации групповой работы в одном веб-пространстве [3, с. 60]. Кроме того, доступ ко многим виртуальным доскам не вызывает трудностей: ими можно пользоваться в браузере или отдельном приложении на любом устройстве.

Виртуальные доски обычно имеют ряд стандартных функций:

1. Ввод текстовой информации – предоставлено поле, в котором можно напечатать любой текст, на некоторых досках объём этого текста ограничен.

2. Использование стикеров – графических элементов в виде цветных прямоугольников, которые можно помещать на доску; часто на стикерах также есть возможность ввода текста.

3. Карандаш – инструмент, позволяющий произвольно рисовать или писать на доске. Обычно он включает в себя использование разных цветов и форм (карандаш – тонкая линия разных цветов по выбору, цветовыделитель – более прозрачная линия, ластик – инструмент для удаления нарисованного и написанного на доске, маркер – более толстая линия).

4. Формы – рамки различных форм (прямоугольник, скругленный прямоугольник, которые позволяют организовывать пространство на доске: разделять элементы текста, ограничивать зону работы и т. п.).

5. Формулы – шаблоны для работы с формулами, которые наиболее удобны при изучении технических дисциплин.

6. Графические элементы – фотографии, видео, документы различных форматов, эмотиконы и стикеры.

7. Карты и схемы. Многие доски позволяют создавать интеллектуальные карты, различные схемы, структура которых в качестве шаблона включена в функции виртуальной доски.

8. Заметки – текстовые комментарии к рабочему пространству, где можно редактировать текст.

9. В последнее время в доски начинают внедрять искусственный интеллект. Искусственный интеллект как один из инструментов онлайн-доски помогает пользователям упростить работу на ней, структурировать информацию. Искусственный интеллект позволяет создавать тексты, схемы, изображения, планы, графики на основе запросов пользователей.

Такое большое количество функций и удобство использования позволяет всё большему количеству людей выбирать этот инструмент в качестве пространства для работы. Виртуальные доски, кроме всего прочего, способствуют развитию коллективной работы. Они позволяют большому количеству человек осуществлять одновременную деятельность, отражая изменения, которые внесены на доску всеми пользователями. Стоит отметить, что коллективная работа является основной формой деятельности при обучении иностранному языку.

Коллективная работа на занятиях понимается нами как взаимодействие учащихся для достижения общей цели. Такой вид работы требует определённых условий организации обучения: позитивная взаимозависимость участников, т. е. направленность на совместное достижение результата, понимание студентами зависимости успеха каждого от успеха других; межличностное взаимодействие, взаимопомощь как условие совместного решения учебных задач; совместная выработка норм, принципов группового взаимодействия и общения; четкое определение целей группы и каждого обучающегося, коллективная и индивидуальная ответственность; совместная оценка хода и результата работы в процессе групповой рефлексии; сочетание групповой и индивидуальной оценки результатов деятельности, учет персонального вклада каждого; создание организационных условий; особая позиция преподавателя, выступающего в роли менеджера, координатора совместной деятельности [2, с. 34]. Как подчёркивается исследователями, в рамках коллективной работы также происходит взаимообучение, которое направлено на выработку таких важных умений учащихся, как самостоятельное изучение и переработка информации, творческое мышление, анализ информации и её резюмирование, слушание и формулирование вопросов, изложение материала, корректирование способов объяснения материала с учетом индивидуальных особенностей собеседника [4, с. 459]. Таким образом, коллективная деятельность развивает у студентов коммуникативные навыки и умение работать в команде, позволяет учащимся реализовать свой творческий и интеллектуальный потенциал.

Важно отметить, что для успешной коллективной работы требуется несколько основных факторов:

1. Комфортная рабочая среда/пространство.
2. Психологическая связь между участниками.
3. Возможность совместной работы над материалом.
4. Распределение задач и понимание своей роли.

Виртуальные доски позволяют обеспечить все эти потребности. Даже очные занятия не всегда помогают структурировать материал, собрать всё в одном месте, обеспечить доступ всем участникам к необходимым ресурсам. Виртуальная доска позволяет это сделать. Кроме того, виртуальные доски позволяют хранить большое количество информации. Они могут являться конспектами занятий, которые всегда доступны, что позволяет обратиться к нужному учебному материалу в любое время, повторить темы, закрепить изученное. Онлайн-доски позволяют в режиме реального времени осуществлять работу над таблицей, текстом, схемой, интеллектуальной картой и прочими задачами, требующими участия нескольких участников.

Такая работа имеет несколько преимуществ:

1. Участники учатся работать в группе, делегировать задачи, распределять время и усилия, понимают свою роль в общем проекте.

2. Совместная работа мотивирует вносить свой вклад, проделывая качественную работу, стремясь добиться лучших результатов, так как от вклада каждого участника зависит общий успех.

3. Возможность наблюдать за работой других позволяет видеть свои ошибки, учиться на чужих, преуспевающие студенты смогут помогать менее сильным, объяснять недочёты, помогать им добиться лучших результатов.

4. В рамках виртуальной доски создаётся коллективное коммуникативное пространство, которое стимулирует генерирование новых идей, обсуждение проблем, объединение пользователей для решения общей задачи.

5. Виртуальная доска является удобным рабочим пространством, так как все материалы находятся в одном месте, они доступны всем участникам, не требуют большого количества программ или файлов – вся работа осуществляется в рамках одной платформы, что позволяет минимизировать усилия и сэкономить время.

Виртуальные доски могут быть полноценным пространством для проведения занятий, так как могут включать изображения, ссылки, текст, задания и многое другое. На виртуальной доске можно удобным образом организовать пространство так, чтобы учащиеся могли пользоваться всеми материалами, выполнять задания на доске, там же сверяться с ответами и видеть свои ошибки, комментарии преподавателя или других студентов. Таким образом, онлайн-доски могут быть удобным и продуктивным инструментом, используемым для организации групповой работы на занятиях РКИ.

Литература

1. Астапенко Е.В., Бедарева А.В. Дидактические возможности виртуальной доски Miro и образовательного ресурса Wordwall для организации работы студентов в процессе изучения иностранного языка в вузе // Russian Journal of Education and Psychology. – 2021. – № 1. – С. 7–24.

2. Гаджиева П.Д. Характерные особенности способов организации коллективной деятельности учащихся // Инновационная наука. – 2017. – № 4-2. – С. 33–34.

3. Глотова А.В. Онлайн-доска как средство организации групповой работы студентов на занятиях по иностранному языку в вузе в условиях электронного обучения // Открытое образование. – 2020. – № 4. – С. 56–66.

4. Талагаева Ю.А., Варушкина А.В., Калгина Е.А. Применение технологии коллективного взаимообучения на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – № 5. – С. 496–500.

Lyovushkina Anna Maksimovna
Kosygin Russian State University

THE USE OF ONLINE WHITEBOARDS AS A FORM OF TEAMWORK IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article analyzes the use of such a digital tool as online whiteboards in teaching Russian as a foreign language. The use of online whiteboards is seen as a form of teamwork. The expediency of the use of online whiteboards in both offline and online learning is analyzed; the advantages and features of using this form of work in teaching Russian as a foreign language are considered.

Keywords: online whiteboard, Russian as a foreign language, digital tool, teamwork, motivation.

Лескова Луиза Дмитриевна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина

Поликодовая реклама в видеоблогинге
(на примере жанра обзора)

Статья посвящена исследованию поликодовой рекламы, сопоставлению поликодовых текстов с мультимедийными и креолизованными. В работе рассматриваются характерные черты и особенности поликодовой рекламы на примере жанра обзора в видео отечественных и зарубежных блогеров.

Ключевые слова: поликодовость, поликодовая реклама, поликодовый текст, реклама, видео блогеров, обзор.

Перед тем как перейти к изучению конкретного жанра «обзора» в рекламе, необходимо исследовать специфику рекламы у блогеров: её поликодовость, а также ее отличие от мультимедийных, конвергентных и креолизованных текстов.

Мультимедийным текстом называют информацию, которая транслируется и передаётся с помощью разных каналов связи (вербальных, аудиальных, визуальных, графических). Кроме Интернета (полноценной мультимедийной среды) к мультимедийным каналам относятся телевидение и радио, однако именно сеть может использовать мультимедиа в полном объёме благодаря своим техническим возможностям [12, с. 263–264]. Мультимедийный текст является интерактивным, пользователь сам создаёт медиа на основе огромного количества предложенных вариантов. Таким образом, аудиовизуальное изображение в кино и телевидении является «картинкой-действием», а мультимедийное изображение заставляет пользователя самостоятельно определять свои перемещения и логику получения информации. Поэтому потребитель мультимедийного текста всегда активен, так как потребление продукта требует от него не только пассивного усвоения предлагаемого материала, но и разработки логики неких собственных действий, необходимых для получения и отсеивания той или иной информации. Пользователь мультимедийной информации должен учиться для того, чтобы иметь возможность пользоваться комплексным интерфейсом, позволяющим ему получать информацию разными путями. Человек должен одновременно понимать, каким образом воспринимать информацию и каким образом осуществлять навигацию в потоке этой информации. Наиболее подходящим примером будут виртуальные визиты в музеи, ставшие особенно популярными во время пандемии. Для посещения экскурсии пользователь выбирает маршрут движения и осуществляет управление визитом. Без его действий виртуальный визит

просто не состоится [7, с. 20]. Другим примером обращения с мультимедийным текстом могут служить игры, где пользователь выбирает дальнейшие действия героев, исходя из прочитанной, увиденной и услышанной ранее сюжетной информации.

Говоря о конвергентности в СМИ, учёные используют понятие «медиаконвергентность», под которым понимаются сразу два процесса: процесс слияния, интеграции информационных и коммуникативных технологий в единый информационный ресурс; и процесс взаимодействия различных СМИ для создания, обработки и распространения контента [3, с. 64]. В книге «Журналистика и конвергенция: почему и как традиционные СМИ превращаются в мультимедийные» рассматриваются сразу несколько видов конвергенции, в зависимости от конкретной сферы.

Учёные описывают такие виды, как:

- конвергенция сетей – переход аналогового сигнала в цифровой: сейчас нет разницы, какие данные и на каком устройстве транслировать, на телеэкране может транслироваться прямой эфир или видеоигра;
- конвергенция терминалов – объединение нескольких устройств в одно: телефон может выполнять не только базовую функцию, но и заменять телевизор или планшет;
- конвергенция услуг – множество услуг могут быть предоставлены разными способами: мы можем открыть почту на экране телевизора или презентацию в телефоне;
- конвергенция рынков – телекоммуникационные компании занимают позиции на медиарынке: например, открытие собственных телеканалов у телефонных компаний;
- конвергенция жанров и форм – после слияния различных медиаплатформ (печатных СМИ с телевизионными на базе интернет-порталов) жанры, ранее свойственные одной медиаплатформе, проникают и ассимилируются с другими: например, возникло понятие «интернет-колонка» и «новостная заметка в блоге»;
- конвергенция регулирования – в результате возникновения совместных рынков, власти вводят регулирующие процедуры, общие для всех этих больших рынков: слияние разных министерств (массовых коммуникаций и связи) в одно большое министерство.

Все вышеперечисленные виды конвергентности медиасферы напрямую связаны с медиатекстами и, как следствие, с рекламой. Мультимедиатизация контента средств массовой информации идёт сразу на нескольких уровнях: от распространителя сообщений (редакции СМИ) до уровня каналов передачи информации, потребителей, абонентских устройств, предназначенных для потребления медиасообщений, и самих передаваемых сообщений [7, с. 15–17].

Если медиаконвергентность – это процесс слияния и взаимодействия различных СМИ, то креолизованный текст – это такое знаковое образование, которое состоит из вербальной и невербальной (изображение) частей: речевой цепи и изображения предмета, описанного в этой речевой цепи. В таком тексте содержание отображено языковыми знаками в письменной форме (графемами) и неязыковыми (иконическими) знаками в виде изображений предметов. Креолизованный текст – объект не только наблюдения, где воспринимаются иконические знаки предметов, но и объект, содержащий графические знаки, репрезентирующие устные знаки, указывающие, в свою очередь, на другие предметы, ассоциированные с ними [8, с. 9–15]. Самым красочным примером будут афиши, рекламные и агитационные плакаты, где картинка воспринимается зрителем быстрее текста, впоследствии упрощая понимание и запоминание. Это доказывают и анализы креолизованных текстов, в которых большое внимание обращается именно на анализ изображений, шрифтов и цветов.

Важным в определении креолизованного текста является упор на то, что это одна из форм существования текста. Поэтому креолизованный текст, как и любой текст определяется как совокупность речевых действий, при помощи которых сотрудничающие друг с другом коммуниканты управляют поведением своего партнера для организации общения, которое они разворачивают с целью и для организации совместной деятельности, которая в свою очередь является активностью по непосредственному удовлетворению базовых потребностей, сотрудничающих членов социума или для создания предпосылок, позволяющих удовлетворить эти потребности. Можно сказать, что жизнь человека – это совместная деятельность или общение с другими людьми для удовлетворения различных потребностей [8, с. 9–10].

Ранее для обозначения специфических текстов, включающих разные по своей семантической природе составляющие, учёные использовали понятие «креолизованный текст» (Сорокин, Тарасов, Анисимова). Однако дальнейшее развитие исследований в этой области показало, что данный термин не раскрывает суть проблемы полностью, а иногда даже вызывает ненужные ассоциации с креолизованными языками (появились в ходе слияния двух и более языков), отличительными признаками которых являются деформированные упрощающие структуры, а это в свою очередь не характеризует комбинированный текст. Поэтому с началом использования термина «поликодовость» тенденция обозначения всего блока совмещенных текстов определением «креолизованный» начала уходить [10, с. 97]. Более того, по мнению А.Г. Сонина, страдательная форма этого термина предполагает процедуру «креолизации» вербальных текстов, однако исходного текста, подвергающегося процессу подобной трансформации, не существует, как и не существует самого действия по его «креолизации» [13].

Исходя из сказанного выше, термин «мультимедийность» отвечает за каналы связи, понятие «конвергентность» – за слияние информационных и коммуникативных технологий в единый информационный ресурс, а термин «креолизованный текст» применим именно к процессу семиотического усложнения текста с прагматическими целями. После того, как мы дали определения этим понятиям, можно переходить к «поликодовости» и «поликодовой рекламе».

В 1974 году Г.В. Ейгер и Л. Юхт в книге «К построению типологии текстов» вычленили оппозицию моно- и поликодовых текстов: «к поликодовым текстам в широком семиотическом смысле должны быть отнесены случаи сочетания естественного языкового кода с кодом какой-либо иной семиотической системы (изображение, музыка и т. п.)» [4, с. 107]. Сонин А.Г. в работе «Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления» дает такое определение поликодовых текстам: «это тексты, построенные на соединении в едином графическом пространстве семиотически гетерогенных составляющих – вербального текста в устной или письменной форме, изображения, а также знаков иной природы» [14, с. 117].

Поликодовые тексты различают по количеству взаимодействующих знаковых систем. Например, поликодовым текстом считается мюзикл (как традиционный, так и телевизионный), видеоклип, реклама и тому подобное. Усложнение структуры текста, включение в него изобразительного и звукового ряда объясняется усложнением характера информации, которую намерен передать автор клипа [2, с. 22–23]. Характерным примером такого видео являются рекламные вставки у блогеров.

В научной литературе реклама определяется как информация, распространенная любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на привлечение внимания к объекту рекламирования, формирование или поддержание интереса к нему и его продвижение на рынке [16, с. 149–150]. Как мы видим из определения, к главным функциям рекламы относят привлечение и удержание внимания. Учитывая это, компании для эффективного продвижения заказывают у блогеров рекламу сразу в нескольких видео, чтобы не только рассказать об услуге или продукте, но и напомнить, сподвигнуть купить. Чаще всего в еженедельных видео на протяжении трёх месяцев блогер может рекламировать конкретный сервис. Например, комики из Стендап клуба № 1 уже несколько месяцев рекламируют маркетплейс по продаже цветов, букетов и косметики Flowwow, делая это в разных по составу и тематике роликах, таких как «Книжный клуб», «Что у вас случилось» и «Разгоны». Например, выпуск «Разгоны #120», где рекламная интеграция на 13:26.

Для исследования поликодовости рекламы мы возьмём один из жанров блогерских видео – обзор. На его примере мы проследим специфику полико-

довых рекламных интеграций и ответим на вопрос, с чем связан успех этого жанра. М.Н. Ким рассматривает обзор как один из поджанров аналитического жанра журналистики, который изучает особенности какого-либо события или явления с целью выявить общие закономерности [6, с. 161]. Данное определение подходит как для новостного обзора, так и для блогерского. Но необходимо помнить о том, что для обзора в журналистике главное – это высокая актуальность и информационная составляющая сообщения. А для блогерского обзора актуальность больше по времени (например, обзор на новую коллекцию летних помад будет актуален минимум три месяца), а главным является рассказ с субъективным мнением о событии или продукте и рекламная составляющая. Несмотря на значимость рекламной интеграции, вначале обзор был частью влогов и входил в сторителлинговую составляющую видео: ведущий мог рассказывать о своей поездке и включать в видео истории о том, как он посетил ресторан или купил одежду, не забывая указать плюсы и минусы места, цены и тому подобное. Это не оплачивалось, и считалось не более чем высказыванием мнения ведущего. Исходя из вышесказанного о поликодовости рекламы, обзор без рекламных вставок уже довольно близок к рекламе, так как когда человек рассказывает о продукте или услуге, он называет бренд или фирму, использует графику, музыку, видео и аудио. Примером может служить недавний ролик Кати Клэп, где она показывала новую косметику и разбирала старую. Блогерша рассказала о новой коллекции косметического бренда и фаворитах среди помад и туши («УЖАС и ТОП с Wildberries», обзор покупок на 30:55).

Когда люди только начали загружать видео в интернет с обзорами на товары, отзывы не были как таковой оплачиваемой рекламой, а сейчас это полноценный рекламный жанр, который быстро распространяется на разных медийных площадках, переходя из видео в небольшие ролики и текстовые посты в соцсетях. Но обзор полностью нельзя приравнивать к рекламному ролику, так как рекламное видео – это визуализированное средство коммуникации, призванное заинтересовать зрителя своим содержанием, которое побуждает приобрести, либо воспользоваться каким-либо товаром или услугой [16, с. 185]. А обзор состоит не только из рекламы продукта. В то же время часть ролика является рекламной, но такая часть называется рекламной интеграцией или вставкой, ведь главная тема ролика может быть обзором на группу продуктов или услуг, в видео может рассказываться о прошедшем месяце, путешествии, местах, которые посетил и обозревает блогер. Кроме этого, обзоры очень часто являются составляющей влогов – универсального формата видео блогеров.

Популярность и как следствие успех обзоров связан с тем, что зритель воспринимает не клишированный текст с отретушированным изображением, а реальное отношение блогера к продукту и услуге, а оно не всегда только

положительное. Доверия к такой «рекламе» и самому блогеру больше, следовательно, вероятность покупки – выше. Бренды косметики были одними из первых, кто обратил своё внимание на жанр «обзора» и использовал его для рекламы. Позже идею переняли различные маркетплейсы и сервисы. Сейчас очень часто встречается реклама онлайн-сервиса психотерапии Ясно. Например, блогер Лиза Поло в своём обзоре на уходовую косметику рассказала о новых покупках и любимых брендах, включая в обзор рекламную интеграцию сервиса «Ясно»: «Прежде чем мы начнём говорить с вами о внешней красоте, очень важно также поговорить о нашем внутреннем самочувствии, нашем ментальном здоровье. И если вы хотите качественно позаботиться о себе, но не знаете, с чего начать…я хочу порекомендовать вам онлайн-сервис психотерапии Ясно», далее блогерша подробно рассказывает о сервисе и даёт скидку на первую консультацию («VLOG 10 РАБОЧИЕ БУДНИ», рекламная интеграция на 12:20).

Сейчас трудно отследить, на каком именно рынке и на какой медийной платформе зародилась блогерская реклама. Со временем она становилась только сложнее: кроме обзоров появилась реклама в виде сторителлинга и стендапа. Примером сторителлинга может служить часть недавнего видео Кати Клэп, где она показала прогулку с таксами, рассказала о 9 собаках разной породы и необходимости ухода и специального корма. А после она подвела историю к рекламе корма («УЖАС и ТОП с Wildberries», рекламная интеграция на 8:30). Более того, даже негативные минутные ролики о товаре сейчас очень популярны, ведь после просмотра видео зрителю становится интересно посмотреть на нашумевший товар, и он идёт искать информацию в Интернете, что повышает просмотры продукции бренда на маркетплейсах.

Популярность жанра «обзор» подкрепляется статистикой сайта YouTube, который является вторым по посещаемости веб-сайтом в мире после Google. Так, самым высокооплачиваемым пользователем YouTube в 2020 году стал 9-летний ребенок, который заработал 29,5 миллиона долларов на своем канале с обзорами игрушек [17]. По статистике самого сайта, в топ-3 формата видео входят: обзоры (например, распаковки продуктов), How To видео (как сделать или приготовить что-либо) и влоги (видео о жизни людей, путешествиях, где тоже присутствуют обзоры). Кроме этого, 90 % покупателей изучают информацию о продукте, услуге и бренде именно через видео на YouTube [1]. Видео блогеров не только рассказывают о продукте, но и знакомят зрителей с новыми брендами и компаниями. Согласно статистике, 91 % пользователей YouTube открывают для себя новые бренды или продукты именно через видео на платформе, а 70 % зрителей совершают покупки у бренда, после просмотра ролика на YouTube [17].

Недавнее обновление закона о рекламе обусловило новый этап развития жанра обзора (с 1 сентября 2022 года вся интернет–реклама, размещаемая

на территории России, подлежит обязательной маркировке и учету). Теперь на просторах сети Интернет можно встретить видео, где блогеры говорят о плюсах какого-то товара, и оставляют ссылку на онлайн-магазин, где можно его купить. Данные ролики не являются рекламными, так как человек только рассказал о своём опыте использования товара и поделился ссылкой без интенции продать товар. Но часто такие ролики заказываются компаниями для непрямой рекламы новинок и поднятия рейтингов, так как вероятность того, что человек не промотает обзор намного выше, чем когда зритель видит надпись «реклама», после которой сразу хочет ее пропустить. Не так давно возникла ещё одно направление развития: реклама курсов о ведении соцсетей, где блогеры рассказывают о том, что можно зарабатывать на обзорах даже с маленькой аудиторией (3–5 тысяч подписчиков). Таким образом из поликодовой рекламы обзоры становятся способом продвижения не только отдельного товара и услуги, но и самого блогера, который этот обзор снимает.

Подводя итог, нужно сказать, что жанровое разнообразие поликодовой рекламы увеличивается с каждым годом, растёт необходимость в исследованиях актуальных рекламных направлений, ведь они напрямую влияют на медиакоммуникацию и рынок продаж. В данной статье был разобран только один жанр применения поликодовой рекламы – обзор. Другие жанры рекламного продвижения и блогерских видео будут рассмотрены подробнее в выпускной научно-исследовательской работе. Там мы исследуем их специфику, релевантность, характерные черты, а главное – влияние на современную медиакоммуникацию.

Литература

1. Анисимов В. Rezat.Agency / 40 фактов из статистики YouTube в 2020 году для вашего продвижения / URL: https://rezart.agency/blog/ru/youtube-stats-2020/ (дата обращения: 29.10.23).
2. Большакова Л.С. О содержании понятия «поликодовый текст» // Вестник Новгородского государственного университета. Серия: История. Филология. – 2008. – № 49. – С. 19–24.
3. Вигандт М.В. Конвергентная журналистика в современную эпоху // Проблемы науки. – 2019. – № 7 (43). – С. 64–67.
4. Ейгер, Г.В. К построению типологии текстов // Лингвистика текста: материалы научной конференции при МГПИИЯ им. М.Тореза. Ч.I. – Москва, 1974. – С. 103–109.
5. Катя Клэп. УЖАС и ТОП с Wildberries / VLOG: возвращаюсь в себя, цели на 2024, ПП оливье / URL: https://clck.ru/38XVxr (дата обращения: 03.02.24).
6. Ким М.Н. Технология жанра // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9 – 2005 – вып. 1. – С. 156–166.

7. Кирия И. Журналистика и конвергенция: почему и как традиционные СМИ превращаются в мультимедийные / под ред. А.Г. Качкаевой. – Москва, 2010. – 200 с.
8. Креолизованный текст: Смысловое восприятие. Коллективная монография / Отв. ред. И.В. Вашунина. Ред. колл.: Е.Ф. Тарасов, А.А. Нистратов, М.О. Матвеев. – Москва: Институт языкознания РАН, 2020. – 206 с.
9. Лиза Поло. VLOG 10 РАБОЧИЕ БУДНИ, мои ФАВОРИТЫ В УХОДЕ ЗА 2023, АНПАКИНГ / URL: https://clck.ru/38XZW5 (дата обращения: 03.02.24).
10. Максименко О.И. Поликодовый vs. Креолизованный текст: проблема терминологии // Вестник РУДН. Серия «Теория языка. Семиотика. Семантика». – Москва, 2012. – № 2. – С. 93–103.
11. Разгоны #120. Проект Стендап клуба на Трубной / URL: https://clck.ru/38XDjc (дата обращения: 03.02.24).
12. Современный медиатекст: учебное пособие / отв. ред. Н.А. Кузьмина. – Омск, 2011. – 414 с.
13. Сонин А.Г. Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект // Институт языкознания РАН. – Москва, 2005. – 220 с.
14. Сонин А.Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления // Вопросы языкознания. – Москва, 2005. – № 6. – С. 115-123.
15. Федеральный закон от 13.03.2006 N 38-ФЗ (ред. от 24.07.2023) «О рекламе». / URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58968/ (дата обращения: 03.02. 2024).
16. Шевченко Д.А. Реклама. Маркетинг. PR учебно-справочное пособие. Изд. 4-е, перераб. и доп. – Москва, 2019. – 353 с.
17. Solomons Monique. // Более 150 Статистических Данных YouTube За 2023 Год / MarketSplash. / URL: https://marketsplash.com/ru/statistika-youtube/ (дата обращения: 29.10.23).

Лескова Louise Dmitrievna

POLYCODE ADVERTISING IN VIDEO BLOGGING (USING THE EXAMPLE OF THE REVIEW GENRE)

This article is devoted to the study of polycode advertising, comparison of polycode texts with multimedia and creolized ones. This work examines the characteristic features and peculiarities of polycode advertising using the example of the review genre in videos of Russian and foreign bloggers.

Keywords: polycode, polycode advertising, polycode text, advertising, video bloggers, review.

Ли Станислав Игоревич
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
SILi@pushkin.institute

Роль когнитивного моделирования семантики фразеологических единиц в методике преподавания иностранных языков

В статье описывается метод пропозиционально-фреймового моделирования в обучении иностранным языкам. При глубоком изучении иностранного языка на первичную картину мира обучающегося накладывается вторичная картина изучаемого языка. Особую трудность составляет освоение фразеологического состава, этот факт обусловливает необходимость рассматривать межъязыковые соответствия языковых единиц. Описанный в статье метод может помочь решить данную проблему.

Ключевые слова: метод пропозиционально-фреймового моделирования, иностранные языки, фразеологизм, метеоним.

В. фон Гумбольдт пишет: «Формы нескольких языков могут совпадать в какой-то еще более общей форме, и к одной форме восходят, по существу, формы всех языков, если только идет речь о самых общих чертах: о связях и отношениях представлений, необходимых для обозначения понятий и для построения речи» [6, с. 74]. Современные лингвистические исследования, выполненные в когнитивном аспекте Л. А. Араевой и ее учениками, подтверждают мысль, высказанную Гумбольдтом [1–4].

Используя методы когнитивной лингвистики, исследователь моделирует имплицитные, т. е. недоступные непосредственному наблюдению механизмы работы мозга человека, которые можно представить в виде концептов, фреймов, пропозициональных структур и их взаимосвязи.

Вслед за В. Н. Телия мы понимаем концепт как «… знание, структурированное во фрейм, а это значит, что он отражает не просто существенные признаки объекта, а все те, которые в данном языковом коллективе заполняются знанием о сущности» [8, с. 96]. Концепт – это не только рационально-логическое осмысление реальности, он обладает разными измерениями – понятийным, образным, ценностным, символическим. Языковые знаки, в том числе и фразеологические единицы, это «ключ, открывающий для человека концепт как единицу мыслительной деятельности» [7, с. 38], «он включает концепт в нашем сознании, активизируя его в целом и “запуская” его в процесс мышления» [Там же, с. 39]. Таким образом, можно сказать, что языковая картина мира – это вербализованная концептуальная картина мира.

В каждом концепте можно выделить смысловой скелет, его структуру. Такой структурой является фрейм, т. е. фрейм – это абстрактный исследовательский конструкт для описания механизмов мышления, содержащий информацию о стереотипных ситуациях, относящихся к единому концептуальному пространству.

Слова и предложения строятся по определенным глубинным пропозициональным структурам, в основе которых находятся субъектно-объектные отношения [5, с. 63–73]. По словам Л. А. Араевой уровень пропозициональных структур – это уровень, «который объединяет все языки, проявляя особенности механизма мыслительной деятельности человека современной цивилизации» [2, с. 32]. Слова и фразеологизмы, образованные путем метафоризации, также имеют пропозиционально-фреймовую организацию, однако она сложнее. Каждая фразеологическая единица – это языковой знак, служащий для объективации концептуального содержания и передачи его от человека к человеку. Фразеологизм актуализирует стереотипную ситуацию, содержащую метафорический перенос.

Природные явления оказывают воздействие на человека на протяжении всей жизни, поэтому метеонимы обладают широкими ассоциативными связями, являются источниками фразеологизации и метафоризации. Анализ таких метафорических образований может помочь найти общее в языковой картине мира разных народов и выявить национальную специфику. Преподавателю в процессе обучения иностранному языку необходимо обращать внимание учащихся на различия на уровне пропозициональных структур, наполнение которых обусловлено культурой, историей, экологической средой и структурой языка. Для примера рассмотрим две пропозициональные структуры (ПС):

ПС «Какой-либо объект появляется быстро в определенное время в большом количестве (в месте, где этого объекта не было)»

В китайском: 雨后春笋 [yǔ hòu chūn sǔn], молодой бамбук после дождя; пропозиция «Что-то появляется так же быстро и в большом количестве, как бамбук после дождя»;

В русском: *как грибы после дождя*; пропозиция «Что-то появляется так же быстро и в большом количестве, как грибы после дождя»;

В английском: *pop up like mushrooms after a spring rain*, появиться, как грибы после весеннего дождя; пропозиция «Что-то появляется так же быстро и в большом количестве, как грибы после весеннего дождя».

В данных фразеологизмах на выбор образного компонента влияют особенности территорий, на которых проживают данные народы. В Китае бамбук – самое распространенное растение. В традиционной китайской культуре он является символом стойкости и изящества, поэтому его образ

часто используют в китайской живописи. Русские и англичане с давних времен занимаются собирательством грибов, поэтому именно они стали ассоциироваться с быстротой появления чего-либо.

ПС «Какое-либо действие должно быть совершено до определенного времени во избежание каких-либо последствий»

В китайском: 未雨绸缪 [wèi yǔ chóumóu], плотно увязать (укрыть), пока ещё нет дождя; пропозиция «Необходимо выполнить какое-либо действие до определенного момента, так же как нужно покрыть (крышу) до дождя»;

В английском: *thatch your roof before the rain begins*, покрывай крышу соломой раньше, чем пойдет дождь. Пропозиция «Необходимо выполнить какое-либо действие до определенного момента, так же как нужно покрыть соломой крышу до дождя»;

В русском языке используют пословицу «*Готовь сани летом, а телегу – зимой*».

В перечисленных фразеологических единицах реализован жизненный опыт носителей того или иного языка, в результате были использованы разные образные компоненты. При применении пропозиционально-фреймового метода в обучении иностранному языку рекомендуем придерживаться следующих шагов:

– формирование базы образных компонентов, положенных в основу фразеологизмов;

– демонстрация разных типов пропозициональных структур и пропозиций, которые лежат в основе фразеологизмов;

– демонстрация связи фразеологизма с аналогичными единицами в других изучаемых языках;

– включение фразеологизмов в коммуникативную практику.

Таким образом, при рассмотрении межъязыковых соответствий фразеологических единиц в пропозиционально-фреймовом аспекте у обучающегося сформируется верное представление о том, что в каждом языке вербализована оригинальная картина мира со своей национальной спецификой.

Литература

1. Араева Л. А. Как мысль реализуется в языке: пропозиционально-фреймовая организация гнезд однокоренных слов и устойчивых словосочетаний с единым ядерным компонентом в разноструктурных языках / Л. А. Араева, М. Н. Образцова, А. В. Проскурина [и др.] // Сибирский филологический журнал. – 2018. – № 4. – С. 205–215.

2. Араева Л. А. Изучение языков мира в аспекте пропозиционального подхода. // Кемерово: Лингвистика как форма жизни. – 2015. – С. 32–36.

3. Араева Л. А. Словообразовательный тип. / Москва: ЛИБРОКОМ. – 2009. – 272 с.

4. Араева Л. А., Тагаев М. Д., Ли С. И. Об определении суффиксоидов, полусуффиксов и их роли наряду с суффиксами в категоризации действительности (на материале разноструктурных языков). // Язык. Текст. Дискурс. – 2020. – № 18. – С. 281–296.

5. Арутюнова Н. Д. О номинативном аспекте предложения. // Вопросы языкознания. – 1971. – № 6. – С. 63–73.

6. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества: Форма языка. Избранные труды по языкознанию. / Москва: Прогресс. – 1984. – С. 69–74.

7. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. / Воронеж: Истоки. – 2001. – 191 с.

8. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. / Москва: Школа «Языки русской культуры». – 1996. – 288 с.

Li Stanislav Igorevich

Pushkin State Russian Language Institute

THE ROLE OF COGNITIVE MODELING OF THE SEMANTICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The article describes the method of propositional frame modeling in teaching foreign languages. When studying a foreign language deeply, a secondary linguistic view of the world is superimposed on the student's primary linguistic view of the world. A particular difficulty is the development of phraseological composition; this fact necessitates the need to consider interlingual correspondences of linguistic units. The method described in the article can help solve this problem.

Keywords: method of propositional frame modeling, foreign languages, phraseology, meteorological vocabulary.

Ли Цинцзе
Белоус Борис Сергеевич
Северо-западный университет национальностей,
Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена
bbelous@mail.ru
119261018@qq.com

К вопросу об изучении «Гэсэриады» российскими исследователями XVIII–XIX в.[1]

Статья посвящена истории изучения героического эпоса «Гэсэр» российскими учёными в XVIII–XIX веков. Являясь вершиной эпического творчества народов Восточной и Центральной Азии, эпос о Гэсэре занимает важное место в монгольской и тибетской литературе, культуре кочевых народов Азии и привлекает внимание исследователей всего мира. Российские учёные-востоковеды смогли собрать богатый лингвистический и этнографический материал, хранивший культурные коды народов Азии на протяжении многих веков.

Ключевые слова: героический эпос, фольклор, литература, народный герой, Гэсэр, востоковедение.

Гэсэр – легендарный герой многих народов Восточной и Центральной Азии. Сама легенда о Гэсэре была сформирована в северо-восточном Тибете в Китае в начале XI века. Гэсэриада – героическая эпическая поэма, созданная народной мудростью на протяжении длительного периода времени. Эпос, выраженный в стихотворной форме и в прозе повествует о рождении героя Гэсэра, который стал мудрым правителем страны Амдо, его победе над демонами и возвращении в небесное царство. Гэсэра называют Сыном Неба, который живёт на вершине самой высокой горы среди облаков, он является покровителем воинов, защитником скота, борцом со злыми духами.

На сегодняшний день в Китае Гэсэриада насчитывает более 120 томов, в нем более миллиона поэтических строк и более 20 миллионов слов, что по объему значительно превосходит сумму пяти всемирно известных эпических поэм: «Сказание о Гильгамеше» древних шумеров, древнеиндийской поэмы «Рамаяна», «Одиссеи» и «Илиады» древнегреческого поэта Гомера.

Героический эпос Гэсэриада представляет собой высшее достижение народной культуры и устной повествовательной традиции древних тибетцев, которая до сих пор имеет широкое распространение в странах Востока. В 2009 году эпос о Гэсэре был включен в список нематериального культурного наследия человечества ЮНЕСКО.

Эпос Гэсэриада стал полиэтнической международной эпической поэмой, распространенной в основном в районах проживания монголов, тибетцев и тюрков в Китае, Монголии, России, Пакистане и других странах. Среди монгольских народов, бурят, а также ряда тюркских и тибетских народностей Гэсэр – знаменитый герой эпических сказаний и поэм, объект религиозного и мифологического культа. У разных народов его имя произносится по-разному. В Китае тибетцы называют его Гесар, народ Ту (Китай) – Гесэр, монголы его называют Гэсэром, буряты – Абай Гэсэр, калмыки – Гэсэр-хан.

Как выяснили учёные, местом создания эпоса о Гэсэре является древний Тибет. Благодаря своей долгой истории, великолепной структуре, богатому содержанию и широкому распространению героический эпос Гэсэриада можно назвать энциклопедией Тибета, который предоставляет нам ценные формы древнего общества. Гэсэриада» обладает чрезвычайно высокой академической, исследовательской, эстетической и литературной ценностью. Сегодня интерес к героическому эпосу Востока во всём мире только растёт.

Цикл легендарных историй о Гэсэре в основном распространен в Цинхае, Внутренней Монголии, Синьцзяне, Ляонине и других провинциях Китая. Кроме того, эпос широко представлен в Монгольской Народной Республике, республиках Российской Федерации – Бурятии, Калмыкии, Тыве, где традиционно исповедуется буддизм.

Знакомство российской научной общественности с героическим эпосом имеет достаточно долгую историю. Российские учёные изучают Гэсэриаду на основе монгольского текста «Гэсэр». К концу XIX века ученые Европы и России уже имели монгольскую версию «Сказания о Гэсэр-хане» знали о том, что есть тибетская версия. Но более подробное исследование эпоса осложнялось дальностью и труднодоступностью Тибета. Проблема также была связана со сложностью перевода текстов, написанных на языках народов Тибета.

В настоящее время в научном сообществе широко распространено мнение, что изучение эпоса о Гэсэре началось со вступительного очерка русского путешественника и ученого Петра Симона Палласа. В 1772 году он путешествовал по Восточной Сибири и побывал на границе Монголии в городе Маймачен (сейчас Алтан-Булак), где находился храм Гэсэра. Во время путешествия П.С. Паллас собрал множество свидетельств о храмах, посвященных Гэсэру, и устных преданий о народном герое Восточной Азии, согласно которым воплощением Гэсэра является Далай-лама.

После экспедиции в 1772–1773 годов П.С. Паллас опубликовал подробный отчет о своём путешествии [1]. В данном научном труде автор впервые

[1] Исследование выполнено на средства гранта Северо-западного университета национальностей. Научный проект №2022XJJG-112 «Методика развития навыков чтения и письма в процессе обучения студентов русскому языку» в рамках изучения теории «Си Цзиньпин о государственном управлении».

сообщил о существовании текстов, посвящённых Гэсэру, рассказал о том, как побывал в храме Гэсэра в Монголии. Благодаря книге П.С. Палласа научный мир России и Европы впервые узнал о существовании героического эпоса.

В 1802–1803 гг. Вениамин Густавович Бергман совершил путешествие в калмыцкие степи для сбора исторического, литературного и фольклорного материала о калмыках и калмыцкой культуре. Результатом этого путешествия стала публикация в 1804–1805 гг. в Риге 4-томного издания «Кочевнические скитания среди калмыков в 1802–1803 годах» на немецком языке [7]. Данное исследование актуально и сегодня, оно представляет собой важный источник информации о культуре и быте калмыков XVIII–XIX в. Среди переводов различных текстов, опубликованных в этом четырехтомнике, находится перевод с калмыцкого на немецкий язык двух песен героического эпоса о Гэсэре. Этот текст представляет собой самый ранний перевод песен о Гэсэре на европейский язык.

В августе 1820 г. Егор Фёдорович Тимковский сопровождал духовную миссию во главе с архимандритом Петром Каменским в Пекин и 1 августа 1821 отправился из Пекина в Россию вместе с духовной миссией во главе с Иакинфом Бичуриным. Путешествуя в Китай через Монголию, Е.Ф. Тимковский записал калмыцкий вариант эпоса о Гэсэре и произвёл его транскрипцию. Свой путевой дневник Е.Ф. Тимковский использовал для изучения культуры Китая и опубликовал, назвав его «Путешествие в Китай через Монголию в 1820 и 1821 годах» [5]. Данное исследование стало одним из самых известных описаний Монголии и Китая на русском языке, составленных в начале XIX века. Долгое время эта книга в России являлась одним из самых популярных источников для изучения истории, культуры, обычаев и повседневной жизни Монголии и Китая периода правления династии Цин.

В 1836 г. российский и немецкий ученый-востоковед Яков Иванович Шмидт опубликовал перевод подлинного текста монгольской ксилографической версии [6]. Эта публикация является самым ранним полным переводом эпоса о Гэсэре, появившимся в Европе. Я.И. Шмидт перевел эпос на немецкий язык на основе пекинского ксилографического издания монгольского жизнеописания Гэсэра. Основная часть перевода состоит из семи глав эпоса, который по стилю напоминает роман и включает в себя информацию о небесной жизни и земном рождении Гэсэра, его детстве и юности, покорении демонов. В тексте приводится история спасения жены и матери Гэсэра из ада. Данный перевод в целом более точно воспроизводит оригинальную картину эпоса и представлен как значительное литературное произведение. Я.И. Шмидт высоко оценил эпос о Гэсэре и отметил его важность в изучении истории нации, её культуры.

Известный российский путешественник, ученый-востоковед Григорий Николаевич Потанин внёс большой вклад в изучение и перевод тибетского

и монгольского вариантов эпоса о Гэсэре. Г.Н. Потанин записал фольклорные истории о Гэсэре в своей книге «Очерки Северо-Западной Монголии» [3]. В 1884–1886 гг. в экспедиции в тибетский регион Амдо (Китай) Г.Н. Потанин записал фрагменты тибетской версии эпоса и обнаружил рукопись «Гэсэра» на тибетском языке, которую передал в Российскую национальную библиотеку в Санкт-Петербурге. Информацию о содержании эпоса он передал в книге «Тангутско-Тибетская окраина Китая и Центральная Монголия» [4], благодаря чему иностранные ученые узнали о существовании тибетского текста «Гэсэр». В своей статье «Монгольское сказание о Гэсэр-хане» Г.Н. Потанин объяснил кем является Гэсэр, откуда произошло его имя, сравнил эпос о Гэсэре со схожими сказками и легендами России и Европы [2].

Процесс изучения Гэсэриады продолжается более двухсот лет, вплоть до наших дней. В конце XVIII века в российской и европейской науке появлялись первые упоминания о героическом эпосе. Были опубликованы книги и статьи, рассказывающие об эпическом герое народов Востока, появились переводы оригинальных текстов Гэсэриады на русский язык, делались попытки систематизации знаний о Гэсэре. Не смотря на проблемы, связанные с дальностью и труднодоступностью регионов (Тибет, Монголия), где был распространен героический эпос, а также со сложностью перевода текстов, написанных на языках народов Центральной и Восточной Азии, российские исследователи XVIII–XIX веков смогли заложить основу в процесс изучения героического эпоса о Гэсэре.

Литература

1. Паллас П.С. Путешествие по разным провинциям Российского государства. Часть 3. / СПб: Типография при Императорской Академии наук. – 1788. – 624 с.
2. Потанин Г.Н. Избранное. / Томск: Издание Томской писательской организации. – 2014. – 400 с.
3. Потанин Г.Н. Очерки северо-западной Монголии: Результаты путешествия, исполненного по поручению Русского географического общества Г.Н. Потаниным. Выпуск 1. / СПб: Типография В. Безобразова и Комп. – 1881. – 425 с.
4. Потанин Г.Н. Тангутско-Тибетская окраина Китая и Центральная Монголия. Т. 2. / СПб: Типография А. С. Суворина. – 1893. – 475 с.
5. Тимковский Е.Ф. Путешествие в Китай чрез Монголию, в 1820 и 1821 годах: С картою, чертежами и рисунками. / СПб: Типография Медицинского департамента Министерства внутренних дел, 1824. – 388 с.
6. Шмидт Я.И. Подвиги исполненного заслуг героя Богды Гессер хана, истребителя десяти зол в десяти странах. Геройское предание монголов, с напечатанного в Пекине экземпляра вновь изданное иждивением

Императорской Академии наук под наблюдением Я.И. Шмидта, члена оной академии. – СПб. – 1836. – 193 с.

7. Benjamin Bergmann. Nomadische Streifereien unter den Kalmüken in den Jahren 1802 und 1803. / Erster Theil. – Riga. – 1804. – 352 p.

Li Q.
Belous Boris Sergeevich

ON THE ISSUE OF THE STUDY OF THE HESERIADA BY RUSSIAN RESEARCHERS OF THE XVIII–XIX CENTURIES

The article is devoted to the history of the study of the heroic epic «Geser» by Russian scientists in the XVIII–XIX centuries. Being the pinnacle of the epic creativity of the peoples of East and Central Asia, the epic of Geser occupies an important place in Mongolian and Tibetan literature, the culture of the nomadic peoples of Asia and attracts the attention of researchers around the world. Russian orientalists have been able to collect a wealth of linguistic and ethnographic material that has preserved the cultural codes of the peoples of Asia for many centuries.

Keywords: heroic epic, folklore, literature, folk hero, Geser, Oriental studies.

Санкт-Петербургский государственный университет
92319049@qq.com

Национально-культурная коннотация названий площадей города Санкт-Петербурга

В данной статье описываются характерные особенности номинации площадей города Санкт-Петербурга, а также их национально-культурные коннотации с точки зрения лингвокультурологии.

Ключевые слова: лингвокультурологический анализ, урбаноним, Санкт-Петербург, русская лингвокультура, топонимика.

В современной лингвистике общепринятым является тезис о тесной взаимосвязи языка и культуры. В 80-е годы прошлого века известный советский и российский лингвист А.В. Суперанская отметила: «Названия населенных мест интересуют исследователя своей подвижностью. Они живо реагируют на все события современности. В них отражаются не только политические, социальные и т. п. взгляды общества, но и определенные языковые тенденции, особенности словообразования и словоизменения, активность одних средств и пассивность других» [2, с. 111].

По определению Н.В. Подольской, урбаноним – вид топонима, собственное имя любого внутригородского типографического объекта, в том числе агороним (название городских площадей и рынков), годоним (название улиц), хороним городской (название отдельного здания) [1, с. 154].

Коннотативное значение слова может делиться на две части: культурная коннотация и стилевая коннотация. Имя собственное, в том числе и топоним, относится к группе слов с культурной коннотацией. В дальнейшем будет проанализирована культурная коннотация названий площадей в урбанонимике города Санкт-Петербурга.

Материалом для исследования послужили 87 названий площадей Санкт-Петербурга, взятые из Реестра наименований площадей города Санкт-Петербурга.

Следует отметить, что в ходе сбора языковых данных и определения этимологии названий площадей использован официальный сайт Топонимический портал Санкт-Петербурга [3].

Названия площадей города Санкт-Петербурга связаны со следующими компонентами:

1. Исторический компонент;

2. Религиозный компонент;
3. Компонент исторической личности;
4. Экономический компонент;
5. Социальный компонент.

Обратимся к историческому компоненту урбанонима. Каждый человек должен знать историю своей страны и города, в котором он живёт. Для того чтобы люди не забывали о своих исторических корнях, некоторые внутригородские топографические объекты называют в честь исторических событий, произошедших в нём. Как известно, Площадь Восстания находится на пересечении Невского и Лиговского проспектов. С 1858 года площадь называлась *«Знаменской площадью»*, потому что на площади находится Знаменская церковь. В 1918 году она была переименована в *«Площадь Восстания»*, название которой связано с проходившими на площади массовыми народными выступлениями. Следует отметить, что существительные, носящие исторический характер, часто встречаются в названиях площадей. Например, *плозадь Восстания, Комсомольская площадь, площадь Победы* и многие другие. Так, 12 площадей города Санкт-Петербурга получили своё название в связи с отношением к тому или иному историческому событию.

Религия также становится одним из значимых компонентов, принимающих участие в формировании урбанонима. Широкое влияние православной религии в России (в частности в Санкт-Петербурге) привело к тому, что некоторые названия площадей связаны с православием, религиозными праздниками, церквями. Данный компонент является отличительной чертой урбанонимов Санкт-Петербурга. Например, в городе 9 площадей, в агорониме которых задействован религиозный компонент: среди них *Исаакиевская площадь, Казанская площадь, площадь Троицкая* и другие.

Уважение к исторической личности также явно отражается в названиях площадей Санкт-Петербурга. Эти названия связаны с людьми, которые внесли позитивный вклад в государственные или народные дела. Например, *площадь Академика Иоффе, площадь Ленина, площадь Ломоносова, площадь Льва Толстого* и т. п. Всего 28 названий площадей относится к этой группе.

Некоторые названия площадей отражают занятия местного населения или отрасль промышленности, с которой так или иначе связаны жители определённого района города. По числу урбанонимы с экономическим компонентом в общем невелики, их только 3: *Батенинская площадь, Сенная площадь и Яблочная площадь.*

Большинство названий площадей содержит в себе социальный компонент. Это объясняется тем, что распад и образование новых государств оказывает сильное влияние на построение и развитие социального пространства. Кроме того, в связи с политикой власти, обмен культурой и экономикой также может влиять на формирование названий внутригородских объектов. Например, в Санкт-Петербурге расположены *Австрийская площадь, площадь Культуры, Семёновская площадь* и т. д. В эту группу включены 35 названий площадей.

Данный анализ названий площадей города Санкт-Петербурга показал, что урбанонимы города Санкт-Петербурга обладают богатой национально-культурной коннотацией благодаря отношении к истории, религии, культуре, экономике и обществу. 72 % названий площадей города Санкт-Петербурга относятся к группам «Компонент исторической личности» и «Социальный компонент».

Урбанонимика, как раздел топонимики, имеет большое социально-культурное значение и высокую эстетическую ценность, поскольку убранонимы являются жемчужиной национальной культуры, отражают многие ее аспекты и выступают в качестве хранителей культурного кода. Изучение названий внутригородских объектов имеет довольно большое теоретическое и практическое значение. Без названий не может обойтись картография, поскольку с ними как с ориентирами мы встречаемся на каждом шагу.

Литература

1. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. Изд. 2-е, перераб. и доп. / А. В. Суперанская. – Москва: Наука, – 1988. – 200 с.
2. Суперанская А.В. Имя – через века и страны. – Москва: Наука, – 1990. – 192 с.
3. Реестр наименований площадей города Санкт-Петербурга. URL: https://toponimika.spb.ru/vse-toponimy-spb/reestr-naimenovanij-ulits-mostov-sadov-i-parkov-sankt-peterburga.html (Дата обращения: 10.02.2024).

Li S.
Saint Petersburg State University

THE NATIONAL AND CULTURAL CONNOTATION OF THE NAMES OF SQUARES OF ST. PETERSBURG

This article describes the characteristic features of the nominations of squares of St. Petersburg, as well as their national and cultural connotations from the point of cultural linguistics.

Keywords: linguocultural analysis, urbanonims, St. Petersburg, Russian cultural linguistics, toponymy.

Ли Шуай
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
842461862@qq.com

Лексикографическое описание типов трансформации фразеологических единиц русского языка

В статье изучается процесс семантической и структурно-грамматической трансформации фразеологических единиц в современном русском языке и их лексикографическое описание. Исследование проводится на материале произведений художественной литературы и медиатекстов. Работа намечает перспективы будущих исследований в области лексикографии, направленных на более полное понимание процессов, происходящих в современном русском языке, и их лексикографическое представление.

Ключевые слова: фразеологические единицы, лексикография, трансформация, семантические изменения, структурно-грамматические изменения.

Фразеологические единицы (ФЕ) представляют собой уникальный пласт русского языка, обогащенный особым смыслом и эмоциональной окраской, однако значение этих языковых единиц уточняется в процессе функционирования в речи, а изменения, вызванные контекстом, могут повлиять на все их признаки: семантику, структуру, сочетаемость. Это обуславливает важность тщательного описания ФЕ в словарной статье, поскольку их лексикографическое отражение становится ключевым элементом для полного понимания их значения, уточняющегося в процессе функционирования в речи.

Цель исследования – проведение анализа особенностей употребления ФЕ в современном русском языке, а также освещение лексикографической разработки в части описания их семантических и структурно-грамматических трансформаций. Исследование проводится на материале художественных произведений и медиатекстов, представленных в Национальном корпусе русского языка [9].

Русские ФЕ представляют собой явление динамичное, постоянно развивающееся. Они подвергаются изменениям в современной литературе и публицистике, что иногда приводит к отклонениям от общепринятой нормы [5, с. 98]. Эти процессы важно рассматривать как часть языковой эволюции. Проблемой трансформации фразеологизмов в художественной литературе и публицистике в разное время занимались Н.Ф. Алефиренко, В. Г. Костомаров, А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко, Н.М. Шанский, Л.Л. Федорова, В. Н. Вакуров, Е.В. Какорина, Б.В. Кривенко, И.Н. Куклина, З.А. Павлова, А.П. Василенко, Н-Г.С. Кугультинова и др. В частности, В.М. Мокиенко подчеркивает необходимость фронтального изучения функционирования фразеологических единиц в современной литературе, прессе и других средствах массовой информации [8, с. 5]. При этом особое внимание следует уделять речевым и авторским трансформациям ФЕ, выявлению закономерностей и типологии фразеологических преобразований, а также стимулам, побуждающим носителей языка к языковой игре и словесной креативности [6, с. 60].

Большинство исследователей выделяет два основных типа трансформаций ФЕ: семантические и структурно-грамматические. Как отмечает И.Ф. Гайнанова, «фразеологическая трансформация как языковое явление представляет собой совокупность приемов, основанных на целенаправленном видоизменении стабильной структуры и традиционной семантики фразеологических единиц» [2, с. 156].

Семантическая трансформация ФЕ представляет собой важное явление, одним из видов которого является буквализация, то есть «буквальное», дословное воспроизведение значения составляющих фразеологизм слов. Этот вид трансформации акцентирует внимание на прямом значении компонентов, игнорируя привычное образное значение. Например: «Слезы текли по лицу девицы, она пыталась *стиснуть зубы*, но рот ее раскрывался сам собою, и она пела на октаву выше курьера…» (М. Булгаков. Мастер и Маргарита). ФЕ «*стиснуть зубы*» со значением «подавить свои чувства, сдержаться, не показывая своей слабости» здесь употребляется буквально, воспроизводит семантику каждого компонента.

Наблюдается трансформация фразеологизма «*водить за нос*» со значением «вводить в заблуждение, обманывать» в следующем контексте: «Кто кого *водит за нос*?» (Известия Калмыкии. 22.01.2015), при этом утвердительная конструкция заменяется вопросительной. Этот вид структурной трансформации не только влияет на грамматическую форму, но и вызывает изменение на уровне семантики. В результате такой трансформации могут меняться интонация и тон всего высказывания с акцентом на вопросительность, придавая фразе другой оттенок восприятия.

Структурно-грамматическая трансформация ФЕ часто осуществляется путем добавления, уменьшения или замены компонентов. Так, «*Махнуть **бы** рукой* и свернуть это нерациональное производство...» [4] (Ср.: *махнуть рукой*); «Только *деньги на ветер*, с ума сошел!» [10] (Ср.: *бросать деньги на ветер*); «Все им вспомнили, и то, что они ходят в здоровенных шляпах которую обойти сложно, и то, что они носят пейсы да к тому же не по-русски разговаривают. ***Раздули** из мухи слона*» [Форум: Православие и «Русский марш». 11.2012] (Ср.: *делать из мухи слона)*. Эти структурные изменения могут привносить в контекст более насыщенные семантические оттенки и обогащать ФЕ в различных типах употребления.

В русском языке важными источниками описания семантики и структуры ФЕ выступают такие словари, как «Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII–XX вв.» под редакцией А.И. Федорова, «Фразеологический словарь русского языка» под редакцией А.И. Молоткова, «Историко-этимологический словарь русской фразеологии», составленный А.К. Бирихом, «Фразеологический словарь русского языка» А.Н. Булыко, а также «Большой фразеологический словарь русского языка: Значение. Употребление. Культурологический комментарий» под редакцией В.Н. Телии и другие. Эти словари придерживаются принципов макро- и микроструктуры. Макроструктура включает в себя внесение каждой идиомы в словарь и их алфавитную упорядоченность для удобства поиска. При работе с микроструктурой словарной статьи особое внимание уделяется разъяснению значения ФЕ, особенно в контексте метафорического образа, а также предоставлению примеров использования, включая информацию о синтаксической сочетаемости и фонетических особенностях. Эти принципы обеспечивают комплексный подход с целью более полного и точного описания русских ФЕ и предоставления пользователям информации о значениях в различных контекстах.

Антропоцентрический подход в российской лингвистике сыграл важную роль в изучении фразеологии. Исследование синтаксического уровня на материале фразеологии началось в 60-е годы XX века и стало предметом разнообразных подходов, включая анализ структурной и семантической слитности компонентов фразеологизмов [5, с. 105]. Поэтому при лексикографическом описании ФЕ следует уделять особое внимание типам их семантических и структурно-грамматических трансформаций в современном русском языке.

Лексикографическая интерпретация должна учитывать типичные семантические изменения, которые ФЕ претерпевают в тексте. Особенно важно учитывать случаи, когда некоторые фразеологизмы могут использоваться как в буквальном смысле с учетом семантики каждого компонента, так и реализовывать целостное значение. Это обеспечивает более полное и точное понимание значения и использования фразеологизмов в различных контекстах. Лексикографическое описание ФЕ, учитывающее семантические и структурно-грамматические трансформации, помогает лучше освоить их многогранный характер и использовать в речи с учетом контекстуальных особенностей. Ключевую роль контекста в деформации семантики и структуры ФЕ и усилении их выразительности отмечает В.Н. Вакуров: «Основная же причина любой трансформации фразеологизмов – конкретизация их значения, стремление увязать семантику, эмоциональное и стилевое значение с конкретными, неповторимыми условиями контекста» [1, с. 112].

Анализ структурно-грамматических изменений ФЕ в различных текстах предоставляет ценную информацию об их адаптации в составе разнообразных

лингвистических конструкций. Для тщательного и актуального описания этих трансформаций необходимо фиксировать их и включать в словарные статьи. Поэтому словарная статья должна не только содержать полную информацию об особенностях смысловой структуры фразеологизма, но и предоставлять детальное описание ее синтаксической сочетаемости. Важным аспектом является представление разнообразных вариантов ФЕ, включая наличие факультативных компонентов, подчеркивающих их вариативность в различных типах контекстов.

Примером такого подхода является «Словарь экспрессивных устойчивых фраз русского языка» [7], где в заголовочной части представлены как основные, так и дополнительные варианты фразеосхем, включающие грамматические, лексические и фонетические аспекты. Эти вариации отражают структурно-грамматические трансформации ФЕ, что способствует более полному и точному пониманию их семантики и особенностей использования в различных языковых контекстах.

В связи с этим фразеологический корпус русского языка требует тщательного лексикографического описания с учетом изменений, вызванных контекстом. Такой подход позволяет не только фиксировать статические значения фразеологизмов, но и отслеживать их динамику в различных ситуациях. Исследование семантических и структурно-грамматических трансформаций в разных текстах дает возможность более точного и актуального описания ФЕ. Это важно не только для лексикографов, но и для носителей языка, которые стремятся понять богатство и гибкость русской фразеологии.

Таким образом, систематическое и глубокое изучение ФЕ в различных контекстах открывает новые перспективы для лексикографии и языковедения в целом, позволяет лучше понимать, как функционируют ФЕ в условиях реальной коммуникации, и обеспечивает основу для дальнейших исследований в области языковой динамики и эволюции.

Литература

1. Вакуров В.Н. Основы стилистики фразеологических единиц. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 426 с.

2. Гайнанова И.Ф. Трансформация фразеологических единиц в современных газетных текстах // Вестник Чувашского государственного педагогического университета. – 2008. – № 10. – С. 154–162.

3. Золотарева Л.А. Лексикографический потенциал описания фразеологизированных предложений // Литература и культура Дальнего Востока, Сибири и Восточного зарубежья. Проблемы межкультурной коммуникации : Материалы участников IX Всерос. науч.-практ. конф. – Уссурийск : Дальневосточный федеральный университет, 2019. – С. 105–108.

4. Иорданский А. Шелковая радуга Маргилана // Научно-популярный журнал Академии наук СССР «Химия и жизнь». – 1970. – № 6. – С. 49–56.

5. Куранова Т. П. Способы трансформации фразеологических единиц в современных газетных заголовках (на материале печатных изданий «Аргументы и факты», «Правда») // Верхневолжский филологический вестник. – 2023. – № 2(33). – С. 97–105.

6. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Фразеологизмы в русской речи. – Москва : «Русские словари, Астрель, АСТ, Харвест, Lingua», 2005. – 864 с.

7. Меликян В.Ю. Словарь экспрессивных устойчивых фраз русского языка. Фразеосхемы и устойчивые модели. – Москва : Флинта-Наука, 2017. – 336 с.

8. Мокиенко В. М. Жизнь русской фразеологии в современной речи // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2012. – № 4 (54). – Т. 4. – С. 59–62.

9. Национальный корпус русского языка. 2003–2024. URL: http://ruscorpora.ru (дата обращения 28.02.2024).

10. Рубина Д. Русская канарейка. Блудный сын. – Москва : Эксмо, 2014. – 473 с.

Li Shuai
A.S. Pushkin State Russian Language Institute

LEXICOGRAPHIC DESCRIPTION OF TYPES OF TRANSFORMATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

The article examines the process of semantic and structural-grammatical transformation of phraseological units in modern Russian language and their lexicographical description. The research is conducted on the material of works of fiction and media texts. The work outlines the prospects for future research in the field of lexicography aimed at a more comprehensive understanding of the processes occurring in the modern Russian language and their lexicographical representation.

Keywords: phraseological units, lexicography, transformation, semantic changes, structural-grammatical changes.

Ливинская Анастасия Олеговна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
AOLivinskaya@pushkin.institute

Особенности формирования коммуникативной компетенции при смешанном обучении РКИ

В данной работе исследуются особенности реализации смешанного обучения в контексте формирования коммуникативной компетенции при изучении русского языка как иностранного. Обсуждается эффективность моделей смешанного обучения для создания индивидуализированной и благоприятной образовательной среды, подчеркивается значимость использования современных технологий для активного вовлечения студентов в учебный процесс и развития их коммуникативных навыков через практическое применение знаний.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, смешанное обучение, современные образовательные технологии, модели смешанного обучения, системы управления обучением, подкаст.

Смешанное обучение (blended learning) представляет собой концепцию, объединяющую различные методы и стратегии обучения с целью повышения эффективности учебного процесса. Этот подход не является новым, а скорее имеет долгую историю применения в образовательной сфере, так как присутствует в образовании в различных формах на протяжении многих лет. В настоящий момент курсы дистанционного обучения успешно сочетают самостоятельное изучение материалов разного рода (печатных, аудио- и видеоматериалов) с поддержкой в форме очных или иных консультаций. Многие преподаватели стремятся использовать разнообразные методы и подходы в своей педагогической деятельности, чтобы учебный процесс стал более эффективным и привлекательным для студентов. В то же время успешные обучающиеся часто комбинируют различные стратегии обучения, выбирая те, которые наилучшим образом соответствуют их индивидуальным потребностям и стилю обучения.

Часто термин «смешанное обучение» относят к каждому случаю, когда преподаватели сочетают различные способы представления информации (например, печатные, аудио- и видеоматериалы) с аудиторным взаимодействием. Однако в настоящее время смешанное обучение означает создание насыщенной и поддерживающей ученика учебной среды, где «правильное сочетание» различных методов становится синонимом эффективного обучения и преподавания.

Существует множество определений смешанного обучения, но все они имеют следующие общие элементы:

- смешанное обучение объединяет в себе две различные учебные среды: очную и онлайн-среду;
- целью смешанного обучения является создание программы обучения, которая обеспечивает поддержку студентам как в классе, так и за его пределами (это достигается путем организации учебного процесса таким образом, чтобы учащиеся могли использовать средства и методы обучения как в аудиторной среде, так и в онлайн-среде взаимодополняющим образом);
- ключевой принцип смешанного обучения заключается в том, чтобы максимально использовать преимущества каждой среды; например, с целью получения наилучших результатов аудиторная среда используется для введения новых тем, объяснения важных языковых моментов или для содержательной коммуникативной деятельности, а онлайн-среда для подготовки к следующей теме (с помощью просмотра видео, чтения текста и др.), и/или для отработки и закрепления того, что было изучено в классе, при этом оба способа обучения ставят ученика в центр учебного процесса [2, с. 55; 3, с. 40; 4, с. 70; 6, с. 519].

В настоящий момент программы по обучению русскому языку как иностранному в большинстве своем ориентируются на развитие коммуникативной компетенции студентов, поэтому преподаватели в разных странах применяют коммуникативный подход в преподавании русского языка, хотя степень эффективности реализации может варьироваться. Однако время, отведенное в аудитории для взаимодействия с обучающимися, оказания им поддержки и помощи в развитии коммуникативной компетенции, ограничено. По нашему мнению, смешанное обучение позволяет выделить больше времени на коммуникативную деятельность в рамках учебного процесса по овладению русским языком как иностранным.

В «Новом словаре методических терминов и понятий» под редакцией Азимова Э.Г., Щукина А.Н. под коммуникативной компетенцией понимается умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения [1, с.118].

Коммуникативная компетенция также представляет собой умение корректно подбирать и употреблять ситуативные лексические и грамматические языковые средства в зависимости от социальных и других экстралингвистических параметров общения [5, с. 32].

Таким образом, коммуникативная компетенция включает в себя не только умение грамотно формулировать высказывания и использовать грамматически и лексически правильные конструкции, но и способность адаптировать коммуникативный акт к социальному контексту, ситуациям общения, учитывая культурные особенности. Коммуникативная компетенция базируется на знании языка, понимании психологических, культурологических и социальных аспектов общения. Это означает, что человек с успешно сформированной коммуникативной компетенцией не только владеет языком, но и умеет эффективно взаимодействовать с другими людьми, учитывая их потребности, ожидания и контекст общения.

Так, например, основной целью дисциплины «Практический курс русского языка», реализуемой в Государственном институте русского им. А. С. Пушкина на факультете обучения русскому языку как иностранному, является повышение исходного уровня владения русским языком как иностранным и приобретение обучающимися необходимого и достаточного уровня коммуникативной компетенции в соответствии со всеми видами речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование) для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности.

Кроме того, многие программы обучения призваны обеспечить студентам возможность достижения уровня владения РКИ первого сертификационного уровня (В1). Однако для достижения этого уровня рекомендуется проведение не менее 400 часов аудиторных занятий, при этом многие учебные заведения часто ограничены временем и могут предоставить лишь относительно небольшое количество часов очного обучения в течение академического периода. В связи с этим учебные заведения могут внедрить смешанное обучение, что является ответом на проблему нехватки времени и ресурсов. Данная стратегия предусматривает доступ к языковой программе в режиме онлайн вне занятий, что обеспечивает возможность использования этого времени для углубленного изучения материала.

При реализации концепции смешанного обучения может быть предложено распределение учебного времени в соотношении 50–50 %, с чередованием уроков, проводимых в классе (например, уроков грамматики) и уроков, проводимых в онлайн-среде (аспектная работа: чтение текста и др.).

Также возможно следующее применение смешанного обучения: студенты проводят около 40 % учебного времени в электронной среде, и 60 % отводится аудиторной работе. Перед каждым очным занятием студенты работают над конкретным уроком в режиме онлайн, затем преподаватели включают в уроки задания, которые позволяют закрепить материал, изученный студентами ранее самостоятельно, и предоставляют возможность применить полученные знания в рамках коммуникативной практики. Таким образом, большая часть очного обучения посвящена практике языка в значимой, динамичной, ориентированной на студента форме, что способствует более эффективному развитию коммуникативных навыков.

Анализ особенностей использования смешанного обучения невозможен без упоминания его моделей. Существует несколько моделей смешанного

обучения, которые успешно используются при обучении РКИ. Одна из таких моделей – «перевернутый класс». Здесь студенты изучают учебный материал вне класса с помощью видеоуроков или других онлайн-элементов, а на занятиях проводятся обсуждения, выполняются практические упражнения и используются другие способы активного взаимодействия, направленные на углубление понимания и использование материала в ситуациях реальной коммуникации. Еще одна популярная модель – «ротация станций», при которой студенты циклично перемещаются между различными учебными станциями, где выполняют задания в разных форматах взаимодействия, включая онлайн-работу, работу в группах и индивидуальные задания под руководством преподавателя [4, с. 69].

На пером этапе может быть использована модель смешанного обучения «перевёрнутый класс», которая предусматривает, что обучающиеся начинают с освоения лексического материала, для чего им предоставляется возможность самостоятельного ознакомления с целевой лексикой темы и основными лингвистическими единицами посредством просмотра видеороликов, размещенных на видеохостинге (например, RUTUBE) или же знакомства с аудиоподкастом или видеоподкастом, которые набирают всю большую популярность в современном образовательном пространстве (например, Russian Podcast, Comprehensible Russian Podcast, Russian Radio Show и др.). В данном случае использование аутентичного аудио– и видеоматериала способствует развитию фонематического слуха, поскольку представленный в сюжете аудиовизуальный материал и контекст обеспечивают точную передачу информации. Кроме того, использование видеоматериала позволяет создать необходимое впечатление в отсутствие возможности использования перевода.

Однако перед аудиторной работой необходимо проверить степень усвоения изученного материала. Для этого могут быть использованы различные системы управления обучением, например, такие, как широко известная Moodle, а также новые отечественные аналоги, включая LMS для образовательных учреждений (Uchi.ru, InStudy, MegaCampus, eLearning Server и др.).

Подобные ресурсы также удобны для различных видов тестирования, что является крайне важным при подготовительной работе в формате смешанного обучения РКИ, например, как отмечалось ранее, для контроля усвоенного материала в ходе самостоятельной работы перед аудиторным занятием (при модели «перевернутый класс») или для индивидуализации обучения и деления на группы по уровню владения языком (при реализации некоторых моделей, в том числе «ротации станций»). С помощью различных инструментов тестирования могут быть созданы различные виды заданий: упражнения с кратким ответом для отработки грамматических явлений, упражнения на вставку предлогов, задания на подбор и множественный выбор для закрепления целевой лексики и др. С содержательной точки зрения

при оценке степени освоения лексики вопросы теста не предлагают русские эквиваленты слов, а сконцентрированы на синонимах, антонимах, контексте, дефинициях, а также заданиях, реализуемых принцип наглядности. Результаты тестирования позволяют преподавателям адаптировать следующие занятия, подбирая методы и приемы работы, способствующие активизации учебного процесса и повышению качества усвоения материала.

В начале аудиторного занятия студентам может быть предложено групповое обсуждение пройденного самостоятельно материала, затем они разделяются на пары или небольшие группы. Далее студенты могут принять участие в ролевой игре, используя изученные выражения и фразы для описания себя, своих интересов, работы и т. д. После этого они задают друг другу вопросы и вступают в диалоги. Еще одним способом аудиторной работы может стать использование модели «ротация станций» для формирования коммуникативной компетенции. В силу многонациональности и неоднородности учебных групп, деление на «станции» предоставляет возможность создания наиболее благоприятной рабочей атмосферы. Иногда целесообразно группировать обучающихся по уровням владения русским языком, в других случаях – по национальному принципу или формировать группу из представителей одной страны или региона, а также из разных, создавая тем самым условия для межкультурной коммуникации.

Методика работы по данной модели может быть следующей. Во время занятия каждая из групп работает на своей станции. Например, одна группа самостоятельно выполняет онлайн-задания для закрепления изучаемого материала. Другая группа готовит диалоги или полилоги по изучаемой теме. Третья группа, возможно, с менее успевающими слушателями, первой работает с преподавателем, который разбирает вызывающие трудности моменты изучаемого материала. По завершении выполнения заданий на каждой станции группы меняются местами. Таким образом, каждый студент получает возможность поработать как самостоятельно, так и в группе, а также индивидуально взаимодействовать с преподавателем, что способствует более полному усвоению материала и развитию коммуникативных навыков на иностранном языке.

После проведения офлайн-активностей студенты получают дополнительное задание в онлайн-формате. Например, им предлагается использовать социальные сети или онлайн-платформы для обмена информацией о себе на иностранном языке с носителями языка или другими учащимися.

Таким образом, различные модели смешанного обучения позволяют индивидуализировать образовательный процесс, учитывая различные потребности и особенности студентов. Путем комбинации традиционных методов преподавания с современными технологиями студенты получают возможность активно участвовать в обучении, развивать коммуникативные навыки через ситуации реального общения, а также совершенствовать свое

владение русским языком. Использование смешанного подхода позволяет не только увеличить доступность образования, но и в некоторых случаях (при его качественном и методически обоснованном внедрении) повысить качество обучения, обеспечивая студентам более глубокое и долговременное усвоение знаний. Таким образом, смешанное обучение представляет собой эффективный инструмент для формирования коммуникативной компетенции обучающихся.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – 2-е изд., стереотип. – Москва: Русский язык. Курсы, 2019. – 496 с.

2. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешенное обучение // «Рыбаков фонд», «Открытая школа». – Москва, 2016. – 282 с.

3. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения: организационно–дидактическая типология // Высшее образование в России. – 2021. – № 5. – С. 44–64.

4. Ливинская А.О. Организационно-методические особенности выбора модели смешанного обучения РКИ // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2022. – Т. 11, № 6. – С. 68–73.

5. Местанко Н.А. Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция: подходы к определению понятия // Научные исследования, открытия и развитие технологий в современной науке. Сборник материалов XX международной очно-заочной научно-практической конференции. – 2019. – С. 31–34.

6. Bonk C.J. & Graham C.R. Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. – San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2005. – 624 p.

Livinskaya Anastasia Olegovna
Pushkin State Russian Language Institute

CHARACTERISTICS OF DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN BLENDED LEARNING RFL

The article examines the peculiarities of the implementation of the concept of blended learning in the context of the development of communicative competence in the study of Russian as a foreign language. It discusses the effectiveness of blended learning models in creating an individualized and favorable educational environment, stresses the importance of using modern technologies to actively involve students in the learning process and develop their communicative skills through practical application of knowledge.

Keywords: Russian as a foreign language, communicative competence, blended learning, modern educational technologies, blended learning models, learning management systems, podcast.

Лобова Ирина Викторовна
Аннинская СОШ № 6
teacher1965@mail.ru

И мы сохраним тебя, русский язык!

Русский язык сегодня меняется. Появляется очень много новых слов, язык Интернета, русские слова пишутся не по-русски – *Тинькофф, скучечно*. Нейросети предлагаются в помощь для написания текстов, и в то же время нам предлагают новую профессию – промт-инженер, который будет писать языковые модели написания текстов для нейросетей. И естественный язык знать надо.

Ключевые слова: язык Интернета, естественный язык, нейросети, промты, «Разговоры о важном», коммуникация.

Русский язык сегодня испытывается на «прочность».

Столько языков в языке! Литературный, книжный, разговорный, научный и отдельно – язык Интернета.

Язык, на котором можно писать друг другу в группе в мессенджере, и понимать, что ты хочешь сказать. Потому что новому человеку трудно постигать эту коммуникацию. Кому-то кажется, что тебе нагрубили, а самом деле – это просто лаконичный ответ с нужной информацией, ничего более. Кому-то нужно повторить, а кого-то это повторенье уже раздражает. Целая наука коммуникации в мессенджерах! Свои правила и свой язык!

И мы только учимся на нем общаться. За 2 года обучения, что я являюсь классным руководителем, (5–7 класс) дети уже друг другу напоминают, что это деловая учебная группа, здесь надо по делу, а не пустые разговоры. «Правильно формулируй мысль, чтобы тебя поняли!» – говорят, когда кто-то обижается, что ему не так ответили. И это постоянный процесс обучения, не только на уроке.

Существует зык госпабликов, ведь все госорганизации обязаны вести свои сообщества в социальных сетях. Свои правила, свой язык, которым учат специальные курсы. Мы сдаем зачеты, как вести грамотно эти паблики и госпаблики. Учимся понимать, что знаменательные даты в календарном плане воспитательной работы в школе – это инфоповоды в госпаблике для составления контент-планов для размещения поста в школьном сообществе. Имидж школы – это не только открытые мероприятия и гости, это и количество подписчиков и друзей школьного сообщества.

Появляется язык нейросетей. Точнее, он настойчиво стучится во все наши двери! Нас, педагогов и учащихся, убедительно приглашают на курсы, чтобы учиться составлять грамотные запросы к нейросети, чтобы получить более

эффективный и быстрый ответ. Эти запросы, точнее, шаблоны запросов, называются промты. И появились первые требования к профессии промт-инженера (promt-инженера) – знание как языка программирования, так и знания естественного языка. То есть, нашего с вами исконного, родного русского языка, который мы обязаны знать в совершенстве. В данном случае, чтобы составлять грамотные языковые модули для нейросетей. С одной стороны, нам предлагают активно пользоваться нейросетью для составления текстов, с другой стороны – нужны грамотные пользователи родного языка, умеющие составлять запросы к нейросети!

«Технари» плохо с этим справляются, как говорит статистика, «гуманитариям» это легко. Стимул для совершенствования своего родного русского языка – овладеть будущей хорошо оплачиваемой профессией. И не быть поглощенным нейросетью, как профессионалом!

Другие привычные стимулы – сдать хорошо ОГЭ, ЕГЭ по русскому языку плюс, конечно, устное собеседование – не очень хорошо работают. Для знания на «хорошо» русского языка нужна сегодня мощная мотивация. Потому что то, что было раньше естественным процессом – чтение книг, просмотр хороших детских и взрослых художественных фильмов – ушло в прошлое. Все это замечательно заменили короткие видеоролики в Интернете. Поэтому учителям сложно. Смысловое чтение сейчас – это проблема, которую надо решать сообща.

Существуют, конечно, талантливые дети с хорошей речью. И они с удовольствием пишут сценарии, выступают ведущими на мероприятиях, играют в школьном театре, читают произведения в конкурсе «Живая классика», участвуют в различных конференциях и конкурсах. Конечно, надо это популизировать! Пробовать брать интервью у разных людей, записывать подкасты и размещать это в социальных сетях. Хорошая речь и хороший русский язык должны становиться актуальными! Востребованными! Я говорю про молодых людей, подростков, речь которых закладывается уже сейчас. Это большая работа в школе нас, педагогов-филологов и всех, кто занимается воспитательной работой. Например, каждый понедельник начинается с занятия «Разговоры о важном», где говорим на разные темы. Мы с 7 классом, где я – классный руководитель, завели общую «синюю» тетрадь, куда коротко записываем после занятия самое главное – десять предложений. И проговариваем обязательно! Тем самым, учимся формулировать мысли на заданную тематику.

Любое сообщение в классе на уроке русского языка и литературы обязательно комментируем и задаем вопросы. За хороший комментарий-анализ, за хорошие вопросы получаем оценки. Учимся оценивать чужую речь, учимся видеть в ней главное и просто интересное, учимся эффективно коммуницировать, благодарить друг друга.

Многие подростки очень хотят общения, но получить его негде. Имеется в виду, качественное общение на интересные темы: отношений, обсуждение фильма… Ведь сейчас в маленьком поселке нет кинотеатра, люди не ходят в кино, не обсуждают его, не говорят ни о книгах, ни о кино. Поэтому им трудно на устном собеседовании формулировать мысли, язык не поворачивается, что называется! Поэтому в школе у нас появились дети, которые понемногу учатся писать сценарии к школьным мероприятиям-событиям. Обсуждают свои сценарии друг с другом, работают вместе. Очень ценно для языкового общения! Для развития умения хорошо говорить и писать на родном языке!

Создаем клуб для решения проблемных вопросов. Назначаем встречу по определенной теме. Каждый желающий может прийти и поговорить!

Любое событие , например, квест «Будущее начинается сегодня» в социальной сети в ВКонтакте на тему здорового образа жизни, вызывает обсуждение определенной группы детей из разных классов, которые с удовольствием говорят, предлагают, коммуницируют. Рождается что-то новое, совместное, некий языковой продукт, который мы облекаем в видео и обыгрываем. Размещаем в социальной сети, где видит вся область, то есть можем друг друга научить говорить на актуальную тему здоровья. Не учителя, а подростки говорят друг с другом на понятном литературном языке.

У нас появился клуб «Встреча». Что-то происходит в школе – один класс сдает устное собеседование, другой поехал по Пушкинской карте в центральную библиотеку на мероприятие, третий съездил на предприятие на экскурсию, учитель выступил на конкурсе. Объявляется закрытый показ фильма. Делается анонс встречи в Центре детских инициатив. Выбирается спикер события или спикеры, и они рассказывают о впечатлениях от событий, дают советы, отвечают на вопросы заинтересованных слушателей. Слушатели и участники встреч – разновозрастные учащиеся. Ведь в каждом классе есть дети одаренные, которые по развитию ушли вперед, и им интересно общаться со старшими школьниками. Иначе они не могут развиваться только на уроках в общей массе одноклассников. И получается хороший разговор на разные темы, где каждый получает возможность поговорить на определённую тему. На литературном языке. Детям очень нравится такой формат общения или коммуницирования.

Конечно, одаренные дети на уроках должны продвигаться и двигать других. Они выступают наставниками одноклассников. При проверке их выполненных заданий, при изучении новых тем. Конечно, одаренные дети должны участвовать и на конференциях, и на олимпиадах, но я работаю в массовой школе, и языковая среда должна развивать всех детей, чтобы была мотивация у всех.

Сейчас, когда уже есть не просто браузер, а нейробраузер, который активно предалагает свои услуги во всем – написать и переработать тексты «мощно

и красиво», кратко пересказать текст, чтобы мы не тратили время и силы, нужно нам, филологам, очень постараться, чтобы соревноваться с нейросетью, используя ее, и развиваться, сохраняя наш естественный русский язык.

Литература

1. Госпаблики: 14 рекомендаций, как вести официальные аккаунты в соцсетях / Евгений Журавлев. URL: https://www.garant.ru/ia/opinion/author/zhuravlev/gospabliki/ (дата обращения 02.03.2024).
2. Контент школьной страницы в социальной сети // Практикум. Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2023. – № 12. URL: https://e.rukobr.ru/1057675 (дата обращения 02.03.2024).
3. Новый Яндекс браузер с нейросетями. / URL: https://yandex.ru/project/browser/neuroforces (дата обращения 03.03.2024).
4. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования. / Волгоград: Перемена, 2001. – 289 с.
5. Создание образа героя при помощи нейросети / Быстренина Евгения Викторовна. URL: https://koncpekt.ru/zanimatelnyj-material/8432-sozdanie-obraza-geroya-pri-pomoschi-neyroseti.html (дата обращения 05.03.2024).

Lobova Irina Viktorovna
Anninskaya Secondary school No 6

AND WE WILL SAVE YOU, THE RUSSIAN LANGUAGE!

The Russian language is changing today. Russian Russian words are not spelled in Russian - Tinkoff, boring. There are a lot of new words, the language of the Internet, Russian words are not written in Russian – Tinkoff, boring. Neural networks are offered to help us write texts, and at the same time we are offered a new profession – an industrial engineer who will write language models of writing texts for neural networks. And you need to know the natural language.

Keywords: Internet language, natural language, neural networks, promts, «Talking about important things», communication.

Лоу Шифань
Санкт-Петербургский государственный университет
st106492@student.spbu.ru

Лексико-семантическое поле «будущее» в антиутопическом рассказе «Человек будущего» Александра Снегирёва

Статья посвящена анализу лексико-семантического поля (ЛСП) «будущее» в современной антиутопии (на примере рассказа «Человек будущего» Александра Снегирёва). Выделены ядерные лексемы и периферия этого поля. ЛСП «будущее» является не только координатой времени в сюжете, но и важным фрагментом в модели мира рассказа А. Снегирёва, представляя авторскую концептосферу.

Ключевые слова: лексико-семантическое поле, будущее, авторская концептосфера, рассказ.

В статье исследуется лексико-семантическое поле «будущее» в современной антиутопии, на примере рассказа «Человек будущего» Александра Снегирёва. Антиутопия, как самостоятельный жанр, исследует негативную модель мира будущего человеческого общества «как динамическую систему взаимодействия субъективно-объективных факторов в истории определённого социума» [4, с. 11]. Хронотоп является жанровым признаком антиутопической модели мира. Термин «хронотоп» в дословном переводе значит время-пространство. М.М. Бахтин рассматривал взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе как хронотоп, в котором время является ведущим началом [1, с. 121–122]. В антиутопической модели мира описывается не только будущее общество, но и предыдущее общество, которое существовало до поворотного пункта. При исследовании хронотопа в антиутопическом модели мира мы можем применять методику анализа лексическо-семантического поля (ЛСП). «В рамках современной лексической семантики понятие семантического поля является одним из основных. При описании поля различные типы отношений между словами анализируются не изолированно, а в общей системе всех лексико-семантических связей» [9, с. 346].

Ю.Н. Караулов дает такое определение ЛСП: «лексико-семантическим полем называется группа слов одного языка, достаточно тесно связанных друг с другом по смыслу» [3, с. 57]. О.Ю. Ткаченко разработала механизм анализа состава и структуры ЛСП в художественном тексте: «определение

ядерной зоны поля, изучение общеязыковых единиц поля в тексте, изучение индивидуально-авторских единиц и комплексное изучение единиц поля в ключевых фрагментах текста» [6, с. 1]. При изучении ЛСП в художественном тексте необходимо учитывать как минимум две концептосферы: общекультурную, закреплённую в языке, и авторскую, реализуемую авторским идиолектом [6, с. 2].

По мнению В.Б. Тюрина, «ЛСП представляет собою систему единиц, объединённых семантическими связями. В основе ЛСП лежит ядерный компонент, с которым так или иначе соотносятся значения всех членов ЛСП» [7, с. 73]. Кроме того, ЛСП – это «полевая структура, обладающая ядром и периферией: по мере удаления от ядра связь между ядерным компонентом и семантикой единиц поля ослабевает» [10, с. 134].

ЛСП «будущее» в антиутопических произведениях занимает особое место. В этой статье в качестве примера мы возьмём рассказ «Человек будущего» Александра Снегирёва [8], который входит в сборник современной антиутопии «Время вышло». Описывая структурные компоненты поля, учёные, как правило, указывают не только на наличие ядра и периферии, но и их специфические характеристики [9, с. 348]. В ядерную зону поля входит лексема «будущее», которая прямо указана в названии данного рассказа. Эта лексема относится к общекультурной единице. В антиутопии всегда описано возможное будущее, чтобы предупреждать читателей о негативных тенденциях развития общества. Слово «будущее» в тексте используется два раза: «человек будущего» [8, с. 137], «будущее мне не нравится» [8, с. 138]. Поэтому частотность употребления лексемы «будущее» – всего три (включая заголовок рассказа).

Периферия в основном образована словами, связанными с ассоциативными персонажами, предметами и явлениями. Контекстуальный анализ не является обязательным в изучении ЛСП, но чаще помогает нам найти и выделить единицы требуемой зоны ЛСП [5, с. 60]. В нашей статье мы используем метод контекстуального анализа для выделения периферии ЛСП. Из контекста становится понятно, что не все члены семьи являются людьми будущего.

Сначала остановимся на персонажах этого рассказа. Этот рассказ написан от первого лица. Но повествование посвящено «моему приятелю». Рассказчик, т. е. «я» описал конфликт семьи своего знакомого. В контексте рассказа нет конкретных показателей времени. У приятеля всё безупречно, *как в каталоге* [8, с. 134]. Балкон является его зоной комфорта. Но приезд его матери нарушил спокойствие. Эта бабушка пытается взять под контроль жизнь сына. «*Она осуществила экспансию сразу по трём направлениям: курение, алкоголь и...*» [8, с. 134]. Из контекста мы узнаем, последнее направление – компост. Дочь приятеля, которая учится в Америке, поддерживает бабушку. *Юная американца была восхищена. Компост вернул ей веру в Россию* [8, с. 137]. И с её помощью в семье принимали различные меры по охране окружающей среды. С этой точки зрения девушка рассматривается как человек будущего. Таким образом, бабушка и дочь относятся к будущему.

Посмотрим слова, относящиеся к единицам ЛСП «будущее» в этом рассказе. Общий инвентарь единиц исследуемого поля составляют следующие лексемы (цифры указывают на частотность употребления лексемы в тексте): будущее (3), человек будущего (2), мама (11), мать (1), дама (1), бабушка (2), старушка-мама (1), старуха (1), дочь (6), юная американка (2), новый (1), компост (7), банка (3), урожай (1), устроить рассаду (1), столица (1), балкон (9), ведро (5), бутылка(1), естественный (1), помидор (3), наступить (1), разделять мусор (1), предписать (2), отслеживаться (1), разрушать озоновый слой (1), разбазаривать водные ресурсы (1). Учитывая, что лексемы *мама, мать, дама, бабушка, старушка-мама, старуха* указывают на одного и того же человека, поэтому частотность – 17. То же самое касается лексем *дочь* и *юная американка* – 8. ЛСП «будущее» включает в себя единицы разных частей речи: существительные, прилагательные, глаголы. Также в составе поля выделяются словосочетания.

К ядру ЛСП «будущее» в рассказе относятся следующие лексемы: *будущее, компост, бабушка, дочь*. Среди них слово *будущее* является центром ядра. Остальные лексемы относятся к периферии этого поля. Согласно теории О.Ю. Ткаченко, единицы ЛСП «будущее» приобретают индивидуально-авторский характер. Индивидуально-авторские единицы «на общеязыковом уровне не обнаруживают в структуре значения сем, относящих их к данному ЛСП, но обретают эти семы в авторском контексте» [6, с. 5]. В рассказе «человек будущего» А. Снегирёва, скорее всего, концептосфера является авторской. С точки зрения здравого смысла бабушка/мама приятеля/старуха (один и тот же человек) относится к прошлому общества, а юная дочь – к будущему. Почему слова «мама приятеля»/«бабушка»/«старуха» тоже входит в ЛСП «будущее»? По-моему, привычки бабушки, т. е., развести компост, не просто привычки старого поколения, но и средство для создания новой эпохи. «*Мама легко нашла выход – **устроила рассаду**. Ладно бы цветы, нет, петрушка, помидоры, лук*» [8, с. 135]. Компост – вполне естественный способ. Это также соответствует переменам в семье, описанным ниже в тексте. Таким образом, юная дочь считает эту старуху человеком будущего. Лексема «компост» становится одним из элементов ЛСП «будущее».

Кроме того, юная дочь приятеля учится в Америке. Она относится к юному поколению, ведущему в будущее. Ей легко принимать новые феномены или идеи в обществе. «*Такая близкая, родная и вместе с тем заокеанская, **новая***» [8, с. 136] дочь восхищена компостом. «*Компост вернул ей **веру в Россию***» [8, с. 137]. Она не только поддерживает бабушку, но и предлагает ещё другие меры защиты окружающей среды. «*В квартире **наступили** стремительные **перемены**: мусор начали разделять и возить в пункты приёма; ... Матери*

запретили эпиляцию..., духи и дезодоранты были реквизированы, потому что ***разрушают озоновый слой****, спускать в туалете* ***предписали*** *не чаще одного раза в день – нечего* ***разбазаривать водные ресурсы***» [8, с. 137]. Кажется, данные меры направлены на экономию ресурсов и защиту окружающей среды.

Как выше упомянуло, рассказчик – не главный герой. Он рассказал о семье своего приятеле. Кажется, он нейтрально отнёсся к конфликту в семье друга. Но в конце рассказа он выразил своё мнение. Он так оценил маринованный помидор из банки бабушки: «*хорошая закуска*» [8, с. 137]. Исходя из этого, мы можем догадаться, что рассказчик тоже поддерживает бабушку.

Для определения значения лексемы «будущее» обратимся к «Большому толковому словарю» под ред. С.А. Кузнецова [2]:

БУДУЩЕЕ, -его; ср. 1. Период времени, который последует за настоящим; предстоящие события; (противоп.: прошлое). *Предсказывать, предвидеть б. Предсказывать, предвидеть б. Работать во имя будущего* (Высок.). *В далёком, ближайшем будущем. Полёт человека на Марс – дело будущего. Учти на б.* (совет, предупреждение не повторять ошибок, проступков). *Жить будущим* (пребывать в надежде и мечтах на иное, лучшее время). 2. Дальнейшая судьба, участь, карьера. *Б. нации, человечества. Б. завода. Б. науки. Счастливое, незавидное, неопределённое б. у кого-л. Тревожиться за б. детей. Прочить кому-, чему-л. большое б. С будущим кто-л.* (о способном, имеющем возможность добиться успехов в чём-л. человеке). *Без будущего кто-л.* (о человеке, лишённом способностей или возможностей добиться успехов в чём-л.) [2, с. 101].

В этом антиутопическом рассказе оба значения данной лексемы относятся к ЛСП «будущее». Первое значение употребляется два раза: а) в названии рассказа «человек будущего»; б) бабушка казалась человеком будущего. Бабушка и дочь первоначально хотели создать лучшее будущее через ряд мер. Но их меры слишком контролировали семью. Главный герой, мужчина, использует второе значение при оценке перемен в семье. Он беспокоился о своей судьбе, находящейся под контролем мамы и дочери.

Вышесказанные индивидуально-авторские единицы ЛСП «будущее» в этом рассказе приобретают контекстуальные значения. При подробном описании будущего авторы часто придают свой авторский смысл некоторым лексемам или явлениям. Бабушка из счастливо забытого прошлого, а юная дочь из наступившего будущего. И компост в настоящем уже не популярен. Но они имеют элементы будущего в рассказе: бабушка предпочитает компост, который поддерживает и дочь. Вне контекста эти лексемы не обозначают будущее. При описании семьи приятеля рассказчик раскрывает конфликты между бабушкой и сыном – курение, алкоголь и компост. Бабушка хотела, чтобы сын отказался от своих вредных привычек. Когда мы говорим о будущем, мы имеем в виду светлое и прекрасное будущее без конфликта. Хотя с точки зрения персонажей бабушка и дочь относятся к будущему, но для читателей не так. Меры, которые они приняли для защиты окружающей среды, на самом деле, были несколько чрезмерными.

Литература

1. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики. – Москва : Худож. лит., 1975. URL: https://philolog.petrsu.ru/filolog/lit/bahhron.pdf
2. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. СПБ.: Норинт, 2000. 1536 с.
3. Караулов Ю.Н. Структура лексико-семантического поля // Филологические науки. – 1972. – № 1. – С. 57–68.
4. Любимова А.Ф. Жанр антиутопии в 20 века: содержательные и поэтологические аспекты: Учб. Пособие по спецкурсу / Пермь. ун-т. – Пермь, 2001. – 91 с.
5. Словохотов К.П. Роль контекстуального анализа в исследовании лексико-семантического поля (на материале ЛСП «White» в романе «Sag Harbor» К. Уайтхеда) // Университет-Плюс. НАУЧНО-РЕДАКЦИОННАЯ ГРУППА. – 2019. – № 3(21). – С. 58–62.
6. Ткаченко О.Ю. Особенности изучения лексико-семантического поля в художественном тексте (на примере лексико-семантического поля моральной оценки в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы») // Мир науки. Социология, филология, культурология, 2019. – № 3, https://sfk-mn.ru/PDF/04FLSK319.pdf (доступ свободный).
7. Тюрин В.Б. Лексико-семантическое поле «Родина» в лирике Н.М. Рубцова: общий взгляд // Вестник ВУиТ. 2013. № 3 (13). – С. 72–78.
8. Человек будущего // Время вышло. Современная русская антиутопия: [рассказы]. – Москва: Альпина нон-фикшн, 2022. – С. 133–138.
9. Шаманова М.В., Талицкая М.А. Лексико-семантическое поле «Театр» в произведении К.С. Станиславского «Моя жизнь в искусстве» // Социальные и гуманитарные знания. 2019. Том 5, № 4. С. 344–361.
10. Щур Г.С. Теории поля в лингвистике. – М.: Наука, 1974. – 253 с.

Lou Shifan
Saint Petersburg State University

LEXICO-SEMANTIC FIELD "FUTURE" IN THE DYSTOPIAN STORY "MAN OF THE FUTURE" BY ALEXANDER SNEGIREV

The article is devoted to the analysis of the lexical-semantic field (LSF) "future" in modern dystopia (using the example of the story "Man of the Future" by Alexander Snegirev). Core lexemes and the periphery of this field are highlighted. LSF "future" is not only a time coordinate in the plot, but also an important fragment in the model of the world of A. Snegirev's story, representing the author's conceptual sphere.

Keywords: lexico-semantic field, future, author's concept sphere, story.

Ли Сюеци
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
l17331938168@163.com

Диагностика аспекта «говорение» в программах обучения русскому языку как иностранному в Китае на базовом этапе (по сравнению с уровнями А2–В1)

Статья посвящена диагностике аспекта «говорение» в программах обучения русскому языку как иностранному в Китае. В статье проводится сравнительный анализ данного аспекта на примере инструктивно-методических документов Китая и России. Анализируются тестовые материалы по русскому языку с точки зрения проверки эффективности уровня владения языком. Предложены методические рекомендации, направленные на повышение качества подготовки студентов по специальности «Русский язык и литература» в Китае.

Ключевые слова: диагностика, аспект «говорение», обучение русскому языку как иностранному, тест по русскому языку 4-го уровня.

Педагогическая диагностика – это совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия [6, с. 10]. Программа по русскому языку – это руководящий документ для учебного процесса. При обучении РКИ диагностика программы может стать объективной основой для составления учебных планов, проведения профессиональных экзаменов и подготовки специалистов по иностранным языкам. Для улучшения тестовых материалов и повышения эффективности обучения китайских студентов говорению на русском языке (уровни А2–В1) появляется необходимость изучить регламентирующие документы, разработанные в Китае и России, и провести сравнительный анализ аспектов, посвященных говорению.

Учитывая четырехлетнюю программу подготовки бакалавров, обучение русскому языку в китайских вузах подразделяется на два этапа: базовый и продвинутый, продолжительность каждого из которых – два года. На базовом уровне (первый и второй курсы) студенты специальности «Русский язык и литература» изучают такие предметы, как русский язык, грамматика русского языка, чтение, развитие речи, письмо, страноведение России, история русской литературы. Благодаря разнообразным формам обучения студенты также могут вести беседу на знакомые темы в качестве практики

устной речи, что требует естественного произношения и четкого выражения мыслей. В Китае реализация учебной программы на базовом и продвинутом этапе контролируется с помощью единого теста для четвертого и восьмого уровней обучающихся, специализирующихся на изучении русского языка в высших учебных заведениях страны соответственно. В конце второго года обучения студенты принимают участие в тестировании по русскому языку 4-го уровня (ТРЯ-4 – это единый государственный экзамен по русскому языку для студентов-филологов). В конце четвертого года обучения студенты принимают участие в тестировании по русскому языку 8-го уровня.

Государственные экзамены для 4-го и 8-го уровней основаны на программе обучения русскому языку для студентов-филологов. Рассмотрим требования учебной программы при обучении китайских студентов говорению на русском языке на базовом этапе (первый и второй годы обучения в китайских вузах) в таблице 1 [10, с. 55].

Таблица 1.

Требования к владению говорением на базовом этапе при обучении РКИ

К концу первого года	К концу второго года
В рамках изученных тем: *Диалогическая речь:* Продолжительность продуцируемого текста: 3–5 минут, время подготовки: 2–3 мин, темп речи: 40–60 слов в минуту, количество ошибок не превышает 4–6%. *Монологическая речь:* Продолжительность продуцируемого текста: 2–3 мин, время подготовки: 2–3 мин, темп речи: 40–60 слов в минуту, количество ошибок не превышает 4–6%.	В рамках изученных тем: *Диалогическая речь:* Продолжительность продуцируемого текста: 5–8 минут, время подготовки: 3–4 мин, темп речи: 50–70 слов в минуту, количество ошибок не превышает 4–6%. *Монологическая речь:* Продолжительность продуцируемого текста: 3–5 минут, время подготовки: 3–6 минут, темп речи: 40–60 слов в минуту, количество ошибок не превышает 4–6%.

Кроме того, что касается аспекта «Говорение», студенты должны уметь общаться в различных формах в рамках актуальной для данного этапа тематики: семья, учёба, питание и кухня, шоппинг, дом и быт, дорога и транспорт, телефон, интернет и сайты, здоровье, климат и погода, в гостях, человек и его характеристики, праздники, культурная жизнь, путешествия, спорт и физкультура, образование, наука и техника, знаменитые люди, страна, город. Все представленные темы отражены в соответствующих текстах учебников «Новый Восток» (часть 1, 2). Для того чтобы лучше организовать работу по обучению устной речи на русском языке в Китае, мы выбираем российские инструктивно-методические документы «Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень» [2] и «Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. 1-й уровень» [3] для последовательного обучения. В программе представлены ситуации и темы, связанные с повседневным общением и общением в социокультур-

ной среде, требования к владению видами речевой деятельности, в аспекте «Говорение» в таблице 2 [2, с. 7].

Таблица 2.

Требования к владению говорением при обучении РКИ (уровни А2–В1)

Базовый уровень	Первый сертификационный уровень
Диалогическая речь: Учащиеся умеют понимать речь собеседника, распознавать его намерения в рамках общения, исходя из темы и коммуникативной ситуации, вступать в диалог и заканчивать его, высказывать собственные намерения в рамках общения; объём диалога: 4–6 реплик. *Монологическая речь:* Тип излагаемого текста: сообщение, повествование, описание, адаптированные тексты, объём текста: 400–500 слов, количество незнакомых слов: 1.5 %, объём продуцируемого текста: 15–18 предложений.	*Диалогическая речь:* Учащиеся умеют понимать речь собеседника, распознавать его намерения в рамках общения, вступать в диалог и заканчивать его, высказывать собственные намерения в рамках общения; объём диалога: 10–12 реплик. *Монологическая речь:* Тип излагаемого текста: сообщение, повествование, описание, рассуждение, художественные тексты, фрагменты публицистических текстов, аутентичные тексты, объём текста: 600–700 слов, количество незнакомых слов: 3 %, объём продуцируемого текста: более 20 предложений.

Исходя из вышесказанного, может быть отмечено, что требования к уровню владения русским языком по окончании первого курса университета в Китае частично совпадают с национальными стандартами базового уровня владения русским языком, соответственно, к концу второго курса студенты почти достигают уровня В1. В результате диагностики учебной программы по русскому языку были выявлены следующие проблемы с точки зрения развития устной речи студентов:

1. Учебная программа по русскому языку в Китае не уделяет особого внимания формированию коммуникативно-речевой компетенции; отсутствует список интенций и ситуаций, в которых учащиеся могут осуществлять свои намерения.

2. В программе нечетко описывается тип предъявляемого текста, количество незнакомых слов.

3. Отсутствуют требования к способности строить монологическую речь с репродуктивным характером.

4. Отсутствие требования к сдаче единого экзамена для студентов-филологов по окончании семестра; в программе система контроля не совершенствуется.

5. Не учитываются национально-психологические особенности китайских студентов при обучении РКИ.

Следует отметить, что изучение материалов тестирования позволяет лучше понять основную траекторию обучения и определить позицию устной речи в образовательной программе. В соответствии с учебным планом по окончании основного этапа студенты должны сдать ТРЯ-4, в котором значительное место отводится промежуточному тесту «Говорение». Навыки речевого общения студентов оцениваются в основном с помощью тестовых заданий в устной форме (вопросы-ответы, развернутый ответ, рассказ на заданную тему). «Экзаменационная программа четвертого уровня по русскому языку» [7] требует импровизированных ответов на поставленные вопросы в пределах установленной тематики [7, с.150]. Хотя в данном тесте есть ограничение по времени, оно не превышает условий, описанных в таблице 1, и соответствует требованиям экзамена. Более того, проводя обзор материалов ТРЯ-4, необходимо учитывать требования двух соответствующих уровней А2–В1.

Основываясь на содержании вышеупомянутых экзаменов по разговорной речи, задания следующего уровня сложности были разделены на шесть основных тематических блоков: семья, свободное время, образ жизни, русская культура, китайская культура, экология. По сравнению с ТРКИ-1, с точки зрения содержания промежуточного теста «Говорение» все темы почти соответствуют российской программе, однако в рассматриваемых тестах существуют и разные типы заданий. Например, в Китае задания экзамена по устной речи основаны на ответах на вопросы и подготовке монологов. Несмотря на то что система тестирования по русскому языку в Китае и России отличается, результат ТРЯ-4 уже становится важным критерием для оценки уровня преподавания русского языка в китайских колледжах и университетах и обеспечивает реальную основу для подготовки специалистов. Для того чтобы оптимизировать и упростить процедуру проведения экзамена, Комитет по русскому языку внес изменения в программу ТРЯ-4, основные из которых представлены в таблице 3 ниже [4, с. 5]:

Таблица 3.

Изменение структуры теста по русскому языку 4-го уровня в Китае

Предварительная регулировка	С корректировкой
Аудирование (15 баллов)	Аудирование (15 баллов)
Грамматика и лексика (30 баллов)	Грамматика и лексика (40 баллов)
Чтение (20 баллов)	Чтение (20 баллов)
Диктант (5 баллов)	Диктант (5 баллов)
Говорение (15 баллов)	Перевод (5 баллов)
Письмо (15 баллов)	Письмо (15 баллов)
Общая оценка (100 баллов)	Общая оценка (100 баллов)

Важным моментом является удаление раздела «Говорение». Отмена сдачи устных тестов по русскому языку была вызвана отсутствием достаточного количества пунктов проведения экзаменов и нехваткой педагогических ресурсов. При этом значительную неприятность студентам из Китая, обучающимся на

специальности «Русский язык и литература», доставила следующая ситуация: исключение устного экзамена не способствует повышению уровня владения языком, лучшему пониманию использования языковых средств в процессе коммуникации, осознанию студентами своих проблем, возникающих в процессе устной речи, и необходимости их решения.

Наиболее важным моментом представляется то, что данная реформа оторвана от программы по развитию и проверке навыков устной коммуникации студентов на русском языке, и в конце второго учебного года при сдаче ТРЯ-4 требования учебной программы по говорению реализуются не полностью. Поэтому при подготовке к ТРЯ-4 необходимо ввести тестирование по устной речи.

Учитывая вышеизложенное, были сформулированы следующие методические рекомендации, способствующие устранению недостатков современной системы контроля:

1. В программе по обучению русскому языку особое внимание должно быть уделено развитию коммуникативно-речевых навыков, выделению коммуникативных намерений и ситуаций. Например, к концу первого года студенты должны уметь общаться в пределах следующей тематики: семья, родной город, погода, здоровье и т. д.

2. При подготовке методических материалов необходимо указывать тип текста и количество незнакомых слов; например, какие типы монологов и диалогов должны быть освоены учащимися к концу учебного года, и какая лексика преимущественно должна быть использована.

3. Следует внести требования к развитию репродуктивных видов монологической речи у китайских студентов при обучении РКИ; например, требования к пересказу изученного текста.

4. Необходимо усовершенствовать систему тестирования и уточнить цель семестрового тестирования и связанных с ним задач; например, отмена устных тестов в ТРЯ-4 приводит к тому, что контроль не может отразить результаты развития и практики устной речи, не проверяет уровень владения языком по разделу «Говорение», а также не отвечает условиям преподавания на базовом этапе учебной программы. Более того, для решения вышеперечисленных проблем вузы могут принять решение о проведении теста по говорению, расширив место проведения экзамена и увеличив количество профессиональных преподавателей. В то же время, чтобы минимизировать количество затруднений при проведении устного тестирования, можно проводить собеседования в группах, что обеспечит эффективность контроля и сэкономит ресурсы.

5. При обучении РКИ следует учитывать национально-психологические особенности китайских студентов и обращать внимание на психологические факторы, влияющие на устную речь.

Таким образом, проанализировав китайские и русские документы, отражающие образовательные стандарты, и соответствующие тестовые материалы, можно сделать вывод, что преподаванию устной русской речи в Китае не уделяется достаточного внимания, и в нашей программе существует немало проблем, что также доказывает актуальность исследования процесса практики и развития устной русской речи в Китае. Мы полагаем, что данные рекомендации могут способствовать дальнейшему совершенствованию программы по русскому языку в нашей стране.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – Москва: Русский язык. Курсы, 2018. – 359 с.

2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М.М. Нахабина [и др.] – Москва, Санкт-Петербург: Златоуст, 2020. – 23 с.

3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение // Андрюшина Н.П. и др. – Москва: Златоуст, – 1999. – 36 с.

4. Требования по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. Москва – Санкт-Петербург: Златоуст, 2007.

5. Типовые тесты по русскому языку как иностранному: базовый уровень: общее владение: варианты // В.Е. Антонова и др. – 6-е изд. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2019. – 120 с.

6. Шаршакова Л.Б. Педагогическая диагностика образовательного процесса. Методическое пособие для педагогов дополнительного образования – СПб.: ГБОУ ДОД Дворец детского (юношеского) творчества «У Вознесенского моста», – 2013. – 52 с.

7. Экзаменационная программа четвертого уровня по русскому языку // Тесты по русскому языку 8-го уровня. – 3-е изд. – Пекин: Издательство по преподаванию иностранных языков и исследованиям, 2019. – 258 с.

8. 史铁强. 高等学校俄语专业四级考试大纲·真题·模拟. [M]. 北京: 外研社, – 2018.

9. 刘素梅. 《高校俄语专业四级考试大纲》释析[J]. 中国俄语教学, 2005, (2): 19–22.

10. 高等学校俄语专业教学大纲[S]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2012.

Li Xueqi
Pushkin State Russian Language Institute

DIAGNOSIS OF RUSSIAN LANGUAGE EXERCISES IN BASIC LEVEL TEXTBOOKS «NEW EAST» FOR CHINESE LANGUAGE STUDENTS

The article is devoted to the diagnosis of the aspect «Speaking» in the programs of teaching Russian as a foreign language in China. The article provides a comparative analysis of this aspect between the instructional and methodological documents of China and Russia. Test materials in Russian language are analyzed from the point of view of efficiency of checking the level of language proficiency. Methodological recommendations are offered in order to improve the quality of students' training in the specialty «Russian language and literature» in China.

Keywords: diagnostics, aspect «Speaking», teaching Russian as a foreign language, level 4 Russian language test.

Лю Цяньжу
Саакян Левон Николаевич
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
sahalev@mail.ru

Проблемы культурной специфики перевода в нейминге и рекламных лозунгах

С непрерывным развитием экономической глобализации и расширением сферы внешней торговли товарооборот между странами мира становится все более интенсивным. Основным способом привлечения внимания покупателей к новому товару, увеличения потребительского спроса и завоевания рынков других стран становится коммерческая реклама, преодолевающая различные культурные границы и позволяющая бренду становиться узнаваемым. Таким образом, перевод в сфере коммерческой рекламы играет важную роль в международной торговле.

Ключевые слова: нейминг, реклама, рекламный лозунг, культурная специфика.

Адекватность перевода рекламного сообщения представляется весьма важной. Однако многие тексты могут быть неправильно интерпретированы в процессе перевода из-за различных экономических, культурных, религиозных и социальных причин, что приводит к неправильному пониманию рекламного слогана потребителями в других культурах, что серьезно влияет на коммуникативный эффект такой рекламы. Чтобы избежать неправильного перевода культурной составляющей и, следовательно, недоразумений, вызванных неправильным переводом, специалисты по рекламе и переводчики должны поместить целевой язык, т. е. результирующий язык, на который осуществляется перевод, в культурный контекст, в котором он существует.

Можно выявить множество причин неправильного перевода рекламных текстов, и в этой статье будут проанализированы основные из них.

Способ мышления – это продукт истории, и в разные исторические эпохи существуют разные способы мышления. С развитием общества и истории китайские и западные народы выработали свой собственный отличительный способ мышления. Поэтому важно учитывать эту разницу в мышлении при переводе бренд-нейминга и рекламы.

Например, Dove – это название как шоколадного бренда, так и бренда моющих средств. Но при переводе этих двух названий продукции на китайский язык был применен совершенно разный подход. Название шоко-

ладной марки переводится как '德芙' (сохраняется фонетическая близость к «даф», и '德芙' произносится так же, как '得福', что означает «получить счастье».), давая людям представление о шелковистости и мягкости, что является характерной чертой этого шоколада, что и подчеркивается всегда производителем данного бренда. Название бренда моющих средств переводится знаком, состоящим из двух иероглифов, как '多芬' (здесь сохраняется фонетическая близость к «даф» и добавляется значение «больше аромата»), что дает людям ощущение аромата, которое больше соответствует характеристикам моющих средств.

Другой важной причиной ошибок в переводе является различие в культурных ценностях. С древних времен китайцы придавали большое значение ценностной составляющей культуры и обыгрыванию ее многочисленных коннотаций, а это означает, что современная реклама должна основываться на гуманизме и включать больше культурного содержания. В отличие от китайской культуры, в западных странах обращают больше внимания на индивидуальность и природу, а в рекламе культивируется внешний комфорт. Это различие в культурных ценностях приводит к тому, что при переводе бренд-нейминга и рекламных лозунгов они часто не могут просто следовать буквальному значению.

Например, в Китае «дракон» является исключительно положительным животным, символом власти и счастья. В древнем Китае только император мог носить одежду с изображением дракона. Но на Западе «дракон» является представителем гигантского зверя, демона, символом зла. Поэтому, когда пленка Kodak вышла на китайский рынок, ее рекламный слоган «He just killed the last dragon» ('Он убил последнего дракона') не мог более использоваться, поскольку противоречил китайским ценностям, и поэтому он был переведен как '柯达胶卷，属于你的快乐', т. е. «Kodak Film, ваше счастье», что больше соответствует китайским культурным традициям.

Другой важной причиной являются народные табу. В любой стране или регионе существует множество различных табу. Мы должны с уважением относиться к национальным обычаям, которые складывались в течение длительного времени. Собственно, табу как этнографическое понятие, возникшее на почве мифологических верований, здесь нами не рассматривается, т. к. говорить о столь древних пластах языка и культуры в связи с номинацией предприятий вряд ли возможно. Эвфемизмы традиционно заменяют табуированные, грубые, нежелательные с точки зрения речевой стратификации или несоответствующие правилам речевого этикета слова и выражения [3, с. 149].

Например, когда знаменитый бренд Mercedes-Benz впервые вошел в Китай, он был транслитерирован как '奔斯' (сохраняется фонетическая близость к «бенц»), в китайском языке произношение этого слова очень похоже на произношение '奔死', т. е. «бег навстречу смерти». Это, очевидно, является

табу для китайцев. В Китае смерть строго табуирована. Кто хочет потратить много денег, чтобы купить машину, которая бежит к смерти? Поэтому, чтобы изменить неправильное понимание людьми этого названия, оно было в конечном итоге переведено как '奔驰' (также сохраняется фонетическая близость к «бенц»), но появляется значение «мчаться», которое соответствует образу автомобиля, не нарушая при этом китайского табу.

Таким образом, признаком удачного перевода рекламного текста является гармоничное соединение основной рекламной идеи с теми средствами выразительности, которые данной идее наиболее соответствуют и адекватно воспринимаются адресатом – носителем языка [4]. Для того чтобы рекламный текст выполнял свою коммуникативную функцию, одного перевода недостаточно, он должен быть гармонично встроен в культурную среду целевого языка.

Выявление особенностей языка рекламы, понимание ее влияния на рациональную и чувственную сферы сознания реципиента, а затем устранение языковых и культурно-национальных барьеров между коммуникаторами – все это является обязательным условием в процессе перевода рекламы. Коммуникация может произойти только в том случае, если участники коммуникативного поведения – адресант и адресат – понимают друг друга, то есть намерение адресанта соответствует ожиданиям адресата, язык, используемый адресантом, полностью интерпретируется адресатом, и нет конфликта в восприятии реальности двумя участниками коммуникативной ситуации.

Литература

1. Медведева Е.В. Рекламная коммуникация. М.: УРСС, 2004.

2. Ноздренко Е.А. Реклама как фактор культурно-исторического процесса последней трети XX начала XXI вв.: автореф. дис. … канд. филос. наук. Великий Новгород, 2006.

3. Саакян Л.Н. Табу и эвфемизмы при номинации предприятия: умышленное нарушение или неизбежная практика? // Традиция и новации. Москва, 2010. С. 147–156.

4. Ягодкина М.В. Перевод рекламных текстов в аспекте межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2008. № 3 (15). URL:https://cyberleninka.ru/article/n/perevod-reklamnyh-tekstov-v-aspekte-mezhkulturnoy-kommunikatsii (дата обращения: 24.03.2023).

5. Hofstedeg. Culture's Consequences: Comparing Values. Behaviors. Institutions and Organizations across Nations. Thousand Oaks CA: Sage Publications, 2001.

Liu Qianzhu
Sahakyan Levon Nikolaevich
Pushkin State Russian Language Institute

PROBLEMS OF CULTURAL SPECIFICITY OF TRANSLATION IN NAMING AND ADVERTISING SLOGANS

With the continuous development of economic globalization and the expansion of foreign trade, trade turnover between the countries of the world is becoming more and more intense. The main way to attract customers' attention to a new product, increase consumer demand and conquer markets in other countries is commercial advertising, which overcomes various cultural boundaries and allows the brand to become recognizable. Thus, translation in the field of commercial advertising plays an important role in international trade.

Keywords: naming, advertising, advertising slogan, cultural specificity.

Лядская Диана Владимировна
Лингвистический лицей «Да Винчи», Генуя, Италия
dianalyadskaya777@gmail.com

Сопоставительный корпусный анализ лексики в учебниках РКИ, изданных в Италии и в России

В статье описывается процесс корпусного исследования на основе сравнения и приводятся результаты количественного и качественного анализа лексики, содержащейся в корпусах учебников РКИ, изданных в Италии и в России.

Ключевые слова: корпусная лингвистика, корпусное учебниковедение, учебники РКИ, лексика, русский язык как иностранный.

На сегодняшний день выбор учебника как одного из основных лингводидактических средств является актуальной темой в контексте преподавания русского языка как иностранного в средних и высших учебных заведениях Италии. По этой причине появляется необходимость поиска ответа на следующие вопросы: соответствуют ли предлагаемые учебники РКИ интересам и потребностям итальянских учащихся? Предоставляют ли им лексические и грамматические средства для решения практических коммуникативных задач? Помогают ли им развивать и поддерживать мотивацию в изучении русского языка? Также при разработке и создании учебников для моноязычных групп (в частности, для итальянских учащихся) выходят на первый план вопросы реализации принципов национально-ориентированной методики, которая предполагает «сопоставление сходных и несовпадающих явлений в двух языках (родном и изучаемом), при отборе и представлении учебного материала на занятиях» [1, с. 158]. В связи с этим особую актуальность приобретают исследования в области учебниковедения, позволяющие выявить основные характеристики и особенности языкового и страноведческого материала, представленного в учебниках по русскому языку как иностранному. В данном контексте можно отметить целесообразность проведения корпусного исследования (англ. *corpus-based analysis*) лексики, которая представлена в учебниках РКИ, изданных в настоящее время в Италии.

Данное исследование было проведено нами в 2022 году. С целью обрисовать лексический состав и выявить его семантические особенности в учебниках РКИ, ориентированных на итальянскую аудиторию, нами был создан корпус учебников **RuFLIt** (**Ru**ssian as a **F**oreign **L**anguage in **It**aly). Размер корпуса составляет 299.044 слов (421.177 токенов) или 43.926 фраз.

Данный корпус включает три учебно-методических комплекса для италофонов, изданные в Италии в период с 2017 по 2022 гг.: а) «Давайте!» Д. Маньяти, Ф. Леджиттимо и др. (1, 2 и 3 тома, 2017–2020 гг.); б) «Раз, два, три!» А. Шибаровой и А. Ярина (1 и 2 тома, 2019 г. и 2022 г.); в) «Ура!» М. Ванин и Б. Занивана (1, 2 и 3 тома, 2020 г.). Согласно указаниям авторов, данные учебники соответствуют уровням сложности по шкале CEFR A1, A2 и B1. Мы выбрали учебники данных уровней, ориентируясь на программы лингвистических лицеев Италии, где к концу пятого года обучения русскому языку как иностранному предусмотрено достижение учащимися уровня B1.

Разметка данных корпуса RuFLIt включает следующую информацию: а) название учебника; б) уровень сложности учебника по шкале CEFR (от A1 до B1); в) тип заданий в учебнике, включающих лексику (*reading*, *listening*, *grammar*, *matching*, *cloze test* и др.). В контексте корпусного исследования такая разметка данных дает возможность разделения на подкорпусы с целью провести сравнительный анализ лексики, например, в учебниках разных авторов, в заданиях и упражнениях разных типов (грамматических, заданий по чтению, по аудированию) и т. д.

В процессе корпусного исследования нами были применены методы количественного и качественного анализа лексики учебников. С целью выявления особенностей лексического состава итальянских учебников РКИ, в 2022 г. нами было проведено сравнение данных нашего корпуса учебников RuFLIt с корпусом **RuFoLa** (**Ru**ssain as a **Fo**reign **La**nguage), созданным специалистами лаборатории когнитивных и лингвистических исследований Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина [4, с. 23]. Корпус RuFoLa содержит выборки текстов из учебников и учебных пособий по РКИ, изданных в России (уровни сложности текстов – от A1 до C1). Размер корпуса на момент обращения к нему в 2022 г. составлял 269.745 слов (346.263 токенов).

В ходе нашего анализа, с помощью программы корпус-менеджер *Sketch Engine* в каждом из корпусов были выделены списки наиболее частотных слов (*Wordlist*). Также на основе сравнения двух корпусов были составлены списки ключевых слов (*Keywords*), т. е. лемм, которые при сопоставлении появляются в одном из корпусов значительно чаще, чем в другом. Необходимо также отметить, что в процессе производства списков самых частотных и самых ключевых слов из них нами были исключены так называемые *Stopwords*, т. е. служебные части речи. Таким образом, окончательные списки содержали существительные, глаголы, прилагательные и наречия.

Для того, чтобы получить возможность интерпретировать полученные количественные и качественные результаты, мы выбрали лексические образцы, состоящих из первых 100 слов списков *Wordlist* и *Keywords* для каждого из обоих корпусов (RuFLIt и RuFoLa). Во время отбора данных образцов нами

исключались из списков некоторые имена собственные (например, часто встречающиеся в диалогах имена персонажей), т. к. они не представляли интерес в качестве объекта нашего исследования. Чтобы проанализировать содержащиеся в данных списках лексические единицы с точки зрения их семантики, мы выбрали 23 тематические группы на основе классификации, предложенной в «Лексических минимумах» [2, с. 54–55] и адаптированной согласно нашим задачам. После этого компоненты лексических списков (первые сто слов *Wordlist* и *Keywords* для каждого корпуса) были распределены нами по тематическим группам с целью провести подсчет и выявить наиболее представленные семантические поля, включающее наибольшее количество единиц.

По результатам анализа списков самых частотных слов *Wordlist* в корпусе итальянских учебников RuFLIt наиболее представленными тематическими группами оказались «образование» (12 слов), «семья» (10 слов), «коммуникация» и «время» (по 9 слов соответственно). В списке *Wordlist* корпуса RuFoLa наиболее многочисленными являются те же самые тематические группы: «образование» (9 слов), «семья» (9 слов), «коммуникация» (9 слов) и «время» (9 слов).

В качестве примера можно рассмотреть состав тематической группы «образование» (как наиболее многочисленной) в списках *Wordlist* обоих корпусов. Так в списке *Wordlist* корпуса итальянских учебников RuFLIt к данной группе принадлежат следующие слова (расположены в порядке убывания частотности): *знать, школа, думать, читать, писать, университет, книга, учиться, написать, студент, учить, урок*. В списке *Wordlist* корпуса RuFoLa в тематическую группу «образование» входят следующие слова (в порядке убывания частотности): *знать, думать, школа, читать, университет, книга, считать, история, студент*. Как можно заметить, в корпусах учебников РКИ, изданных в двух разных странах, наиболее частотные слова, относящиеся к теме образования, практически одни и те же.

Также в списках *Wordlist* обоих корпусов достаточно хорошо представлены следующие тематические группы: «объекты и их характеристики», «профессия, работа», «город», «путешествия» (от 6 до 7 слов).

Менее представленные тематические группы (от 1 до 5 слов) в списках *Wordlist* в обоих корпусах тоже совпадают. Например, к ним относятся такие группы, как «жилье и мебель», «человек и его характеристики», «география», «музыка, литература, искусство», «отдых, праздники», «спорт», «транспорт» и др.

Наконец, можно отметить следующие тематические группы, оказавшиеся «пустыми» в обоих корпусах (это означает, что ни одно из ста самых частотных слов списков Wordlist не принадлежит к данным группам): «здоровье», «одежда и обувь», «животные и растения», «климат и погода».

Таким образом, можно отметить схожесть лексического состава и почти одинаковую представленность тематических групп в списках наиболее частотных слов (*Wordlist*) на основе корпусов учебников РКИ, изданных в Италии и в России.

С помощью корпусного менеджера Sketch Engine сначала мы извлекли список ключевых слов, сравнив корпус итальянских учебников RuFLIt с корпусом российских учебников RuFoLa (*Keywords* для RuFLIt). Затем мы извлекли список ключевых слов для корпуса RuFoLa путем его сравнения с RuFLIt (*Keywords* для RuFoLa). Во время извлечения ключевых слов с помощью Sketch Engine мы определили соотношение между редкими и распространенными словами (*focus on rare o common words*), установив указатель на «100», чтобы рассмотреть в качестве ключевых слов наиболее распространенные и достаточно часто встречающиеся слова (и, следовательно, мы не брали какие-либо специфические и редкие термины). Как и в случае отбора списков *Wordlist*, так и при составлении лексических образцов на основе *Keywords* при извлечении ключевых слов нами были исключены служебные слова (*Stopwords*), а также имена собственные.

Затем мы взяли два образца из первых 100 слов в каждом (для RuFLIt и для RuFoLa) и разделили слова по тематическим группам, после чего мы проанализировали количество слов в каждой группе и сравнили результаты по обоим корпусам.

По результатам данного анализа, наибольший интерес представили тематические группы с ключевыми словами, которые в одном из корпусов были наиболее наполненными, а в другом оказались пустыми или малочисленными. Так в корпусе итальянских учебников RuFLIt (по сравнению с корпусом RuFoLa) наиболее наполненными оказались следующие тематические группы: «коммуникация», «семья», «город», «время», «кухня», «профессия, работа», «музыка, литература, искусство», «путешествия» (от 6 до 10 слов в каждой группе). В корпусе RuFoLa данные тематические группы либо не содержали ключевых слов (например, «время», «кухня», «путешествия» оказались пустыми), либо были достаточно малочисленны (например, «семья» и «музыка, литература, искусство» – 1 слово, «город» – 2 слова, «профессия, работа» – 4 слова).

В то же время при анализе ключевых слов корпуса RuFoLa ярко выделяются следующие многочисленные группы: «объекты и их характеристики» 23 слова (в корпусе RuFLIt эта группа оказалась пустой), «человек и его характеристики» 16 слов (в RuFLIt – 2 слова). Кроме этого, в списке 100 первых ключевых слов корпуса RuFoLa оказался 21 глагол абстрактного характера. Поскольку данную лексику мы не смогли отнести к какой-либо конкретной тематической группе, при анализе корпуса RuFoLa мы добавили еще одну группу, названную «глаголы» (и отсутствующую в корпусе RuFLIt). Таким образом, можно отметить, что около 20 % списка из первых ста ключевых слов корпуса RuFoLa составляют абстрактные глаголы, которые условно можно отнести к более, чем одной тематической группе. На наш взгляд, присутствие большого количества абстрактной лексики среди ключевых слов в корпусе российских учебников RuFoLa может быть обусловлено двумя причинами. Во-первых, на момент проведения анализа (2022 г.) в этом корпусе были представлены около 800 текстов, из которых около 500 текстов принадлежали к уровням A2–B1, а остальные 300 текстов относились к уровням B2–C1 [4, с. 23]. Как известно, в учебных материалах более продвинутых уровнях процент абстрактной лексики повышается. Во-вторых, в корпусе RuFoLa было представлено большое количество текстов, предназначенных именно для чтения, в то время как в корпусе RuFLIt содержались не только тексты для чтения и аудирования, но и упражнения по грамматике, задания на заполнение пропусков, на сопоставление (например, «слово и картинка») и т. д., в которых была больше представлена лексика конкретного характера.

В заключение можно отметить, что благодаря корпусному анализу списков наиболее частотных слов (*Wordlist*) мы смогли выявить семантическое сходство двух лексических образцов (100 слов), соответственно принадлежащих к корпусу итальянских учебников РКИ RuFLIt и к корпусу российских учебников РКИ RuFoLa. Большинство лексических единиц в анализируемых образцах обоих корпусов принадлежали к следующим тематическим группам: «образование», «семья», «коммуникация», «время», «объекты и их характеристики», «профессия, работа», «город», «путешествия». Также мы смогли установить, что лексический образец *Keywords* (первые 100 слов) корпуса RuFLIt содержит разнородную лексику, относящейся к тематическим группам «коммуникация», «семья», «город», «время», «кухня», «профессия, работа», «музыка, литература, искусство», «путешествия». В то же время, анализируя подобный лексический образец *Keywords* (100 слов) корпуса RuFoLa, мы определили, что около 50 % из данного списка имеет абстрактный характер, а наиболее представленными группами здесь являются «объекты и их характеристики» и «человек и его характеристики».

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М., 2009. – 448 с.

2. Андрюшина Н.П., Козлова Т.В. (сост.) Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение (электронное издание). – 5-е изд. – СПб.: Златоуст, 2015. – С. 54–55.

3. Копотев М. В. Введение в корпусную лингвистику: Учебное пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей университетов. Прага: «Animedia», 2014. – 128 с.

4. Лапошина А. Н. Корпус текстов учебников РКИ как инструмент анализа учебных материалов. // Русский язык за рубежом. – 2020. – № 6. – С. 22–28.

5. Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю. Корпусный подход к решению проблемы отбора лексики в обучении РКИ // Slavica Helsingiensia 52: Russian language in the multilingual world. – 2019. – С. 359–368.

6. Лапошина А. Н., Лебедева М.Ю. Формирование частотного словаря-минимума русского языка для детей инофонов на основе корпусных данных // Мир русского слова – 2022. – № 3. – С. 90–99.

7. Лебедева М. Ю., Веселовская Т.С., Жильцова Л.Ю., Купрещенко О.Ф., Лапошина А. Н. Лексический состав учебников по русскому языку для носителей и инофонов: сопоставительный корпусный анализ // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной международной конференции «Диалог» (Москва, 17–20 июня 2020 г.).Вып. 19 (26), дополнительный том. М.: РГГУ – 2020. – С. 1036–1048.

Lyadskaya Diana Vladimirovna
Linguistic High School DA VIGO, Genoa, Italy

COMPARATIVE CORPUS-BASED ANALYSIS OF THE VOCABULARY IN RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOKS PUBLISHED IN ITALY AND RUSSIA

The article describes the process of corpus-based comparative research and presents the results of quantitative and qualitative analyses of the vocabulary contained in the corpora of Russian language textbooks published in Italy and in Russia.

Keywords: corpus linguistics, corpus-based textbook analysis, Russian textbook, vocabulary, Russian as a foreign language.

Ляшенко Татьяна Михайловна
Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии – МВА им. К. И. Скрябина
po-russki@list.ru

Специфика женских образов в романе С. Ф. Шарапова «Кружным путем»

В статье рассматриваются женские образы в произведении Сергея Фёдоровича Шарапова – романе «Кружным путём». Сегодня этот роман практически забыт, а между тем он создавался в полемике с Л.Н. Толстым как попытка предложить альтернативный взгляд на проблему брака и супружеской верности. Образы романа интересны тем, что гендерные взаимоотношения представлены автором не в конфронтации, а во взаимном дополнении.

Ключевые слова: С.Ф. Шарапов, «Кружным путём», литературный образ, архетипический образ, женский образ.

Жизнь Сергея Фёдоровича Шарапова, писателя, публициста, общественного деятеля, была теснейшим образом связана с историческими процессами, происходившими в России на рубеже XIX–XX веков. Кипучая натура Шарапова, снискавшая ему полушутливое прозвище «Орландо Неистовый», современниками оценивалась неоднозначно. Как писатель он не был признан при жизни, а после смерти был совершенно забыт. Между тем наиболее крупное его произведение – роман «Кружным путём» – создавалось в полемике с Л.Н. Толстым как попытка предложить альтернативный взгляд на проблему христианского брака.

С.Ф. Шарапов и Л.Н. Толстой были знакомы лично. В 1889 году Шарапов добивался права опубликовать повесть «Крейцерова соната» на страницах издаваемой им газеты «Русское дело» – Толстой решительно отказал: работа над повестью продолжалась, постоянно вносились новые правки, видоизменялся сюжет, а автор по-прежнему находил свой труд неудовлетворительным. Однако «Крейцерова соната» и в промежуточных редакция становилась достоянием публики: её читали на квартире Т.А. Кузьминской, и списки предпоследнего варианта распространились довольно широко. Так ознакомился с повестью и Шарапов.

К этому времени он сочинял уже в течение двух лет собственный роман «Чего не делать», вдохновлённый широко известным произведением Н.Г. Чернышевского. Роман с самого начала был проникнут полемическим духом: «Я просто поставил психологическую теорему: может ли из двух пар образоваться третья? Чернышевский отвечает “да”, я отвечаю “нет”», – писал Шарапов [1, с. 388].

«Крейцерова соната» и особенно послесловие к ней произвели на Шарапова чрезвычайное впечатление. Он даже взялся написать художественное произведение о дальнейшей судьбе Позднышева – центрального персонажа повести Л.Н. Толстого. Набросок этого произведения имеется в Государственном архиве Смоленской области, где хранится обширный фонд документов, принадлежавших Шарапову. По замыслу автора, Позднышев, пережив череду жизненных испытаний, приходит к пониманию значимости христианской этики и Закона Божьего как неотъемлемой составляющей душевного благополучия человека: «Именно в этой прописной школьной этике скучных учебников и есть вся суть, и без этой сути жизнь человека есть величайшее несчастие и казнь» [2, с. 49].

В архивном фонде Шарапова содержится также полностью переписанная от руки статья священнослужителя М.И. Спасского «Лев Толстой и христианский брак». Эта статья издавалась Шараповым дважды: в 1889 году в «Русском деле» и спустя двенадцать лет в сборнике «Сущность брака». Уже сам заголовок статьи носит дискуссионный характер: Толстой в послесловии к «Крейцеровой сонате» утверждает, что «христианского брака» не существует, не может быть и никогда не было, поскольку идеалы христианства предполагают служение Богу и людям, а любовные отношения, на которых строится брак, есть служение исключительно себе, собственному удовольствию. Автор статьи утверждает, что ключевой проблемой становится именно отношение к браку как к формально узаконенному разврату: «Тысячи и десятки тысяч брачующихся пар чувствуют себя в свой медовый месяц столь же жалкими, гадкими и разочарованными, как новобрачные Позднышевы. Мы заключим отсюда, что эти люди были в церкви и венчались, исполняя лишь некоторую принятую обществом формальность и оставаясь совершенно чуждыми таинству брака и его великому смыслу» [3, с. 228]. Издателю, несомненно, тоже была близка мысль о том, что традиционный взгляд на брак как на Божественное таинство актуален и жизнеспособен. «Великий смысл» этого таинства нуждался в глубоком постижении, и способом, инструментом познания стало литературное творчество.

Роман «Кружным путём» был впервые опубликован в 1894 году в журнале «Русское обозрение». Сюжет произведения построен как «любовный четырёхугольник»: герой Пётр Николаевич Светлицын и героиня Варвара Павловна Мятлева случайно знакомятся в поезде и сразу ощущают духовную близость, впоследствии оставляют законных супругов и начинают совместную жизнь. Шарапов посвятил отдельные части романа предыстории героев, его задачей было показать людей отнюдь не порочных, но глубоко несчастных. Их связь стала итогом продолжительного и последовательного супружеского отчуждения в обеих семьях.

В событийной канве произведения легко заметить немало общего с романом «Анна Каренина». Шарапов, по-видимому, сознательно допустил такое сюжетное сближение: его целью было создать своего рода «альтернативную историю», которая могла бы продемонстрировать, что в изначально похожих условиях возможно иное развитие событий [4, с. 53]. Но он расширяет число лиц, вовлечённых в перипетии супружеской измены, предлагая своему читателю большее разнообразие этических позиций.

Обе описываемые Шараповым семьи, совершенно в соответствии с популярной фразой из романа Л.Н. Толстого, несчастливы по-своему. С первых месяцев брака отчетливо обозначаются противоречия в характерах супругов: Варвара Павловна не разделяет научных интересов своего мужа, известного ученого-археолога, он в свою очередь не готов уделять ей достаточного времени и внимания, подолгу оставляя молодую жену в одиночестве. Жена Петра Николаевича Лёля относится к мужу «презрительно-жалостливо», а Светлицын со временем начинает избегать ее, находя утешение в случайных связях.

И Пётр Николаевич, и Варвара Павловна к моменту их встречи ощущают отсутствие чего-то живого, подлинного в своём существовании. У нее в душе «что-то без звука умерло» [5, с. 87] в эмоциональном вакууме супружества, ему то и дело являлась идея «перестать жить», и лишь интерес к прекрасной и такой же, как он, несчастной, одинокой в браке женщине позволяет ему «выскочить одним прыжком из могилы» [5, с. 177].

Темы жизни и смерти, которые постоянно возникают в романе на лексическом уровне, сообщают заурядной, в общем-то, ситуации экзистенциальный смысл. Варвара Павловна для Петра Николаевича «сама жизнь» [5, с. 189], и это выражение актуализирует в сознании читателей образ гораздо более глубокий, нежели его непосредственное литературное воплощение. Варвара Павловна несет в себе черты архетипической «чудесной невесты (жены)», способной волшебным образом повлиять на своего избранника, оживить его или, напротив, покалечить, а то и убить. Этот образ принадлежит области коллективного бессознательного, он сформировался задолго до появления какой-либо литературы вообще, в недрах родоплеменного строя, поэтому легко узнаваем и способен найти отклик у людей самого широкого круга.

«Чудесная невеста (жена)» сверхъестественно могущественна: именно от нее зависит благополучие мужчины. Если она благосклонна, ее жених (муж) переживает мощные трансформационные процессы, открывает для себя новые возможности. Если же она отвергает мужчину или сомневается в нем, такое отношение имеет пагубное действие. Именно такими рисует своих героинь и Шарапов, отражая в женских образах романа древнейшие представления о гендерных ролях их взаимодействии.

Чертами «чудесной невесты» наделена и жена Светлицына Лёля. Её отношение к мужу парализует его, толкает к легкомысленным и безнравственным

поступкам. Увлеченный музыкой, он сочиняет и посвящает молодой жене адажио, в котором та с ужасом узнаёт музыку Бетховена. После разоблачения Пётр Николаевич оставляет занятия музыкой и возвращается к ним только тогда, когда начинает совместную жизнь с Мятлевой.

Пётр Николаевич сам невольно виноват в тех чувствах, которые испытывает к нему жена. Любопытно, что он поступает почти так же, как поступил в своё время Л.Н. Толстой, а именно откровенно рассказывает юной супруге обо всех прежних отношениях с женщинами. Знал ли Шарапов о таких интимных подробностях жизни своего великого современника, или имело место случайное совпадение – об этом мы едва ли узнаем когда-нибудь.

Лёля не противопоставлена Варваре Павловне; скорее обе они, умные, одухотворённые, имеющие прочный внутренний «фундамент», противопоставляются Светлицыну – человеку легкомысленному, увлекающемуся, ничем по-настоящему не занятому. Шарапов и в более ранних своих произведениях изображал женщину как нравственный ориентир, как существо, тонко чувствующее «неправду»; «неправдой» же в понимании автора является любое отклонение от идеальной положительной стороны жизни, от изначальных, непреходящих ценностей. В этом смысле женские образы были для писателя более значимыми; им уделено гораздо больше места в романе, а в черновиках их история имела ещё более детализированный и развернутый вид.

Варвара Павловна – человек чуткий и проницательный, она первой осознаёт, что её сближение с Петром Николаевичем принесёт им обоим не счастье, а тяжкие душевные муки. Она уходит от мужа в отчаянии, как бы выбирая из двух зол, причём ещё не понимая, какое из них большее: «точно в сказке: по одной дороге пойдешь – коня погубишь, по другой – сам пропадешь» [5, с. 208]. С самого начала их отношений со Светлицыным она страдает, несмотря на то что их совместная жизнь за границей протекает относительно благополучно. Страдания вынуждают её вступить в покаянную переписку с мужем, и эти письма открывают ему иную сторону жизни – мир человеческих чувств, противоречивых душевных устремлений, подлинной близости с другим. Прежде Шарапов изображает Мятлева человеком, отрешенным от земных забот, погруженным в научный поиск; жена называет его «мумией», требует «воскреснуть»: «Вы ведь умерли за три тысячи лет до Рождества Христова!» [5, с. 211]. Теперь он наконец пробуждается.

Можно заметить, таким образом, что Варвара Павловна выступает в функции «чудесной жены» и по отношению к своему законному супругу, метафорически «оживляя» его. Однако ее измена одновременно и губительна: став живым, ощутив всю гамму мощных, разнородных переживаний и будучи не в состоянии справиться с ними, Мятлев заболевает чахоткой. Однако он не ставит в известность жену, чтобы не провоцировать еще большие ее страдания.

Жена Светлицына находит в себе силы прояснить ситуацию, она знакомится с Мятлевым и после разговора с ним принимает решение восстановить обе семьи. Она находит Варвару Павловну измученной, исстрадавшейся; душевные терзания, чувство вины перед мужем почти довели её до болезни. Приезд Лёли с известием о тяжелом состоянии Мятлева даёт Варваре Павловне повод разорвать незаконную связь и вернуться к супругу, готовому принять и ее саму, и ее новорожденного ребенка. Если Светлицын и пытается сопротивляться, то решительность обеих женщин не оставляет ему ни единого шанса. Лёля просит у него прощения и обещает «разогреть, оживить и обновить его сердце» [5, с. 300].

Из эпилога становится известно, что возвращение Варвары Павловны не спасло её мужа, он скончался через полгода. Однако сама она обрела со временем душевный покой, так как Мятлев совершенно простил её, а сына принял как собственного. Пётр Николаевич же не освободился от тоски и скорби, хотя у него и теплится надежда с помощью «доброго гения» Лёли выйти «кружным путем» на «настоящую дорогу».

В качестве причины избавления Варвары Павловны от нравственных мук Шарапов называет перенесённое ею страдание; её грех был искуплён. «Творчество, – заключает автор, – отдано мужчине, исполнение, осуществление – женщине» [5, с. 303]. Другими словами, мужчина в сознании Шарапова – лидер и инициатор, главный виновник случившейся трагедии.

В целом писатель далек как от идеализации своих персонажей, так и от обвинительной позиции по отношению к ним: все участники любовного четырехугольника изображены людьми в высшей степени порядочными, каждый наделен своей внутренней правдой, к которой автор проявляет несомненное уважение. Совершённые героями ошибки выглядят очень типичными даже для современных супружеских пар: это и невнимание к нуждам партнера по браку, и непонимание собственных потребностей, и слишком жесткие установки относительно того, что «должен» в семье каждый из ее членов. Новаторство Шарапова здесь проявилось в том, что он не оставил своих героев на этапе осознания этих ошибок; он не просто обозначил проблему, предоставив читателю самому делать выводы о способах ее разрешения. Он пошел дальше: продемонстрировал возможности выхода из тупиковой, казалось бы, ситуации – выхода за счёт глубинного пересмотра всей прежней системы ценностей, изменения мировоззрения, понимания и принятия фактов внутренней реальности – как собственной, так и другого человека. Кроме того, гендерные роли персонажей романа, очерченные довольно четко, представлены в их взаимном дополнении, а не в конфронтации, что также делает роман «Кружным путем» небезынтересным произведением с психологической, а не только лишь с литературоведческой точки зрения.

Литература

1. Государственный архив Смоленской области. Фонд 121, опись 1, дело 542.
2. Государственный архив Смоленской области. Фонд 121, опись 1, дело 538.
3. Государственный архив Смоленской области. Фонд 121, опись 1, дело 533.
4. Ляшенко Т.М. Первый этап литературного творчества С.Ф. Шарапова // Филология: научные исследования. – 2016. – № 1. – С. 49–57.
5. Смоленская земля в памятниках русской словесности: Том 24: С.Ф. Шарапов. – Смоленск: Маджента, 2013. – 304 с.

Lyashenko Tatyana Mikhailovna
Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K. I. Skryabin

THE SPECIFICITY OF FEMALE IMAGES IN SERGEI SHARAPOV'S NOVEL "THE ROUNDABOUT WAY"

The article examines the female images in the largest work of Sergei Sharapov – the novel «The Roundabout Way». This novel is almost forgotten now, but meanwhile it was created in a polemic with Leo Tolstoy as an attempt to offer an alternative view on the problem of marriage and marital fidelity. The female images of the novel are interesting because the gender relationship is presented by the author not in confrontation, but in complementarity.

Keywords: Sergei Sharapov, «The Roundabout way», literary image, archetypal image, female image.

Ма Цзинянь
Селезнева Лариса Васильевна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
Majingyan1997@yandex.ru;
loramuz@yandex.ru

Плакаты в коммуникативном аспекте

Статья посвящена изучению плаката как средства коммуникации. Основная функция плаката аттрактивная, что влияет на его использование в коммуникативном пространстве. Составление типологии плакатов позволяет не только классифицировать и отграничить один вид плаката от другого, но и расширить представление о плакате, о его тематическом содержании, о той роли, которую играет плакат в коммуникации.

Ключевые слова: плакат, классификация, типология, коммуникация.

Плакат является объектом изучения в разных науках: журналистике, искусствоведении, дизайне, лингвистике. Такой междисциплинарный подход в исследовании плаката объясняется особенностями данного жанра: обычно плакат определяют как броское изображение с кратким текстом, основной целью которого является привлечение внимания к объекту [2, 4, 7, 10, 12]. Другими словами, плакат представляет собой поликодовый текст, состоящий из вербального (текстового) и невербального (визуального) компонентов, тесно взаимосвязанных друг с другом. Как отмечает Н.И. Тарабуко, плакат – «это сведенное в общую визуальную формулу сообщение» [11, с. 6]. При этом каждый из компонентов выполняет определенную функцию: визуальный компонент выполняет аттрактивную функцию, в то время как вербальный компонент – функцию идентификации. Функционируя как комплекс информационного сообщения, плакат считается действенным способом влияния на массы и востребованным типом текста, отображающим политические, экономические и социальные перемены.

С момента появления этого жанра плакат стал самым удобным, быстрым и информативным видом искусства XIX века [6]. Принципы плаката как жанра были сформулированы еще в первой половине XIX в. Жюлем Шере, французским графиком и декоратором сцены. Во-первых, изображение должно быть броским, поскольку плакаты вывешивались на улице или в общественных местах, то они должны быть разработаны таким образом, чтобы привлекать внимание прохожих. Для этого на плакате изображается одна центральная фигура, на которой и концентрируется все внимание, а яркие цвета делают плакат легко различимым на расстоянии. Во-вторых, на плакате не должно быть много текста: текст должен быть лаконичным,

который можно прочитать быстро, а идею, заключенную в нем, мог бы понять даже необразованный человек.

В русском коммуникативном пространстве формирование жанра плаката тесно связано с деятельностью Российского телеграфного агентства (РОСТА), которое было образовано в сентябре 1918 года и стало центральным органом власти, отвечавшим за агитацию и освещение военных новостей. Первый плакат, созданный Агентством, появился в Москве в конце августа или начале сентября 1919 года в витрине бывшего кондитерского магазина Абрикосова, на углу Тверской (ул. Горького) и Большого Чернышевского переулка (ул. Станкевича). С этим связано и название, которое подписывали внизу: ОКНА САТИРЫ РОСТА. В скобках было помечено: «Текст и рисунки меняются еженедельно».

Главной темой плакатов РОСТА было разоблачение врагов молодой республики и сообщение о победах на фронте. Язык плаката – яркий рисунок и короткий текст – был понятен даже тем, кто не умел читать. С приходом в РОСТА В.В. Маяковского, который стал идейным вдохновителем и руководителем объединения, плакат приобретает устойчивые жанровые черты, к которым можно отнести простоту и сжатость изложения, ясность и непротиворечивость идеи, иронию и едкий сарказм или героический пафос [8].

В период Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. плакат выполнял информирующую функцию и побуждал к действию. В послевоенный период плакат играл социальную роль, т. к. после войны важно было восстановить страну и сохранить мир. Плакаты внедрялись в архитектурную среду города, их можно было увидеть на перронах, в кабинетах, ресторанах, учебных заведениях.

В XXI веке интерес к плакату как одному из популярных способов подачи информации возвращается. Новые формы развития плаката обусловлены возможностями современной коммуникации: в настоящее время плакат, трансформируясь через медианосители, меняется, становясь новым по форме, интерактивным. При этом роль плаката в коммуникативном пространстве остается прежней: привлечь внимание адресата к сообщению, стать для него своеобразной ловушкой.

Многообразие разных типов плаката ставит перед исследователем проблему классификации. Можно выделить три основные группы плакатов: по тематике, по цели и по эмоционально-психологическому влиянию на адресата.

В зависимости от содержания плаката или того дискурса, в котором он используется, выделяют политические, индустриальные, культурно-бытовые, театральный, медицинские, технические, военнооборонческие, художественные (авторские), социальные и т. п. функции. Плакаты часто связаны с актуальными событиями. Цель социальных плакатов – изменить или оформлять отношение общества к тому или иному вопросу, привлечь внимание

к конкретной социальной проблеме или проинформировать о социальных инициативах власти и в перспективе – сформировать новые социальные ценности. Социальный плакат стремится к трюизму, т. е. привлекают адресата с помощью шутки: против получения взятки – «*Лёгкие деньги влекут тяжелые последствия*»; против загрязнения окружающей среды – «*Не волнуйтесь! Дети наших детей всё уберут! – Хватит загрязнить мир!*».

В зависимости от целей, которые выполняют плакаты, выделяют информационные, агитационные, рекламные [1, 3, 5, 9, 10]. Информационные плакаты сообщают о событии, передают познавательную информацию. Например, во время пандемии COVID-19 были созданы плакаты, направленные на профилактику заболевания и борьбу с вирусом: «*Что надо знать о коронавирусе?*», «*Соблюдайте меры профилактики*», «*Коронавирус – 'это возбудитель ОРВИ, при котором отмечается выражения интоксикация организма и проблемы с дыхательной и пищеварительной системами*», «*Ты знаешь меры профилактики?*» (Рис. 1), 戴口罩，勤洗手。 (*Надевайте маску и регулярно мойте руки*)» (Рис. 2).

Рис. 1

Рис. 2

Агитационные плакаты широко используются как инструмент пропаганды. Например, «*Российский коммунистический союз молодежи. Иди в наш стан пока не поздно, учись работать, жить учись!*» (У.Т. (монограмма не расшифрована), художник, 1919 г.); «*Усилим фонд народной обороны своим советским трудовым рублём!*» (Мальцев П. Т., 1941 г.); «*Неделя профдвижения! Крепите профсоюзы! Мы не организованы…*» (Маяковский В. В., 1921 г.); «*Ты записался добровольцем?*» (Дмитрий Моор, 1920 г.) и т. д.

Рекламные плакаты, являясь продвигающим текстом, связаны с продажей товара или услуги. Потому отличительной чертой рекламного плаката является использование в тексте названия продукта, компании, бренда: например, «*Все курят БОКС*». Для достижения поставленных целей, в плакате использована марка «Бокс» вместо самого слова «сигарета».

По эмоционально-психологическому влиянию на поведение адресата можно разделить плакаты на нейтральные и эмоционально-приподнятые. В нейтральных плакатах факты констатируются: «*Школьники! Домашние задание выполняйте самостоятельно!*», «*Вот что лень и сладкий сон дали лодырю в сезон*». Эмоционально-приподнятые плакаты предназначены для того, чтобы намеренно вызвать у читателя эмоциональное потрясение, например, гнев, волнение: «*Батраки и комсомольцы, на трактор!*»; «*В ударные колонны весеннего сева!*», «*Стыдно! Напился, ругался, сломал деревцо – стыдно смотреть людям в лицо*».

Таким образом, плакат как особый жанр, выполняющий основную аттрактивную функцию, имеет специфические черты, которые влияют на его использование в коммуникативном пространстве. Составление типологии плакатов позволяет не только классифицировать и отграничить один вид плаката от другого, но и расширить представление о плакате, о его тематическом содержании, о той роли, которую играет плакат в коммуникации.

Литература

1. Акиншина А. Н. Визуальные агитация и пропаганда гражданской войны в России как СМИ и реклама большевиков // Российская государственность в XXI веке: модели и перспективы социально-политического развития: материалы научно-практической конференции, 2017. – С. 9–12.

2. Алабугина Ю. В. Новый толковый словарь русского языка: для всех, кто хочет быть грамотным: [простые и доступные толкования, примеры употребления в речи, ударения, грамматические формы, стилистическая характеристика]. – Москва: АСТ, 2013. – 636 с.

3. Бабурина Н. И. Дореволюционный русский плакат // Творчество. – 1975. – № 10. – С. 10–13.

4. БЭС / под ред. А. М. Прохоров. Москва Санкт-Петербург: Советская энциклопедия; Фонд «Ленингр. галерея», 2002. – 1628 с.

5. Данилова Ю. Ю., Нуриева Д. Р. Советские Плакаты Как Средство Визуально-Вербальной Политической Агитации // Мир Науки, Культуры, Образования. 2015. № 2 (51).

6. Демосфенова Г. Л., Нурок А. Ю., Шантыко Н. И. Советский политический плакат / Общая редакция Ф. Калошин. М.: Искусство, 1962. – 443 с.

7. Евгеньева А. П. Словарь русского языка: В 4-х т. – М.: Рус. яз.; Полиграф ресурсы, 1999, Т. 1. – 702 с.

8. Зиновьева Н. А. Революционный 1917 год в плакатных образах // Logos et Praxis, 16 (3). 2017. – с.74–85.

9. Кудин П. Психология восприятия и искусство плаката / П. Кудин, Б. Ломов, А. Митькин. – Москва: Плакат, 1987. – 208 с.

10. Мухаметшина Д. Р. Дореволюционный рекламный плакат как поликодовый текст // Филология и культура. 2020. № 4 (62). – С. 49–54.

11. Сымонович В. Ю. Плакат как средство социальной рекламы: его значение и принципы выразительности // Труды БГТУ. Серия 4: Принт- и медиатехнологии. 2018. № 1 (207). – С. 120–124.

12. Тарабуко Н. И. Плакат / сост. Н. И. Тарабуко. – Витебск: УО «ВГТУ», 2020. – 60 с.

Majingyan
Selezneva Larisa Vasilyevna
Pushkin State Institute of Russian Language

POSTERS IN THE COMMUNICATIVE DIMENSION

The article is devoted to the study of the poster as a means of communication. The main function of the poster is attractive, which affects its use in the communicative space. Compiling a typology of posters allows not only to classify and distinguish one type of poster from another, but also to expand the understanding of the poster, its thematic content, and the role that the poster plays in communication.

Keywords: poster, classification, typology, communication.

Ма Яцюн
Варвара Михайловна Филиппова
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
mayatsyun@yandex.ru;
vfilippova12@gmail.com

Использование русских анекдотов в организации самостоятельной работы китайских студентов, изучающих РКИ (уровень А1–А2)

В статье рассматривается определение анекдота. Опираясь на чужие исследования и педагогический опыт автора, даны методические рекомендации по использованию русских анекдотов в организации самостоятельной работы китайских студентов, изучающих РКИ на начальном этапе. Отмечается необходимость отбора подходящих материалов под руководством преподавателя, также улучшения способностей учащихся самостоятельно оценивать информацию.

Ключевые слова: русские анекдоты, самостоятельная работа, китайские студенты, русский язык как иностранный, начальный этап.

Термин «анекдот» определяется у многих учёных по-разному. Б.Я. Шмелёва и А.Д. Шмелёв считают, что «анекдот – это короткий связный текст (причём соответствующий критерию как грамматической и синтаксической, так и смысловой связанности), произносимый говорящим намеренно, со специальной целью рассмешить слушающего» [6, с. 26]. Ван Сяоян рассматривает анекдоты как «народное творчество», они «обычно представлены в форме короткого текста ироничного или игривого содержания, и содержат основную лексику и выражения, отражающие национальные особенности» [2, с. 96]. Д.В. Халявина полагает, что «анекдот является небольшим рассказом о смешном, забавном происшествии» [3, с. 15]. Из этих определений нетрудно понять, что анекдот как юмористический жанр имеет небольшой объём и связное содержание, детализирует языковую картину мира народа.

Г.М. Лёвина отмечает, что даже самый идеальный учебник не может гарантировать достаточного количества материалов для обильной тренировки. Поэтому необходимо дополнить учебник тщательно отобранными микротекстами, такие как анекдоты, шуточные задачи и др. [4, с. 39–40]. Анекдоты имеются в учебниках «Восток: часть 2» (старая версия, под общей ред. Дин Шуци и др.), «Дорога в Россию» и др. За последние десятилетия в китайских вузах аудиторные часы были сокращены, а работа с дополнительной литературой является одним из видов внеаудиторной самостоятельной работы [7, с. 69]. Таким образом, работу с русскими анекдотами можно использовать в самостоятельной работе китайских студентов при обучении русскому языку.

Многие исследователи отмечают особенности русских анекдотов и их ценность в языковом обучении [2, 4, 5, и др]. Опираясь на данные исследования и наш педагогический опыт, рекомендуются следующие аспекты их использования в организации самостоятельной работы китайских учащихся, изучающих РКИ.

Прежде всего, исследователь Е.А. Иванова отмечает, что если студенты на первом курсе вуза начинают изучение иностранного языка с «нуля», то у них возникают трудности адаптации, при этом не только стресс, но и связанные с отсутствием внутренней мотивации, эмоционального комфорта, навыками самостоятельной работы и т. д. [3, с. 159]. С данными трудностями также сталкиваются многие китайские студенты, находящиеся на начальном этапе обучения русскому языку. Анекдоты обычно являются короткими, их можно быстро и легко усвоить как целый текст. Они представляют собой небольшие юмористические рассказы, часто приносят удовольствие читателям. Через четыре-пять уроков учащиеся могут овладеть некоторыми простыми словами и речевыми образцами. Тогда преподаватель может выбрать какие-либо короткие тексты, чтобы их можно было использовать после 7–8 часов обучения. Начальный этап обучения русскому языку начинается с вводно-фонетического курса, главной задачей данного периода является освоение русской артикуляции, алфавита, формирование навыков произношения и т. д. В этом случае анекдоты про буквы и слова могут служить материалом для самостоятельной работы. Например:

– Сколько букв в алфавите?
– Семь.
– Да ты что?
– А, Л, Ф, А, В, И, Т. Итого – семь.

«Алфавит» в данном анекдоте – это слово, тесно связанное с элементарными фонетическими знаниями, но его нет в списке новых слов учебника «Восток: часть 1» (новая версия). В данном случае студенты могут заранее узнать это слово и повторить произношение некоторых букв в процессе самостоятельного чтения. Такая работа отнимает мало времени, не перегружает учащихся, а чувство выполненного учебного долга, которое студенты испытывают в этом процессе, может стимулировать интерес к обучению.

Во-вторых, согласно Г.М. Лёвиной, в анекдотах содержатся диалогические и разговорные элементы, придающие речи живость, такие как: «ну и что!», «да ты что!», «да нет!» и т. д. Читая их, иностранцы учатся русской разговорной речи [4, с. 42]. А в китайской аудитории эти элементы не являются важнейшей задачей обучения начального этапа. Многие китайские студенты,

обучающиеся в России, могут понять рассказ преподавателя на занятиях, но им трудно понять русскую речь с разговорным оттенком. В этом случае в самостоятельной работе можно использовать анекдоты как дополнительный материал к учебнику. В качестве примера возьмём следующие:

1) – Твоя жена весь день на кухне. Она любит готовить?

*– **Что ты!** Нет, конечно! На кухне наш телефон.*

2) Приходит мужик в библиотеку и говорит:

– Я у вас книгу взял «Как заработать миллион», а тут половина страниц выдрана!

Библиотекарь:

*– **Ну и что?** Полмиллиона тоже неплохо.*

Используя контекст, учащиеся самостоятельно понимают смысл прочитанного анекдота, они могут выявить, в каких жизненных ситуациях и для выражения какой эмоции употребляются данные разговорные фразы.

В-третьих, анекдоты сопровождают определённые лексические единицы и грамматические явления, многократное повторение которых в самостоятельной работе обеспечивает запоминание лексики. Например:

*Если вы **бросите курить и пить**, вы доживёте до восьмидесяти лет.*

– Э, доктор, уже поздно.

– Почему?

*– **Мне** уже восемьдесят три!*

*– А ты, Петя, **кем хочешь стать**?*

*– **Космонавтом. Женщиной-космонавтом**.*

В приведённых выше анекдотах конструкции «кому сколько лет», «кто хочет стать кем-л.» и «бросить что-л. делать» являются одними из ключевых моментов в учебниках «Восток: часть 1–2» (новая версия). Однако китайские студенты обычно допускают ошибки в их использовании, например, не обращают внимания на склонение имён существительных и т. д. В этом случае студенты могут выполнять такую задачу при самостоятельной работе: отдельный учащийся читает анекдот своему товарищу, который потом пересказывает содержание. Тем более, преподаватель может предлагать учащимся аудиозапись некоторых отобранных анекдотов для самостоятельной работы, а студенты записывают тексты под диктовку. При выполнении данной задачи, студенты лучше запоминают активные конструкции в русском языке, их слуховое восприятие и навыки письма развиваются.

В-четвертых, тематика русских анекдотов обширна, существуют анекдоты на тему врачей и больных, семьи и брака, спорта, погоды, образования и т. п. В Китае содержание некоторых популярных учебников по РКИ также группируется по бытовым темам («Восток: часть 2» (новая версия) и т. д.). Итак, диалоговая основа анекдотов позволяет воссоздать часто повторяющиеся ситуации повседневного общения, развивать коммуникативные навыки. В связи

с этим, в самостоятельной работе студенты могут инсценировать некоторые анекдоты. К примеру, во многих китайских университетах проводятся такие мероприятия, как «Уголок русского языка», «Новогодний вечер» и т. д., учащиеся часто разыгрывают анекдоты на сценах, выполняют различные роли. Это обеспечивает сочетание развлекательных и образовательных элементов, демонстрирует результаты самостоятельной работы, помогает студентам активнее использовать речь.

В-пятых, «в языковой картине мира национально-культурная специфика проявляется в анекдотах» [1, с. 26], в которых всегда найдётся отражение своеобразия национальной жизни: истории, культуры, литературы, традиций и т. д.

Возьмём, к примеру, анекдот про Новый год:

Внучки звонят бабушке:

*– У тебя **Дед Мороз** ненастоящий!*

– Чего это?

*– Мы подарки видели за креслом, а потом они под **елкой** оказались.*

– А у вас дома что – настоящий?

– Да! У мамы с папой денег столько нет.

Прочитав такого рода анекдоты, студенты заинтересуются русскими новогодними традициями. Рекомендуется дать им подобные задачи для самостоятельной работы, как «подумайте после чтения: почему в России на Новый год ставят и наряжают ёлку? Кто такой Дед Мороз?» и т. д. При подготовке к этой работе студенты могут самостоятельно найти информацию из учебных пособий или Интернета, вследствие чего кругозор учащихся расширяется.

Резюмируем вышесказанное: русские анекдоты можно рассматривать как материалы для самостоятельной работы студентов при обучении РКИ благодаря тому, что они популярны и легки для понимания, богаты лексическими единицами, грамматическими явлениями, также в них отражены национальные особенности. Однако стоит отметить, что «не все анекдоты подходят для учебного процесса. Необходимо избегать тех, которые содержат вредный контент, такой как насилие, порнографию и расовую дискриминацию, разрушение национальной стабильности и единство и т. д.» [2, с. 98]. Итак, существует потребность в отборе подходящих материалов под руководством преподавателя. Вместе с этим необходимо развивать способности учащихся самостоятельно оценивать информацию.

Литература

1. Билан О.А. Анекдот как отражение стереотипных представлений // Альманах современной науки и образования. – 2013. – № 6(73). – С. 26–29.

2. Ван Сяоян, Кирилова И.В., Суетина А.И. Учебная ценность русских анекдотов // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 5. – С. 95–99.

3. Иванова Е.А. Адаптация студентов технологического вуза к изучению нового иностранного языка // Проблемы современного образования. – 2023. – № 2. – С. 157–169.

4. Лёвина Г.М. Специфика преподавания РКИ в цифровую эпоху. Часть 1. Уровень А1: монография. – Саратов: Ай Пи Ар Медиа, 2019. – 180 с.

5. Халявина Д.В. Использование анекдота при обучении русскому языку как иностранному // Язык в различных сферах коммуникации: материалы международной научной конференции, Чита, 25–26 сентября 2014 года / под ред. Т.Ю. Игнатовича. – Чита: Забайкальский государсвенный университет, 2014. – С. 220–222.

6. Шмелёва Б.Я., Шмелёв А.Д. Русский анекдот. – Москва : Языки славянской культуры, 2002. – 144 с.

7. Якушкина Л.П. Технология организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов в вузе: дис. ... канд. …пед. ннаук: 13.00.08. – Москва, 2007. – 210 с.

Ma Yaqiong,
Varvara Mikhailovna Filippova

THE APPLICATION OF RUSSIAN ANECDOTES IN THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK BY CHINESE STUDENTS OF STUDYING RFL (LEVEL A1–A2)

In the article, the definition of anecdote is discussed. On the basis of the results of previous research and the author's teaching experience, this article proposes suggestions for using Russian anecdotes to organize the independent work of RFL by Chinese students at the initial stage. The article also emphasizes the necessity of selecting appropriate materials under the guidance of the teacher and enhancing students' independence in evaluating information.

Keywords: Russian anecdotes, independent work, Chinese students, Russian as a foreign language, the initial stage.

Малкова Марина Алексеевна
Волгоградский государственный университет
m.obukhova@volsu.ru

Структурно-семантические особенности неологизмов IT-сферы в современном французском и русском языках

В рамках настоящего исследования выявлены структурно-семантические особенности неологизмов IT-сферы на примере русского и французского языков. Актуальность работы обуславливается активным развитием IT-индустрии и, как следствие, появлением широкого пласта новых слов, связанных с данной сферой. По итогам исследования составлена выборка русских и французских неологизмов, анализ которой позволил выделить параметры классификации, лексико-семантические группы и особенности образования новых лексем.

Ключевые слова: неология, неологизмы, сфера информационных технологий.

Развитие информационной эпохи оказывает влияние не только на качество жизни современного человека, но и на язык, которым он владеет. Появление новых устройств и развитие глобальной сети Интернет отражается, прежде всего, на лексическом уровне языка, как наиболее подвижной его части. Сбор, изучение, классификация новых слов и их значений играет важную роль как в общественно-историческом, культурно-познавательном, так и в лингвистическом аспекте. Актуальность настоящей работы обусловлена появлением нового пласта лексики, обозначающего средства коммуникации и компьютерные технологии последних лет.

Цель настоящей работы – выявить структурно-семантические особенности неологизмов IT-сферы на примере французского и русского языков. Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих задач:

– определение понятия «неологизм»;

– поиск и сбор неологизмов из сферы информационных технологий на материале франко- и русскоязычных электронных СМИ;

– анализ полученной выборки.

Объектом исследования являются французские и русские неологизмы IT-сферы, предметом – языковые, структурные и стилистические особенности отобранных лексических единиц. В настоящем исследовании применяются такие методы, как описание, наблюдение, классификация и сплошная выборка, а также семантический и компонентный анализы. Научная новизна

работы заключается в анализе ранее неисследованных лексических единиц, связанных с IT-сферой, на материале разноструктурных языков.

Теоретическая значимость исследования заключаются в том, что полученные результаты позволят определить основные тенденции в образовании новых слов IT-сферы. Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть в дальнейшем использованы в процессе разработки лекционных и семинарских занятий по лексикологии, практическому курсу французского языка и в практике перевода.

Появление новых слов в языке привело к созданию особого раздела языкознания – неологии, науки о неологизмах. Проблемы неологии привлекали внимание многих известных отечественных и зарубежных ученых, в том числе В.Г. Гака, Н.М. Шанского, Н.Л. Шамне, Т.В. Попову, Н.З. Котелову, С.Г. Тер-Минасову, Л.С. Мерсье, Л. Гильбера, Ж. Дарбельне и др.

Во французском языке термин «неологизм» впервые упоминается в письменных источниках XVIII века. В то время данное слово имело отрицательную коннотацию и означало «манию употреблять новые слова без нужды и не к месту» [11, с. 9]. На современном этапе развития неологии определение терминологической базы остаётся актуальной темой для дискуссий среди лингвистов, где основная проблема заключается в определении «продолжительности жизни» неологизма. В след за И.В. Арнольд в своей работе мы придерживаемся мнения, что неологизм – это лексическая единица, созданная по существующим в языке словообразовательным моделям или заимствованная из другого языка для обозначения нового предмета или явления. Неологизмом также может быть уже существующее в языке слово при условии, если в семантической структуре данного слова появится новое значение [1].

Сегодня IT-сфера является одной из самых динамично развивающихся отраслей в мире. И хотя такие лексемы как «компьютер» или «Интернет» уже давно стали частью нашей повседневности, словарный запас носителей русского и французского языков продолжает стремительно пополняться языковыми инновациями из данной сферы. Согласно Н.Л. Шамне, на процесс неологизации оказывают влияние экстралингвистические (появление новых реалий в жизни общества, научно-технический прогресс, глобализация и развитие сети Интернет) и интралингвистические факторы (тенденции к языковой экономии, большей выразительности, систематизации словарного состава, унификации знаковых средств выражения, конверсии и изменению стилистической закрепленности единицы) [12, с. 75].

В качестве источника фактического материала нами были использованы франкоязычный интернет-портал «Le Monde Informatique.fr», российское интернет-издание «Газета.Ru», а также сайты платформ для онлайн-обучения «Involta Science» (русскоязычный контент) и «Sparks» (франкоязычный контент) [3, 5, 6, 8]. В ходе анализа эмпирического материала (172 неологизма) были выделены следующие параметры для классификации неологизмов: 1) в зависимости от способа образования, 2) в зависимости от цели создания новых слов.

С точки зрения способа образования неологизмы принято классифицировать на лексические и семантические [10, с. 98]. В первом случае неологизм образуется по стандартным словообразовательным моделям или заимствуется из других языков, во втором – в семантическую структуру уже существующего слова добавляется новое значение. Примерами лексических неологизмов являются такие слова как: *апгрейд / mise à niveau, мультитач / tactile multipoint, multi-touch*, *бот / chatbot*. Из приведенных примеров видно, что основным способом образования лексических неологизмов IT-сферы в русском языке является заимствование из английского языка, универсального языка коммуникации специалистов сферы информационных технологий [2]. В то же время во французском языке данная тенденция является менее распространенным явлением, что объясняется стремлением французской лингвокультуры к языковому пуризму [4].

Рассмотрим подробнее примеры неологизмов, образованных семантическим способом. Так, в семантической структуре слова «*облако*» появилось новое значение – «*виртуальная среда (облачный сервис), в которой можно запускать виртуальные компьютеры (серверы), к которым обеспечен удалённый доступ*» [7]. Данная лексическая единица является переводческой «калькой» с английского слова «cloud», имеющего аналогичное семантическое наполнение. В отличие от русского языка французский язык интегрировал английский инвариант, определив его в качестве слова мужского рода «le cloud». Другим примером семантического неологизма является лексема «*блоха / puce*». Несмотря на то, что во французской и русской лингвокультурах данная лексема относится к профессиональному сленгу, семантическое наполнение французского и русского аналогов различается: в русском: *«блоха» – незначительные проблемы в разработанном ПО, приложении, сайте* [5], во французском: *«puce» – различные компоненты внутри компьютера* [6].

С точки зрения цели создания новых слов в IT-сфере выделяют неологизмы номинативные и стилистические (см., например, работу М.Т. Фахрутдиновой [9]). Через призму данной классификации реализуются номинативная и прагматические функции языка. В результате научных достижений в области информационных технологий появилась необходимость в номинации новых реалий. С нашей точки зрения неологизмы IT-сферы возможно классифицировать по следующим лексико-семантическим группам:

1) устройства и их комплектующие *(экшен-камера / caméra d'action)*;
2) программное обеспечение компьютера *(утилита / utilitaire)*;
3) интернет *(хостинг / hébergement)*.

Большинство номинативных неологизмов относится к узкоспециализированной лексике. В условиях компьютерно-опосредованной коммуникации (рост доли дистанционной занятости, популяризация онлайн-образования и онлайн-игр) в настоящее время лексика IT-сферы становится всё более доступной для понимания рядовых пользователей, что способствует ее постепенной детерминологизации и переходу в разряд общеупотребительной лексики.

Стилистические неологизмы представляют собой наименования уже известных предметов и явлений. В отличие от номинативных, стилистические неологизмы характеризуются эмоционально-экспрессивной окраской и относятся к лексике разговорного стиля. Примерами стилистических неологизмов в русском и французском языке являются такие лексемы, как рус. *«полететь» (перестать корректно работать)* и фр. *«geek» (аналог русскому слову «компьютерщик»)*.

В заключение отметим, что тесная связь IT-сферы с жизнью человека приводит к появлению новых слов, что объясняется действием не только экстралингвистических, но и интралингвистических факторов развития языка. Подтверждая свою роль lingua franca, английский язык остаётся доминирующим языком в IT-индустрии и одним из мощнейших источников формирования новой лексики в русском и французском языках. Информатизация общества приводит к постепенной детерминологизации лексики, связанной с информационными технологиями, и, как следствие, появлению новых слов и расширению словарного запаса по данной тематике у носителей, чей род деятельности не связан с профессиональным владением ПК. Современные технологии выступают также в качестве обширного поля для массового лингвокреатива, в особенности в Интернет-пространстве. В качестве перспективы исследования мы рассматриваем детальное изучение неологизмов сферы информационных технологий с лингвокультурологических, прагматических и когнитивных позиций.

Литература

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. – 2-е изд., перераб. / И. В. Арнольд. – М.: ФЛИНТА; Наука, 2012. – 376 с.
2. Интернет-издание «Tproger». URL: https://tproger.ru/sponsored/englishdom (дата обращения: 07.02.2024 г.).
3. Интернет-портал «Le Monde Informatique.fr» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.lemondeinformatique.fr/
4. Кравченко О. В. Языковая политика Франции по предотвращению проникновения в язык иностранных слов и выражений / О. В. Кравченко // Филологический аспект. – 2019. – № 6(50). – С. 55–63.
5. Платформа для онлайн-обучения «Involta Science» [Электронный ресурс]. – URL: https://science.involta.ru/glossary (дата обращения: 08.02.2024).

6. Платформа для онлайн-обучения «Sparks» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.sparks-formation.com/it-talks/nouvelles-technologies/lexique-it-dictionnaire-informatique-definitions-concepts (дата обращения: 08.02.2024).
7. Платформа облачных решений для бизнеса «1Cloud». [Электронный ресурс]. – URL: https://1cloud.ru/blog/chto-takoe-oblako (дата обращения: 08.02.2024).
8. Российское интернет-издание «Газета.Ru» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.gazeta.ru/ (дата обращения: 08.02.2024).
9. Фахрутдинова М. Т. Функционирование неологизмов IT-сферы в русском языке новейшего периода (на материале текстов электронных СМИ) // Вестник ТГГПУ. – 2021. – № 1 (63). – С. 138–141.
10. Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка. – М.: Просвещение, 1999. – 265 с.
11. Dougnac F. Aspects de la néologie lexicale dans le Journal de la langue françoise (1784–1795) de F.-U. Domergue: article / F. Dougnac. – In: Linx, No 7, 1982. P. 7–53. URL: https://doi.org/10.3406/linx.1982.968 (дата обращения 28.04.2022).
12. Shamne N. L., Rets I. V. The problem of studying neologisms and their influence on the ecology of language // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. – 2015. – № 1. – С. 72–77.

Malkova Marina Alekseevna
Volgograd State University

STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF NEOLOGISMS OF THE IT SPHERE IN MODERN FRENCH AND RUSSIAN LANGUAGES

The structural and semantic features of neologisms of the IT sphere using the example of Russian and French languages are identified. The relevance of this study is due to the active development of the IT industry and, as a result, the emergence of a wide range of new words related to this area. A sample of Russian and French neologisms was compiled, the analysis of which allowed us to identify classification parameters, lexical and semantic groups and features of the formation of new words in the area under study.

Keywords: neology, neologisms, IT sphere.

Мамонтов Александр Степанович
Чжан Юйсюань
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
as-mamontov2@yandex.ru,
z2419253075@163.com

Языковые средства создания образа товара в рекламе КНР для русскоговорящих туристов

Реклама обладает немаловажной ролью и разнообразными методами формулировки в межкультурной коммуникации. В Российской Федерации эксперты выражают огромный интерес к данной области, проводя обширные исследования по данной проблеме. Но специального сравнительного исследования рекламы КНР, ориентированной на русскоговорящих туристов, не проводилось. В данной статье рассматриваются характерные черты языковых средств, применяемые в формировании вида продукта в рекламе КНР с целью привлечения русскоговорящих туристов. Предлагаемое исследование, изучение языка рекламы КНР для России и изучение его языковых характеристик и законов имеет большое значение для лингвистики и риторики, прежде всего в развитии функциональной стилистики. В сфере распространения культуры оно содействует формированию коммуникации, партнерства и взаимодействия между Китаем и Россией, укреплению взаимопонимания двух государств.

Ключевые слова: языковые средства, рекламный образ, реклама КНР, образная система товара, рекламный дискурс.

В настоящее время китайско-российские отношения демонстрируют положительную и стабильную динамику, а в рамках инициативы «Пояс и путь» две страны имеют прочную основу для тесного сотрудничества в экономике, культуре, туризме, политике и других областях.

В рамках междисциплинарных исследовательских концепций и культурной лингвистики в данном исследовании анализируются особенности китайской рекламы, ориентированной на русскоязычных туристов. Анализируя приведенный выше контент, мы исследуем лингвистические и культурные корни, лежащие в основе языковой риторики и культурных различий, представленных в рекламе, получаем более глубокое понимание и знание языка и культуры Китая и России, пытаемся выдвинуть некоторые предложения по созданию китайской рекламы, ориентированной на русскоговорящих туристов, в двух аспектах: языка и культуры, а также предлагаем рекомендации по производству китайской коммерческой рекламы, ориентированной на русскоговорящих

туристов, и созданию имиджа бренда, что поможет исследовать способы создания дискурса, ориентированного на Россию, укрепить национальный имидж и будет способствовать обеспечению того, что называют «мягкой силой» Китая.

Материалом исследования является реклама КНР, ориентированная для русскоговорящих граждан, собранная автором за последние годы на наружных физических площадках и интернет-платформах для создания небольшого корпуса (базы сбора рекламных данных). По тематике она охватывает рекламу в основном в таких областях, как продукты питания и напитки, электроника, интернет-магазины, путешествия, автомобили и кино. Анализируемый материал состоит из трех различных частей: рекламных слоганов, рекламных заголовков и рекламных текстов. В данном исследовании используются методы контент-анализа и аналитической индукции для обобщения типов языковых средств, используемых в рекламных объявлениях корпуса.

Существуют различные перспективы исследования языка рекламы в стране и за рубежом, включая сопоставительные исследования языка китайской и зарубежной рекламы, их сравнение друг с другом с точки зрения лингвокультурных особенностей, при этом отсутствуют специальные исследования, посвященные языковым средствам создания образа в китайской рекламе, ориентированной на русскоговорящих граждан. Цель данной статьи – рассмотреть языковые средства, используемые при создании образа товара в рекламе КНР для русскоговорящих туристов.

«Необходимость специального отбора и изучения языковых единиц, в которых наиболее ярко проявляется своеобразие национальной культуры, остро ощущается во всех случаях кросскультурной коммуникации, – отмечает А.С. Мамонтов. – В рекламе языковые единицы с ярко выраженной национально-культурной семантикой, которые обращаются к базовым знаниям адресата, оказывают более эффективное влияние на осведомленность потребителей. Апеллируя к фоновым знаниям адресата, они способствуют более эффективному воздействию на сознание потребителя. Для того чтобы обеспечить эффективность сбыта продукции, рекламные тексты адаптируются с учетом фоновых знаний потребителей того общества, на которое осуществляется воздействие» [2, с. 62]. В подтверждение данного тезиса мы также провели исследование с позиций когнитивной лингвистики, предположив, что уровень понимания рекламного слогана зависит не только от уровня фоновых знаний потребителя, но также связан с окружающей его в данной момент обстановкой.

Рекламный образ – средство и продукт маркетинговой коммуникации, несущие информацию о значимых качествах товара, а также яркое, выпуклое, зачастую гиперболизированное представление этих качеств, воплощенное в конкретных визуальных и вербальных формах [5, 6].

Так, Скнарев Д.С. в своей статье «Языковые средства создания образа в рекламе Таилада для русскоговорящих туристов» анализирует названия тайских ресторанов, кафе, туристических агентств и так далее. Он вдохновил меня на расширение круга типов рекламы, выбранных для анализа. В связи с этим название также является важным лингвистическим приемом и техникой формирования образа китайских товаров и услуг в рамках рекламного дискурса. Поскольку данная категория является особой, я буду анализировать названия китайских ресторанов отдельно. Анализируемые рестораны расположены в Москве и Петербурге, а также в Пекине, Шанхае, Хуньчуне и Харбине в Китае. Есть старая китайская поговорка, что «народ считает питанием небо», и коэффициент Энгеля – один из основных компонентов экономического роста в регионе. Ресторан с хорошим именем – это красивая визитная карточка, заметная рекламная афиша, привлекающая внимание туристов. Китайские рестораны в России привлекают русскоязычных потребителей, а русские рестораны в Китае также ориентированы на русскоговорящих граждан, поэтому названия этих ресторанов подходят для включения в рекламный корпус, и в общей сложности 55 названий анализируются и классифицируются ниже.

Названия в честь известных географических мест:

«Хуан Хэ» значит *«Желтая река»* – вторая по величине река в Китае и пятая по величине река в мире, которую также называют «материнской рекой Китая», её значение самоочевидно. 18 сентября 2019 года генеральный секретарь Си Цзиньпин на симпозиуме по вопросам экологической защиты и высококачественного развития бассейна Желтой реки четко указал, что *«культура Желтой реки – важная часть китайской цивилизации, корень и душа китайской нации»*. Исторически культура Желтой реки – это убедительное сочетание многоэтнических обменов и мультирегиональных традиций, которые сталкивались и смешивались, и в результате сформировалась плюралистическая и интегрированная цивилизация. Поэтому название «Желтая река» не только отражает гордость китайского народа, но и его инклюзивный менталитет, связанный с желанием общаться с иностранными людьми.

Прямая транслитерация китайского языка:

Владельцы китайских ресторанов любят использовать случайные комбинации китайских иероглифов, обозначающих удачу и богатство. Например, *«Синлун»* означает процветание; *«Фу Сян»* (富祥酒店), означает богатство и благоприятность; *«Ресторан Дитай»* (吉泰酒楼), означает удачу. С одной стороны, наименования этими словами отражает добрые пожелания владельца своему бизнесу, но также выражают надежду на то, что это добро будет передано потребителям для достижения стабильной и мирной атмосферы.

«Мамахуху» (马马虎虎) – это китайская идиома, означающая небрежное, поспешное и недостаточно серьезное отношение к делу. На мандаринском языке это слово буквально означает «лошадь, лошадь, тигр, тигр». Но в современном мире прилагательное превратилось в философскую духовность, означающую: средний, достаточно хороший – «потому что часто это все, что нужно».

Произношение *«Чуфальня»* похоже на китайское слово «Чифаньля», но в китайской грамматике буквально невозможно определить, является ли это вопросом, утверждением или восклицательным предложением. Приветствуя знакомых в китайском стиле, обычно спрашивают “你吃过饭了吗？” «Вы поели?», чтобы выразить заботу и дружелюбие между людьми; а если это повествовательное предложение, то это означает, что *вы поели*, и это ответ. Неважно, завтракали ли вы, обедали или ужинали, слушатель может догадаться по времени. Это означает, что респондент активно отреагировал соответствующим образом, независимо от эффективности. Когда за этими тремя морфемами следует восклицательный знак, все становится разным. Во время семейного ужина «Пора есть!» – это как команда и призыв. Занятые люди мгновенно сходятся к столу, стремясь выразить свое уважение и благодарность тем, кто был занят едой, с широкой улыбкой. «Пора есть!» – тон повара. Его призывное намерение и чувство достижения, не передать словами, но оно очевидно.

Названия в честь местных блюд:

«Лапша Ланьчжоу» (莫记兰州牛肉面), как можно догадаться из названия, это небольшой ресторан, специализирующийся на продаже лапши рамен. Ланьчжоуская лапша с говядиной – одна из традиционных кухонь Китая, и ее происхождение можно отнести к эпохе династии Цин, когда Ланьчжоу был важным торговым городом на Шелковом пути, и купцы установили в центре города ларьки, где продавали жареное мясо и лапшу с говядиной, которые были популярны как среди туристов, так и среди местных жителей.

Названия в честь субъекта:

«Ресторан Лусюнь», китайская вывеска ресторана – «路迅», и здесь владелец разыграл хитрый трюк, мы все знаем, что «鲁迅» является основателем современной китайской литературы, а «路迅» и «鲁迅» по-китайски произносятся одинаково и после перевода на русский язык пишутся одинаково (*«Лусюнь»*), при виде названия этого ресторана люди скорее думают о знаменитости 鲁迅, а не об обычном человеке 路迅, так что, возможно, владелец здесь намеренно использовал славу знаменитости для привлечения внимания покупателей.

Названия в честь животного или мифического существа:

«Золотая лошадь», с древнейших времен и до наших дней любовь и уважение китайского народа к лошадям оставались на очень высоком уровне. Исторически сложилось так, что лошадь – излюбленная метафора многих литераторов, синоним прочности, яркости, тепла, высокого настро-

ения, подъема, полноты, процветания и развития. А с прилагательным, обозначающим цвет, легко вызвать в сознании потребителя визуальный образ золотой лошади.

«Кирин» – мифический зверь в древних китайских мифах и легендах, символизирующий благоприятность, счастье и долголетие.

Метафора:

«Свет востока», китайское название ресторана взято из названия одноименной песни «Дунфанхун», музыкально-танцевальной эпопеи, созданной в честь 15-летия основания КНР. Она воспевает поддержку крестьян Председателю Мао и Коммунистической партии. Чувства благодарности и любви также являются драгоценными воспоминаниями людей о той процветающей эпохе. Следовательно, эта фраза относится к Китаю, указывая на то, что этот ресторан специализируется на китайской кухне.

Распространенные прагматические ошибки:

Причиной их может быть чрезмерная публичность и слишком плохое понимание культурных различий между Китаем и зарубежными странами у создателей рекламных слоганов.

Приведём соответствующие примеры социальных прагматических ошибок: *«Китайская Забегаловка»*, которая отличается от ресторана, и, учитывает китайскую обеденную среду. Первоначальное значение этого названия должно соответствовать китайскому «苍蝇小馆», которое относится к местам без изысканного оформления и обстановки, где гигиенические условия не очень хорошие, но зато экономичные и обладающие уникальным местным колоритом и характерными особенностями. И «苍蝇小馆» – одна из самых примитивных форм общественного питания. Однако в русском понимании «Забегаловка» – это место, куда можно ЗАБЕЖАТЬ, по-быстрому поесть, вроде Макдонадьдса или KFC. При этом – данное название обладает в русском языке ярко выраженными отрицательными коннотациями.

Итак, какие можно сделать следующие выводы. Как видно из приведенных выше примеров, выбор названий китайских ресторанов был закодирован с учетом специфики российского менталитета, с маркетинговыми сообщениями, рассчитанными на выбранную целевую аудиторию, но большинство из них были названы с точки зрения страны, стремящейся экспортировать свою культуру за рубеж и заимствующей некоторые символы традиционной китайской культуры. Данная работа закладывает основу четкой аналитической идеи для последующего обсуждения языковых средств, могущих быть использованными для создания других китайских рекламных текстов, разработанных для русскоязычных туристов, с учётом национально-культурной специфики как адресата рекламного сообщения, так и адресанта – представителей дистантных лингвокультур.

Литература

1. Дульянинов А.Г. Специфика языка рекламы / А.Г.Дульянинов // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2009. – № 8(27). – Ч. 2. – С. 70–72.
2. Мамонтов А. С. Кросс-культурный анализ (лингвострановедение в сфере рекламы). – М.: Изд-во Московской гуманитарно-социальной академии, 2002.
3. Мощева С.В. Способы достижения экспрессивности в рекламном тексте: языковые и неязыковые выразительные средства / С.В. Мощева. – Иваново, 2008. – 108 с.
4. Пирогова Ю.К. Слоган и текст в рекламе: учебно-методическое пособие / Ю.К. Пирогова. – М.: Издательство Международного института рекламы, 2004. – 24 с.
5. Скнарев Д.С. Кросскультурный фактор и языковые средства создания образа в рекламном дискурсе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – N 1. – 2014. – С. 250–259.

Mamontov Alexander Stepanovich
Zhang Yuxuan
Pushkin State Russian Language Institute

LINGUISTIC MEANS OF CREATING A PRODUCT IMAGE IN CHINESE ADVERTISING FOR RUSSIAN-SPEAKING TOURISTS

Advertising has an important role and various methods of formulation in intercultural communication. In the Russian Federation, experts express great interest in this area, conducting extensive research on this problem. But there has been no special comparative study of Chinese advertising oriented to Russian-speaking tourists. This article examines the characteristic features of language means used in the formation of the product type in Chinese advertising to attract Russian-speaking tourists. The proposed research, the study of the Chinese advertising language for Russia and the study of its linguistic characteristics and laws is of great significance to linguistics and rhetoric, especially in the development of functional stylistics. In the field of cultural dissemination, it contributes to the formation of communication, partnership and interaction between China and Russia, strengthening mutual understanding between the two states.

Keywords: linguistic means, advertising image, Chinese advertising, product image system, advertising discourse.

Мариненко Ольга Петровна
Чень Менлинь
Белорусско-Российский университет,
Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова
chanbei920@gmail.com,
marinenkoo@mail.ru

Этнопсихологическая специфика обучения китайских студентов русскому языку

Статья посвящена анализу этнопсихологических особенностей китайских студентов и дает краткое описание трудностей, возникающих при изучении русского языка как иностранного. В статье рассматриваются общие причины трудностей, возникающих у китайских студентов при освоении неродного языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, китайские студенты, этнопсихологические особенности, адаптационные трудности.

Соседство Китайской Народной Республики с Российской Федерацией и активное взаимодействие с постсоветскими государствами приводят к тому, что среди китайского населения растет число изучающих русский язык. Славянские языки в целом и русский в частности являются не самыми простыми для освоения. Развитая морфологическая система, сложный синтаксис, неповторимая фонетика вызывают сложности у всех студентов, а особенно китайских. В данной статье мы рассмотрим типы сложностей, возникающих при изучении русского языка как иностранного (РКИ) и этнопсихологические особенности типичного китайского студента.

При изучении иностранного языка обучающийся неизбежно сталкивается с определенным набором проблем. Н.С. Брем выделяет шесть групп трудностей, возникающих в процессе освоения неродного языка [2].

Прежде всего, это лингвистические трудности, связанные с фонетической, лексической, синтаксической, грамматической спецификой изучаемого языка. Например, распространенной грамматической трудностью является несоответствие частей речи в различных языках, отсутствие отдельных грамматических категорий. Лексические трудности выражаются в богатстве словарного запаса, степени несхожести родного и изучаемого языков. В фонетические трудности можно включить фонетическую интерференцию, ударение, наличие непроизносимых звуков. Синтаксис вызывает особую сложность в письменных видах речевой деятельности, где распространены

сложные предложения, осложненные вводными словами, причастными и деепричастными оборотами и пр.

Трудность вызывает также недостаточная компетентность обучающихся в изучении иностранных языков. К этой группе можно отнести низкую общую подготовку учащихся, недостаточный уровень фоновых знаний и отсутствие опыта в изучении иностранных языков. Так, студенты, не изучавшие ранее иностранные языки, как правило, обучаются медленнее, их когнитивные умения недостаточно развиты и нуждаются в адаптации к незнакомому виду деятельности. Важным фактором в обучении иностранным языкам является наличие у обучающегося представлений об основных лингвистических принципах, к которым можно отнести отличие в построении фраз в родном и неродном языках, правильное интонирование, соответствие высказывания стилю речи и пр.

В группу психологических трудностей входят типичные эмоциональные, мотивационные и сугубо психологические сложности, обусловленные переменой обстановки, высоким уровнем тревожности и страха у студентов и пр. В ситуации смены места жительства, незнакомого окружения и отсутствия поддержки со стороны близких у образовательных мигрантов часто возникают проблемы в виде низкой самооценки, академических неудач, неуверенности в себе, непринятии статуса ученика и т. д.

Четвертой группой Н.С. Брем считает социально-адаптационные трудности. Многие научные работы посвящены анализу процессов вторичной социализации (вхождения в неродное общество и социальные группы) и аккультурации (освоения новых норм, обычаев и традиций). Соответственно, социальные трудности включают боязнь контакта с представителями неродной среды и построения продуктивной коммуникации, страх нарушить культурные нормы и правила взаимодействия. К адаптационным сложностям можно отнести новые климатические условия, пищевой рацион, незнакомые бытовые обстоятельства, вызванные сменой места жительства.

Особую группу составляют дидактические проблемы, связанные с образовательным процессом. К ним потенциально можно отнести недостаточную социокультурную компетентность преподавателя, различия в организации образовательного процесса в стране обучающегося и в стране изучаемого языка, не всегда эффективную организацию учебного процесса и т. д. Особую группу дидактических сложностей составляет недостаточность средств обучения с пояснениями на родном языке студентов и низкий уровень владения преподавателями иностранным языком, что вызывает особые сложности на начальном этапе обучения. Наконец, для образовательных мигрантов значимы психофизиологические сложности, которые отражаются на состоянии организма, такие как проблемы со сном, плохой аппетит, снижение эффективности когнитивных способностей и т. п.

Очевидно, что с описанными трудностями, характерными для всех обучающихся независимо от национальности, сталкиваются и китайские студенты, изучающие РКИ. В.С. Мокрищева и Т.В. Самосенкова, проведя опрос китайских учащихся на подготовительном факультете Белгородского государственного научного исследовательского университета, выявили соотношение таких трудностей [2]. Большую проблему представляют для китайских учащихся дидактические трудности, с ними сталкивался каждый третий студент (29 % опрошенных), также 27 % посчитали, что сложность в изучении неродного языка обусловлена недостаточной эмоционально-культурной компетентностью преподавателя РКИ. Значительно меньшее количество (15 % опрошенных) могут признать, что эффективно осваивать неродной язык им мешает недостаточная компетентность; 14 % согласились с тем, что социально-адаптационные трудности способны снизить результативность образовательного процесса. Наконец, только один студент из десяти (12 % респондентов) объяснил свою недостаточную коммуникативную компетентность наличием психофизиологических трудностей.

Поскольку основной проблемой изучения неродного языка являются, по мнению китайских студентов, дидактические сложности, рассмотрим этнопсихологический портрет такого студента в ракурсе его родной системы образования. Как отмечает международный коллектив исследователей, первоочередной особенностью китайской системы образования являются конфуцианские принципы коллективистского общества: образование имеет высокую ценность; преподаватель является непререкаемым образцом для подражания; трудолюбие и прилежание являются моральным долгом обучающегося [3]. Соответственно, китайские студенты в большинстве случаев поражают педагогов своей старательностью и усердием.

Важным аспектом коллективистского мировосприятия китайских студентов является то, что «следуя конфуцианским принципам, они в любой ситуации стремятся „сохранить свое лицо“ и лицо (репутацию) собеседника» [1, с. 163]. Соответственно, китайских студентов отличает робость и застенчивость, которые призваны в определенной степени помочь им скрыть низкий уровень коммуникативной компетентности. У китайских студентов обычно очень слабое стремление к самовыражению, они внимательно слушают преподавателя, но редко возражают старшим и всегда неохотно вступают в дискуссию. Неуверенность также выражается в том, что студенты боятся опозориться на публике, поэтому «личная инициатива не оценивается в достаточном объеме и не поощряется должным образом» почти не проявляют речевой инициативности» [1, с. 169], что, несомненно, снижает качество образовательного процесса.

В Китае не принято прилюдно обсуждать неудачи или минусы работы человека, поэтому данный контингент учащихся, с одной стороны, является желательной для педагогов категорией, поскольку китайские студенты отличаются покладистостью и исполнительностью. С другой стороны, высокий авторитет учителя приводит к тому, что китайские студенты считают единственно допустимыми только те модели, которые были представлены преподавателем, и избегают самостоятельного формирования речевых и языковых схем.

Свой отпечаток накладывает специфика традиций системы образования в КНР: «образовательные учреждения воспринимаются китайскими студентами как место, где дают готовые знания и схемы, и лишь преподаватель вправе решать за студента, что важно, а что нет; личная инициатива не оценивается в достаточном объеме и не поощряется должным образом» [3, с. 170]. Подобные паттерны поведения характерны для всех китайских студентов независимо от бэкграунда, академического опыта, выбранной специальности и т. п.

Для китайских студентов характерны также ярко выраженные этнопсихологические особенности, не связанные с учебным процессом. Среди них принято выделять консерватизм, прагматизм, чувства патриотизма и национального достоинства, замкнутость и сдержанность в проявлении чувств, нежелание демонстрировать собственную индивидуальность и выделять себя из группы [5, с. 27]. Данные особенности одновременно являются достоинствами и недостатками, где приоритетны эмоциональная толерантность и отсутствие демонстративного поведения, а нежелание идти на коммуникативный контакт и неактивность в целом воспринимаются критично. Данные особенности китайских студентов оказывают существенное влияние на академический процесс и ими, несомненно, нельзя пренебрегать.

По мнению ряда ученых «китайские обучающиеся преодолевают языковой барьер сложнее, чем представители других стран» [5, с. 28]. В первую очередь, это обусловлено различиями русского и китайского языков, отсутствием ряда звуков в китайской речи, спецификой ударения в китайско-тибетской группе языков и пр. Наиболее сложными для китайских студентов видами деятельности являются говорение и слушание, поэтому преподаватели в угоду студентам часто отдают приоритет чтению и письменным заданиям [5, с. 29]. Методика преподавания иностранных языков в Китае на первый план выдвигает не говорение, а изучение грамматики, поэтому наиболее типичными видами деятельности на занятиях по языку являются выполнение тестовых заданий и грамматических упражнений, с которыми китайские студенты в силу высокого интеллекта легко справляются.

Существование описанных трудностей приводит к необходимости внесения определенных корректив как в учебный процесс и его содержание, так и в процесс взаимодействия между преподавателем и обучающимися. Следовательно, педагог должен быть осведомлён об этнокультурных и пси-

хологических особенностях обучающихся и уметь организовывать учебный процесс таким образом, чтобы скорректировать образовательные привычки иностранных студентов и подготовить их к обучению в рамках общей академической парадигмы.

Литература

1. Антонова Ю.А. Национально-психологический портрет китайского студента, изучающего русский язык // Филологический класс. – 2022. – № 2. – С. 161–171.

2. Брем Н.С. Особенности барьеров при изучении иностранного языка в языковой среде и вне ее // Самарский научный вестник. Педагогические науки. – 2020. – № 3 (32). – С. 250–257.

3. Кошелева Е.Ю., Пак И.Я., Чернобильски Э. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2014. – № 1. – С. 169–176.

4. Мокрищева В.С., Самосенкова Т. В. Объективные и субъективные трудности в процессе изучения русского как иностранного (на примере китайских студентов НИУ «Белгородский государственный университет») // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – № 7. – С. 707–715.

5. Петрова Н.Е. Особенности преподавания русского языка как иностранного китайской аудитории в условиях взаимодействия разных культур // Беларусь и Китай: многовекторность сотрудничества. – Барановичи : БарГУ, 2022. – С. 27–29.

Marinenko Olga Petrovna
Belarusian-Russian University
Chen Mengling
Mogilev State A. Kuleshov University

ETHNICAL AND PSYCHOLOGICAL SPECIFICS OF TEACHING RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS

The paper presents the analysis of the ethnical and psychological characteristics of Chinese students and provides a brief description of the difficulties that arise while learning Russian as a foreign language. The article discusses the common causes of challenges that Chinese students encounter when they improve a new language.

Keywords: Russian as a foreign language, Chinese students, ethnical and psychological characteristics, adaptation difficulties.

Маркова Ирина Артуровна
Файбушевский Максим Владимирович
Санкт-Петербургский государственный экономический университет
irinmarkova@yandex.ru;
faiboushevski@mail.ru

Спецкурс «Практическая фонетика русского языка» в системе базовой лингвистической подготовки переводчика

Статья посвящена основным принципам и проблемам преподавания фонетики русского языка франкоязычным студентам в рамках коррекционного курса в российском университете.

Ключевые слова: фонодидактика, русский язык как иностранный, фонетика, фонология, артикуляционная база, коррекционный курс.

Успешный опыт программ студенческого обмена с образовательными организациями западноевропейских франкофонных стран позволил сформировать в российских высших учебных заведениях стройный методический базис для обучения франкоязычных студентов русскому языку и переводу. Например, в Санкт-Петербургском государственном экономическом университете (СПбГЭУ) в последние тридцать лет подписаны договоры о сотрудничестве с шестнадцатью университетами и бизнес-школами Франции, с тремя университетами Бельгии, университетом Канады. В последние годы существенный потенциал в данном аспекте имеют и другие страны, входящие в Международную организацию франкоязычных стран, динамично развивающие экономические, культурные, образовательные отношения с Российской Федерацией.

Основные принципы преподавания, изложенные в настоящей статье, основаны на многолетнем опыте работы авторов с франкоязычными обучающимися в рамках дисциплин кафедры романо-германской филологии и перевода гуманитарного факультета СПбГЭУ.

Спецкурс «Практическая фонетика русского языка» является важным элементом дисциплины «Практический курс иностранного (русского) языка» и предстает корректировочным курсом для студентов, постигающих азы профессии переводчика в рамках годовых и семестровых обменных стажировок. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин отмечают, что корректировочный курс фонетики – «курс овладения слухопроизносительными навыками на этапе завершения

обучения иностранному языку. Основной задачей ККФ является ликвидация устойчивых произносительных ошибок в речи учащегося» [1, с. 115].

В большинстве стран обучение переводу проходит в специальных высших школах, осуществляющих свою деятельность по принципу дополнительного образования, то есть после базовых программ, соответствующих отечественным уровням бакалавриата, специалитета и магистратуры [3, с. 3; 9, с. 24–37; 10, с. 81–82; и др.]. Российская система дидактики перевода дает возможность получить профессию переводчика уже на этапе высшего образования. Данная концепция открывает иностранным студентам-лингвистам новые горизонты и позволяет в конечном итоге быть более конкурентоспособными на рынке труда.

Отечественными специалистами по дидактике перевода принято выделять два этапа подготовки переводчиков: базовый (базовая лингвистическая подготовка – БЛП) и профессиональный (профессиональная подготовка переводчика – ППП) [8 и др.]. БЛП – комплекс учебных дисциплин, позволяющих на профессиональном уровне владеть иностранным языком. Данный кропотливый труд, реализуемый студентами и преподавателями, формирует необходимый базис для дальнейшей работы с профессиональными, переводческими дисциплинами.

Весьма популярной является позиция, согласно которой лингвист проходит надлежащую языковую подготовку в «родном» вузе и нет необходимости добавлять базовые для будущего переводчика языковые дисциплины в программу стажировки. Однако иностранные студенты часто изучают русский язык в вузе-партнере как второй или третий иностранный. Не ставя под сомнение квалификацию и результативность работы зарубежных коллег, стоит признать, что в российском образовательном учреждении обучающийся имеет более широкую возможность коммуникации с преподавателями-носителями русского языка; более того, направления «лингвистика» и «лингвистика и межкультурная коммуникация» и другие смежные направления, студенты которых проходили стажировки в российских вузах, далеко не всегда открывают прямую траекторию перехода на этап ППП. Таким образом, корректировочные курсы русской грамматики, фонетики и других важных аспектов изучения иностранного языка позволяют завершить БЛП в российском вузе «Практическим курсом русского языка», включающем в том числе и так называемую предпереводческую подготовку. Во введении к монографии «Лингвометодические особенности формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов на русском языке» М.Н. Шутова справедливо замечает: «Наша работа посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции студента-филолога с точки зрения произносительной и интонационной стороны речи инофона, которая не менее важна, чем формирование лексического запаса и грамматического навыка владения русским языком» [12, с. 6]. Данные слова предстают весьма актуальными и для студентов-переводчиков.

Представим основные этапы корректировочного курса фонетики русского языка (подробнее об этапах курса в работах [6, с. 740–741; 7, с. 397–398]):

Подготовительный этап, в рамках которого преподаватель знакомит с базовыми средствами обучения (учебниками и учебными пособиями, лексикографическими ресурсами, представляющими орфоэпическую норму, другими важными трудами по теоретической и практической фонетике русского языка [2; 4; 5; и мн. др.]). На данном этапе основная работа нацелена на определение круга орфоэпических и орфофонических ошибок и формирование индивидуальной и общих образовательных траекторий.

Основной этап: работа с артикуляционной базой, акцентологическими ошибками, омонимами и омографами.

Завершающий этап, коррелирующийся с упоминаемой выше предпереводческой подготовкой, – перевод на русский язык текстов общей тематики и специальных текстов [11 и др.] с последующими комментариями в аспекте фонетических трудностей, ложных друзей переводчика и т. д.

Дополняя семестровые и годовые учебные стажировки по обучению иностранных студентов специальному переводу элементами БЛП и уделяя внимание в том числе и практической фонетике, университет создает уникальную по своей методической структуре образовательную программу, без преувеличения, не имеющую аналогов в мире.

Интеграция иностранных обучающихся в российское образовательное пространство остается стратегической задачей, учитывая, что отечественные университеты имеют бесценный опыт работы с такими студентами и определенный методический потенциал. Понимание необходимости развития такого потенциала, взаимодействие со студентами, прибывшими в российские университеты из стран Азии и Африки, в которых французский язык имеет статус государственного, официального или рабочего языка, открывает новые перспективы для продвижения российского образования, русского языка и культуры.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Вербицкая Л.А., Игнаткина Л.В. Практическая фонетика русского языка для иностранных учащихся. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2012. – 183 с.

3. Гавриленко Н.Н. Лингвистические и методические основы подготовки переводчиков с иностранного языка на русский в области науки и техники (на примере перевода с французского языка на русский): автореф. дис. … доктора филол. наук. – Москва 2006. – 50 с.

4. Касаткин Л.Л., Касаткина Р.Ф., Каленчук М.Л. Большой орфоэпический словарь русского языка/ под ред. Л.Л. Касаткина. – М.: АСТ-Пресс, 2021. – 1024 с.

5. Киров Е.Ф. Фонетика и фонология русского языка. М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2015. – 144 с.

6. Маркова И.А., Файбушевский М.В. Корректировочный курс фонетики русского языка в российском университете // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXIII Кирилло-Мефодиевские чтения (24 мая 2022 г., Москва): Материалы Международной научно-практической конференции: сборник статей / гл. ред. В. И. Карасик. – 2022. – С. 739–742.

7. Маркова И.А., Файбушевский М.В. Орфоэпический словарь как средство обучения в рамках спецкурса «Практическая фонетика русского языка» // III Костомаровский форум. Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие: Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 24 мая 2023 года / гл. ред. В.И. Карасик. – 2023. – С. 395–399.

8. Методические основы подготовки переводчиков: нижегородский опыт: Монография / под общ. ред. к.ф.н., доц. В.В. Сдобникова. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2007. – 165 с.

9. Поршнева Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика: Монография. – Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2002. – 148 с.

10. Поршнева Е.Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика: дис. …доктора пед. наук. – Казань, 2004. – 426 с.

11. Скворцов Г.П. Учебник по устному последовательному переводу. – СПб.: Союз, 2000. – 160 с.

12. Шутова М.Н. Лингвометодические особенности формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов на русском языке (фонетический аспект): монография. – М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2021. – 70 с.

Markova Irina Arturovna
Faiboushevskiy Maxim Vladimirovich
Saint-Petersburg State University of economics

A REMEDIAL COURSE OF RUSSIAN PHONETICS AT A RUSSIAN UNIVERSITY IN THE SYSTEM OF LANGUAGE TRAINING FOR TRANSLATORS

The article is devoted to the main principles and problems of phonetics of the Russian language teaching for Francophone students as a part of the remedial course at a Russian university.

Keywords: phonodidactics, Russian as a foreign language, phonetics, phonology, articulation base, remedial course.

Масленникова Зоя Сергеевна
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
khoeli1807@gmail.com

Учим учиться: опыт составления практически ориентированных материалов по языку специальности для учащихся подготовительного отделения

Статья посвящена языку специальности как аспекту обучения языку на подготовительном факультете российского вуза и отражает некоторые дополнения, сделанные в ходе работы над учебным пособием по данному аспекту. Дополнения и советы помогут преподавателям с опытом ведения курса по языку специальности разнообразить ход урока, а новым преподавателям – подготовить учебные материалы, соответствующие современным реалиям и повышающие мотивацию слушателей.

Ключевые слова: язык специальности, подготовительный этап, учебные материалы, работа с текстом.

Подготовка будущего иностранного студента российского вуза – ответственный процесс, в ходе которого у учащегося формируется ряд необходимых навыков и компетенций для жизни и дальнейшего прохождения обучения в России на неродном языке. В программе слушателей подготовительных отделений занятия по русскому языку, профильным предметам (согласно выбранной направленности обучения), внеаудиторные мероприятия и язык специальности. Последний предмет в расписании подготовительного факультета во многих вузах появился относительно недавно, и сегодня находится на этапе поиска становления: публикуются статьи, разрабатываются учебные пособия, проходит дискуссия на научных площадках, так как на данный момент не существует единой программы, лексических минимумов, форм контроля по языку специальности.

Центр подготовки иностранных слушателей (ЦПИС) НИУ ВШЭ г. Москва запустил курс по языку специальности в 2019 году. Опираясь на опыт предшественников, была составлена учебная программа и выбраны уже существующие пособия по языку специальности для студентов экономического, гуманитарного и инженерно-технического профиля. Однако по ежегодным опросам выпускников подготовительного факультета была выявлена низкая эффективность предлагаемого курса по языку специальности. Так 73% респондентов, поступивших на первый курс бакалавриата или магистратуры,

оценивали пройденный курс как «сложный», «непонятный» и «несоответствующий ожиданиям». 60 % выпускников не нашли последующего практического применения полученных знаний на занятиях по языку специальности.

Язык специальности (ЯС), как аспект обучения языку, призван обеспечить достаточный уровень владения языком учебно-научного и профессионального общения. Можно отметить вторичность ЯС по отношению к общему владению иностранным языком, так как в процессе изучения ЯС учащиеся более детально знакомятся с научным стилем речи, лексико-грамматическими особенностями языка выбранной специальности, а также развивают коммуникативную компетенцию, но уже в учебно-научной и профессиональной сфере [1, с. 360]. Коммуникативную компетенцию в профессиональной и учебно-научной сфере формируют речевые навыки (монологическая и диалогическая речь), навыки восприятия на слух звучащих текстов, владение терминологией в рамках выбранного профиля обучения, а также навыки работы с научным текстом: чтение, конспектирование, реферирование.

В 2022 году преподавательским коллективом была сформирована рабочая группа по разработке учебных пособий ЯС по трем направлениям: гуманитарному, экономическому и инженерно-техническому. Анализ существующих учебных пособий и опрос выпускников ЦПИС выявили недостатки в изучении языка специальности, которые были учтены и скорректированы при составлении учебных материалов:

1. Использование не только письменные научных текстов

Текст в уроке по ЯС для слушателя подготовительного факультета – это учебный текст, максимально адаптированный под текущий уровень владения языком. Текст даёт представление об использовании устойчивых лексико-грамматических конструкциях научного стиля (*что* представляет собой *что*, *что* влияет на *что*, *что* связано *с чем* и пр.), о структуре и способах организации связного монологического высказывания. Типичный урок по ЯС строится по модели «(снятие лексических трудностей) → чтение текста → анализ особенностей и новых явлений в тексте → компрессия текста → воспроизведение текста».

Традиция использования письменных текстов в курсе по языку специальности как основы урока насчитывает больше полувека, и целесообразность их использования не вызывает сомнений. Однако опрос выпускников ЦПИС показал, что работа с печатным текстом в форме монолога не вызывает как таковых трудностей у иностранных студентов. Более того, онлайн-переводчики и приложения вроде Google Lens в режиме реального времени распознают текст, озвучивают, транскрибируют и переводят его на родной язык учащегося в достаточном для понимания качестве, и со временем будут только совершенствоваться. Наибольшую трудность у опрошенных во время обучения вызывало восприятие научного текста на слух на лекциях

и семинарах. Иностранные студенты, сталкиваясь с особенностями устной научной речи (повторы, перефразирования, сравнения) очень быстро теряют основную мысль и не понимают речь преподавателя. Не исключая работы с письменным текстом, необходимо как можно раньше включать в учебный процесс звучащие лекции или их фрагменты, при этом текст аудиозаписи должен быть максимально аутентичным и учитывать особенности и трудности устной формы научного стиля, а не озвучивать готовый письменный текст, как это делается в подавляющем большинстве пособий. Сравните классическое название письменного текста из учебника по ЯС: «Русская литература XVII века» и вариант его введения в устной форме на лекции:

Ну что/ начинаем?// Открываем тетради/ и записываем тему нашей лекции// На прошлой неделе мы закончили разговор об особенностях Древнерусской литературы/ литературы древнего периода русской истории// А сегодня/ мы поговорим о литературе 17 века// Итак// тема лекции/ "Русская литература 17 века/ особенности и жанры"// Записали?//

Установкой на работу с данным звучащим фрагментом на уроке ЯС может быть поиск ключевой информации – названия сегодняшней лекции (в более слабой группе предлагаются варианты ответа: 1 – «Древнерусская литература», 2 – «Древний период русской истории», 3 – «Литература 17 века»). Знакомство с индикаторами важной информации «*итак*», «*ну что*», «*тема лекции*» впоследствии помогут студентам вычленять на слух в звучащем тексте ключевые моменты, а также самим акцентировать внимание в своих устных высказываниях.

1. 2. Включение в том числе и диалогических текстов из учебно-научной и профессиональной среды

Специфика диалогов в учебно-научной среде (развернутость реплик – мини-монологи, вводные конструкции и устойчивые выражения: *на мой взгляд*, *по моему мнению*, *я бы добавил(а), что...* и пр.) даёт широкие возможности для использования на уроках ЯС, в частности, знакомство студентов с этикетными формами обращений студента к преподавателю («*Извините, пожалуйста!*», «*Иван Иванович*», «*Извините, не могли бы вы...*»), преподавателя к студенту, студента к администрации, администрация к студенту. Диалоги могут быть предложены к ознакомлению как в устной (разговор на семинаре), так и в письменной форме (переписка по электронной почте)

***Преподаватель**: Существуют разные классификации искусства. Например, выделяют пространственные виды искусств, временные и пространственно-временные.*

***Студент**: Иван Андреевич, извините, пожалуйста, а что значит «пространственное искусство»?*

***Преподаватель**: Пространственный от слова «пространство» – это искусство, которое существует в нашем мире и имеет форму. Оно не меня-*

ется со временем, но его форму нужно сохранять. Например, архитектура, живопись (портреты, пейзажи)...

***Студент**: А временное искусство, значит связано со временем – музыка, танец, литература?*

***Преподаватель**: Да, но не совсем точно. Временное искусство развивается во времени и меняется со временем. Существуют также пространственно-временные виды искусства.*

При работе с данным фрагментом стоит обратить внимание студента на форму обращения к преподавателю, а также предложить задать вопрос преподавателю, используя этикетную формулу, приведённую выше.

1. 3. Привязка заданий к реалиям учебного процесса

Работа с текстом в иностранной аудитории предполагает наличие притекстовых и послетекстовых упражнений, связанных с поиском информации в тексте, проверкой его понимания, выделением структуры текста и его компрессии (конспектирование, тезирование, реферирование). Наряду с классической постановкой заданий, возможны их альтернативные варианты, связанные с форматом презентации в популярных сервисах Power Point, Google Slides, Keynote и пр.

1. Притекстовая установка на поисковое чтение «Определите тему каждого абзаца текста» может быть дополнена на «Определите тему каждого абзаца текста и дополните заголовки слайдов», предварительно подготовив и разослав в мессенджере или по электронной почте несколько слайдов, равных по количеству абзацам в тексте. Также послетекстовое задание типа «Ответьте на вопросы к тексту» можно заменить, предложив дополнить искомой информацией слайды с подготовленными заранее вопросами, и затем предложить студенту провести презентацию у доски.

2. Задания на компрессию текста возможно проводить с использованием сервисов презентаций, предложив студентам выделить в тексте ключевую информацию и самостоятельно заполнить несколько слайдов.

Таким образом, помимо основных навыков по работе с текстом, мы поможем студентам освоить жанр презентации на иностранном языке, который по результатам опроса занял второе место в списке трудностей при обучении в российских вузах.

1. 4. Игра как способ мотивировать к работе

Вероятно, неосознанно изучение научного стиля русского языка задаёт уроку более серьёзный тон, отчего крайне редко в учебных пособиях мы встречаем игровые задания. Однако использование ролевой игры в рамках учебной ситуации (на экзамене, на лекции, на конференции и пр.) способствует снятию напряжения и повышает мотивацию учащихся.

Игра «На экзамене», где роль экзаменатора играет студент, актуальна как для повторительных уроков, так и на этапе послетекстовой работы с текстом. «Экзаменатор» готовит несколько вопросов по тексту или по пройденному материалу и экзаменует своих одногруппников. Замечено, что использование данной игры на послетекстовом этапе способствует более вдумчивому чтению текста и составлению более каверзных вопросов к нему, нежели классическое задание «придумайте 5 вопросов к тексту», так как «экзаменатор» в представлении учащихся старается задавать сложные и «умные» вопросы.

Игра «На лекции» может быть использована для развития аудитивных навыков для роли «студента» и композиционных навыков для роли «лектора», которому предлагается по модели прочитанного текста составить свой монолог на схожую тему, с использованием различных средств структурирования текста: языковых, лексических и интонационных.

Все вышеперечисленные дополнения возникли в ходе практической работы со слушателями подготовительных отделений и учитываются преподавателями в ходе создания учебных материалов по языку специальности для ЦПИС НИУ ВШЭ, но не должны и не могут полностью заменить собой классический подход обучению научному стилю будущих бакалавров и магистров российских вузов.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь научно-методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.

Maslennikova Zoya Sergeevna
National Research University Higher School of Economics

TEACH HOW TO STUDY: THE EXPERIENCE OF COMPILING PRACTICALLY ORIENTED MATERIALS ON THE LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES AT THE PREPARATORY DEPARTMENT

The article is devoted to the language for special purposes as an aspect of language teaching at the preparatory stage and reflects some additions made during the work on the textbook on this aspect. Additions and tips will help experienced teachers in conducting a course in the language of their specialty to diversify their lessons, and help new teachers in preparation of their handouts that correspond to modern realities and increase the motivation of students.

Keywords: language for special purposes, preparatory stage, educational materials, text reading, pre- and pots-text tasks.

Машенкова Ирина Олеговна
Ургутский филиал Самаркандского государственного университета им. Шарофа Рашидова
vladimirmuseum@rambler.ru

Американские газеты о столетии со дня гибели А. С. Пушкина

В статье приводится обзор публикаций в американской периодической печати января-февраля 1937 года, связанных с творчеством А. С. Пушкина и посвящённых столетию трагической даты. Рассматриваемые публикации в газете Evening Star позволяют сформировать картину исторического и политического контекста, в которых существовал образ великого поэта в сознании американцев, и сделать вывод о специфике их восприятия его творчества.

Ключевые слова: Пушкин, межкультурная коммуникация, периодика.

На 1937 год, трагический и тревожный, выпала одна из самых значимых дат в истории русской литературы – столетняя годовщина со дня гибели А. С. Пушкина. Внимание к этой дате в других странах, события и мероприятия, которыми была она отмечена, свидетельствуют об уровне культурного взаимодействия между народами, и чем больше было расстояние между ними – географическое и политическое, – тем сильнее ощущаем мы теперь эту связь.

Подготовка к памятным дням в Соединённых Штатах Америки началась в среде русских эмигрантов задолго до печальной годовщины. В 1935 году с этой целью было создано Пушкинское общество Америки во главе с писателем Борисом Львовичем Бразолем. Среди первых членов Общества были писатели С. И. Гусев-Оренбургский, Г. В. Голохвастов, Б. А. Завалишин, М. М. Карпович, Г. Д. Гребенщиков. Выполнив свою задачу, Общество продолжило своё существование как просветительское и литературно-издательское объединение. Вполне естественно, что на страницах русскоязычных изданий деятельность Общества и его членов была освещена подробно, и в настоящее время у нас сложилось достаточно полное представление о том, как Русская Америка почитала память великого поэта.

Вместе с тем сведения из американской периодики на английском языке, освещающей деятельность местного населения, имеют не меньшее значение, поскольку они существенно дополняют картину американского восприятия Пушкина.

Анализ статей, заметок и объявлений в англоязычных газетах за январь-февраль 1937 года позволил выявить некоторые тенденции публикаций, относящихся к Пушкину:

– акцент на африканские корни поэта;
– интерес к подготовке и проведению памятных мероприятий в СССР;
– сообщения о мероприятиях, проводимых в США.

Поскольку последнее из перечисленного представляет наибольший интерес, остановимся на нём подробнее и рассмотрим публикации за указанный период в газете *Evening Star*. Эта ежедневная общенациональная газета выходила с 1854 по 1972 год, в значительную часть своего существования – большим тиражом, не менее чем на 30 полосах и имела солидную репутацию. В первые два месяца 1937 года имя Пушкина упоминается не менее чем в двенадцати её номерах.

Первое из сообщений относится к 23 января. Славяно-Американское общество музыки и изящных искусств анонсирует лекцию на английском языке, посвящённую Пушкину: «Сто лет назад, 29 января по старому стилю, Россия потеряла Пушкина, жертву дуэли, в расцвете сил» [3, с. B-4]. Поскольку Общество объединяет любителей музыки, в анонсе обращается внимание на музыкальные произведения, связанные с творчеством поэта: «Среди русских композиторов, вдохновившихся облечь произведения Пушкина в оперную форму, – Чайковский в операх «Евгений Онегин» и «Пиковая дама». Римский-Корсаков в «Золотом петушке». Глинки в «Руслане и Людмиле», Даргомыжский в «Русалке», «Каменном госте» и Направник в «Дубровском»» [3, с. B-4]. Сообщается, что лекцию прочитает Леонид Иванович Страховский – русский историк, поэт, питомец Царскосельского – уже Александровского лицея. С конца 1920-х годов Страховский жил в Америке и преподавал в университете Джорджтауна европейскую и русскую историю: «Доктор Страховский… известен как писатель, поэт, историк и лектор. В качестве делегата Американского научного общества он читал лекции в Европе и был награжден правительствами Бельгии, Румынии и Югославии» [6, с. B-4]. Накануне лекции газета сообщает, что на вечере будут присутствовать высокопоставленные гости: министр Чехословакии Владимир Гурбан с супругой в сопровождении сотрудников чехословацкой миссии. Здесь же следует весьма неожиданное замечание о популярности Пушкина, «величайшего поэта России…, известного широкой англоязычной публике благодаря музыкальному оформлению некоторых из его важных произведений, написанных в стихах и прозе. К ним относятся «Борис Годунов» и «Золотой петушок», уже много лет находящиеся в репертуаре Мерополитен-оперы» [6, с. B-4].

Музыкальная тема продолжается и в анонсе Национального театра в Вашингтоне: ««Золотой петушок», фантастическая и веселая опера, написанная Николаем Римским-Корсаковым, с ее самым знаменитым «Гимном Солнцу», будет впервые представлена в профессиональном исполнении в Вашингтоне сегодня днем в 14:30. в Национальном театре. Ее представит оперная труппа «Искусство музыкальной России» (Art of Musical Russia Opera Company),

а вырученные средства пойдут в Фонд чрезвычайной помощи музыкантам, штаб-квартира которого находится в Нью-Йорке. «Борис Годунов» – национальная музыкальная драма с прологом и четырьмя действиями. Как и в «Золотом петушке» Римского-Корсакова, драматическое произведение было вдохновлено стихами Пушкина» [9, с. F-8]. Судя по последнему замечанию, автор анонса имел смутное представление о произведении, послужившем основой для оперы Мусоргского, однако следует отдать ему должное: он подробно излагает либретто обеих опер, сопровождая статью эффектными фотографиями актёров.

Об ассоциации творчества Пушкина в первую очередь с оперой Римского-Корсакова «Золотой петушок», пользовавшейся в Америке большой популярностью, свидетельствуют неоднократные обращения к этой опере различных исполнителей зимой 1937 года как дань памяти великому поэту. Так, Национальный симфонический оркестр под управлением Ганса Киндлера, включает в своё выступление 29 января два знаменитых фрагмента из «Золотого петушка»: «Вступление» и «Свадебное шествие»: «Отводя важную роль этим фрагментам в своей оперной программе, доктор Киндлер в то же время отдает дань уважения великому русскому поэту, творчество которого стало основой для стольких бессмертных опер, Александру Пушкину. Этот поэт, автор повести (так!), положенной в основу «Золотого петушка»», умер всего 100 лет назад, и в это воскресенье «Вступление» и «Свадебное шествие» будут исполнены в память о нем к столетию со дня его смерти» [4, с. B-4].

Сообщается и о других музыкальных произведениях русских композиторов, связанных в сознании читателей с Пушкиным: «Скрипач Эмануэль Цетлин исполнит «Трио Чайковского» с пианистом Александром Кельберином и виолончелисткой Изадорой Гусиковой на празднике Пушкина в Филадельфии 11 февраля» [2, с. B-4]. Речь идет о трио ля минор для фортепиано, скрипки и виолончели, озаглавленном композитором «Памяти великого художника» и посвящённом Н.Г. Рубинштейну, другу и наставнику Чайковского.

8 февраля, накануне трагической годовщины, в Вашингтоне начинается памятная неделя Пушкина. Она открывается программой в клубе Американской ассоциации университетских женщин. Почётные гости программы – Александр Антонович Трояновский и Эрнест Ховард Симмонс. Трояновский – первый посол СССР в США. Дипломатические отношения между странами были установлены в 1933 году, и обе стороны признавали заслугу Трояновского в их упрочении. Симмонс – выдающийся американский славист, профессор Гарвардского университета, специально приехавший на открытие недели Пушкина в Вашингтон. В 1937 году выйдет его книга «Pushkin» – первая из серии его работ о русских классиках. Оба гостя выступили с докладами о жизни и творчестве Пушкина. Программу продолжили члены

Клуба музыкальных вторников, исполнившие отрывки из опер Чайковского и Римского-Корсакова по произведениям Пушкина. Затем была представлена пьеса «Скупой рыцарь», ошибочно указанную в газете как «Скупая ночь» («Covetous Night» вместо «Covetous Knight»), что ещё раз свидетельствует о недостаточной осведомлённости корреспондентов о творчестве Пушкина [5, с. E-8]. Через двадцать дней после этой публикации вышло сообщение о памятной встрече в Мемориальной часовне Рэнкина Университета Говарда, в которой принял участие Константин Александрович Уманский – советник Полномочного представительства СССР в США, спустя два года сменивший Трояновского на посту чрезвычайного и полномочного посла СССР в США. Факт, что памятные Пушкинские дни растянулись почти на месяц, омрачается новой ошибкой журналистов: «Вчера в Мемориальной часовне Рэнкина Университета Говарда отмечали столетие со дня рождения (!) русского поэта Александра Пушкина» [8, с. A-12].

В дополнение к перечисленному следует отметить получасовую программу «Pushkin Centenary», которую предлагала 11 февраля адиостанция WMAL [1, с. A-19] и, наконец, выступление Бориса Бразоля в Вашингтонском клубе, где Александра Сергеевича Пушкина чествовали как «отца русской литературы и одного из величайших писателей мира» [7, с. A-2]. Обзор этих публикаций выявляет определённый пласт культурной среды Америки второй половины 1930-х годов, представленный целевой аудиторией крупной газеты, для которого, вероятно, недостаточное знание творчества Пушкина компенсируется ассоциациями с музыкальными произведениями и интересом к новой, незнакомой России.

Литература

1. Capital's Radio Programs // Evening Star. 1937. February 10.
2. College of Music Lists Programs // Evening Star. 1937. February 6.
3. Lecture on Great Poet of Russia // Evening Star. 1937. January 23.
4. Popular Opera Works on Symphony Program // Evening Star. 1937. January 28.
5. Program to Honor Russian Poet Tonight // Evening Star. 1937. February 7.
6. Pushkin Centenary to Be Celebrated // Evening Star. 1937. January 28.
7. Pushkin Honored // Evening Star. 1937. February 12.
8. Pushkin Honored // Evening Star. 1937. February 27.
9. Russian Operas on Stage of the National Today // Evening Star. 1937. January 26.

Mashenkova Irina Olegovna
Urgut branch of Samarkand State University named after. Sharof Rashidov

AMERICAN NEWSPAPERS ABOUT THE CENTENARY OF THE DEATH OF ALEXANDER PUSHKIN

The article provides a review of publications in the American periodicals of January-February 1937 related to the work of Alexander Pushkin and dedicated to the centenary of the tragic date. The publications in question in the *Evening Star* newspaper allow us to form a picture of the historical and political context in which the image of the great poet existed in the minds of Americans, and to draw a conclusion about the specifics of their perception of his work.

Keywords: Pushkin, intercultural communication, US periodicals.

Мисюкевич Владимир Андреевич
Московский государственный лингвистический университет
twitter16021998@mail.ru

Проблемы перевода и переводоведения на страницах журнала «Русский язык за рубежом»
(обзорная статья)

Работа посвящена анализу статей в журнале «Русский язык за рубежом» с переводческой тематикой. Проведенный анализ позволит выявить общие тенденции в понимании места перевода в преподавании РКИ, а также поможет определить актуальные вопросы в сфере применения перевода на занятиях и при подготовке профессиональных переводчиков.

Ключевые слова: перевод, профессиональный перевод, русский язык как иностранный, журнал «Русский язык за рубежом».

В современной методике преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ) выработалось дифференцированное отношение к понятию перевод: это и вспомогательный вид речевой деятельности, и особый способ семантизации иноязычного материала, и, наконец, учебная дисциплина, которую изучают будущие переводчики в вузах на факультетах иностранных языков [1, с. 224–225].

Целью данной статьи является представление результатов проведённого анализа статей, посвящённых переводческой тематике, которые были опубликованы в одном из наиболее авторитетных журналов в сфере РКИ – в учебно-методическом журнале “Русский язык за рубежом”. Автором выдвигается гипотеза о том, что, во-первых, в журнале можно отследить развитие понимания места перевода (учебного и профессионального) при обучении иностранцев русскому языку, во-вторых, рассмотреть частные переводческие проблемы, с которыми сталкивались иностранные учащиеся при работе с русским текстом.

Корпус текстов включает 75 статей, отобранных в журнале в период с 1967 года по 2014 год. Тема статей так или иначе связана с переводом: роль перевода в практике преподавания, проблемы интерференции и билингвизма, а также менее популярный перевод русскоязычной литературы на иностранные языки. Для удобства презентации периодизация публикации статей представлена в хронологическом порядке по десятилетиям.

Первые переводческие статьи – **с 1967 по 1969** – рассказывали об общих положениях теории перевода (Бархударов Л.С., 1968), о межъязыковых си-

нонимах (Акуленко В.В., 1969), а также о методах работы с переводом на практических занятиях (Назариан Р.Э., 1969).

Самая первая статья Л.С. Бархударова о теории перевода имела очень опосредованное отношение к молодой тогда методике преподавания РКИ и носила скорее общетеоретический характер. Публикация была посвящена выявлению закономерностей между явлениями разных языков, проблеме многозначности слов, учёту узкого и широкого контекста, внеязыковой ситуации, приёмам преобразования в переводе, адекватности перевода, а также учебному переводу как наиболее наглядному способу уяснить учащимся внешнюю форму и внутреннее содержание языкового материала.

Последующая статья носила уже методический характер, перевод в ней трактовался как "особый вид речевой деятельности" (вслед за Л.С. Бархударовым). Исследователь стоял на той позиции, что целесообразное использование учебного перевода (например, обратного перевода текстов различных жанров и разного объёма) не принесёт вреда, а напротив обогатит речь студентов, углубит понимание стилистики русского языка, повысит интерес, а также будет способствовать эффективному обучению говорению. После прохождения дополнительного курса студенты могли бы работать не только по своей основной специальности, но и в качестве переводчиков.

Во второй **период (с 1970 по 1979)** отмечается наибольшая публикационная активность по переводческой тематике по сравнению с другими десятилетиями. С точки зрения содержания работы можно разделить на 3 группы: статьи частного и общеметодического характера, имеющие непосредственное отношение к преподаванию РКИ, а также отдельная группа очерков Л.С. Бархударова (1972, № 2, № 3; 1973, № 2, № 4; 1974, № 2, № 4), посвящённая англо-русским языковым параллелям.

1. Статьи частного характера, в которых отражены приёмы использования перевода на практических занятиях зарубежных преподавателей, в частности, в монгольских школах (1970, №3), в венгерской аудитории (1971, № 3), учебный перевод в арабской аудитории (1974, № 2), с болгарскими студентами (1976, № 1; 1978, № 1), статьи об использовании перевода общественно-политической тематики для испаноговорящих студентов (1978, № 5), а также работа о применении синхронного перевода для закрепления лексики с немецкими учащимися (1976, № 6).

2. *Общеметодические статьи о месте и роли перевода* при обучении иностранным языкам, например, В.Н. Комиссаров (1971, № 2, № 3), Й. Птачек (1973, № 1). По мысли чехословацкого автора, преждевременно негативное отношение к переводу связано с отсутствием последовательной методики изучения учебного перевода. Методически грамотно выстроенная работа приведёт "к постоянному сопоставлению родного и изучаемого языков", что в будущем поможет избежать языковой интерференции. Несмотря на

отрицательную оценку перевода при обучении иностранному языку, практика показывает повсеместное его распространение и применение [5, с. 99].

В.Г. Костомаровым и О.Д. Митрофановой (1979, № 6) рассматривались близкие понятия, имеющие непосредственное отношение к теме перевода: ***сопоставление*** (имеет познавательную ценность, но с практической точки зрения приём малоэффективный), ***учёт родного языка*** (применяя его, "авторы учебников, преподаватели-лингвисты и методисты интерпретируют факты сопоставительного языкознания в учебных целях: выявляют возможные переносы усвоенного в родном языке в изучаемый, прогнозируют трудности и устанавливают их ранжирование"). Следует различать ***применение родного языка*** (перевод на родной язык или язык-посредник) рассматривается как "методический приём, как вспомогательное средство в ходе занятий по иностранному языку, используемое для объяснения и презентации материала") и ***ориентация на родной язык*** ("приспособление типового учебника к использованию его носителями разных родных языков") [4, с. 68–73].

III период (с 1980 по 1989). Работы третьего периода оказались тесно связанными, они были посвящены необходимости целенаправленной подготовке переводчиков, которые как и любая другая профессия требуют формирования у учащихся специальных знаний, умений и навыков. Советские и зарубежные исследователи делились уже не методическими находками, а демонстрировали целые программы и курсы, рассчитанные на профессиональных переводчиков.

К таким статьям относятся публикации Я. Гардуша (1980, № 4) о выпускниках венгерского технического университета тяжелой промышленности, которые помимо основной специальности, осваивали курс технического перевода (с другими теоретическими дисциплинами), становясь более разносторонними специалистами в своей области.

Х. Залевски (1982, №1) пишет об общей начальной подготовке переводчиков-синхронистов на занятиях по устному переводу для студентов старших курсов в Университете им. Гумбольдта. В.Н. Нечаева (1986, №2) в общих чертах, но довольно исчерпывающе представила введенный "факультативный спецкурс" перевода на старших курсах нефилологических специальностей в МГУ: описываются цели и прогнозируемые результаты спецкурса, необходимый уровень сформированности умений у учащихся, требования к текстовом материалу и их стилистической соотнесенности (газетно-информационный, собственно публицистический, общенаучный, деловой и общественно-политический). Описанная программа в дальнейшем трансформировалась в пособие "Методика обучения переводческой деятельности …" (1994).

В публикации Ю.В. Ванникова нашёл отражение важный методологический вопрос о соотношении перевода и переводного метода: "использование

перевода в учебном процессе, даже осуществляемое в значительном объеме, само по себе не характеризует метод" [2, с. 49], поскольку нет прямой детерминированности между методами и его составляющими частными приёмами. Исследователь положительно отзывается об использовании перевода на практических занятиях по русскому языку и утверждает, что он является очень эффективным средством обучения системе языка, а также является действенным средством контроля сформированности языковых навыков и умений.

Ю.В. Ванников стоит на позиции, что вне языковой среды перевод показывает высокую эффективности при формировании коммуникативной компетенции, когда преподаватели работают над письменной и устной речью учащихся. Тогда процесс переноса речевых навыков становится более осознанным, менее стихийным и более контролируемым.

Не менее заметными оказались публикации Л.Г. Кашкуревича (1981, №3; 1982, №4; 1986, №2) – имеющие опосредованное отношение к РКИ – о т.н. *универсальных умениях переводчика*: "умения осуществлять в сжатые сроки структурно-смысловой анализ текста" и "умения логически правильно построить воспроизводимое речевое сообщение в зависимости от структуры исходного текста и информативной потребности адресата" [3, с. 56].

IV период (с 1990 по 1999). На долгое время перевод как методическая проблема не попадает на страницы журнала. Во многом это связано с естественной сменой методической парадигмы и не в последнюю очередь со сменой статуса русского языка в мире [6, с. 248]. Переводческая тематика становится скорее проблемой литературоведческой (перевод русской литературы на иностранные языки, сопоставление переводов, сделанных в разное время), а также вытесняется другими проблемами методики РКИ (межкультурная коммуникация, обучение видам речевой деятельности, развитие системы ТРКИ и т. д.).

Конкретные вопросы языковой эквивалентности и переводимости отражены, например, в статьях о передаче внешнего вида героев русской классики на итальянском языке (1995, №1), об особенностях перевода русских антропонимов романа "Евгений Онегин" на болгарском и английском (1995, № 2/3).

Информацию о публичных встречах,дискусиях, посвящённых переводу, можно найти в разделе "Хроника", например, в заметках о VII конгрессе МАПРЯЛ (1990, № 2, № 6), о семинарах и симпозиумах по проблемам перевода и подготовке переводчиков как в России (1993, №2; 1999, №2), так и за рубежом (1991, № 1).

В одном из номеров (1998, №2) преподаватели РУДН Сироткина З.И., Балкина Н.В., представили систему упражнений по учебному переводу для иностранных учащихся по теме глаголы движения (англ. to go и to come). Поскольку их пособие адресовано англоговорящим учащимся, в пособии

был сделан именно такой выбор материала для изучения. Читателям предлагается изучить несколько уроков по теме, демонстрируются как возможные передачи английских глаголов приставочными русскими эквивалентами, так и фиксированные фразы, которые даются в конструкциях. Задания из пособия легли в основу учебного пособия "Хочу стать переводчиком. Английский язык".

V период (с 2000 по 2009) и VI период (с 2010 по 2014). Два последующих десятилетия тематически не сильно отличались друг от друга: это всё тот же литературный перевод русской классики и сопоставительно-типологическое изучение русского языка.

Зарубежные исследователи писали о стилистической разнице русских и китайских фразеологизмов (2001, № 3), о переводе русских и китайских заглавий и названий (там же), о трудностях передачи русских личных местоимений на вьетнамский язык (2014, № 5).

Неоднократно появляются в журнале статьи Нуриева В.А., содержащие интервью с известными переводчиками русских произведений на иностранные языки (2010, № 3). Переводческим ошибкам посвящена и публикация П.Г. Чеботарева (2001, № 3), где автор описал случаи неправомерного калькирования в русском переводе английского оригинала.

В разделе "Хроника" неизменно появлялись заметки о переводческих конференциях – например, о I Международной научно-методической конференции в МГУ «Русский язык и культура в зеркале перевода» (2006, № 5).

Описанию формирования переводческих умений в деловом общении посвящена статья И.Л. Роляк (2011, № 3). Специалист рассказывает об опыте работы в польском университете, где на занятиях проводился специальный курс по переводу текстов делового общения. Для учащихся разного этапа были отобраныдля изучения жанры деловой коммуникации различной сложности. Последовательным переводом деловых текстов преподавательница занималась со студентами. Исследователем даются методические рекомендации на конкретных примерах по работе с польскими студентами, чтобы избежать интерференции.

Как показал анализ публикаций, тематика переводческих статей журнала "Русский язык за рубежом" оказалась очень широкой: это и методические рекомендации по работе с разными контингентами учащихся, и опыт обучения в рамках спецкурса по переводу, проблема роли и места перевода в практике преподавания РКИ, анализ и сопоставление художественного перевода произведений на русском языке, исследования эквивалентности и переводимости разных лингвокультурных и языковых особенностей и т. п.

Одно из наших предположений о том, что в анализируемом научно-методическом журнале можно проследить развитие различного понимания роли перевода в преподавании можно считать не совсем верным. Авторы статей по

исследуемой тематике во многом единодушны. Статьи не вызывают открытых дискуссий, авторы не склонны к полемике и во многом монологичны.

В то же самое время следует отметить, что публикации представляют огромный интерес для анализа типичных ошибок иностранных учащихся, которые связаны со структурой их родного языка.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.
2. Ванников Ю.В. Обучение переводу и переводный метод обучения // Русский язык за рубежом. – 1980. – № 1. – С. 47–56.
3. Кашкуревич Л.Г. Об универсальности некоторых умений в условиях формирования искусственного билингвизма // Русский язык за рубежом. – 1981. – № 3. – С. 56–59.
4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическая проблема двуязычия // Русский язык за рубежом. – 1979. – № 6. – С. 67–73.
5. Птачек Й. Роль и место перевода при обучении русскому языку // Русский язык за рубежом. 1973. – № 1. С. 98–99.
6. Щукин А.Н., Московкин, Л. В. История методики обучения русскому языку как иностранному : монография. – М.: : Русский язык. Курсы, 2013. – 400 с.

Misyukevich Vladimir Andreevich
Moscow State Linguistic University

TRANSLATION AND INTERPRETING IN THE JOURNAL "RUSSIAN LANGUAGE ABROAD" (REVIEW ARTICLE)

The paper is devoted to the analysis of articles in the journal «Russian Language Abroad» with translation topics. This analysis will help to identify general tendencies in understanding the place of translation in Russian language teaching, as well as help to identify issues in the sphere of translation application in the classroom and in the training of professional translators.

Keywords: translation and interpreting, professional translation, Russian as a foreign language, RFL, journal.

Михальчук Наталья Александровна
Белорусский государственный университет
n-mihalchuk@list.ru

Способы иронической реализации интенций в прозе Ю. М. Полякова

В статье в коммуникативно-прагматическом аспекте анализируются основные типы и речевые модели выражения иронии, характерные для эпохи постмодернизма, в художественном тексте, на материале произведений Ю.М. Полякова. В качестве особых моделей рассматриваются двуступенчатая разнонаправленная ирония, высказывания с возможностью двойной трактовки, трансформация реального антропонима.

Ключевые слова: непрямая коммуникация, ирония, ироническое высказывание, манипуляция.

Вслед за В.В. Дементьевым мы определяем непрямую коммуникацию как «содержательно осложненную коммуникацию, в которой понимание высказывания включает смыслы, не содержащиеся собственно в высказывании, и требует дополнительных интерпретативных усилий со стороны адресата» [2, с. 5].

В качестве одной из разновидностей непрямой коммуникации в научной литературе трактуется ирония [2, 4, 6]. Ирония представляется ярким случаем расхождения между явным пластом смысла высказывания – его собственным значением и скрытым, «подлинным» пластом – прагматическим значением. Ирония является таким сложным явлением в общении, объединяет случаи столь различной языковой и коммуникативной природы, что его статус до сих пор является невыясненным и определяется исследователями в широком диапазоне терминов: как речевой жанр, речевой акт, речевая стратегия, речевая тактика, дискурсивная практика [2, 3, 5, 11, 12].

И.Б. Шатуновский справедливо показывает, что иронию неправомерно сводить только к косвенному речевому акту, так как это гораздо более широкое и многоплановое явление: оно может быть отмечено как на уровне высказывания, отрезка текста, так и на уровне номинации, может относиться к иллокутивному действию, но может и проявляться в тексте как общая тональность повествования, например, как общеироническое отношение автора к персонажу [11].

Одним из основных показателей иронии лингвисты называют аномальность семантики, частичное или полное несоответствие содержания высказывания действительности, реальной речевой ситуации, языковым или внеязыковым нормам, правилам, его неуместность [3, 11, 12]. Дифференциальным призна-

ком иронии, позволяющим ее отличать от юмора, считается «критичность» иронии по отношению к своему объекту [11, с. 290], имплицитно выраженная «негативная деонтическая оценка» [12, с. 11].

Исследуя иронию в коммуникативно-прагматическом аспекте в художественном тексте XXI в., мы берем за основу следующее наше определение: «Ирония – это непрямая реализация коммуникативных интенций в смеховой, «несерьезной» форме, которая характеризуется несоответствием высказывания реальной ситуации и в содержание которой включается компонент критической оценки определенного объекта». Как правило, ироническое высказывание оформляется таким образом, чтобы слушающий мог его декодировать, а автор имел возможность воздействовать как на рациональную сферу адресата, так и на его эмоции. С этой целью говорящим применяются различного рода сигналы иронии, в качестве которых могут выступать интонация, специальные лексемы, семантика высказывания.

Цель данной статьи – выявление и анализ наиболее частотных, а также специфических, не выделенных в русской литературе прежних эпох, моделей и типов иронии в русской прозе XXI в. Материалом для исследования послужили произведения русского прозаика XXI в. Ю.М. Полякова – роман «Гипсовый трубач» [7], повесть «Подземный художник» [8]. Изучение иронических высказываний проводится в двух контекстах: 1) диалог; 2) нарративный контекст, отражающий реплику в диалоге.

Отметим, что в области отдельных высказываний, как микроречевых актов, так и макроречевых актов, в прозе Ю. Полякова различные виды интенций могут быть реализованы иронически, однако наиболее часто иронизации подвергаются побуждение и похвала. Ср. побуждение: «Я вас не очень отвлекаю нашим сценарием?», «Мы в ответе за тех, кого приручили». Похвала: «– Вы что заканчивали, я запамятовал? – Пединститут. – Ну, что ж, для пединститута вполне прилично». Ирония может быть выражена не на уровне речевого акта, а локализована в одном слове или словосочетании, что часто актуализировано в обращениях: «Это бесчестно, милостивый государь», «Вы где, дезертир?»

Закономерно, что специфика художественного дискурса предполагает заметное и многообразное участие лексических и стилистических средств репрезентации иронии, ср.: нарушение лексической сочетаемости «– Дайте водочки. – Это подарок, – предупредил писодей. – Одному человеку. – Ваша щедрость, Кокотов, не знает границ! Когда девушка попьет, обязательно прокатите ее на метро»; метафора «Когда подруги шепчутся со мной про свою личную жизнь, мне кажется, я попадаю в Кунсткамеру с заспиртованными монстриками»; сентенция на основе сравнения «Влюбленный соавтор также бесполезен, как снайпер с конъюнктивитом»; каламбур «Чтобы стать мачо, у вас не хватит мочи».

В анализируемых прозаических произведениях актуализирован вид иронии, выделенный И.Б. Шатуновским и использующийся в значительной мере в художественной литературе XIX и XX вв., – авторская метаирония. Это характерный только для художественного дискурса тип высказываний, в которых в одном речевом акте совмещаются две реплики – реплика-стимул и реплика-реакция. В рамках таких высказываний персонаж, выступающий в роли адресанта сообщения, не иронизирует, а высказывается всерьез, однако реплика видится автору и читателю аномальной, ложной по причине ее несоответствия контексту, речевой ситуации [11]. Покажем это на примере.

«– Доброе утро! Я вас не разбудил? – Нет. Я уже встала. – Лидия Николаевна, Петер Штайн привез в Москву Еврипида. Не соблаговолите ли принять мое приглашение на спектакль? – Соблаговолю, – засмеялась она. – Почему вы смеетесь? – Слово хорошее – «соблаговолите». – Я знаю много таких слов. Поверьте» («Подземный художник»).

Параметры ситуации: пожилой женатый олигарх пытается завязать отношения с юной актрисой, которую выбрал на роль очередной содержанки. Полностью устаревшее слово «соблаговолить», употребляемое в XXI в. только иронически, «воскресает» в речи героя «всерьез» и благодаря, возможно, искреннему порыву, однако данная лексема используется Ю. Поляковым для описания циничных отношений. Для героя высказывание «истинно», но для автора оно «ложно», так как куртуазная коммуникация маркирует связи между людьми, построенные совсем не на высоких моральных принципах. Сигналами авторской иронии служат как «высокая» устаревшая лексема, так и очень вежливая косвенная форма вопроса с отрицанием и частицей ли, неуместно употребленные в «сниженном» по содержанию контексте.

Как показывают результаты нашего исследования, в художественном тексте XXI в. отмечены прагматически сложные, содержащие интенсивное внутреннее противоречие контексты, в которых в рамках одного высказывания наблюдается двуступенчатая разнонаправленная ирония. Это такая модель выражения иронии, при которой ироническое высказывание представляет собой двуступенчатый коммуникативный процесс: на первой ступени адресантом сообщения является персонаж А, адресатом и объектом иронии – персонаж В. На второй ступени адресантом становится автор, адресатом – читатель, объектом иронии – персонаж А, который порождал ироническое высказывание на первой ступени. С точки зрения автора, в данном случае именно ирония персонажа характеризуется как неуместная по отношению к контексту, речевой ситуации, «неистинная», нарушающая нормы взаимодействия. Это семантическое несоответствие порождает иронию автора, который словно бы указывает на то, что герою следует быть в этой ситуации серьезнее. Обратимся к примеру.

«– Коллега, вы, может быть, еще и неверующий? – А вы? – Я сочувствующий. – Кому? – И тем, кто верит, и тем, кто не верит. – А кому вы сочувствуете больше? – Всем одинаково» («Гипсовый трубач»). В приведенном примере очевидны алогизм, аномальность семантики высказывания. Сочувствовать верующим и атеистам и означает быть неверующим, следовательно, герой, иронически спрашивающий об отношении к вере, неверующий сам.

В произведениях Ю. Полякова наблюдается специфический тип иронии – высказывания с возможностью двоякой трактовки, в качестве иронических и произносимых «всерьез». В таких случаях в тексте не содержится указаний на приоритет какой-либо из этих интерпретаций: каждая из них может оказаться истинной, исходя из определенной точки зрения адресата.

Параметры ситуации: герои присутствуют на поэтическом вечере поэтессы Ангелины Грешко. «Какое метонимическое цитирование! Как точно по чувству, какая ювелирная филологическая рефлексия! <…> Ах, как тонко! Как звонко!» («Гипсовый трубач»). Ведущий вечера восхищается рифмованными текстами гостьи, но его похвалы явно завышены и неоправданны. Читателю трудно судить, действительно ли для ведущего стихи Грешко – настоящая поэзия и он настолько претенциозен во вкусах и несостоятелен в литературных вопросах, или это его ирония над попытками творчества героини. Подлинного значения высказываний мы не знаем, и оно не имеет значения, что соответствует философской концепции постмодернистского дискурса о множестве интерпретаций, невозможности истины и необходимости толерантного отношения ко всякому мнению [5, 9].

Таким образом, в постмодернистской прозе наблюдаем случаи значительного изменения сущности понятия «ирония», которые заключаются в том, что ни одно из двух значений, которые содержатся в ироническом высказывании, может не определяться говорящим ни как ложное, ни как истинное. Адресату речевого акта в таком случае (герою, читателю) предоставляется свобода выбора варианта интерпретации.

В романе Ю. Полякова «Гипсовый трубач» формируется особый игровой тип коммуникации персонажей, при котором интерпретация речевых актов читателем может быть различной, важен не их подлинный смысл, а общеироническое, полусерьезное отношение автора к своим героям, которое пронизывает повествование.

В текстах анализируемых произведений частотной является ирония на тему литературы и культуры. В этом случае в качестве объекта иронии выступает третье лицо – деятель культуры и искусства, который может быть как современником писателя, так и предшественником, представителем XIX–XX вв. В качестве речевых тактик выражения иронических стратегий, как правило, выступают аллюзия или цитата.

«– Вы никогда не писали про собак? – Нет, – сознался Кокотов. – Напрасно. Настоящий писатель обязательно должен сочинить что-нибудь про собак, про детей и про выдавленного раба». «Не пытайся быть скучнее Сокурова. Не получится!» («Гипсовый трубач»). Расшифровка иронического намека на А.П. Чехова и его произведения, а также неодобрения в адрес А. Сокурова требуют определенного интеллектуального багажа от персонажа и от читателя.

Новой моделью выражения иронии в прозе XXI в. становится трансформация имени собственного современного деятеля искусства, которая осуществляется на основе фонетического сходства (и, по мнению автора, смыслового) реального антропонима с разговорной или просторечной эмоционально-оценочной лексемой с ярко выраженной пейоративной оценкой. Обратимся к примеру из романа «Гипсовый трубач».

«– Я вас спрашиваю, что читает наша Юлия? – Может, детектив Марилиной? – Никогда! Женщина скорее заболеет простатитом, чем напишет приличный детектив. <…> – Виктора Белевина? – Вы еще нашей девочке галлюциногенных мухоморов предложите! – Макунина? – Нет, он пишет ради премий, а, как сказал Сен-Жон Перс, «путь к забвению вымощен «Букерами». – Ольгу Свальникову? – Кокотов, вы что, садист?– Михаила Пшишкина?– Вы сами-то пробовали эти филологические водоросли? <…> Ну, даже не знаю… – беспомощно развел руками писодей. Эх вы! Юлия будет читать Толстого. «Крейцерову сонату».

В авторских новообразованиях читатель, знакомый с современным литературным процессом, конечно, узнает фамилии прозаиков А. Марининой, В. Пелевина, В. Маканина, О. Славниковой, М. Шишкина и некоторых других.

Целью подобных грубых, граничащих с сарказмом иронических аттестаций становится критическая оценка, весьма категоричная, современного литературного процесса, выражение определенной позиции по вопросам художественного творчества. Кому принадлежит эта позиция, только герою или и автору тоже, выяснить не представляется возможным. Очевидно, что данная точка зрения не претендует на истину, а выступает в тексте в качестве одного из возможных вариантов восприятия, одного из мнений, которым делится персонаж в отчасти «несерьезной» беседе.

В творчестве Ю. Полякова частотными являются иронические высказывания, порождаемые с манипулятивной целью. Приведем примеры таких речевых актов.

Параметры ситуации: разговор любовников.

« – Да, моя жена всегда будет моей женой! Я поклялся. – Ты? Поклялся? Это на тебя не похоже… – Ты просто плохо меня знаешь. – На чем же ты поклялся? На Библии или на контрольном пакете акций? – Фу, как нехорошо! – возмутилась Дама. – Давай, Зольникова, дожимай! – похвалила Оторва. – Остроумно! – после долгого молчания проговорил Эдуард Викторович. –

Я поклялся здоровьем детей. – Дети здоровы? – Да, конечно. – Ну и слава богу! Она знает обо мне? – Знает. Она видела тебя на сцене. – Значит, как в анекдоте? Наша – лучше всех… – Ли, зачем ты так? – Я не Ли. Меня зовут Лидия. Запомни» («Подземный художник»).

Цель речевых действий героини сводится исключительно к манипуляции: это желанию склонить собеседника к совершению действия, которое не входит в его планы, не выгодно ему и, как показывают дальнейшие события, приведет к трагедии в его семье и к его гибели. Актуальная для современности тема «пожилого олигарха и юной любовницы» решается Ю. Поляковым в повести «Подземный художник» в «смеховой» форме, путем введения в текст как иронических речевых актов героев, так и авторской метаиронии. Высказывания выполняют не только функцию игры, развлечения читателя, но и помогают реализации общей критической идеи автора о «неистинности» описываемых отношений, об отсутствии в них настоящих чувств и их неизбежном неблагоприятном исходе.

Таким образом, в исследуемых текстах были выявлены значительные изменения в области иронии, в самой сущности понятия и в его прагматическом эффекте. В текстах выделены следующие типы этой разновидности непрямой коммуникации: к ранее исследованной И.Б. Шатуновским «авторской метаиронии» мы добавляем двуступенчатую разнонаправленную иронию; высказывания, ни одно из значений которых не аттестуется ни как истинное, ни как ложное, предоставляющие интерпретационную свободу читателю. В прозе Ю. Полякова частотными являются контексты, содержащие иронию на тему литературы и культуры, в качестве речевой модели иронии выявлена трансформация реального антропонима. Функции иронии в художественной прозе Ю. Полякова, как показывают результаты нашего анализа, – развлекательная, игровая, а также реализация значимых для автора критических идей.

Литература

1. Дементьев В.В. Непрямая коммуникация и ее жанры / науч. ред. В.Е. Гольдин. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2000. – 245 с.
2. Дементьев В.В. Непрямая коммуникация. – Москва : Гнозис, 2006. – 374 с.
3. Ермакова О.П. Ирония и ее роль в жизни языка. – Москва : Флинта, 2022. – 202 с.
4. Кита М. Невыразимое, невыражаемое и невыраженное для носителя языка // Прямая и непрямая коммуникация: сб. науч. ст. – Саратов, 2003. // URL: https://www.sgu.ru/structure/philological/linghist/sbornik-zhanry-rechi/materialy-vypuskov/pryamaya-i-nepryamaya-kommunikaciya (дата обращения: 09.02.2024).

5. Коновалова О.А. Иронические стратегии постмодерна в отношении дискурса // Вестн. Кузбасского. гос. техн. ун-та. – 2006. – № 4. – С. 152–155.
6. Нестерова Т.В. Непрямая коммуникация в этикетных ситуациях обиходной сферы // Русский язык в контексте культуры : сб. науч. ст. участников Междунар. науч. конф. / под общ. ред. Т.Г. Михальчук. – Могилев, 2010. – С. 18–21.
7. Поляков Ю. Гипсовый трубач. – Москва : АСТ, 2022. – 1086 с.
8. Поляков Ю. Любовь без мандата. – Москва : АСТ, 2021. – 782 с.
9. Рорти Р. Случайность, ирония и солидарность. – Москва : Русское феноменологическое общество, 1996. – 279 с.
10. Серль Дж.Р. Метафора // Теория метафоры. – Москва : Прогресс, 1990. – 341 с.
11. Шатуновский И.Б. Речевые действия и действия мысли в русском языке. – Москва : ЯСК, 2016. – 477 с.
12. Шилихина К.М. Дискурсивная практика иронии: когнитивный, семантический и прагматический аспекты: автореф. дис. … д-ра филол. наук. – Воронеж, 2014. – 51 с.

Mikhalchuk Natalia Alexandrovna
Belarusian State University

WAYS OF IRONIC REALIZATION OF INTENTIONS IN THE PROSE OF YU.M. POLYAKOVA.

In the article, in the communicative and pragmatic aspect, the main types and speech models of expressing irony, characteristic of the postmodern era, are analyzed in literary texts, based on the works of Yu.M. Polyakova. Two-stage multidirectional irony, statements with the possibility of double interpretation, and transformation of a real anthroponym are considered as special models.

Keywords: indirect communication, irony, ironic statement, manipulation.

Московкина Евгения Александровна
Алтайский государственный университет
evgenya.moskovkina@yandex.ru

Из книжности в песенность: семиотические антиномии в сказке В. М. Шукшина «До третьих петухов»

Рассмотрена специфика концептуальной платформы песни в семиотическом пространстве сказки В. М. Шукшина «До третьих петухов». В архитектонике повести песенное начало является одним из организующих. Противопоставленная равно авторитетной и авторитарной книжности, освященная «народной памятью» песня выступает не только в качестве параллельного литературному плану фольклорного культурного слоя, но и в виде символического конденсата мировоззренческих идеалов в эстетическом поиске позднего Шукшина.

Ключевые слова: В. М. Шукшин, песня, мотив, символ, проза, сказка.

И фольклор [8, с. 144], и литература в творчестве Шукшина выполняют функцию культурной опоры: эти формы словесного искусства – с одной стороны, проводник в мировое эстетическое пространство, с другой – неисчерпаемый ресурс, позволяющий воплощать оригинальные художественные решения. Если песня как выражение народной стихии органично входит в поэтику Шукшина (по свидетельствам современников, преданного ценителя песенной традиции [11, с. 99]), то к литературному достоянию у художника отношение всегда было неоднозначным (афористичная реплика Шукшина: «*Книги выстраивают целые судьбы ...*», – завершается шатким: «*... – или не выстраивают*» [12, с. 462]). Между тем, рассматривая наследие писателя с позиций эволюции, шукшиноведы отмечают тенденцию к «ориентации на … чужой текст и язык культуры» в его зрелых произведениях [5, с. 133].

Едва ступив на литературное поприще, Шукшин включается в интеллектуальную игру с читателем. Конструируя художественный мир и биографический миф, писатель прибегает к эстетической провокации. Он сам «расставляет ловушки», выдавая свои сложнейшие персонажи за схемы, и уже при жизни обнаруживает себя среди писателей-деревенщиков, представителей натуральной школы, правдоискателей и филантропов, а своих героев, втиснутыми в трафареты неизбежных предисловий: шукшинские характеры – сплошь «христоподобные» чудики, «наивно-трепетные» [7, с. 19] «светлые души» или плоские социальные типы (приезжий, узколобый, очкарик, непротивленец, дебил, псих и т. п.). Так, художник на собственном опыте наблюдает процесс культурной унификации, закрепленный принципом библиотечной каталогизации, ход распределения литературного наследия на «полках» культурной памяти.

Повесть для театра «До третьих петухов» (1974) – последнее завершенное произведение Шукшина, опубликованное посмертно, представляет собой предельно насыщенное, пастозное интертекстуальное письмо, палитру которого разнообразит галерея литературных/фольклорных героев/архетипов, но насыщает энергия русской песни. Казалось бы, книжность и песенность в таком нетривиальном художественном решении – модификация программного конфликта ‘город/деревня’ (и его производных: ‘элитарное/демократическое’, ‘искусственное/естественное’, ‘цивилизация/природа’, ‘авангард/архаика’, ‘прогресс/традиция’, ‘знание/интуиция’ и т. п.), но в этом контрапункте помимо прочего заявлена попытка осмысления художественных принципов в перспективе культуры, истории, национальной идеи, в кризисной фазе становления артистической личности.

Книжные прототипы повести даются с той же «отрицательной» инерцией, что и «чудики» Шукшина: посредством «ложной цитаты» [5, с. 132] подвергаются искривленной интерпретации. Как справедливо отмечает А.И. Куляпин, профанация книжности здесь происходит в «наиболее сакральной точке культуры» [4, с. 73] – библиотеке.

В отличие от литературных фольклорные и непосредственно песенные архетипы (бродяга, воин, любовник, шут), освященные темой любви, пути, испытания (не важно, смертью или смехом), напротив, сохраняют вневременное сакральное влияние, как бы «парят» «над схваткой» и «над текстом». Извлекая героев из обусловленного контекстом «здесь и сейчас», песня обеспечивает монтажность пространственно-временной организации сюжета – собирает и склеивает разваливающийся мир [6, с. 59].

Шумные и беспокойные литературные персонажи подчеркнуто пассивны и регрессивны. Их удел – «*сидячая агитация*» [12, с. 276], проклятые вопросы («*что будем делать?*», «*Что дальше?*» [12, с. 276, 322]), стеллажная клаустрофилия. Фольклорные (включая демонологические), напротив, даются в динамике: они идут (действуют, страдают, ошибаются), поют (песня в сказке используется как в «коммерческих», так и в «терапевтических» целях: «*Не зря верится, что родной воздух, родная речь, песня, знакомая с детства, ... врачует душу*», – полагает Шукшин [12, с. 468–469]). Только фольклорным героям (донской казак, Илья Муромец, Иван-дурак), оттененным книжной косностью, открыт выход из библиотечного плена. Они свободно прорезают культурное пространство. Через них обогащается эмпирический багаж литературы. С их помощью инертная книжность получает и образный материал, и коллекцию конфликтов, и свободу интерпретации.

Элитарная книжность, таким образом, противопоставляется демократичной песенности. Обобщенные, упрощенные, застывшие в «крахмальной неподвижности» литературные персонажи, выведенные в сказке, – следствие массового обязательного неумелого чтения, популяризации классики. Песня – «общий язык» культуры («*только бы не забывался язык народный*», – размышляет Шукшин, – «*выше пупа не прыгнешь лучше, чем сказал народ ..., не скажешь*» [12, с. 432]); она «рождается из самой жизни, из правды ее» [8, с. 144], независимо от социального статуса исполнителя или слушателя песню, как зарю, «*одинаково любят: мудро, спокойно, молча*» [12, с. 414] (по наблюдениям Шукшина, и в современной русской деревне: «*… есть такие бабки, что как запоют, так сердце сжимается*» [12, с. 415]).

С точки зрения Т.Л. Рыбальченко, для главного героя сказки «путешествие становится отрешением от книжного … знания через интуитивно ощущаемую правду (слезы, обида, вина)» [10, с. 83]. Индикатором этического контура на пути инициации Ивана окажется песня. Песня – регулирующее начало в «параде перевертышей» [3, с. 110] сказки.

Универсальность песни Шукшин отстаивает в «подборе» репертуара: в повести присутствуют и городской романс, и различные стилизации, плясовые, шуточные, лирические и популярные эстрадные песни. Песня в сказке Шукшина наделяется свойством вездесущности, однако при этом ее значение не ослабляется до фонового, декоративного, но, напротив, усиливается за счет многофункциональности самого феномена.

Песня внедряется в идейно-тематический план сказки на уровне системы персонажей (включая архетипическую платформу), хронотопа (библиотека/лес; фантастическое/реалистическое время), мотивов и символов. В отличие от социально обусловленной книжности не стесненная идеологическим контекстом песня свободно перемещается в эпистемологических лабиринтах по законам “большого времени” [1, с. 231]: ее магическая функция состоит в прорыве границ, мобильности, бытовании вне времени и пространства. Отмеченные А.И. Куляпиным «повышенная “литературность” мира повести и многочисленность ее интертекстуальных связей» [5, с. 132] распространяется и на песенные нарративы.

Так, первой в песенную коллекцию сказки входит скабрезная частушка («*– Ох, брил я тебя на завалинке!*» [12, с. 281]), в непристойности которой обьединяются проклятие и жизнеутверждающий пафос, присущие народной смеховой культуре. В качестве представителя «свободной» народной стихии и пытается отрекомендоваться с помощью песни Иван-дурак. Этим, собственно, артистическая инициатива Ивана исчерпывается. Все другие песни и пляски героя, ставшие частью его одиссеи, – выступление по принуждению: под страхом смерти или ради выгоды.

Следующий «номер» Ивана – «ушедший в народ» романс А.Н. Аммосова «Хаз-булат удалой», исполняемый по «заказу» Змея Горыныча, – оказывается искаженным и усеченным. Змей Горыныч упраздняет «травматичные» для своего мифологического контента темы: супружеская измена и обезглавливание соперника, составляющие основу сюжета песни. Романс, лишенный конфликта («*Нет песни без этого, нет песни без этого, нет песни!..*» [12, с. 288], – негодует Иван), – эхо «любовного» треугольника (Иван – усатая дочка Бабы Яги – Змей Горыныч) – угасает, не выдержав испытания лаконизмом, заклейменный «критикой» как «*дурная эстетика*» [12, с. 289].

В проекции на личный опыт продвижения в литературной среде и киноиндустрии писателя и режиссера Змей Горыныч олицетворяет цензуру, запрещающую наиболее продуктивные в народном творческом сознании концепты – эротизм и жестокость. Не случайно на смену «неудобному» романсу приходит «правильная» (бесконфликтная) песня А.Фатьянова «Поет гармонь над Вологдой» (1945), – панегирик мирной и сытой послевоенной жизни.

Аккомпанементом очередного принудительного «выхода» Ивана (на этот раз с пляской) становится народная шуточная лирическая песня «*Ох вы, сени, мои сени*». Женская тема песни, заостренная дуэтом «прекрасной половины» шукшинского бестиария, призвана подчеркнуть унижение покорившегося нечисти Ивана (лирический герой песни – «соколик», Ванюшка, но пляшущий Иван-дурак не смотрит «*соколом*» [12, с. 291]), частушечная дерзость которого сходит на нет в бесславной мольбе: «*Пожалей ты меня, Горыныч, – взмолился Иван, – Ну, сколько уж? Хватит…*» [там же].

Сцену встречи Ивана с чертями открывают темпераментные «Очи черные». Упадническая красота декадентского романса оптимально передает обстановку «захвата» храма. Самодостаточная красота песни акцентируется безусловной «красивостью» ее исполнительницы. Однако бдительный стражник необъяснимо глух к изощренной эстетике песни. Монаху неведом блеск ресторанной культуры, внутри и для которой создан романс, ставший символом «красивой жизни».

«Ядерная» песня повести, обнаруживающая фаустианский конфликт (через мотив договора с дьяволом: песня – бесценное, дорогое, родное – становится предметом спекуляции Ивана, в чем он отчаянно раскаивается: «*…. – ведь на мне грех-то: я научил чертей, как пройти в монастырь… <…> Я подсказал, чтобы они спели родную песню стражника*» [12, с. 303]) и драматическую пластичность за хрестоматийным камуфляжем сказочных похождений Ивана-дурака, – «По диким степям Забайкалья», – очень точно наслаивается на сказочный сюжет. Герой «каторжной» песни – извечный русский скиталец, путник, изгой – Бродяга, – наиболее близкий Шукшину типаж. Предельно обобщенные образы и аксиология романса дышат щемящей исповедальностью. В сказке «До третьих петухов», по мнению А.А. Дурова,

«Шукшиным был заявлен и утвержден новый путь взаимоотношения писателя с образами народной культуры – личностный» [2, с. 61]. Концентрат национальной идеи – «Бродяга» – в то же время передает целый спектр личных комплексов писателя: ‘свобода/несвобода’, ‘родина/чужбина’, ‘призвание/долг’, ‘преступление/наказание’. Семиотические маркеры романса – ‘сума/тюрьма’ (как упрямые константы судьбы), путь и выбор. Об этом же «крайние ситуации», «проклятые вопросы», «маргинальные» герои Шукшина. Между строк романса дилемма, выведенная Шукшиным в финале повести: «*Что дальше?*» [12, с. 322].

Песня «По диким степям Забайкалья», вне всякого сомнения, перекидывает автотекстуальный мост от «До третьих петухов» к наиболее самобытной работе Шукшина – «Калина красная…» (1973). Не случайно в качестве заголовка киноповести используется строка из песни, имя главной героини – Люба Байкалова; исключительно тонкий документальный эпизод повести, поражающий масштабностью обобщения, – встреча «блудного сына» с матерью – так же корреспондирует к романсу: «Бродяга Байкал переехал, / Навстречу родимая мать. / “Ах, здравствуй, ах, здравствуй, мамаша, /Здоров ли отец, хочу знать?” / “Отец твой давно уж в могиле, / Сырою землею зарыт,/ А брат твой давно уж в Сибири, / Давно кандалами гремит”» [9, с. 441]. Отождествляемый с Егором Прокудиным посредством народного архетипа бродяги в национальных константах бунта, вины и жертвы, бесконечно усталый, «*кругом виноватый*» [12, с. 323], но живой в своей неуспокоенности, парадоксально глубокий в подкупающей простоте Иван противопоставляется законсервированным в библиотеках, стертым от зачитанности персонажам классической литературы.

Поздний Шукшин стоит перед нравственным, эстетическим, профессиональным выбором. Работая над сказкой, писатель дает интервью болгарскому журналисту Стасу Попову, в котором признается в намерении порвать с режиссурой и посвятить себя литературе. Таким образом, создание сказки сопровождает решение автора, которое могло бы изменить его судьбу. Сказка – иносказательная репетиция шукшинского «исхода». Однако в качестве препятствия уединенной писательской идиллии в провинции выступает предстоящая съемка фильма о Степане Разине, о которой Шукшин неоднократно говорит как о деле жизни («*Кинокартина “Степан Разин” – это моя самая большая мечта*» [12, с. 498]), вопросе чести. Комически энергичный донской казак в «До третьих петухов» как будто настойчиво подсказывает автору суть его творческих обязательств. «*Сарынь!!*» [12, с. 323], – лихой призыв «*гулевого*» атамана придает финалу сказки дух авантюризма, выражает скрытый протест автора против кабинетной оседлости. Донской казак – абрис русского пассионария – подхватывает инициативу («*Не рассиживаться бы нам!*» [там же]) «прозревшего» Ивана. В плотной семиотической подложке «забытой» на полу библиотеки «*чудной*» шапки атамана, ассоциируемой и с «шапчонкой» арестанта из «Бродяги», – кроме всего явственное напоминание о личных творческих амбициях писателя.

Песня среди прочего помогает Шукшину добиться синергетического эффекта, на который он рассчитывает в своих эстетических поисках. Если кинематографическая версия «Бродяги», используя «фокусы» экрана, осовременивает, «оптимизирует», омолаживает архетип, то сценическая – оживляет мистерию (праздник), продолжая жанровые эксперименты в направлении «*гибкой*» литературы [3, с. 427]: «*Сегодня театр интереснее кино,* – отмечает Шукшин в своем последнем интервью, *– он ушел вперед и осваивает проблемы, до которых кино еще не добралось*» [3, с. 495].

Таким образом, повесть-сказка «До третьих петухов» посредством семиотической гетерогенности песенного мотива отражает и творческий кризис, и сложный эстетический выбор Шукшина (автора удручает «процесс деградации как книжной городской цивилизации, так и русской народной культуры» [4, с. 74]), и его «новый» вход в литературу через традицию, и в то же время мучительные сомнения в адекватности (правильности) этого пути: опасение спекуляций, прогнозирование разочарования, невозможность разрыва с «городской» и, соответственно, элитарной (книжной) культурой.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. Дуров А. А. Художественное воплощение философии народной культуры (по повести-сказке В. М. Шукшина “До третьих петухов”) // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2009. – № 62. – С. 61–66.
3. Казаркин А. П. Гротеск в повести В. М. Шукшина «До третьих петухов» // Тенденции развития русской литературы Сибири в XVIII–XX веках. – Новосибирск: Наука : Сиб. отд-ние, 1985. – С. 107–117.
4. Куляпин А. И. Библиотека // Творчество В. М. Шукшина: энциклопедический словарь-справочник. Т. 2.: Эстетика и поэтика прозы В. М. Шукшина. Диалог культур. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2006. – С. 72–74.
5. Куляпин А. И. Интертекстуальность // Творчество В. М. Шукшина: Энциклопедический словарь-справочник. Т. 1: Филологическое шукшиноведение. Личность В. М. Шукшина. Язык произведений В. М. Шукшина. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004. – С. 131–133.
6. Московкина Е. А. Прецедентная функция песни // Ученые записки (Алтайская государственная академия культуры и искусств). – 2020. – № 3. – С. 53–59.

7. Плеханова И. И. Провокация в художественном сознании В. Шукшина: мотивы и пределы испытания смыслов // Филологический класс. – 2020. – Т. 25, № 1. – С. 18–29.

8. Плохотнюк Т. Г. Шукшин и фольклор // Творчество В. М. Шукшина: энциклопедический словарь-справочник. Т. 2.: Эстетика и поэтика прозы В. М. Шукшина. Диалог культур. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2006. – С. 143–146.

9. Русские народные песни. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957. – 735 с.

10. Рыбальченко Т. Л. До третьих петухов. Сказка про Ивана-дурака, или как он ходил за тридевять земель набираться ума-разума // Творчество В. М. Шукшина: энциклопедический словарь-справочник. Т. 3: Интерпретация художественных произведений В. М. Шукшина. Публицистика В. М. Шукшина. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2007. – С. 81–85.

11. Чекалов П. Воспоминания о песне // Шукшинские чтения. – Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1984. – С. 97–104.

12. Шукшин В. М. Собрание сочинений в 6-и кн. Кн. третья. Странные люди. – М.: Изд-во «Надежда-1», 1998. – 528 с.

Moskovkina Evgenia Alexandrovna
Altai State University (Barnaul, Russian Federation)

From bookishness to song: semiotic antinomies in the tale by V. M. Shukshin «Before the Third Cocks»

The specificity of the song's conceptual platform in the semiotic space of V. M. Shukshin's fairy tale «Before the Third Roosters» is considered. In the architectonics of the story, the song beginning is one of the organizing ones. The poetry of the song is consecrated by the «national memory» and is opposed to the equally authoritative and authoritarian bookishness. Song acts not only as a folklore cultural phone that parallel to the literature, but also as a symbolic condensate of philosophical ideals in the aesthetic search of the late Shukshin.

Keywords: V. M. Shukshin, song, motif, symbol, prose, fairy tale.

Мосолова Ирина Юрьевна
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
irina-mossolova@yandex.ru

Лексические особенности современной французской форумной интернет-коммуникации

В данной статье рассматриваются лексические особенности французских текстовых смс-сообщений на материале форумной интернет-коммуникации, специфика функционирования интернет-коммуникаций во французском языке, раскрытие словообразовательного потенциала современного французского языка интернета.

Ключевые слова: интернет-дискурс; интернет-коммуникация; интернет-форум; интернет-пользователь.

В числе многочисленных форм влияния интернета на повседневную жизнь его пользователей, именно влияние на язык, считается одной из самых важных. Всемирная паутина быстро вносит свои коррективы в язык, меняет его, диктует свои правила. Это явление затрагивает внимание лингвистов всего мира, в связи с этим новое понятие интернет-дискурс, возникший в виртуальной среде, набирает свою популярность и становится предметом лингвистических исследований. Интернет-дискурс – это новая форма речи, которая появляется в результате виртуального взаимодействия людей и характеризуется лингвистическими и паралингвистическими особенностями. Интернет-дискурсу свойственно коммуникативный код, находящий своё отражение в графических, лексических и стилистических средствах.

Появление интернет-дискурса было бы невозможным без участия коммуникантов. Считается, что интернет-коммуникация более присуща молодому поколению, которое идет в ногу со временем. Однако несмотря на то, что именно подростки активно используют социальные сети и в большей степени уделяют время общению в виртуальном мире, их язык выходит за рамки интернета, внедряется в повседневную жизнь и становится нормой общения и для взрослого поколения.

Одним из популярных и динамично развивающихся жанров интернет-дискурса является интернет-форум. Интернет-форум – это информационная сеть, предназначенная для обсуждения определенных тем, проведения дискуссии, высказывания мнений и помощи в решении повседневных жизненных проблем. На интернет-форумах можно найти ответы на сложные

вопросы и решение редких проблем, с которыми ранее практически никто не сталкивался.

Общение при помощи Интернета влечет за собой новые грамматические, синтаксические, пунктуационные, лексические и другие нормы, которые постепенно выходят за рамки виртуальной среды.

Заглавные буквы, большое количество знаков препинания, а также использование разных шрифтов, помогают более красочно и разнообразно дополнить смысл сообщения, который интернет-пользователи хотели донести до собеседника, тем самым уточнить его экспрессивно-интонационную окраску.

Рассмотрим смс-сообщения с интернет-форумов, которые являются одним из наиболее популярных способов обсуждения вопросов в глобальной Сети Интернет.

Joao S

Ca va dans le bon sens? Et pour les autres metiers? Prenons les militaires par exemple qui risquent leur vie e gagnent le smic, personelle de sante vous etes deja bien payes, et vous etes des profiteers.

Joao S

'Это нормально? А что насчет других профессий? Возьмем во внимание военных, например, которые рискуют своими жизнями, работают за МРОТ, персоналу здравоохранения итак платят достаточно, у вас прибыльные должности'.

Данное сообщение было оставлено на тему «Сегюр Здравоохранения». В сообщении сильно нарушена орфография, что затрудняет понимание смысла. Слова заменяют этимолого-морфологическое написание на фонетическое.

par Tobby123 «Mer. 6 Avr. 2016 20:34»

salut PORTE PLAINTE CONTRE LUI !!!!!!!!! C'est dégueulasse ce qu'il te fait. >_<.

Tobby123 «Ср. 6 апр. 2016 20:34»

'Привет ПОДАЙ НА НЕГО ЖАЛОБУ!!!!!!!!! Омерзительно то, как он с тобой поступил >_<'.

В данном примере Интернет-пользователь использовал заглавные буквы для выражения своего возмущения. Для того чтобы передать свой тон, пользователи графически изменяют свой текст, тем самым обращая внимание других Интернет-пользователей к данной проблеме и выражая свое мнение.

Пропуски букв и неправильные формы глаголов, безусловно, противоречат нормам орфографии и грамматики французского языка. Однако, на просторах интернет-форумов такая практика не является редкостью.

Универсальной заменой словам и эмоциям уже давно стали эмотиконы, которые помогают завоевать расположение аудитории и наладить с ней контакт в более дружеском русле. В то же время использование смайлов делает речь более скудной, т. к. пользователи интернета предпочитают смайлы словам и даже целым предложениям.

par Necro-Maria «Ven. 29 Oct. 2010 23:22»

Récemment j'ai vu des médecins pour d'autres raisons mais aucuns d'entre eux n'a eu l'air préoccupé par mon poids

Necro-Maria «Пят. 29 окт. 2010 23:22»

'Не так давно я ходил к врачам по другим причинам, но никто из них не был обеспокоен моим весом'.

Эмотикон в данном случае носит негативный характер. Интернет-пользователь *Necro-Maria* утверждает, что имеет слишком маленький вес для своего роста и говорит, что даже обращался к врачам, но те не смогли ему помочь с его проблемой. Данный эмотикон демонстрирует его разочарование и призывает помочь форумчан с его проблемой.

Прибегая к эмотиконам, пользователи интернета решают сразу три задачи: сокращают количество знаков, экономят время на набор сообщения и заменяют этимолого-морфологическое написание на фонетическое. Таким образом, следует отметить, что орфография чата стремится стать фонетической, то есть отражающей по большей части правила произношения, а не написания, существующие в языке. К вышеперечисленному необходимо добавить, что интернет-пользователи активно пользуются клавиатурой эмодзи для передачи своего настроения и в целом для быстрого ответа на сообщения.

Говоря о лексических особенностях современного французского языка молодёжи, мы наблюдаем различное множество арготизмов, оборотов, сокращений, кодирования, а также заимствование из других языков. Интернет-пользователи используют такие лексические средства, как сокращения (аббревиатуры, аферезы и апокопы), которые выполняют в основном функцию экономии времени и пространства.

Тенденция к процессу аббревиации прослеживается в последние годы с распространением различных социальных сетей и интернет-платформ. Если раньше люди использовали только устойчивые аббревиатуры, то сейчас сокращению подвергаются почти все слова, а также целые предложения.

par Petit Sweeti «Mer. 17 Avr. 2013 15:33»

MDR le début est chiant mais la fin est marrante xD [7]

Petit Sweeti «Ср. 17 апр. 2013 15:33»

'Ржу не могу, начало отвратительное, а вот конец прикольный xD'

Данный Интернет-пользователь использует аббревиатуру MDR, которая расшифровывается как *Mort De Rire*, в переводе «смеяться до смерти», «ржу не могу», а также смайлик «xD».

На просторах всемирной паутины довольно часто встречается явление аферезы (усечение одного или нескольких слогов в начале слова) и апокопы

(усечение слога или слогов в конце слова). Меньшим успехом пользуется третий тип усечения – синкопа (усечение слога в середине слова).

dpz @Ju_Dpz

oui c meme kestion ke je voulé te pose,cher ricain [7].

dpz @Ju_Dpz

'Да, этот вопрос, который я хотел тебе задать, дорогой американос'

Здесь мы видим аферезу *ricain* для *americain*. Подобные явления можно встретить в речи как среди молодого, так и старшего поколения.

Желая быть непонятыми окружающим, французская молодёжь использует ещё один способ образования лексики – верлан, когда слоги в слове меняются местами, или слово произносится в обратном порядке. Сам термин «verlan» означает «язык наоборот», результат перестановки слогов лексической единицы l'envers. Четких правил его построения нет, приведем примеры некоторых часто используемых слов:

café → féca (кафе); métro → tromé (метро); bizzare → zarbi (странный).

Анализ корпуса примеров показал, что верланизации подвергаются чаще всего существительные и глаголы.

Denenjins

2meufs ayant calculée leur coup voulant faire le buzz et un journal sérieux comme le point tombe dans le piège, des jours après, c'est pas un mouvement féministe tout éclatée là-bas c'est un mouvement pour la liberté [7].

'2 женщины все рассчитали и хотели поднять шумиху и такой серьезный журнал как «Le Point» попался в их ловушку, и вот, несколько дней спустя – это не внезапное феминистическое движение, а движение за свободу'.

В данном примере речь идет о фотографии двух целующихся женщин во время протестов в Белоруссии. Верланизировано слово les femmes-meufs.

Наряду с верланизацией в молодежной среде распространен еще один вид коммуникации – шифрование: использование вместо слов омофоничных им цифр, например:

DUKE CABOOM @justinegzn

Je s8 fiere pou toi [7].

«21:36 – 10 janv. 2020»

DUKE CABOOM @justinegzn

'Я горжусь тобой'

«21:36 – 10 янв. 2020»

В данном примере цифра 8 заменяет буквенное сочетание ui.

Следующей лексической особенностью интернет-коммуникации является заимствование. Заимствование как лингвистический феномен – это неизбежное следствие межкультурных контактов, которые стали в высшей степени интенсивными в настоящее время. Интернет-пространство выступает как источник возникновения неологизмов. Рост числа англицизмов – это основная тенденция развития лексической системы французского языка во второй половине XX – начале XXI века. Англицизмы все больше используются на просторах Интернета, в СМИ и популяризуются молодым поколением, а затем употребляется и старшим поколением, и становятся нормой языка. Заимствования англоязычных слов в большей степени, в виду невероятно высокой скорости их интеграции внедряются в современную французскую речь.

Lucci

J'espère que mon crush va me parler aujourd'hui histoire que jme sente un peu moins nulle [7].

Lucci

'Я надеюсь, что мой краш заговорит со мной сегодня, чтобы я чувствовала себя не такой никчемной'.

Crush-человек, в которого ты влюблен безответно.

Таким образом, общение в режиме «чат» обладает своими специфическими особенностями (преобразование графического облика слов, отступление от норм орфографии и грамматики, разговорно-обиходная лексика, аббревиатуры). В чатах зачастую имеет место преднамеренное искажение орфографии, продиктованное доминирующей стратегией звучания и применяемое в целях экономии времени и создания индивидуального стиля.

Литература

1. Копытина Н.Н. Молодёжный социолект как одна из форм существования французского языка // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. – 2011. – Т. 10, вып. № 12 (107). – С. 123–127.

2. Сидоров А.А. Формы молодежного общения и их влияние на состояние современного французского языка // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 2. Языкознание. – 2011. – № 1 (13). – С. 209–213.

3. Химик В.В. Язык современной молодежи // Современная русская речь: состояние и функционирование: сборник аналитических материалов. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. – С. 7–66.

4. Чернявская В.Е. Дискурс как объект лингвистических исследований // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: Сб. науч. тр. – Спб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та экономики и финансов, 2001. – С. 11–22.

5. Goudaillier J. –P. Comment tu tchatches! Dictionnaire du français contemporain des cites. P.: Maisonneuve et Larose, 2001. – 304 p.

6. Merle P. Argot, verlan et tchatches. Toulouse: Milan, 2000.

7. URL: http://www.forumdesados.net/entre-filles-f6.html (дата обращения: 5.02.2024).

Mosolova Irina Yurievna
Russian Academy of national economy and public service under the President of the Russian Federation

LEXICAL FEATURES OF MODERN FRENCH ONLINE FORUM COMMUNICATION

This article examines the lexical features of French text SMS messages based on the material of online forum communication, the specifics of the functioning of Internet communications in the French language, the disclosure of the word-formation potential of the modern French language of the Internet.

Keywords: Internet discourse, Internet communication, Internet forum, Internet user.

Татьяна Ивановна Мочалова
Ферештех Занганех
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
TIMochalova@pushkin.institute
Fereshtehzangeneh55@gmail.com

Глагольная лексика как средство выражения быстроты реализации действия в современном русском языке

В статье рассматривается глагольная лексика, употребляющаяся в современном русском языке для выражения быстроты реализации действия, выделяются подгруппы на основании структурно-семантических признаков и условий контекста. Большая часть глаголов такого типа связана с обозначением движения, перемещения в пространстве, распространяющие их лексические и фразеологические единицы конкретизируют характер протекания и распределения действия во времени.

Ключевые слова: современный русский язык, глагол, семантика, структура, действие, быстрота.

Глагол в современном русском языке отличается многообразием грамматических категорий и богатством выражаемых лексических значений. Как отмечает В.В. Виноградов, «глагол – самая сложная и самая емкая семантическая категория современного русского языка» [3, с. 331]. Эта часть речи издавна привлекает внимание исследователей: известны работы, посвященные анализу грамматических признаков глагола, прежде всего особенностям видовременного употребления [1; 4; 6; 9; 13 и др.], а также изучению различных семантических объединений [2; 5; 11 и др.].

Цель данной работы – рассмотреть особенности смысловой структуры глагольной лексики, употребляющейся в современном русском языке для выражения быстроты реализации действия. Исследование проведено на материале произведений художественной литературы, в том числе представленных в Национальном корпусе русского языка [8]. Для уточнения лексического значения слов привлекались данные «Словаря русского языка» [11].

В составе глагольной лексики, использующейся в современном русском языке для выражения быстроты реализации действия, можно выделить три группы.

В первую группу входят глаголы, в смысловой структуре которых содержится сема «быстро», «стремительно»: *бросаться* в 4 знач. – ‘быстро, резким движением устремляться куда-либо; кидаться’, *взметнуться* – ‘стремительно

подняться кверху', *мчаться* – 'передвигаться с большой скоростью; нестись', *хватать* в 1 знач. – 'браться за что-л., захватывать быстрым, резким движением руки (или зубов, рта), сжимая, удерживая и т. п.' и др. Такие глаголы обозначают действия, которые характеризуются быстрым темпом реализации и чаще всего связаны с движением, перемещением в пространстве: *Он то замирал, качаясь на пятках, то, припадая к земле, мчался автомобилю наперерез* (С. Довлатов. Иная жизнь). *Взметнулись искры, высоко поднялось пламя* (В. Астафьев. Васюткино озеро). В то же время такие глаголы могут обозначать и быстрое течение, распространение какого-то явления: *вспыхнуть* в 1 знач. – 'внезапно и быстро воспламениться, загореться'. *Зуев зажег спичку и сунул ее в солому. Стог вспыхнул багровым мрачным огнем* (К. Паустовский. Ночь в октябре); *мелькать* – 'быстро проходить (о времени)'. *Мелькали ясные дни и теплые ночи, пели соловьи, пахло сеном – и все это проходило быстро, бесследно* (А. Чехов. Рассказ госпожи NN).

Быстрые, стремительные действия передают, как правило, глаголы определенных лексико-грамматических разрядов, чаще всего имеющие словообразовательные средства выражения. Так, единичное действие, выполняемое в один прием, передают глаголы совершенного вида одноактного способа действия с суффиксом -ну-, соотносящиеся с многоактными глаголами несовершенного вида с суффиксом -а-: *мелькнуть* во 2 знач. (несов. – *мелькать*) – 'быстро следовать друг за другом, сменяя друг друга', *хлестнуть* в 3 знач. (несов. – *хлестать*) – 'стремительно, с силой выливаться, литься', *кинуться* в 4 знач. (несов. – *кидаться*) – 'быстро, резким движением направиться, устремиться куда-л.; броситься', *хлопнуться* в 1 знач. (несов. – *хлопаться*) – 'стремительно упасть' и др. Например: *Поезд шел мимо большого села: мелькали крепкие избы, длинные ометы соломы, сады за палисадами, вывески лавок* (А. Н. Толстой. Восемнадцатый год). *Ударил гром, и дождь хлынул, как водопад. Вода падала не каплями, а целыми струями хлестала на землю* (Ф. Достоевский. Преступление и наказание). *Курымушка разбежался и со всего маху ударил Рюрика в ноги; тот хлопнулся плашмя – лицом в пол* (М. Пришвин. Кащеева цепь).

Стремительное возникновение действия представляют глаголы начинательного способа действия с префиксом вз- и постфиксом ся- или без него: *вспорхнуть* (несов. – *вспархивать*) – 'быстро взлететь, легко подняться вверх (о птице, бабочке и т. п.), *взвиться* (несов. – *взвиваться*) в 1 знач. – 'стремительно подняться, взлететь', *взметнуться* – 'стремительно подняться кверху' и др. *На тонком флагштоке корабля Курасова взвился флагманский флаг* (А. Первенцев. Огненная земля). *На этой стороне, у самого края оврага, вспорхнула с шумом стая куропаток* (А. Чехов. В родном углу). *Взметнулось к небу огромным столбом синевато-черное пламя* (В. Саянов. Небо и земля).

Быстрое осуществление процесса способны передавать глаголы общерезультативного способа действия: *ударить* в 7 знач. – 'стремительно напасть, внезапно атаковать', *ринуться* – 'стремительно броситься, устремиться'. *И ударили со всех сторон козаки, сбили и смешали их [поляков], и сами смешались* (Н. Гоголь. Тарас Бульба). *Вдруг обе собаки разом поднялись, с судорожным лаем ринулись прочь от огня и исчезли во мраке* (И. Тургенев. Бежин луг).

Вторая группа представлена глаголами, у которых только в контексте может появляться значение быстроты реализации действия (*быстро лететь, стремительно приблизиться* и т. п.). Как правило, лексическое значение подобных слов не содержит указания на темп реализации действия, поэтому контекстуальное окружение конкретизирует характер его протекания.

В качестве контекстуальных распространителей могут выступать лексические и фразеологические единицы, содержащие в своей смысловой структуре компоненты «быстро»: наречия *быстро, вмиг, молниеносно, стремительно, стремглав* и др., фразеологизмы *сломя голову, во всю прыть, как на пожар* и др., предложно-падежные сочетания с темпоральными существительными *за одну секунду, за минуту, за мгновение* и др. Например: *И то, отчего он так долго отнекивался в своем сознании, вмиг застлало его фантазию* (А. Платонов. Епифанские шлюзы). *Но Мося уже летел сломя голову наискось через настил, болтая перед собой развинченными руками, как голкипер* (В. Катаев. Время, вперед!). *Валька буквально за мгновение приобрела синие глаза, хотя собственные у нее были мышиного цвета...* (Л. Петрушевская. Маленькая волшебница). Как представляется, в таких случаях можно говорить об оппозиции по отношению к глаголу, не имеющему темпоральных распространителей: *быстро идти ← идти → медленно идти*. Ср.: *Люди быстро шли, не обращая внимания на сказочную архитектуру окрестностей* (В. Аксенов. Негатив положительного героя). – *Таня и Марвич медленно шли под сводами главного корпуса* (В. Аксенов. Пора, мой друг, пора).

Следует отметить, что подобные лексические и фразеологические единицы могут сочетаться с глаголами, которые уже содержат сему «быстро»: *Эшелон то стремительно мчался по железной дороге сквозь ветры и метели, то лениво тащился по каким-то рукавам и боковым веткам* (Г. Яхина. Зулейха открывает глаза). *Штабс-капитан, ждавший всё утро доктора, сломя голову бросился к воротам встречать его* (Ф. Достоевский. Братья Карамазовы). *Поручик Сараев во всей амуниции мгновенно кинулся в темную воду и поплыл* (А. Туркул, И. Лукаш. Дроздовцы в огне). Как видим, для актуализации быстроты описываемых событий в контексте могут сочетаться языковые единицы с дублирующими семами: *стремительно мчался, сломя голову бросился, мгновенно кинулся* и т. п. Для усиления эффекта быстроты реализации описываемых событий также может использоваться такое изобразительно-выразительное средство,

как градация: *Быстро темнело, неумолимо быстро, стремительно* (Ю. Коваль. Сиротская зима).

К третьей группе относятся глаголы, семантика которых препятствует передаче быстроты реализации действия. Такие глаголы обозначают, как правило, медленно протекающие процессы (*брести, плестись, нежиться, отдыхать, грустить* и т. п.) и не способны сочетаться с контекстуальными средствами, выражающими быстроту реализации действия.

Можно отметить следующие факторы, объясняющие невозможность подобных глаголов сочетаться с лексическими и фразеологическими единицами со значением быстроты реализации действия. Во-первых, в их смысловой структуре содержатся компоненты «медленно», «не торопясь»: *брести*, *плестись* в 1 знач. – ‘идти медленно, устало, с трудом передвигая ноги’. *Он лениво плелся по дороге и, по-видимому, раздумывал, куда идти* (А. Чехов. Темнота). Во-вторых, это глаголы статального способа действия, которые обозначают психическое, физическое, эмоциональное состояние человека – статичный процесс, не предполагающий развития (*болеть* в 1 знач. – ‘быть больным, страдать какой-л. болезнью’, *грустить* – ‘испытывать чувство грусти; печалиться’ и т. п.), а также номинируют действие, связанное с состоянием покоя, отдыха (*нежиться* – ‘предаваться неге, наслаждаться состоянием покоя, бездействия’, *отдохнуть* (несов. *отдыхать*) – ‘провести некоторое время в отдыхе, восстановить свои силы отдыхом’ и др.). Заметим, что в конструкциях с такими глаголами может содержаться контекстуальное указание на длительность реализации действия: *[Иван Ильич] болел уже несколько недель; говорили, что болезнь его неизлечима* (Л. Толстой. Смерть Ивана Ильича). *День и ночь он грустит, покачивая головой, вздыхая и горько улыбаясь* (А. Чехов. Палата № 6). *Просыпаясь, она нежится в своей теплой постельке, ей лень вставать* (Н. Чернышевский. Что делать?). *Мы сели отдохнуть на поваленную ветром иву* (К. Паустовский. Ночь в октябре).

Необходимо отметить особую группу слов – глагольно-междометные формы типа *прыг, стук, цап, хвать, шасть* и т. п., которые были образованы на базе глаголов и своей усеченной структурой как бы воспроизводят быстроту реализации действия [7; 11 и др.]. Например: *А он, бывало, как заметит, что его пороть хотят, прыг в окно и был таков*! (А. Чехов. Накануне поста). *Вдруг что-то шумно упало в воду: я хвать за пояс – пистолета нет* (М. Лермонтов. Тамань). Часто значение быстроты реализации действия у таких образований сопряжено с семантикой неожиданности: *шасть* – ‘о стремительном, неожиданном движении, перемещении (о появлении, исчезновении и т. п.)’. Например: *Тут задремали все, Как вдруг из лесу шасть На них медведь, разинув пасть* (И. Крылов. Собака, Человек, Кошка и Сокол).

Таким образом, в современном русском языке функционирует большой пласт глагольной лексики и отглагольных образований, которые используются для передачи быстроты реализации действия. В семантическом отношении такие глаголы могут обозначать действия человека, представителей животного мира, предметов, характеризовать явления природы, при этом преобладают глаголы движения, указывающие на перемещение субъекта в пространстве. На стремительность реализации действия может указывать как сам глагол, имеющий в смысловой структуре определенный компонент значения, так и контекстуальное окружение (лексические средства, фразеологизмы).

Литература

1. Бондарко А.В. Вид и время русского глагола. – Москва : Просвещение, 1971. – 239 с.

2. Васильев Л.М. Семантика русского глагола. – Москва : Высшая школа, 1981. – 184 с.

3. Виноградов В.В. Современный русский язык. Грамматическое учение о слове. – Москва : Учпедгиз, 1938. – 156 с.

4. Вольская Л.А. Выражение темпоральной отнесенности действия в высказываниях с формами сослагательного и повелительного наклонений в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ленинград, 1982. – 20 с.

5. Всеволодова М.В. Аспектуально значимые лексические и грамматические семы русского глагольного слова (Закон семантического согласования, валентность, глагольный вид) // Труды аспектологического семинара филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. – Москва : Изд-во МГУ, 2001. – Т. 1. – С. 19–37.

6. Гловинская М.И. Семантика, прагматика и стилистика видо-временных форм // Грамматические исследования. Функционально-стилистический аспект: Суперсегментная фонетика. Морфологическая семантика. – Москва : Наука, 1989. – С. 158–218.

7. Мочалова Т.И. Глагольно-междометные формы: учебно-методическое пособие. – Саранск Изд-во Мордов. ун-та, 2006. – 80 с.

8. Национальный корпус русского языка. URL: http://ruscorpora.ru (дата обращения: 10.04.2024).

9. Падучева Е.В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Языки славянской культуры, 1996. – 480 с.

10. Прокопович Е.Н. Глагол в предложении: семантика и стилистика видо-временных форм. – Москва : Наука, 1982. – 286 с.

11. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – Москва : Русский язык, 1999. – Т. 1–4. – Режим доступа: http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp

12. Хвостунова Т.И. Функционирование глагольно-междометных форм в современном русском языке: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Нижний Новгород, 2000. – 18 с.

13. Шелякин М.А. Категория вида и способы действия русского глагола. – Таллин : Валгус, 1983. – 216 с.

Tatyana Ivanovna Mochalova
Fereshteh Zanganeh
Pushkin State Russian language Institute
TIMochalova@pushkin.institute
Fereshtehzangeneh55@gmail.com

VERBAL VOCABULARY AS A MEANS OF EXPRESSING THE SPEED OF IMPLEMENTATION OF AN ACTION IN MODERN RUSSIAN

The article examines the verbal vocabulary used in modern Russian to express the speed of implementation of an action, and identifies subgroups based on structural-semantic features and contextual conditions. Most of the verbs of this type are associated with the designation of movement, movement in space; the lexical and phraseological units that distribute them specify the nature of the course and distribution of the action in time.

Keywords: modern Russian language, verb, semantics, structure, action, speed.

Набиев Хусан Рустамович
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
khsnnbv@gmail.com

Применение социальных сетей в обучении русскому языку как иностранному (структурный, содержательный и инструментальный компоненты)

В статье рассматривается лингводидактический потенциал использования социальных сетей в обучении иностранному (русскому) языку. Даётся анализ форм методической активности при формировании речевых навыков в различных видах речевой деятельности. Дается общая характеристика YouTube-каналов популярных учебных интернет-ресурсов по обучению русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, социальные сети, коммуникация в цифровой сфере, лингводидактика, онлайн-платформы, виртуальная среда обучения.

В настоящее время обучение иностранному (русскому) языку претерпевает значительные изменения, под влиянием развития информационно-коммуникационных технологий и социальных сетей. Социальные сети играют важную роль в обучении иностранному (русскому) языку, предоставляя возможности организации новой среды для коммуникации, «в которой есть место и онлайн-курсам для самостоятельного изучения русского языка, и средствам, сопровождающим очный или смешанный учебный процесс, и методическим ресурсам, предназначенным для преподавателей русского языка» [6, с. 15].

Авторы А. С. Дужникова [5, с. 240] и Е.П. Белинская [3] давая характеристику социальным сетям отмечают ряд особенностей виртуальной реальности и сетевого сообщества, которые применимы к YouTube и Telegram. Вторая социальная сеть все больше популяризируется в среде молодёжи, но стоит отметить, что среди людей различных возрастов присутствует интерес к виртуальной коммуникации.

Telegram – бесплатный мессенджер, позволяющий обмениваться аудио- и видеосообщениями, изображениями, gif, (графическими изображениями с короткой зацикленной анимацией в формате GIF), стикерами, а также

документами в форматах xls, pdf, docx и других. Главными особенностями являются:

– общение в текстовых, голосовых и видео чатах;
– личные и групповые чаты, каналы до 200 тысяч участников;
– обеспечение конфиденциальности данных пользователей;
– неограниченный размер чатов;
– стикеры, эмодзи и реакции на сообщение.

Для проведения опросов и мини-тестов с открытыми и закрытыми вариантами ответов есть несколько простых и удобных инструментов. Благодаря доступности и мобильности общения, можно использовать такие платформы, как социальная сеть Telegram, для контакта с обучающимися. Эта популярная платформа предлагает несколько возможностей для развития навыков владения иностранным языком.

Например, студенты могут подписаться на специальные каналы, где регулярно публикуются информационные и обучающие материалы на иностранных языках. Это позволяет им быть в курсе новостей и событий, а также повышает уровень владения иностранным языком. Кроме того, студенты могут активно участвовать в групповых чатах с носителями языка и другими студентами, где осуществляется общение на иностранном языке. Такой опыт способствует улучшению навыков письма, разговорной речи и понимания на слух.

По нашим наблюдениям роль социальных сетей в обучении языкам определяется несколькими факторами. Во-первых, социальные сети предоставляют учащимся доступ к разнообразным языковым ресурсам, что способствует расширению языковой среды и обогащению словарного запаса. Во-вторых, социальные сети обеспечивают возможность активного взаимодействия и общения с носителями языка и другими студентами, что способствует развитию навыков говорения и аудирования. В-третьих, социальные сети предлагают различные обучающие материалы, задания и упражнения, что способствует развитию навыков чтения и письма. Наконец, с помощью социальных сетей пользователи, прежде всего студенты и школьники, получают возможность формировать навыки поиска и извлечения необходимой информации из различных источников для изучения РКИ, что способствует развитию коммуникативной компетенции [7, с. 213].

С появлением в 2004 году технологии Веб 2.0, давшей начало развитию широкого спектра сервисов, одним которых являются коммуникационные сервисы, дидактами начал осмысливаться образовательный потенциал онлайн-платформы социальных сетей. Несмотря на то, что в Современном словаре методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина дается определение термина «социальная сеть», как «компьютерная платформа, онлайн-сервис, многопользовательский веб-сайт, которые используются для построения, организации, отражения социальных взаимоотношений

или интернет-ресурс, содержание которого создают пользователи данного ресурса» некоторые исследователи рассматривают его по-разному [1]. Одни исследователи пытаются его использовать как самостоятельную и новую образовательную технологию [Юринова, 2015; Соломатина, Менжулова, 2016; Наволочная, 2019; Нестерова, Туманова, 2021 и др.], другие методисты в своих научных работах рассматривали социальные сети как одно из инновационных средств обучения [Форопонова, Черникова, 2016; Чанг Фам Тхи Хуен, 2020; Патрушева, 2022; Завадская, Исаева, Слонь, 2022; Кравченко, 2023 и др.], а третьи – как форму дистанционного сопровождения очного курса обучения иностранному (русскому) языку [Ивкина, 2019].

Описанию форм интеграции коммуникационных сервисов в среду обучения различным дисциплинам и иностранному (русскому) языку в частности, посвящено ряд исследований, среди которых следует отметить следующие: Blascovich, Loomis, Beall, Swinth, Hoyt, Bailenson, 2002; Chin-His, Warschauer, Blake, 2016; MacBride, 2018; Stevenson, Liu, 2010; С.В. Титова, 2004; А.Н. Богомолов, 2008; Захарова, Канатова, 2018; Клементьева, 2022; Дрейфельд, 2023 и др.

В обобщенном виде можно следующим образом сформулировать возможности использования социальный сетей в учебных целях, которые описывают авторы монографии «Социальные сети: лингводидактические аспекты цифровизации и сетевой коммуникации»:

– применение языковых навыков на практике;
– индивидуализация обучения (построение индивидуальной познавательной траектории, максимально учитывающей потребности личности обучающегося);
– доступность коммуникации на изучаемом языке в разных стилистических регистрах и коммуникативных ситуациях;
– «горизонтальность» образуемых социальных связей (возможность получать помощь в изучении иностранного языка от других пользователей социальных сетей, коллаборация);
– самомотивация и психологический комфорт, снимающие страхи перед речевыми ошибками и языковые барьеры;
– непосредственное взаимодействие с лингвострановедческой информацией и культурная адаптация, происходящая в процессе коммуникации;
– доступная предметно-тематическая среда (особенно важная при профессионально-ориентированном изучении иностранного языка);
– непрерывность обучения [8, с. 166].

Лингводидактический потенциал социальных сетей, который может быть рассмотрен как способ использования коммуникационного сервиса при формировании речевых навыков в различных видах речевой деятельности связан с возможностью реализации интерактивных заданий, практики

языковых навыков в реальном времени, а также стимулирования общения и культурного обмена.

Представим в виде таблицы формы методической активности при формировании речевых навыков в различных видах речевой деятельности (РД), которые могут быть использованы на онлайн платформах социальной сети.

Таблица 1. *Формы методической активности*

Виды РД	Формы методической активности
Говорение	– выполнение записи и отправку голосовых и круглых видеосообщений, где учащиеся могут описывать фотографию, рассказывать истории или обсуждать заданные темы; – обсуждение небольших текстов из социальных сетей (группы, профессиональные страницы и пр.); – обсуждение размещенных лексических тем в социальных сетях на веб–страницах или в учебных группах; – запись интервью на уроке или дома и размещение для обсуждения (групповые формы обсуждения); – ведение канала в социальной сети (аудиодневник; блог, влог); – ролевые игры, где студенты могут представиться и взаимодействовать друг с другом в роли различных персонажей, создавая диалоги на иностранном (русском) языке.
Письмо	– написание комментариев, отзывов или рецензий под постами в социальных сетях или Telegram; – создание постов в социальных сетях, ведение переписки; – ведение блога (дневника); – написание удачных коротких сообщений или эссе на определенную лексическую тему; – обмен электронными письмами между учащимися, где они могут обсуждать темы, давать советы или рассказывать о своем дне.
Аудирование	– отправка аудиозаписей для прослушивания, за которыми следуют вопросы для понимания содержания и дискуссия; – проведение онлайн прослушивания с последующим обсуждением, где студенты могут записать идеи и отправить их в чат; – тематические подкасты и обсужение их; – аудиодневник, аудиоистории, чтение вслух; – аудиокомментарии и пр.
Чтение и перевод	– чтение небольших текстов из социальных сетей (по интересам учеников); – проектная деятельность на основе интернет-ресурсов; – предоставление статей, новостей или блогов для чтения, за которыми следуют вопросы для проверки понимания или обсуждения; – организация чтения, где учащиеся могут обсуждать тексты и делиться своими мыслями и идеями; – предоставление текстов на русском языке с заданием перевести их на родной язык и отправить ответы; – организация группового перевода, где участники могут переводить предложения или тексты и взаимодействовать друг с другом для обсуждения правильности перевода.

Приведем примеры типов заданий по формированию РД, которые могут быть реализованы с использованием онлайн-платформы соцсети Telegram:

Типы упражнений – методическая классификация:

– имитативные упражнения, отправив предварительно аудио- или видеосообщение с речевым образцом, который необходимо прослушать, повторить голосом и прислать преподавателю на проверку так же, в формате аудио- или видеосообщения;

– подстановочные и трансформационные упражнения, которые учащийся может выполнить письменно и прислать в виде текстового комментария к посту преподавателя;

– переводные упражнения;

– репликовые задания;

– задания на описание или пересказ;

– дискутивные задания.

Формы технической реализации упражнений, частно используемые в сетевом обучении:

– упражнения на заполнение пропусков;

– упражнения на множественный (альтернативный/перекрестный);

– упражнения на установление правильной последовательности;

– упражнения на составление предложений;

– упражнения, созданные специальными онлайн-сервисами, программами (такими, как кроссворды, игры со словами и пр. (LearningApps, Quizlet, Padlet, Wordwall, Kahoot);

– разнообразные задания по работе с аудио- и видеоматериалами (записи диалогов, ролики на YouTube, фильмы, мультфильмы и пр.) [2, с. 73] и т. д.

В настоящее время имеется огромное количество самых разнообразных каналов и групп в социальных сетях. Некоторые из них предназначены для обучения под руководством преподавателя или, по крайней мере, при возможности обращения, консультации с преподавателем. Другие полностью предназначены для самообразования. Независимо от лексико-грамматической темы и ситуации общения, представленной в тексте учебника, можно найти видео-, аудио- и текстовые материалы, в которых молодые блогеры-носителя изучаемого демонстрируют в реальной ситуации общения фунцкционирование в речи (устной и письменной) языковые и речевые конструкции, представленные в учебнике.

Аутентичный языковой и речевой материал, представленный в социальных сетях, отобранный и методически обработанный преподавателем-русистом,

может служить примером функционирования языка в речи его носителей, стимулировать мотивацию у иностранных учащихся к изучению русского языка и культуры, что в результате способствует формированию коммуникативной компетенции иностранных учащихся.

Мы проанализировали и дали характеристику разных каналов и размещенных материалов на платформе YouTube, которые используются в преподавании русского языка как иностранного, представив сводные данные в таблице:

Таблица 2. *Общая характеристика YouTube-каналов популярных учебных интернет-ресурсов по обучению русскому языку как иностранному*

Название учебного ресурса. Авторы	«Чемодан», «Time to Speak Russian», Анна Петанова и Юлия Коваленко	«О русском по-русски», Багинская Ирина	«Твои сибирские каникулы», (Коллектив преподавателей кафедры русского языка Сибирского федерального университета г. Красноярска)	«Верные слова», Левинзон Анна, Крылова Татьяна, Кузнецова Наталия и др	Easy Russian (Марина и Никита)
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Кол-во подписчиков (дата регистрации)	7.900 2017 г.	513.000 2018 г.	12.200 2019 г.	55 2018 г.	95.600 2019 г.
Продолжительность	3–15 мин.	15–20 мин.	3–5 мин.	3–5 мин.	10–15 мин.
Трансляции	–	+	–	–	–
Подкасты	–	–	–	–	+
Уровень владения	A1–A2+	A1	A1–A2	A1*; B1	A1
Кол-во контента	145	547	29	8	96

Окончание таблицы

	Цель	**Задачи**	**Контроль**
1	– общеобразовательная; – воспитательная; – развивающая; – практическая;	– социокультурные; – предметные (ситуации общения);	– самоконтроль; – сайт; – автоматическая проверка;
2	– практическая; – развивающая; – общеобразовательная; – воспитательная;	– языковые (фонетика, словообразование, грамматика, синтаксис, лексика); – речевые (говорение, аудирование, чтение, письмо); – предметные* (разговорный клуб);	
3	– практическая; – развивающая; – общеобразовательная; – воспитательная;	– предметные (сферы, темы, ситуации общения); – языковые (грамматика, синтаксис, лексика); – речевые* (говорение, аудирование, чтение, письмо);	
4	– практическая; – развивающая; – общеобразовательная; – воспитательная;	– предметные (сферы, темы, ситуации общения); –языковые (грамматика, синтаксис, лексика); –речевые* (говорение, аудирование, чтение, письмо);	
5	– общеобразовательная; – развивающая; – практическая; – воспитательная;	– предметные (сферы, темы, ситуации общения); – языковые (фонетика, орфография словообразование, грамматика, синтаксис, лексика); – речевые (говорение, аудирование, чтение, письмо);	

Из таблицы видно, что авторы не ограничиваются разработкой курсов русского языка как иностранного и размещением их в интернет-среде, а дополняют и расширяют учебный контент за счет использования функционала онлайн-платформ социальной сети, предоставляя своим учащимся дополнительные возможности для общения, изучения и расширения своих языковых знаний и коммуникативных навыков, а коллегам – дополнительные материалы и методические рекомендации по их использованию, а также служить площадкой для оперативной связи и обмена информацией с преподавателями-русистами.

Социальные сети открывают перед участниками учебного процесса не только возможности для формирования коммуникативной компетенции, но и уникальную площадку для решения образовательных задач:

1. Управление процессом обучения. Благодаря социальным сетям преподаватели всегда могут оставаться на связи со студентами. В группах и сообществах можно публиковать актуальную информацию о переносе занятий, отменах или проведении конференций, чтобы каждый всегда был в курсе.

2. Индивидуализация процесса обучения. Стикеры, посты и комментарии на социальных платформах становятся для студентов местом, где они могут выполнять задания в удобное для себя время и место. А для преподавателей это ценный инструмент, чтобы узнать интересы и увлечения студентов и адаптировать учебный процесс под их потребности.

3. Организация процесса обучения. В группах и на страницах социальных сетей можно продолжать обсуждение, начатое на лекции, а также размещать задания для студентов. Это помогает поддерживать активную образовательную среду и поощрять коллективное обсуждение.

4. Вовлечение в обсуждения пассивных или малоактивных студентов. Часто некоторые студенты выступают малоактивными на занятиях, но в социальных сетях они могут комментировать, задавать вопросы или просто высказывать свое мнение. Таким образом, каждый студент имеет возможность принять участие в образовательном процессе.

5. Повышение мотивации к изучению иностранного языка. Социальные сети можно использовать в качестве платформы для подготовки и проведения проектов, организации викторин и конкурсов, проведения опросов. Все это помогает создать интересную и вовлекающую среду для изучения иностранного языка.

Обзор литературы по проблемам применения социальных сетей показывает, что для эффективного их использования в обучении иностранному (русскому) языку необходимо учитывать ряд факторов: возможности изучения иностранного языка посредством социальных сетей существенно зависят от умения применять их функционал в образовательных целях, от цифровой грамотности как обучающих, так и обучающихся.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – 2-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2019. – 496 с.

2. Алешина А. Б. Методический потенциал креативных заданий при обучении РКИ в мессенджере [Текст] / Алешина А. Б. // Русский язык за рубежом. – 2022. – № 5. – С. 72–80.

3. Белинская Е.П. Интернет и идентификационные структуры личности // Научная онлайнбиблиотека «Порталус». 2001 [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberpsy.ru/articles/belinskaya-internet-i-identifikatsionnye-struktury-lichnosti/ (дата обращения 04.02.2024).

4. Богомолов А. Н. Виртуальная среда обучения: к характеристике понятия // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2013. № 3.2.

5. Дужникова А. С. Социальные сети: современные тенденции и типы пользования. // Мониторинг общественного мнения. – 2010. –№ 5 (99). – с. 238–251.

6. Лебедева М.Ю. Цифровая революция в лингводидактике РКИ: некоторые лингвистические и методические аспекты // Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного: Сборник материалов. М., 2018.

7. Родионов Н.М., Котова Е.Г. Обучающие возможности социальной сети «Tiktok» // Лингвистика и лингводидактика: сборник научных тезисов и статей по материалам всероссийской научно-практической очно-заочной конференции. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2021. С. 209–215.

8. Социальные сети. Том IV: Лингводидактические аспекты цифровизации и сетевой коммуникации: монография / под научной редакцией Н. Д. Голева; ответственный редактор О. П. Сологуб. – Кемерово, 2023. – 309 с.

9. Титова С.В., Филатова А.В. Технологии ВЕБ 2.0 в преподавании иностранных языком. – М.: Икар, 2014. – 100 с.

Nabiev Husan Rustamovich
Pushkin State Russian Language Institute

THE USE OF SOCIAL NETWORKS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (STRUCTURAL, CONTENT-BASED, AND INSTRUMENTAL COMPONENTS)

The article explores the linguistic and didactic potential of using social networks in teaching Russian as a foreign language. It provides an analysis of methodological forms of activity in developing speaking skills across various types of speech activities. Additionally, it offers a general overview of YouTube channels from popular educational internet resources focused on teaching Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a Foreign Language, social networks, digital communication, linguodidactics, online platforms, virtual learning environment.

Надумович Людмила Михайловна
Надумович Андрей Николаевич
Минский государственный лингвистический университет
lusjanad@gmail.com,
andrei.nadumovich@gmail.com

Кириллица и глаголица: истоки славянской письменности

Статья посвящена истории возникновения славянской письменности. В статье рассматриваются разные точки зрения о характере взаимоотношений кириллицы и глаголицы. Особое внимание уделяется дискуссии о соотношении двух азбук.

Ключевые слова: славянская письменность, кириллица, глаголица, славянская азбука.

Принято считать, что первой славянской азбукой была глаголица (старослав. глаголъ – слово) – письмо оригинального изобретения, которое в относительно скором времени почти повсеместно было заменено кириллицей (по монашескому имени Константина, которое он принял вместе с великой схимой за 50 дней до кончины). Первые славянские тексты были переведены с греческого и сохраняли множество языковых заимствований. К сожалению, самые ранние памятники древнеславянской письменности до нас не дошли, а сохранившиеся немногочисленны. При этом из неполных двух десятков таких памятников (глаголических и кириллических) лишь два относятся к X веку, остальные датированы XI, то есть два века спустя после миссии Кирилла и Мефодия в Моравию.

До последнего времени нет окончательного ответа на вопрос: какая из двух азбук создана Константином? Дискуссия о соотношении двух азбук началась еще в XVIII веке. Наибольшее число сторонников имеет версия о приоритете глаголицы. Ее отстаивали такие ученые, как Г. Добнер, П.Й. Шафарик, Н.С. Тихонравов, И.В. Ягич, Ч. Лоукотка, А.М. Селищев, Л.А. Якубинский. В доказательство этой гипотезы приводятся следующие аргументы. В Моравии и Паннонии, где проповедовали Константин и Мефодий, обнаруживаются рукописи, написанные глаголицей, а не кириллицей. Памятники, написанные глаголицей, как правило, более архаичны по языку, чем кириллические тексты, что указывает на их связь с первыми славянскими переводами.

В названия азбук «кириллица» и «глаголица» в древности вкладывался иной смысл, чем сейчас. В 1047 году новгородский поп Упырь Лихой переписал с глаголического оригинала толкование «малых пороков». Текст этого памятника дошел до нас в списках XVI века, но даже в них много

глаголических букв, перешедших с оригинала. В приписке к своей работе Упырь Лихой благодарит Бога за то, что Он «сподобил» его «написать книги сия ис коуриловице» (кириллицы – Н.Л.) [1, с. 49]. Переписчик же заведомо имел дело с глаголическим оригиналом, поэтому становится очевидным, что кириллицей он называет глаголицу. Таким образом, в первой половине XI века составление глаголицы приписывалось Константину.

Академик Д.С. Лихачев выдвинул гипотезу, согласно которой и кириллица, и глаголица существовали у славян, в частности, восточных, еще в дохристианский период. В разных славянских областях возникали разные системы письменности: в зоне тесных контактов с Византией – протокириллица, в более отдаленных районах на графической основе «черт» и «резов» (ими «писали» славяне в глубокой древности) развивалась протоглаголица. Созданная Константином упорядоченная, графически простая и удобная кириллица быстро вытеснила все ранее применявшиеся разновидности славянского письма.

Как считает большинство исследователей, в основу кириллицы было положено византийское уставное письмо X–XI вв. Уставной образ письма можно было встретить в богослужебных книгах, в надписях на иконах, церковной утвари и монетах. Текст устава был четко выписанным и прямостоящим. Славянская и византийская культуры имели тесные контакты. Возможно, по этой причине в состав кириллицы вошли все 24 буквы византийского устава без изменения графики и первоначального звукового значения. В числе кириллических памятников – болгарские надписи из Преслава (931 г.) и Добруджи (943 г.), а также на надгробной плите царя Самуила (993 г.). Старейшими русскими памятниками кирилловского письма являются надпись на глиняном сосуде первой четверти X века из-под Смоленска, читаемая как гороушна (горчичное семя, горчица), а также Новгородские берестяные грамоты. Древнейшими кирилловскими рукописями являются Савина книга – сборник евангельских рукописей (XI в.), Супрасльская рукопись, содержащая мартовскую минею (XI в.), Енинский апостол – сборник апостольских чтений из села Енина (Болгария, XI в.), Новгородский кодекс (XI в.).

Глаголица отразила греческие образцы минускульного письма (скорописи) VIII–IX вв. Греческая скоропись употреблялась в медицине, астрономии и других науках. Буквы глаголицы сложные и замысловатые, со множеством петель, овалов, полуовалов. В начертании отдельных глаголических букв можно встретить христианские символы – крест, треугольник (символ Св. Троицы) и круг (символ Превечного Бога). Крест (хризмон) стоит во главе всей глаголицы. Буква *азъ* (а) как первый элемент упорядоченной системы освящает всю последующую совокупность знаков, среди которых крест проявляется неоднократно (например, в начертании букв *буки* (б), *ферт* (ф) и др.). Этим создатель глаголицы возвещал, что изучение и использование

славянской азбуки – богоугодное дело. Треугольниками являются буквы *ять* (э), *и* (й). Комбинации треугольников с кругами представляют собой буквы *иже* (и), *слово* (с), *ю* (ю) и другие. Исследователи считают, что «в последнем случае следует отметить явно преднамеренную симметрию букв *иже* и *слово*, обусловленную тем, что именно эти буквы составляют сокращенный вариант имени *Иисус*, которое наиболее часто употребляется в новозаветных текстах: *ис* (Їсъ) [2, с. 6]. Подобные тонкости мог предусмотреть только христианский миссионер.

Кроме этих фактов, основанием считать глаголицу первой славянской азбукой, созданной равноапостольными Кириллом в IX веке, могут послужить и многие другие общепризнанные свидетельства: оригинальность и единый стиль графических знаков, факт переписывания кириллических книг с глаголических оригиналов, бóльшая архаичность языка глаголических рукописей, распространение глаголицы на территориях, охваченных миссионерской деятельностью первоучителей и их ближайших учеников, и др. Древнейшие рукописи, выполненные глаголицей, – это Киевский миссал (от слова «месса») (XI в.), Зографское, Мариинское и Ассеманиево Евангелия (XI в.), Сборник Клоца (XI в.) и др. Глаголические надписи читаются на стенах Новгородского и Киевского Софийских соборов. Древнейшими же памятниками славянского письма являются надписи, сделанные на развалинах Симеоновской церкви в Преславе (Болгария, 893 г.): верхняя строка выполнена глаголицей, две нижние – кириллицей.

Позднее, то есть в конце IX – начале X века, в Болгарии сложился значительный культурный центр, который явился продолжением миссии Кирилла и Мефодия по созданию славянской письменности и литературы. Эти годы, эпоха правления царя Симеона (893–927), стали называться не только «золотым веком» болгарской литературы, но и всей славянской письменности. Здесь были созданы училища для подготовки духовенства, способного совершать богослужения и проповедовать на славянском языке. Формирование центра славянской письменности возглавлял царь Симеон, получивший прекрасное образование в одном из византийских монастырей, возможно, поэтому «золотой век» славянской письменности проходил под несомненным влиянием греческой традиции. Последнее обстоятельство со временем привело к тому, что основным средством распространения книжности стал более лаконичный и простой в начертании алфавит как разновидность греческого письма. Он точно передавал особенности звукового строя славянской речи. Кроме того, кириллическое письмо было узнаваемым и потому не вызывало подозрений со стороны тех, кто пользовался греческим или латинским алфавитами. Почему же он был назван *кириллицей*? – На этот вопрос очень ёмко отвечает исследователь Е.С. Суркова, утверждая, что «авторитет создателя первого славянского алфавита должен был обеспечить авторитетность и второму» [2, с. 6].

Именно кириллица легла в основу современной русской письменности, а также письменности украинцев, белорусов, болгар, сербов, македонцев и других народов. Так, Константин и Мефодий, положив начало христианской образованности славян, предрешили тем самым их особую культурно-просветительскую роль в мировой истории.

Литература

1. Власов В.Г. Кирилл и Мефодий [Б.м.]. Изд-во о-ва «Энциклопедия Рос. деревень», 1992. – 56 с.

2. Суркова Е.С. Забытая азбука, или был ли св. Кирилл автором кириллицы? // Филолог: Сб-к материалов для учащихся. – Науч-попул. изд-е. – Мн.: НИО, 2008. – С. 5–7.

Naumovich Lyudmila Mikhailovna
Naumovich Andrey Nikolaevich
Minsk State Linguistic University

CYRILLIC AND GLAGOLITIC:
THE ORIGINS OF SLAVIC WRITING

The article is devoted to the history of the Slavic writing. The article discusses different points of view on the nature of the relationship between Cyrillic and Glagolitic. Special attention is paid to the discussion about the relationship of the two alphabets.

Keywords: Slavic writing, Cyrillic alphabet, Glagolitic alphabet, Slavic alphabet.

Никитин Андрей Алексеевич
Карасик Владимир Ильич
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
nikitin.linguistics@yandex.ru;
vkarasik@yandex.ru

Осмысление неуважения в русской и немецкой лингвокультурах

Современные исследования в области лингвокультурологии освещают различные концепты, в данной работе речь пойдёт об осмыслении неуважения. Авторы проанализировали понятийные характеристики концепта в русской и немецкой лингвокультурах, а также представили наиболее соответствующие заданному концепту понятия. Исследование позволит применить полученные результаты в работах и курсах по многим дисциплинам, связанным с русским и немецким языками.

Ключевые слова: лингвокультурология, концепт, неуважение, лингвокультура, сущностные признаки, концептуальное поле.

Проявление неуважения является критическим фактором, влияющим на успех коммуникации. Поскольку явление является естественным для человечества в целом, семантика неуважения представлена во многих лингвокультурах.

Целью работы является характеристика осмысления неуважения в русской и немецкой лингвокультурах. **Актуальность** данного исследования обусловлена критической важностью проявления неуважения в коммуникации, влияющего на успех социального взаимодействия в целом. Вместе с тем, проявление неуважения как один из аспектов уважения ещё недостаточно исследован с лингвистической точки зрения. **Научная новизна** выполненной работы заключается в установлении конститутивных признаков концепта «неуважение», в сопоставлении терминов русской и немецкой лингвокультур, представляющих данный концепт, а также в описании способов его выражения в русском и немецком языковом сознании. Все примеры употреблений в русской и немецкой лингвокультурах были приведены при помощи Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и электронных корпусов немецкого языка DWDS.

В работах предшественников были рассмотрены вопросы этики и проявлений нравственности (Апресян Р.Г., Дробницкий О.Г., Титаренко А.И., Сурикова Т.И.), вербализации социального статуса человека (Воронцова Т.А., Титаренко М.В., Хуэй В., Голодная В.Н., Лаппо М.А.), а также стоят упоминания работы в области аксиологии (Карасик В.И., Воркачёв С.Г., Китанина Э.А., Темиргазина З.К., Спицына Н.А., Переладов Д.А.). Прежде всего необходимо установить определение понятия неуважение. С помощью толковых словарей были установлены следующие формулировки:

Большой толковый словарь русского языка [2]:

Отсутствие должного уважения к кому-, чему-л.; непочтительность. *Н. к старшим. Н. к традициям. Оказать, проявить н.*

Большой толковый словарь русских существительных [1]:

1. Отсутствие почтения, почтительного отношения;

2. Поведение, характеризующееся отсутствием должного уважения к кому-, чему-л., выражающее невежливость, неучтивость.

Толковый словарь русского языка Ушакова [4]:

Неуважение, я, мн. нет, ср. (книжн.). Отсутствие надлежащего уважения, непочтительность, пренебрежение. *Н. к родителям.*

Стоит выделить формулировку, согласно которой ситуации отсутствия уважения и поведения, олицетворяющего собой отсутствие уважения, разделяются. Причём само отсутствие уважения является первичным по отношению к последующему внешнему проявлению (общему поведению/конкретному поступку). Синонимами могут выступать термины *неуважительность, непочтение/непочтительность, невежливость, неучтивость, пренебрежение, дерзость, презрение.* Более отдалёнными от исходного понятия формулировками могут выступить *хамство, нахальство (+ развязность), грубость (+ оскорбительность, резкость), невнимание, пренебрежительность (+ панибратство)*. Таким образом, некоторые из данных понятий становятся сопутствующими по отношению к оригиналу, т. к. их понятийное ядро связано с другим понятием: развязность становится следствием нахальства, а пренебрежительность является первичной по сравнению с панибратством. При исследовании же феномена в немецкой лингвокультуре была выявлена первичность отношения/поступков по отношению к факту неуважения. Также были изучены следующие понятия: *die Respektlosigkeit, die Beiseitesetzung, die Impietät, die Geringachtung, die Verachtung, die Geringschätzung, die Nichtachtung, die Missachtung*. При помощи толкового словаря Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) [6] удалось выявить понятийные характеристики концепта в немецком языке по отношению к терминам русской лингвокультуры, речь о которых пойдёт далее.

Наиболее точным по смыслу эквивалентом концепта неуважение является понятие Nichtachtung (*Mangel an Achtung – отсутствие уважения*), в то время как другие представленные понятия в большинстве представляют понятийное ядро соответствующего отношения (***Nichtachtung***, *Mißachtung, Schmerzlosigkeit, Gefühllosigkeit muß er üben, bis der Mann für alle Folterkammereventualitäten seiner Gesellschaft präpariert ist*). Помимо

этого, одно из значений термина напрямую относится к неуважению установленных общепринятых правил – неуважении закона (*Das Gericht hat jedoch andererseits eine Feststellungsklage der Bundesregierung gegen die niedersächsische Landesregierung, daß diese durch* ***Nichtachtung*** *des Konkordats die Bundestreue verletzt hätte, als unbegründet abgewiesen*).

Будучи заимствованием из латинского (pietatem – *«почтение, доброта»*, от pius – *«любезный»*), по выражению семы уважение в обеих лингвокультурах существуют понятия пиетет (*рус.*) и Pietät (*нем.*). Однако по сравнению с немецким (*die Impietät – пренебрежительное отношение*), в русской лингвокультуре эквивалента не обнаруживается. Также по сравнению со схожими понятиями термин die Impietät в одном из значений представляет душевное состояние, при котором у человека наблюдается недостаток проявления чувств и эмоций. В историческом корпусе немецкого языка наблюдается значение бесчестия/нечестивости (*Eine besondere* ***Impietät*** *war dabei nicht beabsichtigt; die Mörder Galeazzo's beteten noch vor der That zu dem Heiligen der betreffenden Kirche und hörten noch die erste Messe daselbst*).

Понятие *der Despekt*, отмечающееся устаревшим для употребления в DWDS, является заимствованием XVI века из латинского языка (*dēspectio* «смотрящий вниз», *dēspectāre* «смотреть свысока (с презрением)») (*Der Dornprediger solle doch um Gottes willen nichts zu seinem* ***Despekt*** *reden*). В словаре также отсутствует толкование термина *die Geringachtung* (рус. *пренебрежение, игнорирование*) (*Als gute Bürger sollen sie von einer wahren und wirksamen Liebe zu ihrem Vaterland beseelt sein, aber jede* ***Geringachtung*** *fremder Rassen und einen übersteigerten Nationalismus müssen sie grundsätzlich meiden*).

Помимо прочих значений, одной из трактовок термина *die Verachtung* является отвращение как сильная эмоция по отношению к кому-либо (*BLEWITT habe jahrelang seine* ***Verachtung*** *des Staatschefs eines souveränen Landes gezeigt sowie sich dem kranken Präsidenten gegen über "untragbar" verhalten*).

Таким образом, на материале толкового словаря DWDS удалось установить трактовки терминов немецкого языка, связанных с концептом неуважение. Наибольшее соответствие феномену неуважения в немецкой лингвокультуре выявлено у терминов *der Despekt, die Respektlosigkeit* и *die Missachtung*. Понятия *die Verachtung, die Geringachtung* и *die Impietät* выражают субъективное восприятие чего-либо / кого-либо, предполагающее наличие сильных негативных эмоций. Термины *die Nichtachtung, die Geringschätzung u die Beiseitesetzung* обладают семантикой конкретного действия/бездействия с негативным модусом или же оказывают негативное воздействие.

Коммуникативные способы проявления неуважения видится возможным описать при помощи выражения явления с помощью предикатов, т.к. именно посредством описания действия становятся наглядными мотивы и способы

проявления неуважения. С целью описать проявление неуважения были проанализированы производные от упомянутых выше лексем понятия. Наибольшим соответствием в форме действия обладают термины *не уважать / не почитать* (*Близким друзьям многое можно — в отличие от людей, которых я* ***не уважаю***). Значением неуважения по отношению к чему-то весомому в контексте ситуации обладают конструкции *не считаться/ни в грош не ставить/ни во что не ставить* (*Ты* ***ни во что не ставишь*** *порядокъ?*). Схожим толкованием, однако с добавлением возможного равнодушия, последствием которого могут стать негативные факторы, обладает глагол *пренебрегать* (***Пренебрегая*** *опасностью, они ломились в дверь, пока та не рухнула внутрь на каменный булыжник двора*). Переходя к более периферийным понятиям, стоит отметить действия с более выраженной интенцией негативного отношения к кому-л./чему-л.: *игнорировать, принижать* (*Р.Р. Мартин рассуждает об умалении: «Только дурак* ***принижает*** *себя – ведь в мире полно людей, готовых сделать это за него»*). Некоторые представленные действия отражают неуважение с модальностью выражения субъективного отношения в более высокой степени (в некоторых контекстах – повышения выразительности): *презирать, недолюбливать* (*Так это ж называется брать на горло, а не за горло. Таких даже воры* ***презирают***. *Потому что это не сила, а хапок...*). Глаголы *дерзить, отвергать, оскорблять* не были проанализированы в соответствии с установленными критериями, т.к. в большей степени могут считаться сопутствующими, косвенными проявлениями неуважения.

Схожую процедуру стоит осуществить и по отношению к проявлениям неуважения в немецком языковом сознании. Самым очевидным глаголом является *nicht respektieren*, действие с отрицанием (*Das konnten sie* ***nicht respektieren****, selbst wenn sie es gewollt hätten*). Производный глагол *geringschätzen* (рус. *не уважать, пренебрегать, презирать*) выражает преимущественно отсутствие уважения как недооценку значения какого-л. явления (*Hermann Jung, Protokollant vieler Gespräche, wird von allen Experten* ***geringgeschätzt****, er sei nur nett und integer*). Схожее действие отражает глагол *missachten* (рус. *не уважать, пренебрегать, игнорировать*), добавляя при этом модальность бездействия, которое при этом является критичным (*Indem das alte Reich an der Frage der Erhaltung der rassischen Grundlagen unseres Volkstums achtlos vorüberging,* ***mißachtete*** *es auch das alleinige Recht, das auf dieser Welt Leben gibt...*). Отдельное упоминание глагола в значении неуважения к законодательству является наглядным проявлением немецкой точности в отношении общепринятых правил (*Daß nämlich dort, wo ernsthafte private Interessen auf dem Spiele standen,* ***das Gesetz mißachtet*** *wurde*). Отдельного упоминания стоит прилагательное *pietätlos* (рус. *непочтительный, не уважающий старших*), заостряющее внимание на модальности непочтительного поведения в отношении старшего/старших (*Die Neue Freie Presse hatte,* ***pietätloser*** *gegen ihren*

Vater, als ich gegen Peter Altenberg, von meinem Prozeß um die Grabrede Notiz genommen und geschrieben...).

Установление соответствий терминов исходному понятию позволяет перейти к установлению понятийных признаков концепта:

• отсутствие необходимого отношения к кому-л./чему-л., к чему отсылает и внутренняя форма концепта (*неуважение = отсутствие уважения*) (В заявлении было сказано, что правительство демонстрирует **неуважение** к закону.. *Da ihr nach Intervention der Regierung die Fortsetzung des Abdrucks vorläufig gerichtlich untersagt wurde, druckte nun die Washington Post die "Pentagon Papers" ab, trotz der Gefahr, wegen* ***Missachtung*** *des Gerichts oder gar wegen Spionage belangt zu werden.*);

• отсутствие факторов соблюдения этики, присущих коммуникации, таких как вежливость, внимание, такт, тембр (***Невежливость****, грубость, невоспитанность, наплевательское отношение к удобству окружающих, незнание элементарных правил приличия делаются все более нестерпимыми. Der Grund dieses Mangels liegt darin, daß Thomas selbst seine Soziallehren rein literarisch-gelehrt aus dem Aristoteles und rein ideologisch-moralisch aus den Forderungen der Ethik entwickelt mit auffallender* ***Beiseitesetzung*** *der praktischen ihn umgebenden politisch-sozialen Verhältnisse, vor allem des Lehensstaates und des Agrarwesens.*);

• несоответствие между должным и фактическим отношением к кому-л./чему-л. (*История отомстила гитлеровцам за* ***пренебрежение*** *наукой, за презрение к высоколобым, за ненависть к интеллекту, к своей собственной культуре. Die Weiblichkeit der P. steht zudem im Widerspruch zu der tatsächl. sozialen* ***Geringschätzung*** *der lebenden Frauen und ihrem lange tradierten Ausschluß aus gesellschaftl. Institutionen.*);

• определённая модальность поведения, свидетельствующая о неуважении к кому-л./чему-л. (*Тебе не кажется, что это* ***хамство****, когда за столом сидят три женщины, делать комплименты одной? Es ist in jedem Falle angebracht, auf Jazz-Enthusiasten nicht von vornherein mit Unbehagen oder* ***Nichtachtung*** *herabzusehen.*);

• отсутствие уважения к кому-л./чему-л. вследствие каких-л. причин (*Он поглядел на свои грязные руки, смятую, как будто изжеванную одежду, вспомнил, что он уже третий день не брился, и опять почувствовал глубочайшее* ***неуважение*** *к себе. Durch das kleine Loch im Vorhang sah er, ehe das Stück begann, in den Zuschauerraum, und empfand nichts weiter als* ***Verachtung*** *vor dieser kleinbürgerlichen Menge, die da unten Bier trank und rauchte und sich freute auf die Unterbrechung ihres stumpfsinnigen Einerleis*).

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что во многом способы выражения неуважения сквозь призму трактовок, а также средств выражения, в обеих лингвокультурах являются примерно соотносимыми. Касаемо тонкостей, и в русском, и в немецком языковом сознании: 1) отдельно упоминается неуважение к закону как выделяющееся, значимое действие с негативным модусом; 2) отсутствует упоминание выражения прямой конструкции *не уважать за...* (*nicht respektieren vor...*). Однако на уровне средств выражений сквозь призму действий средства русской лингвокультуры предлагают гораздо больший выбор сем, следовательно – больше возможностей для классификации понятий в зависимости от модальности/направленности действия.

Литература

1. Бабенко Л.Г. Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. – под ред. Деревянко Т. М. – Москва : АСТ-Пресс, 2008 г. – 864 с.; ISBN 5-462-00358-7. – [Режим электронного доступа] – URL: https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyj-slovar-russkikh-sushhestvitelnykh (дата обращения: 13.03.2024).

2. Большой толковый словарь русского языка [Текст] : А-Я / РАН. Ин-т лингв. исслед.; Сост., гл. ред. канд. филол. наук С.А. Кузнецов. – Санкт-Петербург : Норинт, 1998. – 1534 с.; ISBN 5-7711-0015-3. – [Режим электронного доступа] - URL: https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyj-slovar (дата обращения: 13.03.2024).

3. Национальный корпус русского языка. 2003-2023. – [Режим электронного доступа] – URL: https://ruscorpora.ru/ (дата обращения: 15.03.2024).

4. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. Т. 2. Л – Ояловеть / гл. ред. Б.М. Волин и проф. Д.Н. Ушаков ; сост. проф. В.В. Виноградов, проф. Г.О. Винокур, проф. Б.А. Ларин, С.И. Ожегов, Б.В. Томашевский, проф. Д.Н. Ушаков ; под ред. проф. Д.Н. Ушакова. – Москва : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1938. – 1040 стб. – [Режим электронного доступа] – URL: https://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/14/us256004.htm?cmd=0&istext=1 (дата обращения: 13.03.2024).

5. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). – [Режим электронного доступа] – URL: https://www.dwds.de/r/ (дата обращения: 15.03.2024).

6. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. – [Режим электронного доступа] – URL: https://www.dwds.de/ (дата обращения: 17.03.2024).

Nikitin Andrei Alekseevich,
Karasik Vladimir Ilich
Pushkin State Russian Language Institute

UNDERSTANDING DISRESPECT IN RUSSIAN AND GERMAN LINGUISTIC CULTURES (BASED ON THE MATERIAL OF THE RUSSIAN NATIONAL CORPUS AND CORE CORPUS OF THE GERMAN LANGUAGE DIGITAL DICTIONARY)

Modern research in the field of linguoculturology illuminates various concepts. The understanding of disrespect is analyzed in the article. The authors examine the conceptual characteristics of the term in Russian and German linguistic cultures and also presented the concepts that correspond to a given concept mostly. The research will make it possible to apply the results in works and courses in many disciplines related to the Russian and German languages studying.

Keywords: Linguoculturology, concept, disrespect, linguoculture, essential features, conceptual field.

Никитина Надежда Евгеньевна
Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина
ttt.iii@mail.ru

«Романс» М. Богдановича в двух переводах на русский язык: лингвистический аспект

В статье проводится лингвистический анализ переводческих трансформаций, допущенных В. Корчагиным и Б. Спринчаном при переводе стихотворения М. Богдановича с белорусского языка на русский. Автор приходит к выводу, что трансформации в переводах не нарушают смысловой и эмоциональный аспекты оригинального текста.

Ключевые слова: художественный перевод, трансформации, М. Богданович, В. Корчагин, Б. Спринчан.

Ценно не сходство, а родство между переводом и оригиналом.
В. Б. Микушевич

В последние годы возрастает количество переводов произведений белорусской литературы на иностранные языки, а Союз писателей Беларуси сотрудничает с объединениями литераторов из тридцати стран. Об этом говорил председатель Союза писателей Беларуси Николай Чергинец на международном симпозиуме «Писатель и время» в 2018 году [11]. Безусловно, вопрос художественного перевода входит в число тех, которые не теряют своей актуальности.

Творчество М. Богдановича, одного из классиков белорусской литературы, также является объектом постоянного внимания переводчиков со всего мира. К 120-летию со дня рождения поэта в 2011 году Белорусским фондом культуры издана серия из трех книг, посвященных стихотворениям «Романс», «Погоня» и «Слуцкие ткачихи» в оригинале и переводе на 9 языков. Включение «Романса» в эту серию не случайно, поскольку он является одним из наиболее часто переводимых произведений М. Богдановича. Стихотворение переводили на английский (В. Рич, В. Мей), немецкий (Ф. Нойрайтер), испанский (А. Эспиноса), болгарский (Х. Попов, Н. Вылчев), сербский (Д. Лазаревич), украинский (Р. Лубкивский), литовский (А. Дрилинг), латышский (М. Асаре), польский (В. Ворошильский), грузинский (М. Джугубрия), армянский (Р. Цатурян), японский (К. Сибата) языки [5]. Однако наиболее активны в этом непростом деле переводчики на русский язык. На сегодняшний день известны переводы А. Бараховича, А. Бачило, Г. Бедняева, Ф. Ефимова, П. Кобзаревского, В. Корчагина, А. Прокофьева, Б. Спринчана [там же].

Языковые особенности переводов стихотворения «Романс» на другие языки исследовали Т.И. Жиркевич («Раманс М. Багдановіча ў двух перакладах на балгарскую мову»), М.В. Трус и К. Сибата («Паэзія Максіма Багдановіча ў перакладзе на японскую мову») и другие. Однако остается открытым вопрос о специфике перевода данного произведения на русский язык, которая обусловила появление многочисленных русскоязычных вариантов этого поэтического произведения.

Основная цель любого художественного текста заключается в оказании определенного эмоционально-эстетического воздействия на читателя. Поэтому под художественным переводом понимается вид переводческой деятельности, основная задача которого заключается в порождении на языке перевода речевого произведения, способного оказывать художественно-эстетическое воздействие на реципиента, владеющего данным языком [4, с. 95].

Следовательно, в процессе перевода неизбежны трансформации исходного текста, направленные на сохранение авторского замысла. Основатель теории динамической эквивалентности перевода Ю. Найда (E. Nida) отмечает, что «все типы перевода включают в себя 1) потерю информации; 2) добавление информации и/или 3) искажение информации» [12, с. 27].

Цель данного исследования – проанализировать переводческие трансформации стихотворения «Романс» на примере переводов на русский язык В. Корчагина [2, с. 43–44] и Б. Спринчана [9, с. 39], а также сделать вывод о степени сохранения авторского замысла и эмоционального фона стихотворения в переводах. Приведем поэтические тексты оригинала стихотворения [9, с. 8] и его переводов.

М. Богданович (1)	В. Корчагин (2)	Б. Спричан (3)
Зорка Венера ўзышла над зямлёю, Светлыя згадкі з сабой прывяла... Помніш, калі я спаткаўся з табою, Зорка Венера ўзышла. З гэтай пары я пачаў углядацца Ў неба начное і зорку шукаў. Ціхім каханнем к табе разгарацца З гэтай пары я пачаў. Але расстацца нам час наступае; Пэўна, ўжо доля такая у нас. Моцна кахаў я цябе, дарагая, Але расстацца нам час.	Тихо Венера взошла над землею, Снова отраду душе принесла. Помнишь, когда повстречались с тобою, Тихо Венера взошла? Мне с тех минут навсегда полюбилась В небе ночном голубая звезда. Пламя любви и надежды открылось Мне с тех минут навсегда. Но расставаться пора наступает; Видно, судьба наша – горю сестра...	Ярко Венера взошла над землею, Воспоминанья с собой привела, – Помнишь, при нашем знакомстве с тобою, Ярко Венера взошла. С этого вечера я с ней встречаюсь В час, когда в сини погаснет заря... Тихой любовью к тебе разгораюсь С этого вечера я. Но расставаться пора наступила, Видно, судьба к нам не очень добра.

Буду ў далёкім краю я нудзіцца, Ў сэрцы любоў затаіўшы сваю; Кожную ночку на зорку дзівіцца Буду ў далёкім краю. Глянь іншы раз на яе, – у расстанні Там з ёй зліём мы пагляды свае... Каб хоць на міг уваскрэсла каханне, Глянь іншы раз на яе...	Крепко любил я тебя, дорогая, Но расставаться пора. Буду в далеком краю я скитаться, В сердце любовь сберегая свою; Каждую ночку звездой любоваться Буду в далеком краю. Ночью взгляни на звезду – я в разлуке Взгляд твой любимый на небе найду. Чтоб хоть на миг позабылись все муки, Ночью взгляни на звезду!	Как тебя, милая, крепко любил я, Но расставаться пора. Буду в далеком краю на Венеру С грустью смотреть я... Любовь затаю... В сердце лелеять надежду и веру Буду в далеком краю. Глянь же и ты иногда, дорогая, – Пусть же сольет наши взоры звезда, Вечным сияньем любовь воскрешая! Глянь же и ты иногда...

Как видно из текстов, оба переводчика начинают первую строфу с добавления наречия образа действия: '*Зорка Венера ўзышла над зямлёю*' (1) – '***Тихо** Венера взошла над землею*' (2) – '***Ярко** Венера взошла над землею*' (2). В первом случае наречие '*тихо*' указывает на тихую грусть лирического героя, а наречие '*ярко*' во втором переводе символизирует яркость его воспоминаний. Оба этих аспекта прослеживаются в исходном тексте стихотворения. Опущение имени прилагательного '*светлыя*' ('*згадкі*') при переводе компенсируется добавлением наречий '*тихо*' (2) и '*ярко*' (3).

Лексическая замена (использование вместо оригинального слова другой лексемы с аналогичной эмоциональной окраской) слова '*згадкі*' (букв. '*воспоминания*') словом '*отрада*' сохраняет общее светлое настроение лирического героя, так как отрада – это '*чувство удовольствия, радости, удовлетворения*' [7]: '*[Венера] светлыя згадкі з сабой прывяла*' (1) – '*воспоминанья с собой привела*' (3) – '*снова отраду душе принесла*' (2).

Изменение грамматического субъекта действия в первой строфе с *Я* на *МЫ* позволяет обоим переводчикам подчеркнуть духовное единство лирического героя и его возлюбленной: '*я спаткаўся з табою*' (1) – '*[мы] повстречались с тобою*' (2) – '*при нашем знакомстве с тобою*' (3).

При переводе второй строфы возникают следующие соответствия: '*Ціхім каханнем к табе разгарацца / З гэтай пары я пачаў*' (1) – '*Пламя любви и надежды открылось / Мне с тех минут навсегда*' (2) – '*Тихой любовью к тебе разгораюсь / С этого вечера я*' (3). Как видно из примеров, перевод Б. Спринчана более точен в формальном отношении, за исключением временной формы сказуемого: '*пачаў разгарацца*' (прошедшее время) – '*разгораюсь*' (настоящее время). Семантика глагола '*разгораться*' ('*приходить в состояние сильного возбуждения, душевного подъема*' с оттенком '*начинать испыты-*

вать какое-либо чувство, проникаясь им' [8]) позволяет сделать вывод об эмоциональной равнозначности использованных конструкций. В. Корчагин использует другие средства передачи эмоционального состояния лирического героя: глагольное словосочетание '*пачаў разгарацца*' ('*каханнем*') он заменяет именным '*пламя любви и надежды*'. Использование слов одной тематической группы ('*разгарацца*' (бел.), '*пламя*' (рус.)) сохраняет семантику повествования, при этом изменение субъекта действия (*я* → *пламя*) позволило переводчику акцентировать внимание на чувствах лирического героя.

С целью придания важности моменту зарождения любви в сердце лирического героя оба переводчика обращаются к приему конкретизации: *'з гэтай пары'* (1) – *'с тех минут'* (2) – *'с этого вечера'* (3).

Прием описания дает Б. Спринчану возможность поэтизировать образ ночного неба: '*неба начное'* (1) – '*небо ночное'* (2) – '*в час, когда в сини погаснет заря'* (3), а В. Корчагин добавляет к слову '*звезда'* эпитет '*голубая'* и тем самым подчеркивает ее контраст с темнотой ночного неба: '*зорка'* (1) – '*голубая звезда'* (2).

Во второй строфе исходного текста субъектом действия выступает лирический герой, в переводе В. Корчагина формальный субъект – звезда, а у Б. Спринчана – лирический герой, хотя логических субъекта в обоих переводах два: '*я пачаў углядацца'* (1) – '*мне полюбилась звезда'* (2) – '*я с ней встречаюсь'* (3). Этим приемом переводчики подчеркивают важную роль Венеры в судьбе лирического героя.

При переводе третьей строфы оба переводчика изменяют вид инфинитива ('*расстацца'* (совершенный вид) – '*расставаться'* (несовершенный вид)), а Б. Спринчан – ещё и время основного глагола ('*наступае'* (настоящее время) – '*наступила'* (прошедшее время)). Несовершенный вид глагола '*расставаться'* подчеркивает болезненность и продолжительность этого процесса, а прошедшее время глагола '*наступила'* – его неизбежность: '*Але расстацца нам час наступае'* (1) – '*Но расставаться пора наступает'* (2) – '*Но расставаться пора наступила'* (3).

В поэтических строфах '*Пэўна, ўжо доля такая у нас'* (1) – '*Видно, судьба наша – горю сестра'* (2) – '*Видно, судьба к нам не очень добра'* (3) наблюдается замена вводного слова '*пэўна'* с оттенком уверенности словом '*видно'* со значением '*должно быть, по-видимому*'. Во всех случаях сохраняется ощущение неизбежности расставания. Лексема '*доля'* в белорусском языке, как и в русском, имеет определенный негативный оттенок (ср. '*нелёгкая доля'*, '*женская доля'*, '*выпасть на долю'* и подобные) по сравнению с нейтральным словом '*лёс'* ('*судьба'*). При переводе этот оттенок сохраняется благодаря использованию слов '*горе'* (2) и '*не очень добра'* (3).

Четвертая строфа начинается словами '*Буду ў далёкім краю я нудзіцца, / Ў сэрцы любоў затаіўшы сваю'* (1) – '*Буду в далеком краю я скитаться, / В сердце любовь сберегая свою'* (2) – '*Буду в далеком краю на Венеру / С грустью смотреть я... Любовь затаю...'* (3). Белорусская лексема '*нудзіцца'* имеет значение '*тосковать, скучать, томиться*', так что в эмоционально-смысловом отношении к оригиналу ближе перевод '*с грустью смотреть'* (3). В словаре Даля '*скитальцем'* называется бездомный, бесприютный человек [3], так что выбор глагола '*скитаться'* в контексте (2) представляется оправданным. Замена деепричастия '*затаіўшы'* глаголом *'затаю'* (3) в семантическом плане является точной, однако в таком случае добавочное действие становится основным. Глагол '*сберегать'* (2) в форме деепричастия употребляется в значении '*сохранять от потери, пропажи, похищения и т. п.; предохранять от опасности, гибели, уничтожения, смерти; сохранять в целости и невредимости*' [10], синонимичном исходному. Изменение вида деепричастия с совершенного на несовершенный в данном случае существенно не сказывается на эмоциональности строфы.

Далее лирический герой говорит, что будет каждую ночь смотреть на звезду, и автор при этом выбирает глагол '*дзівіцца'* (букв. '*смотреть с восхищением*' [1]). При переводах используются глагол '*любоваться'* (2) и словосочетание '*с грустью смотреть'* (3). Глагол '*любоваться'* (2) имеет значение '*рассматривать, наблюдать с удовольствием, с восхищением*' [6, с. 336], что сближает его с оригиналом, однако чувство грусти (3) также органично вплетается в эмоциональную канву произведения.

В исходном тексте сердце лирического героя полно любви, как и в переводе В. Корчагина, а Б. Спринчан добавляет к этому чувству надежду и веру: '*Ў сэрцы любоў затаіўшы сваю'* (1) – '*В сердце любовь сберегая свою'* (2) – '*Любовь затаю... / В сердце лелеять надежду и веру / Буду в далеком краю'* (3). Тем не менее, любовь, надежда и вера воспринимаются как единое целое, поскольку лирический герой надеется на встречу с любимой и верит в то, что Венера поможет им воссоединиться. Кстати, надежда выступает в паре с любовью и во второй строфе в переводе В. Корчагина: '*Пламя любви и надежды открылось / Мне с тех минут навсегда'* (2).

В последней строфе В. Корчагин (2) использует прием модуляции, при котором значения исходного слова и переводной единицы соотносятся как причина и следствие: '*Каб хоць на міг уваскрэсла каханне'* (1) – '*Чтоб хоть на миг позабылись все муки'* (2). Б. Спринчан поддерживает тему воскрешения любви, заданную М. Богдановичем, но делает субъектом действия звезду, подчеркивая ее важность для лирического героя: '*Пусть же сольет наши взоры звезда, / Вечным сияньем любовь воскрешая!* ' (3). Из приведенной цитаты следует, что субъектом основного действия является звезда, хотя в исходном тексте это лирический герой и его возлюбленная ('*Там з ёй зліём мы пагляды свае'*), а у Б. Спринчана – только лирический герой ('*Я в разлуке / Взгляд твой любимый на небе найду'*). Однако вышеописанные особенности

лишь укрепляют в сознании читателя неразрывную связь лирического героя, его возлюбленной и звезды Венеры.

Пунктуационное оформление текста также оказывает влияние на его эмоциональную составляющую. Так, М. Богданович трижды использовал многоточие, оставляя некоторые мысли недосказанными и позволяя читателю самому определиться с теми чувствами, которые он испытывает при прочтении. В переводе В. Корчагина многоточие встречается лишь один раз и не совпадает с исходным вариантом, зато появляются одно вопросительное предложение и одно восклицание, что свидетельствует о стремлении переводчика свести недосказанность к минимуму и в определенной степени управлять эмоциями читателя. В тексте Б. Спринчана употреблены 4 многоточия, и только одно из них совпадает с исходным, а также добавлено одно восклицание. Вероятно, переводчик стремился сохранить атмосферу недосказанности, заложенную в стихотворение автором, однако одновременно с этим он хотел придать повествованию бóльшую экспрессивность.

Таким образом, на основе проведенного лингвистического анализа оригинала стихотворения М. Богдановича «Романс» и двух его переводов на русский язык можно сделать вывод о том, что индивидуальное восприятие текста переводчиками, безусловно, оказывает влияние на их работу, каждый перевод своеобразен и неповторим, однако, допуская определенные трансформации, они стремятся следовать смысловому и эмоциональному фону, заложенному в стихотворении автором.

Литература

1. Беларуска-рускі слоўнік: у 3 т. / пад рэд. А. Лукашанца; НАН Беларусі, Ін-т мовы і літаратуры імя Якуба Коласа і Янкі Купалы. – 4-е выд., перапрац. і дап. – Мінск, 2012: Беларуская Энцыклапедыя [Электронный ресурс]. – URL: https://slounik.org/krapivabr/l5/130. – (дата обращения: 21.02.2024).
2. Богданович М. Избранные произведения: перевод с белорусского. – Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1953. – 294 с.
3. Даль В.И. Скиталец // Словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс]. – URL: https://slovardalja.net/word.php?wordid=37783. – (дата обращения: 21.02.2024).
4. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – Москва: Высшая школа, 1990. – 253 с.
5. Мышковец И.В. Самый знаменитый белорусский романс // Литературно-исторический журнал «Александръ» [Электронный ресурс]. – Москва, 2020. – URL: http://alexlib.ru/literatura/samyj-znamenityj-belorusskij-romans/. (дата обращения: 21.02.2024).

6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Российская АН, Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – Москва: Азбуковник, 1999. – 944 с.
7. Отрада // Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / под общ. ред. С.А. Кузнецова. – URL: https://gramota.ru/poisk?query= %D0 % BE %D1 %82 %D1 %80 %D0 %B0 %D0 %B4 %D0 %B0&mode=slovari&dicts[]=42. – (дата обращения: 21.02.2024).
8. Разгораться // Современный толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / под ред. Т.Ф. Ефремовой – URL: https://dic. academic.ru/dic.nsf/efremova/234047/Разгораться. – (дата обращения: 21.02.2024).
9. Раманс / Максім Багдановіч. – Мінск: Беларускі фонд культуры, 2011. – 47 с.
10. Сберегать // Современный толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / под ред. Т.Ф. Ефремовой – URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ efremova/241320/Сберегать. – (дата доступа: 21.02.2024).
11. Чергинец Н. Количество переводов белорусской литературы на иностранные языки растет [Электронный ресурс] // БЕЛТА – Новости Беларуси. – 2018. – 1 мар. – URL: https://www.belta.by/culture/view/cherginets-kolichestvo-perevodov-belorusskoj-literatury-na-inostrannye-jazyki-rastet-292167-2018/. (дата обращения: 21.02.2024).
12. Nida E. Language structure and translation. – Standford: Standford University Press, 1975. – 283 p.

Nikitina Nadezhda Evgenievna
Brest State University named after. A. S. Pushkin

"ROMANCE" BY M. BOGDANOVICH IN TWO TRANSLATIONS INTO RUSSIAN: LINGUISTIC ASPECT

The article provides a linguistic analysis of translation transformations made by V. Korchagin and B. Sprinchan when translating M. Bogdanovich's poem "Romance" from Belarusian into Russian. The author concludes that transformations in translations do not violate the semantic and emotional aspects of the original text.

Keywords: literary translation, transformation, M. Bogdanovich, V. Korchagin, B. Sprinchan.

Никифорова Анастасия Андреевна
Соломонова Анастасия Александровна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
nikiforovaaaaan@gmail.com,
aasolomonova@pushkin.institute

Аутентичный текст как средство обучения русскому языку как иностранному и неродному

В статье исследовано применение художественного текста в процессе обучения русскому языку как иностранному и неродному. Особое внимание уделено важности использования аутентичных текстов, которые помогают иностранному студенту погрузиться в естественную языковую и культурную среду для развития межкультурной компетенции. Автор проанализировал критерии аутентичности, принципы отбора художественных текстов. Проанализирована также разница в использовании аутентичных текстов в методике преподавания русского языка как иностранного и русского языка как неродного.

Ключевые слова: методика русского языка как иностранного, аутентичный текст, художественных текст, русский язык как неродной.

Изучение иностранного языка – это не только развитие определенных навыков или приобретение знаний о структуре языка и правилах использования языковых элементов, но и умение использовать их как основное средство общения с носителями языка. Изучение культуры языка считается неотъемлемым компонентом для развития коммуникативной и культурной компетенций.

Чтение – один из рецептивных видов речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста [2, с. 346]. На занятиях по языку чтение служит и целью, и средством овладения языком. Являясь средством обучения, чтение обеспечивает знакомство с системой языка и способами выражения мыслей с помощью печатного текста. Чтение способствует активному овладению средствами общения и их использованию в речевой деятельности. Будучи целью обучения, чтение является источником удовлетворения реальных жизненных потребностей человека, знакомства со страной и культурой изучаемого языка, овладения будущей профессией. Для достижения этой цели обучение чтению должно строиться как познавательный процесс, т. е. быть направлено на знакомство с содержащейся в тексте информацией. Успех в обучении во многом определяется содержанием текста. Оно должно быть значимым для учащихся, т. е. представлять для них интерес, содержать новую информацию и в то же время быть доступным для понимания.

Чтение и восприятие текста требует от учащихся значительных усилий и навыков, которые формируются благодаря действиям преподавателя. Среди таких умений можно выделить следующие:

1. Умение определить тему текста на основе его названия, аннотации, начального и конечного абзацев.
2. Прогнозирование содержания текста на основе оглавления, ключевых слов и фоновых знаний.
3. Ориентация в структуре текста с целью эффективного извлечения информации.
4. Разделение текст на смысловые части и установление соотношения между ними в соответствии с его структурой.
5. Выделение главной информации в каждой смысловой части текста.
6. Обнаружение в тексте ключевых слов, определение их значения с опорой на языковой опыт, приобретенный ранее.
7. Умение пользоваться словарем для понимания незнакомых слов и выражений.
8. Оценка информации, извлеченной из текста.

Само понятие «аутентичный текст» появилось в методике не так давно, что связано с современной постановкой целей обучения иностранному языку. В настоящее время нет единства в трактовании терминов «аутентичность» и «аутентичный материал». В «Современном словаре иностранных слов» значение данной лексемы имеет важное уточнение – «исходящий из первоисточника» [8, с. 35]. Таким образом, аутентичный текст, представляет собой произведение, созданное носителями языка для носителей того же языка и культуры. Эти тексты отражают культурные аспекты жизни россиян, образцы их речевого поведения. По мнению Захаровой О.Ю., аутентичный материал представляет собой образцы монологической и диалогической речи, созданные носителями языка для неучебных целей. Некоторые люди считают, что термины «аутентичность» и «оригинальность» можно использовать взаимозаменяемо [3, с. 123–129].

Н.В. Кулибина характеризирует аутентичные тексты как «созданные носителями языка в условиях естественного речевого общения» и «являющиеся обязательными при обучении РКИ [4, с. 78]. Автор утверждает, что ознакомление с аутентичными текстами и их понимание являются ключевыми для развития общего интереса к русской культуре и языку. Кроме того, данная практика способствует формированию речевой компетенции у учащихся.

Авторы работы «Критерии содержательной аутентичности учебного текста» Е.В. Носонович и О.П. Мильруд подчеркивают, что предпочтительнее

обучение языку на «аутентичных материалах», то есть материалах, которые «взяты из оригинальных источников и не предназначены для учебных целей». Однако, они также отмечают, что такие материалы могут быть слишком сложными с языковой точки зрения и не всегда соответствовать конкретным задачам и условиям обучения.

Н.Б. Параева и Е.А. Колесникова вслед за Е.В. Носович и Р.П. Мильруд выделяют следующие критерии аутентичности:

1. Культурологическая аутентичность;
2. Информационная аутентичность;
3. Ситуативная аутентичность;
4. Аутентичность национальной ментальности;
5. Реактивная аутентичность;
6. Аутентичность оформления;
7. Аутентичность заданий к тексту [6, с. 11–18; 7, с. 91–106].

Л.В. Щерба рассматривал отражение культуры в языке как «иную систему понятий». Он отмечал, что на более высоких ступенях изучения иностранного языка, при чтении литературных текстов и их переводе на родной язык, студент начинает понимать, что «реальность представлена по-разному в разных языках: каждое новое слово заставляет нас задумываться о его значении и соответствующем русском слове, это заставляет нас вникнуть в самую суть человеческой мысли» [11, с. 49].

На занятиях по русскому как иностранному языку текст играет важную роль в качестве организующего начала. Вокруг него формируется система языковых и речевых заданий и упражнений. В области изучения русского как иностранного языка текст рассматривается не только как учебный материал, но и как учебная единица, которая выполняет значимую функцию в языковом процессе. На занятиях предлагается работать с короткими неадаптированными текстами, которые соответствуют определенным критериям: они имеют небольшой объем, что удобно для полного анализа, являются репрезентативными, то есть позволяют продемонстрировать типичные явления в современной русской литературе, и представляют определенную сложность в интерпретации при лексико-грамматической доступности. С другой стороны, в качестве основного критерия отбора текста выдвигается его содержательная легкость и доступность.

Было проведено несколько исследований по проблемам отбора текстового материала в учебных целях, так как тексты остаются основным средством обучения и основной дидактической единицей учебников и учебных пособий. В результате анализа в этой области были выявлены следующие критерии отбора текстового материала для учебных пособий:

- **познавательная ценность** художественного произведения, которая определяется его национально-культурной значимостью. Текст должен отражать характерные моменты социально-исторического развития нации, воспроизводить типичные характеры в типичных обстоятельствах и иметь исторически прогрессивную направленность;

- **учет социально-психологических особенностей** учащихся, их **интересов** и **уровня** подготовленности для восприятия литературы. При выборе текстов учитываются объективные характеристики иностранных студентов, в первую очередь их возрастные особенности, опыт жизни, социальная практика, общественные идеалы, потребности и интересы, которые определяют круг книг, предлагаемых им;
- **целесообразность**, согласно которой в учебный процесс включаются тексты, которые наиболее полно отвечают поставленным целям и задачам;
- **презентативность** аутентичных материалов заключается в использовании их для знакомства с наиболее выдающимися произведениями русской и советской литературы, которые обладают высокой художественной ценностью;
- **соответствие** подразумевает соотнесение языковых, структурно-композиционных и жанровых особенностей текста с уровнем владения русским языком у студентов на определенном этапе обучения;
- **функциональность** остается важным аспектом аутентичности. Он подразумевает, что аутентичные тексты должны быть направлены на практическое использование, чтобы помочь учащимся присоединиться к естественному языковому окружению.

Художественный текст, подобно любому другому тексту, обладает структурой и последовательностью составляющих частей, а также имеет определенный коммуникативный контекст и цель. Аутентичные тексты отличаются естественностью лексики и грамматических конструкций, а также ситуативной адекватностью языковых средств, которые иллюстрируют реальные случаи использования языка. Хотя эти тексты не создаются специально для учебных целей, они могут быть использованы при изучении иностранного языка.

Смысловое восприятие художественных текстов имеет ступенчатую организацию, которая включает следующие уровни:

1. Уровень узнавания языковых единиц – это понимание значений, которые содержатся в языковых выражениях текста. Этот уровень связан с распознаванием и интерпретацией отдельных слов и фраз в контексте их употребления.

2. Уровень распознавания частных смыслов единиц художественного текста – это восприятие словесных образов, которые возникают в результате комбинирования языковых единиц. На этом уровне происходит анализ и осмысление конкретных образов и идей, которые представлены в тексте.

3. Уровень воссоздания словесных образов текста в форме читательских представлений – это проявление читательского воображения и способности создавать собственные образы и представления на основе прочитанного тек-

ста. Читатель воссоздает произведение в своем сознании, превращая слова в зримые образы и эмоциональные впечатления.

Использование аутентичных материалов в обучении играет важную роль в развитии коммуникативных и культурных компетенций у учащихся. Интеграция таких материалов в учебный процесс позволяет учащимся понимать и использовать язык на более глубоком уровне. Благодаря таким материалам они могут ощутить настоящую атмосферу языкового окружения и современной культуры, а также узнать о традициях, истории и особенностях национального мировоззрения народа, говорящего на этом языке.

В настоящее время русский язык в республиках бывшего советского союза сохраняет огромное значение – он широко используется в сфере экономики, науки, техники, и реального общения. В некоторых из таких республик язык носит статус официального/ одного из официальных языков, в других считается языком международного общения или негласно используется жителями для повседневной коммуникации. По этой причине нередко возникают случаи билингвизма, когда вторым языком становится русский.

Под термином русский язык как неродной понимается и как средство общения народов России и как учебный предмет в национальной или российской системе образования всех уровней. Это один из разделов лингводидактики, который занимается изучением русского языка, наряду с «русским языком как родным» и «русским языком как иностранным». Русский язык как неродной имеет много общего с изучением русского языка как иностранного:

1. система русского языка как предмета изучения родного (лингвистическая общность);
2. общие дидактические принципы и воспитательная направленность обучения (педагогическая общность);
3. идентичность психических процессов у детей и подростков разных национальностей (психологическая общность) [1, с. 11].

Однако между этими двумя направлениями существуют и различия. При обучении РКН русский язык играет роль второго родного языка, в то время как граждане, изучающие русский язык как иностранный, практически не знакомы ни с русским языком, ни с мировоззрением и картиной мира русского народа.

Методика обучения РКН основывается на базовых принципах преподавания РКИ, но отличается, прежде всего, контингентом обучающихся, определяющим условия и содержания обучения. Субъектом обучения выступают люди, уже знающие русский язык в определенной степени и имеющие представление о русских культуре и менталитете. Такими являются дети соотечественников, проживающих за рубежом, и трудовым мигрантам, то есть обучающимся инофоном, многие из которых являются билингвами. В основу методики закладывается не сопоставительная грамматика, как

это может быть характерно при изучении русского языка иностранными гражданами, а описательная – теоретическая база для создания школьного учебника для русских, но с некоторыми особенностями.

Также стоит учитывать лингвистическую теорию билингвизма, так как явление интерференции может стать проблемой и оказывать негативное влияние на процесс усвоения русского языка у человека, который изучает русский язык как неродной. В Лингвистическом энциклопедическом словаре под редакцией В.Н. Ярцевой интерференция понимается как «результат взаимодействия языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковых контактах, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием первого» [5, с. 12]. Она может проявляться на всех языковых уровнях, особенно на фонетическом, так как «дети нерусских школ на первых этапах обучения русскому языку не различают на слух и не могут или очень затрудняются в произношении тех звуков русского языка, которым нет полных или близких эквивалентов в родном языке детей».

Для преодоления этого препятствия и снижения негативных влияний до минимума при обучении РКН необходимо использовать аутентичные материалы: тексты, видео- и аудиозаписи. Они обладают более богатым внутренним содержанием и могут замотивировать учащихся больше, чем созданные в специальных учебных целях или неаутентичные материалы. В содержание таких текстов можно включить информацию, связанную с обычаями, культурой и традициями русского народа.

Чтение аутентичных текстов способствует развитию лингвострановедческой компетенции, обеспечивает возможность одновременного изучения языка и культуры, а также позволяет более эффективно решать задачи, стоящие перед вузом и школой, с помощью иностранного языка, используя его образовательный, развивающий и воспитательный потенциал.

Литература

1. Агеева Ю.В., Юань Лися. Художественный текст на уроках русского языка как иностранного (система заданий к тексту) // Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии: материалы Междунар. конф. (Казан. федер. ун-т, 29 ноября – 1 декабря 2018 г.) / под ред. Р.Р. Замалетдинова, Т.Г. Бочиной, Ю.В. Агеевой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – Т. 1. – С. 10–13.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. – Спб., 1999. – 496 с.
3. Кост Д. Оригинальные тексты и материалы на продвинутом этапе обучения // Вопросы методики обучения иностранному языку за рубежом. – М.: Просвещение, 1978. – С.123–129.

4. Кулибина Н.В. Текст как ресурс обучения речевому общению на практических занятиях по РКИ // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Выпуск 1. М. 2012. 372 с.

5. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. доп. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с.

6. Носович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение, 1999. № 1. С. 11–18.

7. Параева Н.Б. Обучение аудированию аутентичных текстов на немецком языке учащихся VII класса средней школы: Дис. ... канд. пед. наук / Н.Б. Параева. – СПб., 2001. – С. 91–106.

8. Современный словарь иностранных слов [Text]: ок. 20000 сл. – 3-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 2000. – 740 с.

9. Соломонова, А.А. Обучение РКИ в разноуровневых группах (на примере русской фантастики) / А. А. Соломонова // Русский язык за рубежом. – 2014. – № 6(247). – С. 16–29. – EDN TFQIID.

10. Фарисенкова, Л.В. Методологические основы литературоведческой подготовки иностранных студентов-филологов / Л. В. Фарисенкова, Е. К. Петривняя, А. А. Соломонова // XXVII Пушкинские чтения : Сборник научных докладов, Москва, 21 октября 2013 года / Составитель: В.В. Молчановский; Редакторы: Г.И. Андрианова, Г.Ф. Богачева, Д.Н. Фатеев, Г.В. Якушева, техническое редактирование: Р.Я. Ерусланов, М.Н. Жукова, компьютерная верстка: Р.Я. Ерусланов. – Москва: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2013. – С. 570–578. – EDN YPBRZZ.

11. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. – 428 с.

Nikiforova Anastasia Andreevna,
Solomonova Anastasia Alexandrovna
Pushkin State Russian Language Institute
nikiforovaaaaan@gmail.com, aasolomonova@pushkin.institute

AUTHENTIC TEXT AS A MEANS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN AND NON-NATIVE LANGUAGE

The proposed article consideres the use of literary text in the system of teaching Russian as a foreign and non-native language. A special place is given to the importance of authentic texts that help a foreign student immerse in a natural linguistic and cultural environment for the development of intercultural competence. The author analyzed the criteria of authenticity, the principles of selection of literary texts for lessons of Russian as a foreign language and Russian as a non-native language. Difference in the use of authentic texts in the methodology of teaching Russian as a foreign language and Russian as a non-native language was also analyzed.

Keywords: methodology of the Russian language as a foreign language, authentic text, artistic text, Russian as a non-native language.

Ольховская Александра Игоревна
Фам Тхи Тхиен Хыонг
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
AIOlkhovskaya@pushkin.institute;
phamthithienhuong1311@gmail.com

Русские и вьетнамские фразеологизмы с названием домашних животных в аспекте межъязыковой эквивалентности

В статье предлагается классификация русских и вьетнамских фразеологизмов с названием домашних животных на основании степени их эквивалентности. Авторы выделяют полные и частичные фразеологические эквиваленты, фразеологические аналоги, а также безэквивалентные фразеологизмы. При классификации учитывались такие критерии, как тождество семантики, внутренней формы, лексического состава и грамматической структуры фразеологизмов. Каждая группа идиом снабжается конкретными примерами.

Ключевые слова: фразеологизм, межъязыковая эквивалентность, фразеологический эквивалент, русский язык, вьетнамский язык.

Как известно, фразеологическая система любого языка характеризуется уникальностью и неповторимостью, поскольку отражает своеобразие номинативных техник, национального менталитета и культурно-исторического опыта народа. Тем не менее во фразеологических фондах разных языков наблюдается немалое число параллелей – идиом со сходной семантикой и в некоторых случаях со сходным языковым воплощением. Это может быть обусловлено культурными контактами между народами либо общностью способов человеческого мышления.

Цель настоящего исследования состоит в описании отдельного фрагмента русской и вьетнамской фразеологии с позиций межъязыковой эквивалентности. Объектом изучения выступают фразеологизмы с названиями домашних животных, а именно: со словами *собака*, *пёс*, *кот*, *кошка, петух*, *курица*, *цыпленок, лошадь*, *конь*, *буйвол*, *корова*, *бык, свинья*. Выбор этой категории зоонимов обусловлен её антропоцентрическим потенциалом: домашние животные тесно связаны с повседневной жизнью народа и потому нередко используются для характеристики внешности, поведения и морального облика человека.

Представляется, что найденные фразеологические соответствия помогут высветить сходства двух народов в восприятии различных явлений действительности, в то время как безэквивалентные единицы укажут на

этноспецифические черты мировидения. «В каждом безэквивалентном фразеологизме отражаются особенности материальной и духовной жизни народа, его уникальный способ мышления, нравственные ценности и своя культурная специфика» [2, с. 20].

В результате анализа лексикографических источников был составлен список идиом, включающий 77 русских и 64 вьетнамских единицы. Собранный материал был подвергнут классификации, в основу которой легли идеи многих лингвистов-фразеологов, в частности, А. Н. Баранова и Д. О. Добровольского [1, с. 205–221].

На первом этапе фразеологизмы были разделены на эквивалентные и безэквивалентные (лакунарные). Исходным условием эквивалентности фразеологизмов мы считали тождество или предельную близость их семантики. Степень эквивалентности фразеологизмов определялась совокупным учетом нескольких компонентов: 1) образа, который лежит в основе фразеологизма (его внутренней формы), 2) лексического состава фразеологизма, 3) грамматической структуры фразеологизма. В зависимости от различных комбинаций этих параметров мы различали полные фразеологические эквиваленты, частичные фразеологические эквиваленты и фразеологические аналоги.

Важно отметить, что отношения эквивалентности / безэквивалентности устанавливались нами лишь внутри очерченной группы фразеологизмов, соответственно, параллели, выходящие за рамки зоонимической идиоматики хотя бы в одном языке, не учитывались. Обратимся к более детальной характеристике каждой из обозначенных групп.

Полные фразеологические эквиваленты, помимо тождества семантики, характеризуются идентичностью внутренней формы, лексического наполнения и грамматического оформления. В результате анализа было найдено относительно немного полных эквивалентов – 18 единиц и 9 параллелей. Отметим, что в большинстве фразеологизмов группы используется приём сравнения с союзом *как*: *как кошка с собакой – như chó với mèo*, *играть как кошка с мышкой – như mèo vờn chuột*, *смотреть как кот на сало – như mèo thấy mỡ*, *грязный как свинья – bẩn như lợn*, *жирный / толстый как свинья – béo như lợn*, *есть как свинья – ăn như lợn*. Вероятно, это обусловлено тем, что сравнение является наиболее простым и универсальным способом проецирования мира животных на мир людей. Кроме того, в группу полных эквивалентов вошли фразеологизмы *свиная морда – mặt lợn* и *купить кота в мешке – mua mèo trong bị*. Последний встречается во многих языках мира и, возможно, был заимствован в результате межъязыковых контактов.

К зоонимам, которые чаще всего встречаются в полных русско-вьетнамских эквивалентах, относятся слова *свинья* и *кошка* / *кот*. Выражения со словом *свинья*, как правило, описывают внешние качества человека (нечистоплотность, полноту, уродливость), в то время как обороты со словами *кошка* и *кот* – поведенческие особенности и ситуативные проявления (конфликтное существование с кем-либо, удовольствие от игры с жертвой, жажду чего-либо). Вошедший в группу фразеологизм со словом *собака* демонстрирует абстрактное осмысление образа животного и используется для обозначения крайней степени отрицательного признака или состояния: (*устать / надоесть / голодный / злой*) *как собака – (mệt / chán / đói / ác) như chó*. Это может говорить о том, что жизнь собаки в обеих культурах мыслится как образец крайне тяжёлой жизни, лишённой комфорта и каких-либо удовольствий.

Частичным фразеологическим эквивалентам свойственно сходство (но не идентичность) образной мотивировки фразеологизма, некоторое совпадение лексического состава и иногда грамматической структуры. Группа фразеологизмов с частичной эквивалентностью составила 36 единиц и 17 межъязыковых параллелей. Все они могут быть разделены на две подгруппы. Первая подгруппа включает в себя идиомы с одинаковой или очень похожей внутренней формой, но разным языковым воплощением. Важно, что в данном случае в русском и вьетнамском фразеологизмах фигурирует одно и то же животное. Например: *собачий нюх*, *нюх как у собаки – thính như chó* (букв. ‘нюхать / слышать как собака’), *писать как курица лапой – như gà bới* (букв. ‘как курица роет’), мокрая курица – *như gà con nhúng nước* (букв. ‘как цыплёнок, которого окунули в воду’), (*денег*) *куры не клюют – gà ăn không hết* (*bạc*) (букв. ‘куры не могут съесть всё (деньги)’), *носиться как курица с яйцом – nâng như nâng trứng* (букв. ‘лелеять как яйцо носить’), *кошачий концерт – như mèo cái gào đực* (букв. ‘как кошка кричит на кота’), (*вставать*) *с петухами – từ lúc gà gáy* (букв. ‘когда петух кричит’), *упёрся как бык, бычок нашёл – đầu bò đầu bướu* (букв. ‘голова быка’). Такие фразеологизмы отсылают к явлениям животного мира, которые оказались настолько заметными, что оба народа не просто обратили на них внимание, но и использовали в качестве номинативной базы.

Во вторую подгруппу входят фразеологизмы, которые характеризуются сходным языковым воплощением (построены по одной грамматической модели и имеют как минимум одно лексическое совпадение), но при этом опираются на несколько разные образы. Как правило, разница в образной структуре идиом связана с тем, что в разных культурах то или иное свойство закреплено за разными животными. Соответственно, фразеологизмы второй подгруппы включают в свой состав разные зоонимы. Так, в русской культуре символом трудолюбия и работоспособности выступает лошадь, поэтому закономерными представляются выражения *работать / пахать как лошадь*. Во вьетнамской культуре носителем аналогичных свойств является буйвол, и эквивалентом русского фразеологизма будет выражение *àm việc như trâu* (букв. ‘работать как буйвол’). Курица в русском языке ассоциируется с глупостью, поэтому для описания ограниченного и недалёкого человека мы

используем оборот *куриные мозги*. Вьетнамцы в сходном случае обратятся к образу свиньи или собаки: *óc heo* / *chó* (букв. ‘свиные / собачьи мозги’). Для нас олицетворением жизненной силы является кошка, что подтверждает выражение *живуч как кошка*, для вьетнамцев эту роль играет пиявка, что проявлено во фразеологизме *sống dai như đỉa* (букв. ‘живуч как пиявка’, по способности пиявки оставаться живой после разрезания на части).

Ср. другие примеры: *собачья душа – lòng lang dạ sói* (букв. ‘волчья душа’), *бегать как собака – chạy như ngựa* (букв. ‘бегать как конь’), *есть как птичка – ăn như mèo* (букв. ‘есть как кошка’), *здоровый как конь / бык – khoẻ như trâu / vâm* (букв. ‘здоровый как буйвол / слон’), *ржать как конь – cười như nắc nẻ* (букв. ‘смеяться как мотылёк’, по звуку крыльев порхающего мотылька). В одной паре фразеологизмов был зафиксирован один и тот же зооним, но отражено разное состояние животного: *как побитая собачонка – như chó cụt đuôi* (букв. ‘как бесхвостая собака’). Если в русском фразеологизме печальный и покорный человек сравнивается с собакой, которая пережила физическую расправу, то во вьетнамском – с собакой, потерявшей хвост.

Частичные фразеологические эквиваленты любопытны тем, что демонстрируют, с одной стороны, универсальность способов человеческого мышления, с другой, специфику национальной номинации. Такие идиомы описывают одни и те же явления человеческой жизни (черты характера, особенности внешности и поведения), но апеллируют к разным ассоциативным связям. В некоторых случаях это, вероятно, вытекает из разницы символической интерпретации животных, в других – носит случайный характер.

Фразеологические аналоги представляют собой устойчивые выражения со сходной семантикой, но совершенно разными образной структурой и языковым наполнением. В ходе сопоставительного анализа было обнаружено 17 фразеологизмов-аналогов и 8 параллелей. О человеке, который оказался не в своей стихии и потому двигается неуклюже и без изящества, мы скажем: *как корова на льду*. Вьетнамским аналогом этого выражения будет *như cá vào xiếc* (букв. ‘как рыба в цирке’). Следует отметить, что в основе этих фразеологизмов лежат разные логические операции: если *корова на льду* – это конкретный зрительный образ, то *рыба в цирке* – результат мысленного помещения животного в максимально неподходящие для него условия.

Чтобы описать поведение человека, жадность которого превосходит разумные пределы, в русской культуре существует фразеологизм *собака на сене*, а во вьетнамской – *như chó già giữ xương* (букв. ‘как старая собака, держащая кость’). Хотя образы, лежащие в основе идиом, кажутся сходными, в действительности, их мотивировка различна. В первом случае собака охраняет нечто, априори ей не нужное, исходя из своей сторожевой природы, во втором – как бы по инерции, не желая смириться с собственной старостью или не осознавая ее.

Существуют, однако, примеры идиом, построенных по сходным когнитивным моделям. Так, русское *как корове седло* и вьетнамское *chuông đeo cổ chó* (букв. ‘колокольчик на ошейнике собаки’) основаны на механическом присоединении к одному животному атрибута другого. Выражение *заячья душа*, равно как *run như cầy sấy* (букв. ‘дрожать как мокрая собака’), использует дрожь как маркер трусости.

В группу аналогов вошли фразеологизмы, которые имеют разные типы источников в русском и вьетнамском языках. В частности, многие русские выражения носят прецедентный характер и восходят к культурно значимым текстам, в то время как аналогичные вьетнамские фразеологизмы основаны на народных наблюдениях и хозяйственно-бытовых образах. Ср., например, *собака на сене* (одноименная комедия Лопе де Веги, басня Эзопа) – *như chó già giữ xương* (букв. ‘как старая собака, держащая кость’); *метать бисер перед свиньями* (Евангелие от Матфея) – *đàn gảy tai trâu* (букв. ‘играть на скрипке буйволу’); *сказка про белого бычка* (докучная сказка) – *như chó nhai giẻ rách* (букв. ‘как собака тряпку жует’); *неблагодарная свинья* (басня И.А. Крылова «Свинья под дубом», басня Лафонтена) – *nghĩa bằng con ruồi* (букв. ‘благодарность как у мухи’). В связи с этим вьетнамские фразеологизмы парадоксальным образом могут оказаться более прозрачными с точки зрения мотивировки для рядовых носителей языка, чем привычные русские обороты.

Наибольшее число идиом было отнесено к группе **безэквивалентных фразеологизмов** (33 русских и 27 вьетнамских единиц). Это позволяет оспорить тезис Н. Н. Почуевой о том, что «фразеологических единиц, имеющих эквиваленты и аналоги в другом языке, значительно больше, чем безэквивалентных выражений» [2, с. 20].

Русские фразеологизмы со словом *собака*, вошедшие в эту группу, отличаются затемненной внутренней формой, то есть являются фразеологическими сращениями: *собаку съел*, *вот где собака зарыта*, *вешать всех собак*, *как собак нерезаных*, *гонять собак*, *псу под хвост*. Во вьетнамских выражениях с этим словом отражены нетипичные для русской культуры негативные свойства животного: невезение (*đen như chó mực*, букв. ‘неудачливый, как чёрная собака’) и трусость (*chó chui gầm chạn*, букв. ‘собака, ползающая под шкафом’).

Что касается слов *кот* / *кошка*, русские безэквивалентные фразеологизмы связаны с такими концептами, как небольшое количество (*кот наплакал*), тревога (*кошки скребут на душе*), промедление, оттягивание (*тянуть кота за хвост*), неприятность (*чёрная кошка пробежала*). Во вьетнамской культуре актуализируются совершенно иные отрицательные аспекты. Кошка может символизировать небрежно выполненную работу (*rửa mặt như mèo*, букв. ‘как кошка моет лицо’), неудовлетворительные результаты труда (*như mèo mửa*, букв. ‘как кошачья рвота’), безделье (*như mèo nằm xó bếp*, букв.

‘лежать как кошка в углу кухни’), малодушие (*giấu như mèo giấu cứt*, букв. ‘прятаться, как кошка прячет дерьмо’), коварство (*im ỉm như mèo ăn vụng*, букв. ‘молчаливый, как кот, ворующий еду’).

Петух в русском языковом сознании связан с задиристым поведением, о чём говорят выражения *налететь петухом* и *ходить петухом*. Кроме того, образ петуха используется при описании фальшивого пения (*дать/пустить петуха*) и пожара (*пустить красного петуха*). Во вьетнамских безквивалентных фразеологизмах слово *петух* не встречается. В русских выражениях со словом *курица* и *кур* птица предстаёт как глупое и нелепое существо: *курам на смех*, *попал как кур в ощип / во щи*. Среди вьетнамских оборотов также встречаются выражения, указывающие на глупость курицы: *học như gà đá vách* (букв. ‘учиться, как курица, пинающая стену’, о безрезультативной учебе), *như gà mắc tóc* (букв. ‘как курица с застрявшими в горле волосами’, о растерянности перед проблемой). Во многих вьетнамских фразеологизмах проступает связь курицы с концептом семьи: *đẻ như gà* (букв. ‘рожать как курица’), *như gà con lạc mẹ* (букв. ‘как цыплёнок, потерявший мать’, о человеке в панике), *xua gà cho vợ* (букв. ‘гоняться за цыплятами ради своей жены’, о муже-подкаблучнике).

Конь в русской культуре выступает символом победы: *въехать на белом коне*, *быть на коне*. Образ коня / лошади может использоваться при описании внешности человека (*не в коня корм*, *старая кляча*) и его внутренних особенностей (*тёмная лошадка*, *оседлать своего любимого конька*). Во вьетнамском языке фразеологизмы с образом лошади могут указывать на негативные черты человека, что в целом нехарактерно для русской культуры: *cưỡi ngựa xem hoa* (букв. ‘кататься на лошадях, любуясь цветами’, о человеке, небрежно выполняющем работу), *đầu trâu mặt ngựa* (букв. ‘голова бизона, морда лошади’, о жестоких бандитах), *ngựa non háu đá* (букв. ‘жеребёнок, любящий пинать’, об агрессивном человеке), *sờ dái ngựa* (букв. ‘прикасаться к пояснице лошади’, о безрассудном поступке), *thẳng như ruột ngựa* (букв. ‘прямой как лошадиные кишки’, об излишне прямолинейном человеке).

В русских фразеологизмах корова предстает как источник дохода (*дойная корова*), запретный объект обсуждения (*священная корова*), символ мгновенного исчезновения (*как корова языком слизнула*). Вьетнамским аналогом животного выступает буйвол, который может быть связан с идеей необдуманности (*như trâu húc mả*, букв. ‘как буйвол могилу таранит’), богатства (*ba bò chín trâu*, букв. ‘три коровы, девять буйволов’) или невыполнимой задачи (*dắt trâu chui ống*, букв. ‘водить буйвола через трубку’).

В основе русских безэквивалентных фразеологизмов со словом *свинья* лежат негативные ассоциации, связанные с животным: подлость (*подложить свинью*), невежество (*разбираться как свинья в апельсинах*), потеря человеческого облика (*напиться до поросячьего визга*, *напиться / нажраться как свинья*). Среди вьетнамских фразеологизмов встречается выражение, описывающее некрасивые глаза человека: *mắt lợn luộc* (букв. ‘варёные свиные глаза’).

Компаративный анализ русской и вьетнамской фразеологии с названием домашних животных с позиций межъязыковой эквивалентности и лакунарности демонстрирует номинативную и лингвокультурную специфику двух языков. В результате анализа языкового материала было выделено 4 группы фразеологизмов. Наиболее информативными с лингвистических позиций оказались группы частичных эквивалентов и аналогов, поскольку они, заключая в себе ряд общих черт, позволяют увидеть разницу образной нюансировки и языкового выражения одной и той же идеи.

Литература

1. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Основы фразеологии: краткий курс: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 307 с.

2. Почуева Н. Н. Понятие эквивалентности во фразеологии (на материале русского и английского языков) // Научные исследования. – 2019. – № 2. – С. 19–21.

Olkhovskaya Alexandra Igorevna,
Pham Th. Th. H.
Pushkin Russian Language Institute

RUSSIAN AND VIETNAMESE PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE NAME OF DOMESTIC ANIMALS IN THE ASPECT OF INTERLINGUAL EQUIVALENCE

There proposed a classification of Russian and Vietnamese phraseological units with the name of domestic animals based on the degree of their equivalence. The authors identify complete and partial phraseological equivalents, phraseological analogues, as well as non-equivalent phraseological units. The classification took into account such criteria as the identity of semantics, internal form, lexical composition and grammatical structure of phraseological units. Each group of idioms is provided with specific examples.

Keywords: phraseology, interlingual equivalence, phraseological equivalent, Russian language, Vietnamese language.

Пальченкова Екатерина Дмитриевна
Маслова Алина Юрьевна
Национальный исследовательский
Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва
ekaterinapalchyonkova@yandex.ru;
al_mas@mail.ru

Речевая ситуация возражения с использованием «слова-провокатора»

В статье анализируются модели речевой ситуации возражения с использованием «слова-провокатора» в ответной реплике адресата. Рассмотрены семантико-прагматические признаки речевых действий возражения в форме вопроса со словом-провокатором, прямого отрицания или подтверждения слова-провокатора, сочетания определительного местоимения сам (-а/-и) со словом-провокатором.

Ключевые слова: возражение, речевая ситуация, слово-провокатор, коммуникация.

В настоящее время продолжает оставаться актуальным вопрос об изучении семантико-прагматических признаков речевых действий участников процесса общения, что обусловлено необходимостью выявления и детального описания способов эффективной коммуникации в разнообразных сферах деятельности человека.

Одной из регулярно воспроизводимых речевых ситуаций является ситуация возражения как разновидность некооперативного общения. Семантика возражения уже привлекала внимание исследователей, однако дискуссионный характер определения данного феномена, отсутствие его комплексного коммуникативно ориентированного исследования, перспективы изучения в аспекте коммуникативных стратегий и тактик, выявление новых семантико-прагматических нюансов в силу большого разнообразия жизненных ситуаций обусловливают интерес к обозначенной теме.

Речевая ситуация возражения, как правило, структурируется ответной репликой адресата, не поддерживающего кооперативное общение. Исследователи солидарны во мнении, что возражение представляет собой разновидность несогласия и занимает значимое место в системе респонсивных речевых актов, поскольку, как отмечает Е.В. Архипова, ответная реакция согласия/несогласия является важным прагматическим фактором диалогического дискурса, которая охватывает коммуникативно-психологическую, регулятивную и интерактивную деятельность партнеров по диалогической коммуникации» [2, с. 206].

Структурным маркером возражения является мотивированная позиция адресата. О.В. Кнорц обозначает ее как приведение доводов самого возражающего при его несогласии с мнением собеседника [4, с. 72]. С.О. Симонова также акцентирует внимание на выражении противоположного мнения и введении аргументации – довода [10, с. 15]. Из определения О.А. Саенко следует, что причина несогласия может быть эксплицирована при выражении собственного мнения адресата: «возражение – это реакция говорящего на произнесённое высказывание, представляющее собой либо корректировку данного высказывания, либо его отрицание и представление иной (противоположной) точки зрения» [9, с. 16]. И если О.А. Саенко только указывает на экспликацию противоположного мнения в ответной реплике адресата, то Н.И. Кондаков подчеркивает ее мотивированный характер: это «мотивированное отрицание (отклонение) какой-либо мысли, какого-либо положения, утверждения, предложения; высказывание, в котором излагается несогласие с кем-либо или с чем-либо; опровержение чьего-либо мнения» [5, с. 91]. Таким образом, речевая ситуация возражения представляет собой мотивированную реакцию собеседника на противоположный или отличающийся от его мнения речевой посыл говорящего.

Нередко, когда адресат реагирует на утверждение говорящего, ключевым стимулом ответной реакции становится т. н. «слово-провокатор», или «слово-триггер». Рассмотрим ряд регулярно воспроизводимых моделей возражения с использованием слова-провокатора.

Возражение – вопрос со словом-провокатором. При реализации этой модели адресат ставит вопрос, используя слово из реплики говорящего, провоцирующее на возражение, а затем приводит собственные доводы. Вопрос может быть поставлен к слову-провокатору, и тогда возражение формируется уже в самом вопросе. Например, когда адресат интересуется причиной, почему именно так считает собеседник:

– Я всегда удивлялся твоей памяти, ты всякую мою чепуху помнишь… – С ума сошел? – возразил отец. – Почему твои дела – чепуха? У меня только один сын. Как же не помнить о его делах? [8, с. 155]

В приведенной речевой ситуации «провокатором» становится слово ‘чепуха’. Отец вопросом акцентирует внимание на своем несогласии с позицией говорящего, в частности, выраженной словом ‘чепуха’, поскольку уже в самом вопросительном слове ‘почему’ заложено желание получить объяснение. В целях повышения убедительности используется довод: «У меня только один сын», – усиливающий эмоциональное воздействие на собеседника.

Слово-провокатор в ответной реплике может быть опущено, в подобных ситуациях оно легко восстанавливается из контекста:

– Красивая девушка, – сказала мама, выходя. – Разве? А брови до самого носа [6, с. 87].

В данном примере возражение вызывает слово ‘красивая’, контраргументом которому выступает деталь внешнего вида, на которую указывает собеседник и которая, по его мнению, не может присутствовать у красивого человека: брови до самого носа. Вопрос в данном случае, в отличие от предыдущего, не столько формирует позицию несогласия, сколько выражает сомнение собеседника: «Разве <красивая>»? – и подготавливает ввод собственно мотивированного возражения.

Возражение конструкцией «сам(а/и) + (ты/вы) + слово-провокатор» также является распространенным. Ситуация структурируется выражением эмоционального несогласия, как правило, с номинацией, которую использует говорящий или по отношению к собственно адресату, или по отношению к какому-либо понятию/объекту/действию, известному обоим собеседникам или о котором идет речь. Именно эта номинация и провоцирует возражение в форме ее переноса на самого говорящего или его действия посредством определительного местоимения сам(а/и):

– Идите читайте биографию «президента дружественного государства» ну и типа всякие исторические аспекты. – Сами вы идите. А я и так осведомлен о его биографии [7].

– А как тогда тебя ласково называют? Варежка, что ли? – Сами вы варежки, – обиделась девочка, – а меня мамка Варечкой кличет [там же].

– Сопля ты, а не машинист, – сказал он. – Сам ты сопля, – ответил Алёшка. – «Ваня» девятьсот пятого года, у него наклонный «компаунд» на пятьсот индикаторных сил и паровой руль [3, с. 334].

Все приведенные примеры содержат аргументы, раскрывающие причины несогласия адресата: наличие знаний, на необоснованную нехватку которых указывает собеседник (‘идите читайте’), обидное прозвище (‘варежка’), грубая просторечная оценка (‘сопля’). Адресат аргументирует, или прямо указывая на противоположное положение вещей (‘я и так осведомлен’; ‘Варечкой кличет’), используя противительный союз ‘а’; или приводит косвенный аргумент, апеллируя, например, к своей осведомленности (‘наклонный «компаунд» ’, ‘паровой руль’ и др.). Можно предположить, что данная конструкция в составе возражения функционирует с целью эмоционального воздействия на собеседника, чтобы последний испытал такие же негативные эмоции, которые изначально были вызваны репликой-стимулом у адресата.

Однако мотивирующий компонент может и отсутствовать:

– С тем мужиком? – не сдержалась я. – В кожаной куртке, и губы как лист? – Сама ты лист! – Тараканова держала в руке портновские ножницы <…> и вот уже эти ножницы смотрели прямо на меня – острыми концами [6, с. 76]. Обратим внимание на невербальное сопровождение реплики, подтверждающее усиление негативного эмоционального фона общения.

Возражение – отрицание слова-провокатора. Такое возражение строится по принципу прямого отрицания позиции говорящего, когда адресат, выражая несогласие, повторяет в своей реплике слово, стимулирующее возражение, в сочетании с языковыми средствами, выражающими отрицание:

– Как у Дмитрия Платоновича и Настасьи Львовны такой каторжанин вырос? <…> – Ничё не каторжанин! – гневно возразил Алёшка. – Я по-честному! [3, с. 421]. В целях убедительности адресат апеллирует к своей правдивости и прямоте (‘я по-честному’).

Отметим, что зеркально к предыдущей ситуации при наличии в реплике-стимуле отрицания адресат, выражая противоположную позицию, это отрицание исключает при повторении слова-провокатора:

– Погоди строить планы, может, они и не поженятся! – возразил Симон. – Поженятся, иначе Карен не стал бы высылать ее фотографию. Поженятся и мальчика родят [1, с. 119]. В качестве аргумента приводится прогнозирование возможного развития события. Степень воздействия повышается за счет лексического повтора слова-провокатора без отрицания.

Рассмотрим возражение – подтверждение слова-провокатора. Для этой модели характерно первоначальное (частичное) согласие адресата с речевым посылом говорящего, выраженное лексемой со значением подверждения (‘да’, ‘конечно’ и под.) в сочетании с повтором слова-провокатора. Однако вторым компонентом модели, как правило, является контраргумент, который или вводится эксплицитно противительным союзом (‘но’, ‘однако’), акцентирующим фактическое (частичное) несогласие собеседника, или семантика противоположного мнения восстанавливается из контекста. Сравним:

– Это шутка такая. – Конечно, шутка. Но, знаешь, как говорят, в каждой шутке есть доля шутки (разг.).

– Твой дедушка, – голос пьяной Княжны заплетался, – был хороший человек, просто… – Она не нашла слов и махнула рукою, смирившись. – Да, это был очень хороший человек, – подхватила Танечка <…> – Он убил десять женщин, задушил и изнасиловал уже мёртвыми [6, с. 216]. В данном примере возражение построено на ярком контрасте-несовместимости семантики слова-провокатора ‘хороший’ и приведенного контраргумента (‘хороший’ и ‘убил десять женщин, задушил и изнасиловал уже мёртвыми’); компонент подтверждения с усилением значения слова-провокатора наречием меры и степени очень создает ироничный эффект и делает избыточным наличие языковых средств противопоставления.

Выявленные реакции-возражения с использованием слова-провокатора далеко не исчерпывают всего разнообразия возможных типов речевого поведения участников речевой ситуации, что свидетельствует в пользу широких перспектив исследования коммуникативно-прагматического потенциала семантики возражения и воссоздания типичных моделей

речевых ситуаций в зависимости от речевого действия, стимулирующего возражение.

Литература

1. Абгарян Н. Симон / Н. Абгарян. – Москва: Издательство АСТ, 2020. – 320 с.
2. Архипова Е. В. Особенности функционирования речевого акта согласия/несогласия в различных типах эпизодов // Вопросы психолингвистики. – 2012. – № 16. – С. 198–207.
3. Иванов А. Бронепароходы / А. Иванов. – Москва: Рипол-Классик, 2023. – 688 с.
4. Кнорц О. В. «Возражение» в кругу близких речевых жанров: интегральные, дифференциальные признаки и особенности функционирования // Вестник СГУПС: гуманитарные исследования. – 2019. – № 1(5). – С. 71–76.
5. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. – Москва: Наука, 1975. – 721 с.
6. Матвеева А.А. Каждые сто лет. Роман с дневником. / А.А. Матвеева. – Москва: Литагент АСТ, 2022. – 259 с.
7. Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [Электронный ресурс]. – URL: https://ruscorpora.ru/. – (дата обращения: 11.01.2024).
8. Рубина Д. Липовая жена / Д. Рубина. – Москва: Эксмо, 2021. – 281 с.
9. Саенко О. А. Коммуникативный ход возражения в современном французском языке: дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск, 2005. – 165 с.
10. Симонова С. О. Коммуникативно-когнитивные особенности выражения косвенных и имплицитных речевых актов отказа в диалогическом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. – Тамбов, 2011. – 207 с.

Palchenkova Ekaterina Dmitrievna,
Maslova Alina Yurevna
National Research Mordovia State University

SPEECH SITUATION OF OBJECTION USING "PROVOCATIVE WORD"

The article analyzes models of the speech situation of an objection using a «provocative word» in the recipient's response. The semantic and pragmatic signs of the verbal action of an objection in the form of a question with the provocative word, a direct denial or confirmation of the provocative word, a combination of the determinative pronoun myself with the provocative word are considered.

Keywords: Objection, speech situation, word provocateur, communication.

Панченко Светлана Владимировна
Уральский государственный
юридический университет им. В. Ф. Яковлева
finnougry@gmail.com

Развитие критического мышления студентов-юристов в рамках лингвистических дисциплин гуманитарного цикла

В статье рассматриваются задания при изучении лингвистических дисциплин в вузе студентами-юристами. Аналитические задания направлены на развитие критического мышления и общепрофессиональных компетенций. Даны примеры заданий на сопоставление в рамках курсов «Введение в языкознание», «Стилистика и культура речи».

Ключевые слова: общепрофессиональные компетенции, критическое мышление, задания на сопоставление.

В рамках ФГОСа 40.03.01 «Юриспруденция» по разным профилям и направлениям подготовки для студентов-юристов заявлено формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций, включая УК-1 и УК-4: «способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации»; «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)», а также ОПК-5: «способен логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь с … использованием профессиональной юридической лексики» [8]. Развитие перечисленных компетенций целесообразно осуществлять через развитие критического мышления студентов, предполагающего самостоятельную сопоставляющую, вопросно-ответную, аргументирующую деятельность. «Критическое мышление – способность анализировать информацию с позиций логики, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам» [4, с. 43]. Определение из словаря Г.М. Коджаспировой отражает важное аспекты, на которые следует обращать внимание и в ходе работы с юридическими текстами, и в процессе юридического перевода, чему обучаются студенты-юристы Уральского государственного юридического университета.

Курс «Культура речи юриста» преподается на бакалавриате во всех Институтах УрГЮУ, а изучение дисциплин «Введение в языкознание» и «Стилистика и культура речи» осуществляется в Институте дополнительного

образования УрГЮУ для студентов 1 курса по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Специфика обоих курсов следующая: лекции – 28 часов, дистанционная форма обучения с 2020 года, очный письменный экзамен в форме тестовых заданий. ФГОС 45.03.02 «Лингвистика» к обязательным и данным выше УК-1 и УК-4 добавляет ОПК-1: «способен применять систему лингвистических знаний об основных фонетических, лексических, грамматических, … закономерностях функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностях», – и ОПК-4: «способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения» [11]. На примере двух курсов будут рассмотрены задания, направленные на формирование логических связей при самостоятельном мышлении, на развитие навыков сопоставления, на реализацию логичной и аргументированной речи.

«Введение в языкознание» ориентировано на получение системных знаний и алгоритмов использования основных понятий, терминов, классификаций языкознания, анализа групп языковых единиц исходного и переводного текста. В ЭОС на Учебном портале ИДО [7] размещен классический учебник А.А. Реформатского [8] и пособие «Лингвистика в таблицах и схемах» Л.В. Варпахович [2], а также материалы для сравнительного анализа в 4 модулях курса, используемые во время лекций. Например, в Модуле 1 «Вопросы общего языкознания» студенты методом активного обучения заполняют разделы таблицы «Структура и система языка». Целью является не формальное записывание терминов под диктовку, а критическое осмысление связи единиц языка разных уровней при интерактивном обсуждении.

В Модуле 2 «Основные вопросы фонетики» прилагаются таблицы с дифференцирующими признаками согласных и гласных фонем, даны таблицы-трафареты для заполнения примеров по аналогии на позиционные чередования звуков в словах, на оппозиции фонем и др.

В Модуле 3 «Основные вопросы лексикологии» используются различные таблицы, схемы. Целью является знакомство с терминами, а также их понимание, применение и сопоставление в рамках процесса критического мышления, классификация с учетом одного или нескольких признаков. Понимая связи «сознание –мышление – язык – речь», а также трудности при переводе, автор курса «Введение в языкознание» уделяет особое внимание теме «Лексические единицы текста». Примеры заданий с использованием электронных ресурсов, направленные на нахождение лексем и анализ со сравнением:

1. В *Национальном корпусе русского языка (НКРЯ)* [6] в сфере функционирования «Официально-деловая», в типах текстов «Правовые» найдите примеры типовых единиц стиля в разных жанрах сферы права (законы, указы):

общенаучных и юридических терминов, абстрактных лексем со значением процессуальности, канцеляризмов.

2. В сервисе *RusVectōrēs* [13] найдите *семантические синонимы абстрактных глаголов из юридических текстов*, например, *анализировать, обеспечивать, осуществлять, предъявить, реализовать, удостоверить.* С использованием *карты слов* и выражений русского языка КАРТАСЛОВ. РУ [3] определите синонимы, а также частотность лексем заданной тематической группы. В процессе познавательной деятельности будущие юристы развивают навык поиска, анализа, классификации единиц языка, видят разницу и общность лексем, обогащают словарный запас.

3. В многоязычном юридическом словаре [12] *сравните несколько определений понятий гражданского права на русском языке и на изучаемом иностранном языке, найдите доминанту смысла и различия.* Также таблицу «Виды клише» из учебного пособия [5, с. 101] можно пополнять примерами самостоятельно в течение изучения курса по тематическим группам, по алфавиту или по структуре.

В Модуле 4 «Основные вопросы грамматики» использована таблица-трафарет «Сравнение лексического значения (ЛЗ) и грамматического значения (ГЗ) слова», заполняемая с учетом противопоставления: 1. ЛЗ присуще каждому отдельному слову, например… – ГЗ присуще целому классу слов, например… 2. ЛЗ связывает слово с предметом, например… – ГЗ не имеет предметной соотнесенности. 3. ЛЗ слова существует самостоятельно, например… – ГЗ всегда существует в системе противопоставленных значений, например… и т. д.

Подход к гуманитарному высшему образованию с учетом критического мышления позволяет развивать у будущих юристов когнитивные способности и межпредметные связи, совершенствовать логичную и точную профессиональную речь, нарабатывать аналитико-сопоставительный навык обработки информации в текстах разных стилей сферы права: научном, официально-деловом, публицистическом.

В дисциплине «Стилистика и культура речи» изученные ранее единицы разных уровней языка анализируются в юридических документах и нормативно-правовых актах, причем на примере достаточно емких по содержанию *фрагментов текстов*, чтобы показать преобладающие в официально-деловом стиле языковые особенности. Рассмотрим на примере *ситуативной задачи* (методики по Таксономии Б. Блума, направленной на применение изученных понятий): Прочитайте текст фрагмента научной статьи в сфере права. Выделите в тексте следующие единицы лексического уровня, используемые в текстах в рамках профессиональной коммуникации: 1) юридические термины; 2) лексика сферы права; 3) канцеляризмы. Ключ ответа: «(3) В соответствии с (3) настоящим (1) Федеральным законом от 31.07.2020 N 259-ФЗ

«О цифровых финансовых активах, цифровой валюте и о внесении изменений в отдельные (1) законодательные акты Российской Федерации» (3) далее – (1) ФЗ «О ЦФА» цифровыми финансовыми активами признаются (2) цифровые права, (3) включающие денежные требования, возможность осуществления (2) прав по эмиссионным ценным бумагам, … (3) в порядке, установленном ФЗ «О ЦФА» [5, с. 275].

Для стилистического анализа текста в научном и официально-деловом стилях можно использовать фрагменты научной юридической статьи «Презумпция невиновности» [5, с. 139], а далее Семейного кодекса Российской Федерации [5, с. 152], в которых важно наличие почти всех единиц языка из предложенного обучающимся универсального плана анализа и возможность сравнения текстов по основным стилевым чертам. Для понимания смысла правовых текстов важно уметь сопоставлять группы лексики, такие как *общеправовые* и *специальные термины*. Первые используются во всех отраслях права, вторые характерны для одной отрасли права и отражают специфику определенного кодекса. Например, 1) *'закон', 'судебного разбирательства'* [5, с. 139]; 2) *'семья', 'семейное законодательство'*, [5, с. 152]. Также важным навыком для студентов будет нахождение разницы между тавтологией как ошибкой в их речи и повтором терминов, «держащих» тему. Обратимся к примеру: «Презумпция невиновности является общепризнанной гарантией прав человека и закреплена во многих международно-правовых актах, например, в ст. 11 Всеобщей декларации прав человека» [5, с. 139].

Книгу правоведа С.С. Алексеева «Тайна и сила права» [1] можно использовать для анализа 1) элементов публицистики и разговорной речи, 2) приемов диалогизации и 3) популяризации в научном правовом тексте. Рассмотрим примеры: 1) '*Какая же здесь может быть тайна?* А тайна есть' [1, с. 5], 2) '*Долженствование в праве* – прошу внимания! – *охватывает ... дозволения'* [там же, с. 71], 3) *'юридические последствия (санкции)'* [там же, с. 19].

Таким образом, общепрофессиональные компетенции будущих юристов предполагают проявление знаний, умений и навыков через «сознание – мышление – язык – речь» при работе с информацией в сфере права. Развитие критического мышления студентов в рамках лингвистических дисциплин способствует становлению осознанной языковой личности, применяющей свои речевые способности в профессиональной сфере деятельности.

Литература

1. Алексеев С.С. Тайна и сила права. Наука права: новые подходы и идеи. Право в жизни и судьбе людей. – Москва: Норма, 2009. – 176 с.
2. Варпахович Л.В. Лингвистика в таблицах и схемах. – Минск: Новое знание, 2007. – 86 с.
3. КАРТАСЛОВ.РУ / Карта слов и выражений русского языка [Электронный ресурс]. – URL: https://kartaslov.ru. – (дата обращения: 10.02.2024).

4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – Москва: Академия, 2000. – 176 с.
5. Культура речи и риторика для юристов: учебник и практикум для вузов / Н.А. Юшкова, Е.Б. Берг, Ю.Б. Феденева, С.В. Панченко; под общей редакцией Н.А. Юшковой. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 321 с.
6. Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [Электронный ресурс]. – URL: https://ruscorpora.ru/. – (дата обращения: 11.01.2024).
7. Портал дистанционного образования УрГЮУ им. В.Ф. Яковлева [Электронный портал]. – URL: https://online.usla.ru/. – (дата обращения: 19.02.2024).
8. Реформатский А.А. Введение в языковедение: Учебник для вузов. Под ред. В.А. Виноградова. – Москва: Издательство «Аспект Пресс», 2018. – 536 с.
9. Сарафанова Д.Д. Пробелы в правовом регулировании цифровых финансовых активов // Вопросы российской юстиции [Статья в электронном журнале]. – 2021. – № 11. – С. 274–280. URL: http://injust-journal.ru/wp-content/uploads/2021/03/11_vypusk_VRYu.pdf. – (дата обращения: 20.01.2024).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт 45.03.01 «Юриспруденция» [Электронный ресурс]. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-40-03-01-yurisprudenciya-1011/. – (дата обращения: 20.02.2024).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт 45.03.02 «Лингвистика» [Электронный ресурс]. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/. – (дата обращения: 10.01.2024).
12. Юридический русско-англо-немецко-французский учебный словарь. – Екатеринбург: Издательский дом «Уральская государственная юридическая академия», 2006. – 156 с.
13. RusVectōrēs: семантические модели для русского языка. URL: http://rusvectores.org

Panchenko Svetlana Vladimirovna
Ural State Law University

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF LAW STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF LINGUISTIC DISCIPLINES OF THE HUMANITARIAN CYCLE

The article discusses tasks when studying linguistic disciplines at a university by law students. Analytical assignments are aimed at developing critical thinking and general professional competencies. Examples of comparison tasks are given in the courses “Introduction to Linguistics”, “Stylistics and Culture of Speech”.

Keywords: general professional competencies, critical thinking, tasks for comparison.

Парахонько Людмила Вячеславовна
Бельцкий государственный университет им. А. Руссо, Молдавия
parakhonko91@mail.ru

Роль фразеологического оборота в современной лингвистике

Данная работа посвящена изучению теоретических основ фразеологических единиц, их роли в современной русской и европейской лингвистике. В исследовании уделено внимание проблеме дефиниции понятия «фразеологизм», описывается его связь с лингвокультурологией, а также раскрывается особенность комбинаторной семасиологии фразеологизмов, которая заключается в дескрипции соотношения семантики лексемы и ее дистрибуции. В этом и состоит актуальность проведенного исследования; цель статьи – осветить онтологию вопроса и выявить этноспецифичность изучаемых лингвокультур.

Ключевые слова: фразеология, фразеологизм, антропоцентризм, узкий подход, широкий подход, лингвокультурология.

Фразеология – величайшее лексическое средство выразительности, что постоянно отражается в речи. Фразеологизмы владеют внутренней образностью. Ее деликатно ощущают носители языка. Объяснение действующей значимости фразеологизмов, а кроме того, их внутренней фигуры, доказывающей важную семантическую составляющую, а также формирование идиоматичных словарей – требуемая и непростая цель, которую должны решать и решают языковеды, филологи.

Фразеологии – ее объекту изучения и трудностям постижения – посвящено много работ, включая и зарубежные.

Так, в трудах А.А. Шахматова, Ф.Ф. Фортунатова, И.И. Срезневского, М.М. Покровского, А.А. Потебни, а уже в советский период – С.И. Абакумова, Л.А. Булаховского, а также Е.Д. Поливанова и Б.А. Парина – уже содержались наблюдения над теми или иными семантическими или грамматическими особенностями устойчивых сочетаний слов, высказывались мысли о природе этой устойчивости и воспроизводимости [11, с. 11].

Фразеология как независимая языковедческая наука в языковедении появилась в 40-х годах XX столетия. Фразеология как самостоятельная область лингвистики – порождение славистики. Появившись в работах Ш. Балли, она получила своё развитие на почве научной мысли славянских стран и впоследствии переместилась на западноевропейскую территорию. Регулярно в различных городах Европы проходит фразеологическая конференция

«Еврофраз» (Europhras), возникшая чуть более 20 лет назад и объединяющая фразеологов разных европейских стран. Вместе с тем в англоязычной лингвистической традиции фразеологии не уделяется такое количество внимания. Можно предположить, что это связано с сильным влиянием бихевиоризма и генеративизма [2, с. 291].

В классических статьях «Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины» и «Об основных типах фразеологических единиц в русском языке» В.В. Виноградов впервые в отечественной науке убедительно очертил круг относящихся к этой области вопросов. Развивая мысли А.А. Шахматова и ряда зарубежных ученых, прежде всего Ш. Балли, он предложил принципы разграничения и классификации идиоматических групп на основе степени их неразложимости и устойчивости, показал пути истолкования их исторической природы. Описав характерные свойства трех типов фразеологических единиц – сращений, единств и сочетаний, он наглядно показал богатство русского языка как в своеобразии конструктивных моделей, так и самом инвентаре идиом [6, с. 8].

В 50-е годы прошедшего столетия основной интерес уделялся сущности сходства. Проблема фразеологии ограничивалась, как правило, решением критериев фразеологичности и спецификой оснований систематизации фразеологизмов. В завершении 50-х годов возникла нацеленность единого подхода к проблемам данного раздела лингвистики, формировались вопросы, рассматривающие фразеологические единицы как структурные составляющие языка.

В настоящий период формирование фразеологии как аспекта важного раздела языкознания характеризуется исследованием непосредственно фразеологических способов изучения, а также предметов фразеологии, основанных на системно-уровневом плане, актуализируется внутреннее рассмотрение прецедентов языка, исследовании группы фразеологического состава и его образовании. Отдельно рассматривается семантика фразеологизмов, ее номинативный нюанс, фразообразование в динамике, признаки сочетаемости слов-компонентов, сопоставительное типологическое исследование фразеологического состава, а также фиксация объекта исследования [15].

Важно подчеркнуть, что мы разделяем точку зрения О.С. Ахмановой: фразеологизм – «словосочетание, в котором семантическая монолитность (цельность номинации) довлеет над структурной раздельностью составляющих его элементов (выделение признаков предмета подчинено его целостному обозначению), вследствие чего оно функционирует в составе предложения как эквивалент отдельного слова» [1, с. 494]. Кроме того, мы придерживаемся широкому подходу к вопросу об объекте фразеологии, т. е., вслед за В.Н. Телией, к фразеологическим единицам относим пословицы и поговорки, которые воспроизводятся (цитируются) носителями языка.

Проблемы взаимодействия культуры, а также языка притягивают непрерывный интерес экспертов. Язык – это важная форма выражения, поэтому играет важную роль для существования национальной культуры; это помогает в реализации внутренней формы выражения культуры (как способ накапливания познаний культуры).

По мнению А.В. Масловой, лингвокультурология, поскольку изучает культуру, а именно ее проявление в языковой системе, имеет отношение и к этнолингвистике и социологии. Данные науки развиваются практически в одной плоскости: фокусируются на связи языка, культуры, народных обычаях, социальной структуры общества и т. д. Это разные семиотические системы, находящиеся в постоянном взаимодействии друг с другом. В связи с этим положением В.Н. Телия относит лингвокультурологию к этнолингвистике (как ее раздел) [12, с. 21].

Затрагивая вопрос истории и смежности указанных наук, необходимо сказать и об европейском происхождении этнолигнвистики, а именно вспомнить имена ведущих лингвистов в области лингвистической антропологии: В. Гумбольдта, Ф. Боаса, Э. Сепира, Б. Уорфа (в Америке), Д.К. Зеленина, Е.Ф. Карского, А.А. Шахматова, А.А. Потебню, А.Н Афанасьева, А.И. Соболевского и других (в России) [10].

Фразеологические единицы, будучи посредником между языком, социумом и мыслью, их зеркалом, способным воспроизвести образ пережитого народом, уникальны, т. к. характеризуются отличительными особенностями их апроприации [3, с. 115; 5, с.29]. Их идиоматичность и невыводимость значения за пределы компонентов бинома закладывают установки, которые нельзя перевести на другой язык буквально [9, с. 29–30]. Так, *be one's cup of tea* – '*быть по вкусу, нравиться*' связан с социальной приемлемостью, с традицией чаепития в Англии, о чем говорит сочетание «cup of tea», или чашка чая. Многолетний режим погоды также может служить источником возникновения фразеологических оборотов и дать чему-либо оценку, укоренившуюся в подсознании определённого этноса: *it never rains but it pours* – '*беда не приходит одна*', *be under the weather* – '*плохо себя чувствовать*'. Необходимо отметить, что этимология данного фразеологического единства связана с матросским делом: любого матроса, который чувствовал себя плохо, отправляли под палубу, чтобы защитить его от непогоды. Находясь под палубой, моряк буквально находился под непогодой [18, с. 5, 59, 262].

Ассоциативно-образное основание фразеологизма позволяет соблюдать правило комбинаторной семасиологии: селективный компонент в составе синтагматического элемента лексического значения слова, удовлетворяя культурный запрос, может быть окрашен разными видами институционального дискурса, его колоритом. Например, в русском языке находим фразеологические единицы, содержащие в своем составе номинации предметов

повседневного жизненного уклада русского человека: *заваривать кашу/расхлебывать кашу* – '*затевать/распутывать сложное, хлопотное или неприятное дело*', *бить баклуши* – '*праздно проводить время, бездельничать*', *шубы не сошьешь* – '*никакой пользы не получишь от чего-либо*' [13, с. 36, 160, 536].

Исторические сведения транслируются через использование имен собственных в фразеологизмах: *валять ваньку* – '*дурачиться, паясничать, делать глупости*', *коломенская верста* – '*человек очень высокого роста*', *кондрашка хватил* – '*кто-либо внезапно разбит параличом, скоропостижно умер, скончался*' [13, с. 55, 60, 203]. *Среди фразеологизмов в английском языке можно выделить: meet one's Waterloo – 'to be defeated by someone who is too strong for you or by a problem that is too difficult for you'– 'потерпеть поражение'* [16]; *carry coals to Newcastle – 'taking something to a place where there is already plenty of it'– 'делать что-то бессмысленное'* [18, с. 50].

Фраземы, обладая аксиологической основой, ценностным ориентиром, дескриптируют модели поведения в социуме и потому лишены родовых маркеров [17, с. 14]: *базарная баба* – '*крикливый, грубый человек, скандалист*', *брать/взять быка за рога* – '*начинать действовать энергично, решительно и сразу с самого главного*' [13, с. 32, 43], *take it for granted* – '*to be so sure of something or someone that you do not pay attention to it*' – '*принимать что-либо как должное*', *an early bird* – '*someone who gets up or arrives somewhere early*' – '*ранняя пташка*' [18, с. 22, 234].

Таким образом, правильность расшифровки прескриптивного компонента значения лексемы (синтез и интеграция двух компонентов семемы) зависит от фоновых знаний конкретного этноса. Внутренняя форма слова также затрудняет восприятие и интерпретацию фразем. Внутренняя форма – это зрительно-чувственное представление обозначаемого объекта, которое содержит в скрытом смысле культурно значимую информацию. Для понимания образной основы фразеологии важно знать этнологическую действительность, ценностные отношения менталитета, характерные для конкретной культуры. Поэтому уместно обратиться к лингвокультурологическому анализу фразеологических единиц.

Рассмотрим несколько примеров. *Дым коромыслом* – '*шум, гам, беспорядок, суматоха*' [14, с 153]. Для тех, кто изучает русский язык как иностранный, необходимо сначала обратиться к компоненту *коромысло*. '*Коромысло – это деревянный инструмент в форме лука, используемый для переноски ведер с водой или других грузов*' [8, с 153]. Но для того, чтобы понять настоящую роль выражения, следует подробно исследовать жизнь крестьян на Руси. В те времена отопление изб производилось «по-черному», то есть дым выходил через специальную волоковую дверь или окно. Со временем люди заметили, что дым выходил по-разному в зависимости от погоды: если он был в виде

коромысла, то ожидали сильный шторм. Возможно, связь с появлением непогоды способствовала формированию собственного значения фразеологизма.

Английский язык содержит множество фразеологизмов, значение и изображение которых может быть затруднено для русскоязычных. Ярким примером может выступить фразеологизм «*thick as thieves* – '*to be very friendly and share a lot of secrets*'» – '*закадычные друзья, водой не разольешь*' [18, с. 239]. В буквальном переводе это слово переводится «толстые, как воры», но если обратить внимание на историю происхождение слова, то представляется возможным раскрыть еще одно значение прилагательного-компонента *thick*. Раньше оно употреблялось в значении '*близкий, тесно связанный*'. Наличие лексемы *thieves* указывает на криминальный характер фразеологизма. Ассоциация качества дружбы с преступниками восходит к тому, что успех преступной группировки зависел от уровня доверия между ее членами, поэтому чем больше воры знали друг о друге, тем легче операция.

Подводя итоги, отметим, что фразеологизмы – это стойкие словосочетания, которые образуются из слов, обладающих определенным семантическим ореолом (с учётом уже имеющейся онтологии внеязыкового мира). Именно поэтому фразеологические обороты могут отражать национальные, региональные или профессиональные особенности языка и культуры, т. е. в их составе лексического значения находим этноспецифичность, которая и обусловливает наличие рестриктивного компонента, представляющего собой ограниченную сочетаемость. Рестриктивный компонент лексической единицы детерминирован фактами, которые нельзя игнорировать [7, с. 200–202].

Таким образом, устойчивость и воспроизводимость знака в готовом виде способствует реализации процессов функционирования социально-коллективной памяти нации. Следовательно, категоризация фразеологического сигнификата представляется возможной благодаря своей билатеральной природы: спаянности механизмов устойчивости и культурных механизмов [4, с. 133]. Это, в свою очередь, и порождает культурные прототипы, транслирующиеся через различные дискурсивные системы (мифологическую, философскую, историческую и т. д.).

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. – М.: УРСС: Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
2. Баранов А.Н. Основы фразеологии (краткий курс): учеб. пособие / под ред. А.Н. Баранова, Д.О. Добровольского. – М.: Флинта, 2014. – 312 с.
3. Богатикова Л.И. Лингвокультурный аспект фразеологических единиц // Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна. – 2015. – № 2 (46). – С. 115–118.
4. Брагина Н.Г. Фрагмент лингвокультурологического лексикона (базовые понятия) // Фразеология в контексте культуры. – М., 1999. – С. 131–137.

5. Буслаев Ф.И. Русские пословицы и поговорки. – М.: тип. А. Семена, 1854. – 176 с.
6. Виноградов В.В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины // Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М.: Наука, 1977. – С. 118–139.
7. Влавацкая М.В. Комбинаторная лексикология: структура и содержание // Вестник ЧГПУ. – 2009. – № 9. – С. 197–210.
8. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Дрофа, Русский язык, 2000. – 2292 с.
9. Зуева Т.А. Модель анализа фразеологических единиц в лингвокультурологическом аспекте // Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании. – 2012. – Вып. 5. – С. 28–34.
10. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
11. Телия В.Н. Русская фразеология Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
12. Телия В.Н. Культурно-национальные коннотации фразеологии // Славянское языкознание. – 1993. – С. 45–54.
13. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А.И. Молоткова. 7-е изд., испр. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 525 с.
14. Фразеологический словарь русского литературного языка / сост. А.И. Федоров. – М.: Цитадель, 1997. Т. 2. Н–Я. – 395 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://gufo.me/dict/fedorov, свободный (дата обращения: 18.03.2023).
15. Хайруллина Р.Х. Фразеологическая картина мира: от мировидения к миропониманию. – Уфа: БГПУ, 2001. – 85 с.
16. Cambridge English dictionary. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dictionary.cambridge.org, свободный (дата обращения 12.02.2023).
17. Karabulatova I.S., Vildanov K.S., Zinchenko A.A., Vasilishina E.N., Vassilenko A.P. Problems of identificative matrices transformation of modern multicultural persons in the variative discourse of electronic informative society identity // Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities. – 2017. – Vol. 25. July. – P. 1–16.
18. Longman Pocket Idioms Dictionary. – London: Pearson Longman, 2001. – 297 с.

Parahonco Lyudmila Vyacheslavovna
Alecu Russo Bălți State University

THE ROLE OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN MODERN LINGUISTICS

The given work is devoted to the study of the theoretical foundations of phraseological units, their role in modern Russian and European linguistics. The study pays attention to the problem of defining the concept of "phraseologism", describes its connection with linguoculturology, and also reveals the peculiarity of the combinatorial semasiology of phraseological units, which lies in the description of the relationship between the semantics of the lexeme and its distribution. This is the relevance of the conducted research; the purpose of the article is to highlight the ontology of the issue and identify the ethnic specificity of the studied linguistic cultures.

Keywords: phraseology, phraseological unit, anthropocentrism, narrow approach, broad approach, linguoculturology.

Персиянова Светлана Георгиевна
Труханова Дарья Сергеевна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
SGPersiyanova@pushkin.institute,
DSTrukhanova@pushkin.institute

Трансформация профессионального дискурса преподавателей РКИ в цифровую эпоху

В работе рассматривается проблема трансформации профессионального дискурса преподавателей РКИ и роль цифрового коммуникативного пространства в этом процессе. Авторами описывается опыт организации просветительских мероприятий для преподавателей РКИ онлайн на примере научно-практического семинара «Школа преподавателя РКИ» в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина. Обобщение опыта организационной и методической работы, анализ обратной связи участников семинара позволяют сформулировать некоторые выводы об актуальных проблемах методики преподавания РКИ.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, профессиональная компетенция, профессиональный дискурс, цифровизация.

Профессиональное коммуникативное пространство преподавателей РКИ, во многом в связи с глобальной цифровизацией всех сфер жизни, постоянно расширяется, совершенствование профессиональных компетенций также связано с цифровым коммуникативным пространством. Исходя из того, что описание дискурса включает определение типовых участников, их целей и ценностей, стратегий, жанров, устойчивых коммуникативных формул, можно говорить, что цифровизация расширяет круг участников профессионального дискурса, размывает их портрет, цели, ценности, хронотоп, набор жанров и т. д. С другой стороны, вероятно, имея возможность посмотреть на состав коммуникантов в цифровом коммуникативном пространстве, мы наконец-то можем увидеть, как неоднородно профессиональное сообщество и как широк контингент учащихся.

Профессиональный дискурс преподавателей РКИ реализуется в большом наборе коммуникативных событий и жанров, которые трансформируются сегодня. Конференции, круглые столы, семинары, лекции, мастер-классы и мн. др. проводятся в гибридном формате (онлайн/офлайн) или онлайн государственными и частными образовательными организациями и отдельными экспертами-лидерами мнений в области преподавания РКИ. Цифровизация

актуализирует в профессиональном дискурсе новые жанры. Например, выходят подкасты для преподавателей РКИ («Поговорим про РКИ» (СПбГУ), четвёртый сезон подкаста «Азы Языка» (записывается с сотрудниками ЦЯТ СпбГУ и др.)), блоги как макрожанры на разных коммуникационных площадках (зачастую авторы ведут блог сразу на нескольких площадках параллельно, например, «РКИpro.МАСТЕРСКАЯ» Евгении Стремовой, «PRO преподавание» Ольгой Плотниковой). Всё это делает доступным для преподавателей РКИ большое количество профессионально ориентированного контента, который выполняет просветительские функции, позволяет критически осмыслять работу коллег и совершенствовать профессиональные навыки и умения.

Отдельные давно существующие проекты также трансформируются под влиянием цифровизации, таковым является научно-практический семинар «Школа преподавателя РКИ». Он был впервые организован в Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина в 2016 году. Научно-практический семинар представлял собой серии интерактивных лекций, соединяющих лекционные части и практические, которые проходили 1–2 раза в месяц в течение учебного года. Семинар был ориентирован на студентов, магистрантов, стажеров, преподавателей, начинающих свой профессиональный путь. Аудитория семинара расширялась, к занятиям присоединялись преподаватели московских школ и вузов. В 2019 году из-за коронавирусной инфекции семинар перешёл в онлайн-формат. В 2019–2022 гг. занятия проходили на разных платформах видеоконференцсвязи (Zoom, Big Blue Button). Это позволило в некоторой степени расширить аудиторию слушателей, появилось много зарубежных слушателей из вузов и образовательных организаций, которые ранее не сотрудничали с Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. В 2021 году было принято решение об апробации нового формата мероприятия − проведении онлайн-трансляций на видеохостингах. Лекторы, технический и методический модераторы по-прежнему взаимодействовали в режиме видеоконференции, а слушатели подключались к прямому эфиру на видеохостинге. Записи лекций доступны слушателям и после мероприятия по тем же ссылкам, что и прямые эфиры, все материалы, которые используют лекторы, также доступны для скачивания. При переходе к новому формату была запущена посадочная страница проекта, а анонсы стали публиковаться в профилях Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина в социальных сетях. На сегодняшний день это оптимальная форма организации семинара, но и она требует совершенствования, например, сбор обратной связи и распространение материалов лекций не может полностью контролироваться при работе на выбранных платформах.

Семинар по-прежнему проходит преимущественно в формате интерактивных лекций с максимально прикладным содержанием, хотя в той или иной ситуации жанр может быть определен как «мастер-класс» (например, занятия, где рассматривается процесс создания учебных материалов для разной аудитории), «круглый стол» (когда несколько экспертов делятся мнениями и обсуждают одну и ту же методическую проблему), «диалог» (когда методист-модератор задаёт вопросы гостю лекции).

На сентябрь 2023 года база «Школы преподавателей РКИ» насчитывает 1781 слушателя из 74 стран. В 2023 году среди зарубежных участников семинара большое количество слушателей из Республики Узбекистан, Республики Таджикистан, Республики Казахстан, Республики Армении, Кыргы́зской Респу́блики, из КНР, из Италии, Франции, Греции. Надо заметить, что рост той или иной группы аудитории зависит от разных факторов, но важную роль играет и личный вклад лекторов, которые налаживают связи между учебными заведениями в разных странах (см., например, [2]). Среди слушателей и студенты, и аспиранты, и преподаватели, прошедшие курсы профессиональной переподготовки и желающие совершенствоваться в методике преподавания РКИ, и преподаватели-предметники школ и вузов, работающие с иностранными учащимися, и в целом широкий круг лиц, интересующихся русским языком. С другой стороны, среди слушателей много опытных преподавателей. Аудитория преподавателей с разным опытом ставит перед методистами, отвечающими за содержательное наполнение проекта, сложную задачу: материалы должны быть интересны слушателям с разными профессиональными возможностями и задачами.

Проведение мероприятия онлайн позволяет не только собирать широкую аудиторию и организовывать взаимодействие между коллегами, обмениваться опытом научной и методической работы, но и собирать материалы об актуальных проблемах преподавания РКИ. Наблюдение за активностью слушателей и постоянный анализ обратной связи позволяет подсветить некоторые проблемы современной лингводидактики и методики преподавания РКИ, которые, вероятно, недостаточно обсуждаются в профессиональном сообществе. Хотя стоит оговориться, что эти данные нельзя считать в полной мере надежными, так как и активность слушателей, и количество и качество обратной связи зависят и от времени проведения мероприятий, и от сдвигов в информационном поле на момент проведения лекции, и от личного вклада лектора в привлечение слушателей. Кроме того, мы не можем установить зависимости между существующим у слушателей опытом работы и их «методическими интересами», существующие формы обратной связи не позволяют этого сделать. Тем не менее отмечается повышенный интерес к темам, которые можно объединить в три блока. Первый – базовые понятия методики, обучение языковым средствам общения (обучение фонетике, лексике, грамматике на разных этапах), обучение разным видам речевой деятельности; второй – методика преподавания РКИ (РКН) в детской аудитории (в первую очередь

создание учебных материалов); третий – цифровизация. Аудитория активно реагирует на ограничения и вызовы времени. Так, например, в 2019–2021 гг. преподаватели и методисты были заинтересованы в получении информации о специфике работы в дистанционном формате, а сегодня эта тема отодвигается на второй план, при этом слушатели проявляют интерес к материалам, наполненным вдумчивой методической рефлексией и предлагающим внедрение форматов, материалов для дистанционной работы в традиционные аудиторные занятия.

В настоящее время при регистрации на цикл мероприятий 2023–2024 учебного года слушателям предлагалось указать сферу своих методических интересов. За период с 13 сентября по 20 сентября 2023 году зарегистрировалось 778 слушателей, 484 из которых описали свои методические интересы. Слушатели делали это в свободной форме. Результаты, приведенные ниже, имеют погрешности. Обработка анкет в некоторой степени носит субъективный характер. Вместе с тем приведем полученные результаты опроса (рис. 1).

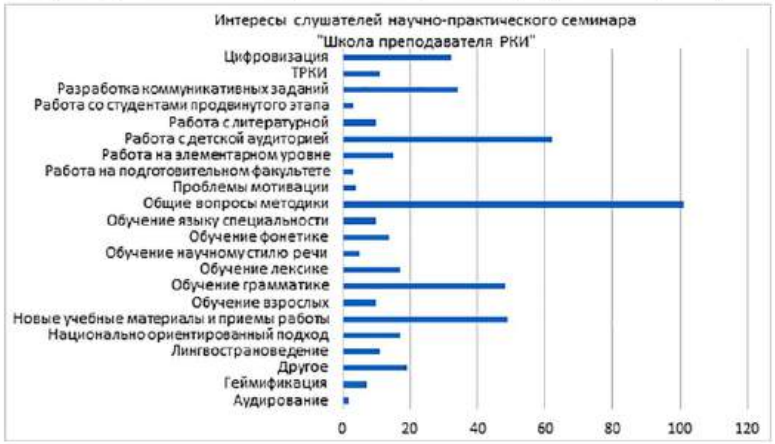


Рисунок 1. *Интересы слушателей научно-практического семинара «Школа преподавателя РКИ» по результатам обработки свободных ответов, полученных при записи на курс 2023–2024 учебного года*

В категорию «Другое» попали трудно интерпретируемые ответы или предельно узко сформулированные профессиональные интересы (вплоть до интереса к специфике функционирования отдельного слова). В категорию «Общие вопросы методики» попали ответы, в которых участники опроса максимально абстрактно описали свои интересы (например: «Интересуюсь методикой преподавания РКИ») или указали, что хотят следить за работой коллег. Многие слушатели приходят на научно-практический семинар для того, чтобы быть в курсе методической повестки (интересуются новыми

учебными материалами и платформами, интересуются исследованиями коллег). Если сравнить результаты опроса в начале семестра с активностью слушателей на разных лекциях, то между ними обнаружится некоторая корреляция: темы, которые представляются слушателям наиболее интересными, получали и получают большее количество просмотров. Вместе с тем этот вопрос требует дальнейшего исследования и измеримых данных.

Профессиональный дискурс преподавателей РКИ трансформируется под влиянием многих процессов, в том числе цифровизации. Научно-практический семинар Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина «Школа преподавателя РКИ» – один из примеров такой трансформации. Получив признание профессионального сообщества, проект развивается. Его дальнейшее развитие связывается и с совершенствованием используемых для организации семинара цифровых инструментов, и с освоением форматов взаимодействия в реальном и цифровом коммуникативном пространстве, и разработкой тех тем, которые, как указывают полученные от аудитории данные, будут востребованы в ближайшее время.

Литература

1. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

2. Рамузино П. К., Персиянова С. Г. Об изучении русского языка в Италии // Русский язык за рубежом. – 2017. – № 1. – С. 4–7.

3. Сайт постоянно действующего научно-практического семинара Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина «Школа преподавателя РКИ» [Электронный ресурс]. URL: https://rki-school.tilda.ws/

Persiyanova Svetlana Georgievna,
Trukhanova Daria Sergeevna
Pushkin State Russian Language Institute

TRANSFORMATION OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL DISCOURSE IN DIGITAL CENTURY

The paper considers the problem of improving the professional competence of RFL teachers and the role of educational activities in this process. The author describes the specifics of organizing and holding events for RFL teachers online using the example of the scientific seminar «RFL Teacher's School» and defines the features of transformations of the professional discourse of RFL teachers, as well as current problems of methodology in recent years.

Keywords: teaching methods of RFL, professional competence, professional discourse, digitalization, educational events.

Петрова Лиллия Геннадиевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет
petrova_l@bsu.edu.ru,
petrovali@mail.ru

Два чеховских рассказа как исследовательская платформа для иностранных студентов

В статье рассматриваются два произведения А.П. Чехова в качестве языкового материала для чтения в аудитории иностранных студентов. Целесообразность выбора обосновывается с точки зрения возможности изучения этого материала на смежных предметах. Оба рассказа могут быть предложены для чтения и анализа в процессе преподавания русского языка как иностранного, а также на занятиях по курсам «Аналитическое чтение», «Лингвистический анализ текста», «Теория и практика перевода» и т. д. Кроме того, выявляются сходные и отличительные черты двух текстов. Представленный материал может быть использован для практической работы на занятиях.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, междисциплинарный ресурс, чтение, рассказ, сравнение.

Все, кто познакомился с творчеством А.П. Чехова, навсегда остаются его поклонниками. На наш взгляд, главная особенность творчества этого замечательного русского писателя заключается в том, что он достоверно, живо и с тонким юмором описывал жизнь своих современников. Нам нравится читать его рассказы, потому что они живые, смешные, не слишком трудные, поучительные и, кроме того, доступны для широкого круга читателей. В рассказах мастера описывается целая палитра чувств, черт характера, поведения, поступков. Совокупность этих достоинств, его идеи «…сокрытые и прослеживаемые между строк, … являются незаменимым материалом для чтения в аудитории иностранных студентов» [1, с. 138] и позволяют нам постоянно обращаться к его творчеству как в процессе преподавания РКИ в целом, так и на уровне преподавания смежных курсов: «Аналитическое чтение», «Лингвистический анализ текста», «Теория и практика перевода» и т. д., а именно, к рассказам «Злой мальчик» и «Зиночка», которые были написаны Чеховым с разницей в четыре года.

Вопрос о некоторых совпадениях в двух рассказов не раз обсуждался. Однако, говоря о целесообразности выбора этих рассказов для чтения и анализа с иностранными студентами, важно подчеркнуть два момента: во-первых, они интересны, во-вторых, они представляют широкое поле для исследования. Внимание иностранных обучающихся можно привлечь уже тем фактом, что даже название обоих рассказов начинается на одну и ту же букву, букву «З». Поэтому возникает желание назвать эти два рассказа «братьями»: «Злой мальчик» (1883 г.) – старший брат, а «Зиночка» (1887 г.) – брат младший. Однако, как и у братьев, в параллельном соединении схожих деталей двух рассказов, у каждого из них имеются свои различия.

В обоих рассказах было по три главных персонажа: влюбленная пара и мальчик, который превращается в шантажиста сразу после того, как становится неожиданным свидетелем поцелуя влюбленных. В обоих случаях, влюбленные хотели побыть наедине. Возможно, именно Афродита, богиня любви и красоты, указывала им дорогу, и поэтому наши влюбленные чаще всего нечаянно оказывались в безлюдных местах.

Кроме того, и в рассказе «Злой мальчик», и в рассказе «Зиночка», и место событий, и сама ситуация были схожими.

Например, студенты замечают, что Иван Иваныч Лапкин и Анна Семеновна Замблицкая спустились вниз по крутому берегу реки, где «Скамеечка стояла у самой воды, между густыми кустами молодого ивняка… сели вы тут, и вы скрыты от мира – видят вас одни только рыбы, да и пауки-плауны, молнией бегающие по воде» [3, с. 179].

А Саша и Зиночка появились «на берегу пруда, между толстыми стволами двух старых верб». Когда происходили обе секретные встречи, как раз наступало лето. Зелень деревьев становилась невольным свидетелем встречи влюбленных пар.

А.П. Чехов славится тонкостью талантливой иронии, встречающейся в его рассказах. Однако его смех скрыт под умелым пером писателя. Его метод напоминает «принцип айсберга», т. е. улыбка Чехова прячется в подтексте. В первом рассказе, «Злой мальчик», юмор обнаруживается легко, так как весь рассказ пропитан веселой атмосферой за исключением того, что Лапкину и Анне Семеновне было неприятно внезапное появление Коли. В рассказе все чувства описаны ярко: любовь, гнев или блаженство. Вспомним, к примеру, момент, когда Лапкин и Анна пошли в сад за Колей и «драли злого мальчика за уши» [3, с. 181]. Сюжет рассказа «Злой мальчик» напоминает нам об обыденной жизни, где все очень просто.

Однако во втором рассказе, на наш взгляд, не всё так очевидно. Юмор в рассказе «Зиночка» не всегда лежит на поверхности, и иностранному студенту его труднее уловить. К примеру, даже известный эпизод, когда во время урока с Петей всё время думающая о чем-то постороннем гувернантка несколько раз повторяет одно и то же: «Мы вдыхаем кислород… выдыхаем углекислоту… Растения же наоборот: вдыхают углекислоту и выдыхают кислород. Углекислота содержится в сельтерской воде и в самоварном угаре... Это очень вредный газ. Близ Неаполя есть так называемая Собачья пещера,

содержащая в себе углекислоту» [2, с. 358] нуждается в том, чтобы его прокомментировал преподаватель, так как самое трудное для понимания при изучении иностранного язык – это все-таки юмор.

Сам Петя называет этот процесс «мы жевали» и смеется над ограниченными знаниями своей гувернантки: «Зиночка всегда горячо отстаивала пользу естественных наук, но едва ли знала по химии еще что-нибудь, кроме этой пещеры» [2, с. 358]. Наивный Петя не знает, по какой причине его гувернантка часто говорит о горизонте. А причина, на самом деле, проста: влюбленная Зиночка часто смотрит в окно и ждёт, когда на горизонте появится её любимый Саша, брат Пети, к которому она торопится на свидание.

Обращаем внимание иностранцев на фразу: «будучи умен не по летам» [2, с. 360], которую Петя роняет в свой адрес, характеризуя своё развитие, и которую мальчик использует не раз. Однако своим умом он мог додуматься лишь до того, что его гувернантка «пользуется отсутствием родителей (Пети), чтобы забраться в малинник или же нарвать себе черешень» [2, с. 360]. Кроме того, он гордится собой, потому что его гувернантка ничего не может поделать с дерзостью своего ученика.

Интересно, что в рассказах повествование ведётся от разных лиц. И это приносит неповторимые ощущения. В первом рассказе рассказчиком было некое лицо, не участвующее в его действии, т. е., в «Злом мальчике» как бы сам Чехов говорит обо всём происходящем. Экспозиция рассказа представляется обобщенной. И нам кажется, что она более сжатая, чем во втором рассказе. Читая рассказ «Злой мальчик», читатель видит все основные детали, как будто сидит в последнем ряду автобуса и наблюдает за всем сразу.

Что касается второго рассказа, мы уже говорили о том, что в «Зиночке» мальчик Петя, являющийся младшим братом Саши, выступает рассказчиком. Следовательно, чтобы узнать больше, приходится следить за целой цепочкой поступков Пети и наблюдать за всеми их последствиями.

Читая рассказ и, как бы становясь его участниками, становится ощутимым, как изменяется динамика чувств Зиночки. Подробно описываются не только её чувства и настроение, но также и глубинные тайны её внутреннего мира. Она была милой, и немного наивной. Конечно, она волновалась, когда собиралась пойти на первое свидание, которое Чехов с юмором именует «рандеву» в угоду в тех кругах модного в то время французского языка. Гувернантка несколько раз поглядела на часы, и от избытка чувств, предвкушая встречу, во время урока с Петей перепутала понятия: «Так помните же – сказала она – близ Неаполя есть так называемая Собачья пещера…– она опять взглянула на часы и продолжала – где, как нам кажется, небо сходится с землею…» [2, с. 358].

Самый интересный процесс – это процесс возникновения ненависти Зиночки к Пете. Услышав грозные слова Пети первый раз, Зиночка задрожала

как осиновый лист, и стала умолять его: «Петя, это низко... Я вас умоляю, ради бога... Будьте мужчиной... не говорите никому... Порядочные люди не шпионят... Это низко... умоляю вас...» [2, с. 361]. На взгляд читателей, она идёт на поводу у Пети, ставя ему пятерки и не жалуясь отцу на его шалости, в надежде на то, что тогда мальчик сохранит её тайну.

Но когда она уже не могла контролировать свои эмоции, бедная девушка начала переходить в контратаку: «Ненавижу! О, если б вы, гадкий, отвратительный, знали, как я вас ненавижу, как мне противна ваша стриженая голова, ваши пошлые, оттопыренные уши!» [2, с. 361].

Тем не менее, этот выпад был слабым из-за её испуга. В конце концов, она открыто выражает свою ненависть; «…хватает меня (Петю) за руку и, задыхаясь, начинает объясняться:

– О, как я тебя ненавижу! Никому я не желала столько зла, как тебе! Пойми это! Мне хочется, чтобы ты понял это!» [2, с. 362].

И это возымело действие! Петя был напуган: «сначала мне было приятно и ново, но потом пробрал страх, я вскрикнул и, сломя голову, побежал в дом» [2, с. 363].

Став взрослым, Петр признается, что он до сих пор помнит взгляд девушки, когда ей пришлось уезжать из дома из-за того, что ее тайна была раскрыта.

Прошло время. Все они стали одной семьёй, так как Саша и Зиночка поженились, но все-таки Зиночка «чувствует себя не в своей тарелке» [2, с. 363] и с Петей при встрече «обошлась не по-родственному» [2, с. 363].

Что касается героя рассказа «Злой мальчик», то после того, как Коля занялся шантажом, он становится откровенным стяжателем. С самого начала он требовал один рубль: «Дайте рубль, тогда не скажу» [3, с. 179]. Потом начинает требовать всё больше и больше: краски, мячик, коробочки из-под пилюль, запонки с собачьими мордочками, а также карманные часы, которые, в конечном итоге, так и остались лишь его мечтой.

В «Зиночке» обстановка развивается несколько иначе. Петя не требует ничего материального, а лишь наслаждается властью и смущением бедной Зиночки. Для него: «С одной стороны, приятно быть владельцем чужой тайны, с другой – тоже весьма приятно сознавать, что такие авторитеты, как Саша и Зиночка, во всякую минуту могут быть уличены мною в незнании светских приличий» [2, с. 361]. Его мысли: «…теперь они в моей власти, и их спокойствие находится в полной зависимости от моего великодушия…» [2, с. 361] – раскрывают суть его характера.

По сравнению с Колей, Петя показан автором более дерзким. Хотя впоследствии он осознал свою детскую жестокость и признался, что душевные мучения сопровождали его всю его жизнь.

В конце рассказа Петя косвенно признает ошибки тех далеких дней. Ему жаль того, что с тех пор прошло уже так много времени. Он уже стал

взрослым, и его внешность сильно изменилась, но Зиночка так и не смогла полностью простить его: «…несмотря на мою добродушную плешь, смиренное брюшко и покорный вид, она все еще косо глядит на меня и чувствует себя не в своей тарелке» [2, с. 363].

Способность помнить – это один из подарков, которые бог дал женщинам. Поэтому Зиночка никогда не забывала и не забудет, как гадко Петя эксплуатировал её тайну, и как она не смогла спокойно спать, когда наступала ночь. Видно, что Зиночка хранит в своем сердце каждую минуту страданий, которые причинил ей Петя.

Кроме того, ненависть – это такое сильное чувство, которое насквозь поражает душу человека. Соглашаясь с этим, сам Чехов делает вывод «…ненависть так же не забывается, как и любовь» [2, с. 363].

Лапкин и Саша совершенно не похожи друг на друга. В отличие от слабохарактерного и нерешительного Лапкина Саша твёрд и уверен в себе. И читателям намного интереснее узнать тайну такого человека. Как только Петя сообщил ему: «…ты вчера целовался с Зиной», Саша ответил на это односложно: «Ты глуп» [2, с. 362].

Из ответа брата Петя понял, что Саша «…не был малодушен, как Зиночка, а потому эффект не удался» [2, с. 362]. В результате Петя не мог наслаждаться его смущением. Следовательно, вся энергия Пети обрушилась на бедную гувернантку.

Хотя «Злой мальчик» и был написан на четыре года раньше, чем «Зиночка», кажется, что эта история произошла только вчера. С другой стороны, о Зиночке читатель узнаёт из воспоминаний уже взрослого Петра, и по этой причине складывается ощущение, что рассказ был написан давно.

В конце рассказа «Злой мальчик» Анне Семеновне было чрезмерно приятно наказать Колю за его шантаж. В те минуты, когда она драла за уши Колю, она испытывала счастье, которое Чехов определил, как «захватывающее блаженство» [3, с. 181].

С другой стороны, Анна Семеновна должна благодарить своего младшего брата. Все почувствовали, что именно Коля был главной причиной, которая подтолкнула Лапкина быстро решить дело с женитьбой. Чтобы избавиться от с каждым днем возрастающих требований Коли, расходов и страха, он решил, что ему будет дешевле жениться на Анне, чем постоянно одаривать шантажиста.

Допустим, если бы не было внезапного появления Коли, взял бы Лапкин Анну в жены? На этот счёт никто не может дать точный ответ. Но, на наш взгляд, скорее нет, чем да.

Очевидно, что «Зиночка» – это рассказ не столько о любви, сколько о ненависти. Однако это не значит, что в рассказе «Злой мальчик» не было ненависти. Она была. Но со стороны Лапкина, который возненавидел Колю.

Анна тоже рассердилась на Колю из-за того, что он её шантажировал. Но их ненависть отличается от той, которая расцвела в рассказе «Зиночка». Чехов показал нам не простую ненависть, а «восторг ненависти». Зиночка ненавидела Петю страстно, но не могла жить без него: «созерцание ненавистной рожи (Пети) стало для нее необходимостью» [2, с. 363]. Такие чувства Зиночки кажутся, на первый взгляд, странными, но в людях часто сосуществуют некие противоречия, которые трудно поддаются объяснениям.

Исходя из этого, чтение и сравнение обоих рассказов может научить читателей, в том числе иностранных, «…выработать умение поиска смысла, принятия объективного и логичного решения, как с учётом собственной точки зрения, так и других мнений, способности отказаться от предубеждений, выдвинуть новые идеи и увидеть открывшиеся возможности» [1, с. 139].

На наш взгляд, ни перед преподавателями, ни перед иностранными студентами не стоит задача доказывать, что один из рассказов лучше или хуже другого. У каждого рассказа свой колорит, свои преимущества, и каждый из них после прочтения занимает свое место в сердце читателей. Именно автор, Антон Павлович Чехов, – настоящее связующее звено между двумя рассказами. Время может изменять многие вещи в мире, а также внутренний мир человека. Бывает, что складываются схожие обстоятельства, но решаются они по-разному, и речь о них идет по-другому. И Чехов своим творчеством показывает нам разные подходы к делу. Прошедшие между двумя рассказами четыре года, возможно, стали причиной для того, чтобы их автор описал схожую ситуацию с другой точки зрения, как будто Чехов стал по-новому смотреть на жизнь. Самое главное, что каждый из рассказов в отдельности и оба они в совокупности дают иностранным обучающимся широкий исследовательский простор.

Литература

1. Петрова Л.Г. Методический потенциал художественных текстов (на примере изучения иностранцами рассказов Чехова «Добрый немец» и «Глупый француз». / Л.Г. Петрова, К.С. Травкин, А.В. Елфимова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 78. – Ч. 4. – 306 с.

2. Чехов А.П. Зиночка // А.П. Чехов. Собрание сочинений в 8-ми томах. Том 3. [Рассказы], 1886–1887. – М.: Правда, 1970. – С. 358–36.

3. Чехов А.П. Злой мальчик // А.П. Чехов. Полное собрание сочинений и писем в 30-ти томах. Сочинения. Том 2. [Рассказы. Юморески], 1883–1884. – М.: Наука, 1975. – С. 179–181.

Petrova Lilia Gennadievna
Belgorod National Researsh University

CHEKHOV'S «ZINOCHKA» AND «ANGRY BOY» AS A RESEARCH PLATFORM FOR FOREIGN STUDENTS

The article examines two works by A.P. Chekhov as a language material for study in the audience of foreign students. The expediency of the choice is justified from the point of view of an interdisciplinary resource. Both stories can be offered for reading and analysis in the process of teaching Russian as a foreign language in general, as well as in classes on the courses «Analytical Reading», «Linguistic text analysis», «Theory and practice of translation», etc. In addition, the similarities and distinctive features of the two texts are revealed. The presented material can be used for practical work in classes with students from abroad.

Keywords: Russian as a foreign language, interdisciplinary resource, reading, story, comparison.

Пожидаева Елена Валерьевна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
EVPozhidaeva@pushkin.institute

Семиотические процессы при формировании лингвокультуры питания на примере английского языка

В статье описываются семиотические процессы при формировании лингвокультуры питания. На примере английских номинаций-глюттонимов в диахроническом аспекте исследованы этимологические дублеты, рассмотрены процессы элиминирования и заимствования языковых знаков, а также примеры сужения и расширения семантики в процессе гастрономической коммуникации.

Ключевые слова: гастрономический, пища, питание, лингвокультура питания, дублеты, глюттоним.

Лингвокультурологические исследования сосредотачиваются на изучении языка как системы семиотической репрезентации культурных ценностей того или иного этноса.

Будучи культурной материальной ценностью, пища и питание дают основу для формирования культуры питания, являющейся неотъемлемой частью любой национальной культуры.

Этническая и национальная кухни как методы приготовления блюд; кулинария как способы приготовления блюд, гастрономия как репертуар блюд и напитков, кулинарные блюда и напитки, кулинарные рецепты и поваренные книги; паремиологический фонд пословиц, поговорок, древних заклинаний, современных слоганов ресторанов быстрого питания; легенд, касающихся пищи и питания, её добычи, приготовления и т. д.; традиции питания, этикет, традиции застолья; тип питания, хозяйственно-культурный тип и т. д., – являются *культуремами*, иначе говоря, единицами культуры питания или её психологическими образами, составляющими систему базовых психологических образов пищи и питания или культуру питания.

Лингвокультура питания есть словесный образ культуры питания, то есть словесный образ (символ) относительно устойчивой системы базовых психологических образов (символов) пищи и питания.

Национальная лингвокультура питания, в свою очередь, представляет собой словесный образ (символ) относительно устойчивой системы базовых психологических образов (символов) пищи и питания народа или нации, выработанной в ходе исторического развития в результате приспособления

к окружающей среде и передаваемой в процессе социализации индивида, которая служит средством самоидентификации и репрезентации народа или нации в мире.

Лингвокультура питания входит в систему национального языка и является духовной ценностью народа или нации.

Семиотическая система языка подвержена постоянным переменам, поскольку процесс знакообразования обладает динамической природой. В этой связи, Ф. де Соссюр подчёркивает, что любое данное состояние языка всегда является продуктом исторических факторов [2, с. 109]. Следовательно, семиотическую систему лингвокультуры можно описать с двух точек зрения: (1) как динамическую систему, изменяющуюся во времени, – с точки зрения диахронического аспекта и (2) как статическую систему, взятую в определённый момент времени, – с точки зрения синхронического аспекта.

На этом основании, исследователь И.Ф. Янушкевич выделила и описала ряд семиотических процессов, описывающих состояния языка при формировании лингвокультуры того или иного народа или нации, в диахроническом аспекте [3, с. 41].

Мы сочли необходимым, несколько видоизменить схему, предложенную исследователем, с учётом ряда фактов исторического развития этнических групп, народов и наций. В видоизменённом виде схема семиотических процессов при формировании лингвокультуры народа или нации выглядит следующим образом:

Во-первых, это – накопление первоначального номинативного фонда языковых знаков той или иной этнической группой.

Во-вторых, это – расширение / сужение репертуара языковых знаков в ходе исторического развития этноса или народа.

В-третьих, детализация (категоризация) семиотических систем в связи с расширением системы базовых образов (символов или концептов).

В-четвертых, переконфигурация семиотических систем в процессе растворения этносов в народе или объединении народов в нации.

В-пятых, дублирование и возможная замена языковых знаков под влиянием или экспансией чужих лингвокультур.

В-шестых, элиминирование языковых знаков под влиянием экстралингвистических причин.

Процесс становления и развития лингвокультуры народа или нации может быть описан с точки зрения особенностей вышеперечисленных семиотических процессов, происходящих в языке в ходе формирования лингвокультуры данного народа или нации. В лингвосемиотическом отношении эта актуализация осуществляется посредством специальных знаков – *номинаций-глюттонимов*, погруженных в гастрономическую коммуникацию (термин Н.П. Головницкой [1]).

Рассмотрим, какие семиотические процессы происходили при формировании английской лингвокультуры питания.

В нормандский период были заимствованы в английский язык этимологические дублеты уже имеющихся в языке номинаций: *beef – ox* (Old English – oxa); *veal – calf* (Old English – cealf); *mutton – sheep* (Old English – seap, seep); *pork – pig* (Old English – pieg). В результате произошла детализация этимологических дублетов с последующим размежеванием и образованием новых концептосфер: французские лексемы становятся глюттоническими номинациями: *beef* (говядина), *veal* (телятина), *mutton* (баранина), *pork* (свинина) и входят в концептосферу британского глюттонического дискурса; в то время как английские лексемы номинирует по-прежнему животное: *ox* (бык), *calf* (телёнок), *sheep* (овца), *pig* (свинья) [6].

Этимологические дублеты – глюттонимы *plum* (Latin, с 43 г. по 410 гг. н. э.) и *prune* (French, с XI по XIII вв.) (dried plum) связаны между собой гиперо-гипонимическими отношениями: гипероним *plum* и гипоним *prune*.

Но, как правило, возникновение дублетов среди глюттонических номинаций вызывало элиминирование прежнего глюттонического языкового знака.

Так, проведенное исследование позволяет предположить, что первоначально сформированный на территории Британских островов культурно-хозяйственный тип земледельца и животновода выступил главным фактором постепенного формирования и утверждения в лингвосемиотическом пространстве британской глюттонии лексемы *beef*, по крайней мере, благодаря процессам постоянного заимствования дублетов, номинирующих домашнее животное отряда крупного рогатого скота постепенно утвердились в английском языке лексемы мужского и женского рода: *ox* и *cow*.

Причём *cow*, номинирующее животное, дающее молочный продукт, было не менее ценным для крестьян, чем животное, номинируемое лексемой *ox*.

Если проанализировать кельтское заклинание на охрану скота, то можно восстановить цепочку непрерывного дублирования и элиминирования прежних дублетов лексемы *cow*: *bo* (Old Irish) – *bov* (Latin) – *kur, ko* (Old Norse, Danish, Swedish) – *kwon* (Proto-German) – *cu* (Old English) – *cow* [8, с. 71].

Очевидно, что в древнеирландском языке *bo* номинировало домашнее животное отряда крупного рогатого скота и лишь в период римских завоеваний возникают две номинации: *bov* (корова) и *oxa* (говядина, например: *roasted oxa* or *morden roast beef*) [8, с. 71].

Причем, при заимствовании французской лексемы *beef* когнитивных способностей англичан оказывается достаточно, что провести гендерную систематизацию лексем, номинирующих животное «женского» пола и «мужского».

Таким образом, в формирование лингвосемиотического пространства британского глюттонического дискурса были вовлечены процессы

заимствования и словообразования. Причём, доминирование процесса заимствования в силу такого экстралингвистического фактора, как постоянное завоевание Британских островов народами, говорящими на разных языках, обуславливало дублирование лексем, входящих в концептосферы, связанные с производством продуктов питания, их последующую детализацию, размежевание и развитие концептосферы «пища и питание» на этапе первоначального накопления номинативного фонда глюттонических языковых единиц в древнейший, древний и средний периоды развития английского языка.

В средний период развития английского языка начинает преобладать и другой процесс, а именно: проникновение дублета-глюттонима в английский язык было связано с развитием между ним и существующим уже в языке глюттонимом гиперо-гипонимических связей, например: *plum* и *prune*.

С другой стороны, можно отметить в становлении английского языка в средний период и другой процесс, при котором заимствованный глюттоним, номинирующий неизвестный до этого на Британских островах продукт питания, или способ приготовления, или сервировки стола, т. е. предметы, процессы, явления, связанные с пищей и питанием, ассимилировался в английском языке и развивал собственные фонологические, лексико-семантические, морфологические, синтаксические и стилистические связи.

Что касается другой, более глубинной связи между знаком и смыслом, – семантики – то, в процессе гастрономической коммуникации мы наблюдаем два антагонистических процесса: сужения и расширения значения глюттонимов.

Наиболее ярким примером процесса сужения семантики может служить глюттоним *meat*. Этимологический словарь даёт следующее разъяснение относительно происхождения этого слова: *Old English mete «food, item of food» (paired with drink), from Proto-Germanic *mati (cognates: Old Frisian mete, Old Saxon meti, Old Norse matr, Old High German maz, Gothic mats «food», Middle Dutch, Dutch metworst, German Mettwurst «type of sausage»), from PIE *mad-i-, from root *mad- «moist, wet,» also with reference to food qualities, (cognates: Sanskrit medas – «fat» (n.), Old Irish mat «pig»; see mast (n.2))* [6].

Именно это значение мы находим в Библии короля Якова XVII века. Слово *meat* употребляется в значении «пища»: «*And to every beast of the earth, and to every fowl of the air, and to every thing that creepeth upon the earth, wherein there is life, I have given every green herb for meat: and it was so*». Строка является переводом с греческого языка, в котором слово *meat* (< др.англ. mete) означало «еда, пища вообще» и служило семантическим эквивалентом греческого слова *broma* («пища»).

В современном переводе Библии лексема *meat* заменена на *food*: «*And to every beast of the earth and to every bird of the air and every living thing moving on the face of the earth I have given every green plant for food: and it was so*» [7].

Со временем семантика лексемы *meat* сузилась: «наделять (пищей)» > «пища» > «мясо», потому что она была настолько широкой, что приходилось прибегать к конкретизации. К примеру, чтобы номинировать «пищу из мяса» использовалось сложное слово flǽscmete (flesh, animal food). Так, в «The Anglo-Saxon Literature Handbook» мы обнаруживаем: «*105 Pupil: Gif ge me ut adrifaþ fram eowrum geferscype, ge etaþ wyrta eowre grene, ond flæscmettas eowre hreawe.* (The cook replies: If you drive me away from your community you would eat your vegetables raw and your meat rare)» [4, с. 129]. В данном примере конкретизация значения слова mete вызвана контекстом: повар объясняет свою ценность как специалиста тем, что без него общество будет страдать из-за недостатка мясных блюд на столе.

Слово *flesh*, напротив, расширило семантику и стало употребляться не только по отношению к животным, но и к людям. В древнеанглийском *flæsc* обозначало только «flesh, meat, muscular parts of animal bodies». В современном английском «the soft part of the body of a person or animal that is between the skin and the bones». Более того flesh обозначает также мякоть фруктов и овощей «the soft part of a fruit or vegetable» [5].

Накопление номинативного фонда глюттонических языковых знаков помимо процесса словообразования в английском языке было связано с процессами сужения и расширения семантики глюттонимов, их дублированием, элиминированием и заимствованием.

Литература

1. Головницкая Н. П. Лингвокультурные характеристики немецкоязычного гастрономического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2007. – 21 с.

2. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1999. – С. 109.

3. Янушкевич И. Ф. Лингвосемиотическая система англосаксонской культуры. Автореферат дис. докт. филол. наук. Волгоград, 2009. – С. 41.

4. Amodio M.C. The Anglo-Saxon Literature Handbook. John Wiley & Sons. – 432 p.

5. Cambridge Dictionary [электронный ресурс]. – ULR: https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/flesh (дата обращения: 12.01.2024).

6. Online Etymology [электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.etymonline.com (дата обращения: 06. 09. 2023).

7. The Bible [электронный ресурс]. – Режим доступа: https://biblehub.com/genesis/1-30.htm (дата обращения: 06.02.2024).

8. Wyld H. C. Short history of English. London: Murray, 1957. – P. 71.

Pozhidaeva Elena Valeryevna
Pushkin State Russian Language Institute

SEMIOTIC PROCESSES IN THE FOOD LINGUISTIC CULTURE FORMATION IN THE ENGLISH LANGUAGE

The article describes the semiotic processes when the linguistic culture of food is being formed. The English food nominations are being analyzed in the diachronic aspect in a case study of food doublets. Word elimination and borrowing processes, as well as the narrowing and expanding the meaning of gluttonyms in the process of gastronomic communication are considered.

Keywords: gastronomic, food, nutrition, food linguoculture, doublets, gluttony.

Полякова Виктория Владимировна
Пудовкина Наталья Михайловна
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Самарской области Средняя общеобразовательная школа с. Верхние Белозерки муниципального района Ставропольский Самарской области
pudovkina.natash@yandex.ru

Лингвокультурология и межкультурная коммуникация как один из факторов формирования языковой картины мира

В статье рассматривается проблема формирования русской языковой картины мира при взаимодействии лингвокультурологии и межкультурной коммуникации через образ матери.

Ключевые слова: лингвокультурология, межкультурная коммуникация, языковой образ, тематическая группа, семантика, языковая картина мира.

Язык является способом трансляции знаний о мире, что и заставляет обращаться к вопросам его взаимодействия с мышлением. Кроме того, он представляет собой мировосприятие особенностей той или иной нации. Изучения последних лет, посвященные пониманию языковых особенностей, ставят на первое место связи человека и всего окружающего благодаря языковой картине мира. Давно подмечено, что национальная культура и язык ярко проявляются в народных пословицах, поговорках, крылатых фразах и фразеологических единицах. Знание и понимание смысла подобных устойчивых сочетаний народа содействует не только лучшему осознанию языка и характера народа, но и лучшему осмыслению поступков. В любой национальной языковой картине мира существует своя собственная неповторимая и уникальная фразеологическая картина мира.

Межкультурная коммуникация (англ. cross-cultural communication, intercultural communication) – это культурное взаимодействие посредством общения народов мира через язык, речь, письменность, традиции. Лингвокультурология, в свою очередь, – это раздел языкознания, изучающий взаимодействия между языком и культурными знаниями и понятиями.

По словам Е. О. Опариной: «Лингвокультурология, являясь гуманитарной дисциплиной, изучает воплощённую в живой национальный язык и проявляющуюся в языковых процессах материальную и духовную культуру». Она позволяет определить и объяснить, каким образом реализовывается одна из фундаментальных функций языка – быть фундаментом развития,

хранения и трансляции культуры. Цель этой дисциплины – исследование способов, которыми язык воплощает в своих единицах, хранит и транслирует культуру.

Окружающий человека мир представлен в трёх формах: реальная, культурная (или понятийная) и языковая картины мира. Реальная картина мира – это окружающий человека мир. Культурная (понятийная) картина мира отражает реальную картину через представления и понятия, с помощью органов чувств, сформированных через его сознание. Культурная картина мира особенна, она различается у разных народов. Это обусловлено рядом факторов: географией, климатом, природными условиями, историей, социальным устройством, верованиями, традициями, образом жизни.

Языковая картина мира содержит слова, то есть речевое мышление, свойственное человеку, поэтому всегда представлена в языковом и речевом формате. Таким образом, языковая картина мира – это концептуальная картина мира посредством языка. Концептуальная картина мира – это существующее в нашем сознании представление о мире, данное в виде специфическим образом организованных и структурированных концептов. По сути, концептуальная картина мира – это не картина, изображающая мир, а мир, понятый как картина.

Одна из проблем, возникающих при общении, как культур, так и отдельных личностей – это понимание, так как язык является лишь инструментом речевого поведения, то есть создает среду для межкультурного взаимодействия.

В ходе работы важными для нас остаются следующие аспекты: основой для понимания и реализации речи являются знания, нормы, различные интересы (происходит трансформация особенностей связанных представлениями культур); участники коммуникации воспринимают лишь языковые формы выражения через близкие образы.

Таким образом, в нашем понимании, язык является хранителем культурных ценностей, которые выражаются в лексике и грамматике, в пословицах, поговорках, в фольклоре, в художественной и научной литературе, в устной и письменной речи, составляя языковую картину мира.

Языковая картина мира – это совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определённом этапе развития народа, представление о действительности, отражённое в языковых знаках и их значениях – языковое членение мира, языковое упорядочение предметов и явлений, заложенная в системных значениях слов информация о мире.

Образ матери является одним значимых и универсальных значений любой культуры, поскольку мать является ключевой фигурой человеческого существования, характерной для любого языка во всём мире. Фигура матери неразрывно объединена с историей и формированием

главного социального института общества – семьи. В представлении народов, мать – женщина, играющая первостепенную роль в семье, имеющая немаловажные обязанности и несущая ответственность. Этот образ является особенным в контексте русской языковой картины мира и относится к числу фундаментальных, формулирующих специфику русского человека, его бытия, взаимоотношения с миром, важнейшие условия существования человека.

В ходе работы над материалом, были рассмотрены слова с лексемой мать в работах различных авторов. Анализируя их, мы пришли к выводу, о схожести в значениях определений лексемы мать, таких как: родственные отношения, гендерные характеристики и переносное значение лексем. Нами решено было остановиться на трёх основных значениях образа *мать*, *мама*, которые будут анализироваться в дальнейшем. Именно эти три значения в полной мере раскрывают образ матери в русской языковой картине мира и позволяют сделать вывод, что значение образа матери для каждого человека и общества в целом имеет значение. Используя паремии, фразеологизмы, словосочетания и другие языковые средства, русский народ сумел очень точно передать такие главные качества, присущие образу матери, как забота о детях, терпение, мудрость, сила, мораль, религиозность, всепрощение.

Русская языковая картина мира в данной работе анализируется на двух временных срезах: первый отрезок берёт своё начало с древних времён, второй – с начала 20 века. Ученые, изучающие этот вопрос, отмечают устойчивые характеристики образа матери с древнейших времён. Слово «мать» общеславянское слово с индоевропейскими корнями. С 11 века в древнерусском языке зафиксировано в форме слова «мати». Для русского христианского мира образ «мати, матушки» можно назвать идеалом, которым является Богородица, чья любовь, кротость, жертвенность, чистота и нравственная стойкость помогали людям в трудные времена. «Россия удержалась благодаря матерям, – говорил старец Паисий Святогорец. – Отцовское объятие, если в нем нет Благодати Божией, сухо. А объятие материнское – даже без Бога имеет в себе молоко».

В начале 20 столетия ситуация начала постепенно меняться. Сначала новые образы матери стали возникать, как правило, в иностранной литературе и киноиндустрии. Этот образ вмещал в себя целеустремлённость, достижение своих целей любыми способами, дети, семья стали отходить на второй план. Стали возникать новые профессии, слова, технологии. С развитием современности и русскоговорящее общество не обошлось без изменений. Языковая культура на глазах становилась все более деструктивной, многие табу превратились в пережиток времени, и образ матери стал приобретать другие эмоциональные окраски. Возникли словосочетания, несущие в себе

отрицательные или малосимпатичные иногда ругательные оттенки лексемы мать, например: мать-кукушка, суррогатная мать, мать-убийца, кузькина мать, чёртова мать и другие. Постепенно появляются современные русские писатели, молодёжные движения, порочащие исконный образ женщины – матери, призывающие «убить в себе домашнего ангела». Разрушение таких фундаментальных образов как мать, отец, семья, любовь, Родина влечёт за собой не только слом культуры, но искажение любой человеческой души, особенно детской.

Таким образом, анализ пословиц и поговорок нашей картотеки показал, что подходы к систематизированию русских паремий с компонентами *мать, мама, матушка* многообразны. На основе лингвокультурологического анализа указанных фразеологизмов был сделан вывод о самобытности русских пословиц и поговорок, их культурной ценности в современном русском языке, а образ *матери*, универсальный и характерный для любой культуры мира, богато представлен в отечественных паремиях, представленных в нашей картотеке, исследование которых способствует характеристике языкового сознания людей и позволяет полнее представить языковую картину мира носителей языка. Как говорилось ранее язык является фундаментом развития, хранения и трансляции культуры.

Литература

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностносмысловое пространство языка: учеб. пособие. – М.: Флинта, 2016. – 288 с. – URL: https://e.lanbook.com/book/84276 (дата обращения: 08.02.2022).

2. Бекетова К. Е., Воробьева Т. А. Лексикографический портрет слова «мать» (на материале лингвистических словарей) // Universum: Филология и искусствоведение: электрон. научн. журн. 2016. № 1–2 (25). URL: http://7universum.com/ru/philology/archive/item/2959

3. Буров А. А. Формирование современной русской языковой картины мира (способы речевой номинации): Филологические этюды. – Изд-во ПГЛУ: Пятигорск, 2010. – 304 с.

4. Гаврилова А. И. Исследование слова «мама». – [Электронный ресурс]. URL: https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2012/04/10/issledovanie-slova-mama

5. Лингвокультурология: учебно-методическое пособие / сост. В. В. Пестова. – Электронные текстовые данные. – Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2022. – URL: https://samara.mgpu.ru/files/elibrary/filologia/Pestova.pdf

6. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

7. Постовалова В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека. – Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 343–405.

Polyakova Victoria Vladimirovna
Pudovkina Natalia Mikhailovna
State budgetary educational institution
of the Samara region secondary school in Verkhniye Belozerki
village of Stavropol municipal district of the Samara region

LINGUOCULTUROLOGY AND INTERCULTURAL COMMUNICATION AS ONE OF THE FACTORS IN THE FORMATION OF THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD

This article examines the problem of the formation of the Russian language picture of the world in the interaction of linguoculturology and intercultural communication through the image of the mother.

Keywords: linguoculturology, intercultural communication, linguistic image, thematic group, semantics, linguistic picture of the world.

Попова Лилия Энгамовна
Бутовская средняя общеобразовательная школа № 2
muginchik91@mail.ru

Лексико-синтаксическая зевгма

Предметом рассмотрения в данной работе является лексико-синтаксическая зевгма в современном русском языке, для создания которой существенны два условия: 1) контрастивная семантика синтаксических омонимов; 2) возникновение или заметное усиление экспрессивной окраски оппозитивных синтаксических конструкций.

Ключевые слова: лексико-синтаксическая зевгма, простая зевгма, осложненная зевгма, эффект обманутого ожидания, зевгматическое перечисление.

Лексико-синтаксическая зевгма – это зевгма с объединяющим компонентом (опорным словом), связывающим слова, однородные синтаксически, но неоднородные по семантике.

Лексико-синтаксическим приемом зевгму делает способность объединять слова, значение которых относится к разным смысловым планам, способность сокращать высказывание и при этом создавать неожиданные и яркие контрасты, передавать экспрессию, выявлять завуалированные глубинные смыслы.

Лексико-синтаксическая зевгма может быть *простой и осложненной*. *Простой* мы называем зевгму, компоненты которой семантически и грамматически согласованы: *Доброго дня! **Лето** – **время отпусков**, **дач**, **отдыхов** и прочих **радостей**. Подари свое время с нами Людям и добрым делам!?* [4] *Часто люди, проживающие в браке и воспитывающие детей, забывают, что их семейная жизнь не должна сводиться только к парадигме «папа/мама». Рецепт от этого перевеса прост: нужно вырываться из калейдоскопа будней и проводить время со своей второй половиной, где будут только двое – я и она. Идеальным вариантом станет путешествие! Для лавстори на десятом году семейной жизни мы выбрали Питер. **Спасибо** Владу **за компанию и фотографии*** [2]. *С упорством колорадского жука / И с грацией беременной улитки / Степан Кузьмич, подвыпивший слегка, / Осуществлял напрасные попытки / Фаину Львовну в гости пригласить. / Та **отбивалась (сумкой и словами)**: / «Степан Кузьмич, что общего меж нами? / Добром прошу – умерьте вашу прыть!* [8] *Всегда **держите в тайне**: ваши **отношения**, **доходы** и **следующий шаг*** [10]. Простая зевгма – вид эллипсиса.

Осложненная зевгма возникает при семантическом и грамматическом нарушении согласования: *Воздержание в пище является неотъемлемой частью поста. И несмотря на то, что справедливо все замечают, что это не является целью поста, надо отметить, что без кулинарных санкций пост будет так себе. Каждый сам **должен определить свою меру, исходя из показаний медицинской карты, тяжести кошелька, количества семейных ртов и трудового графика*** [11]. *Настя Решетова – одна из самых известных девушек в нашей стране, привыкшая выдерживать отборный хейт и самую жёсткую критику. «Русская Ким Кардашьян» и «бывшая Тимати» настолько привыкла к общественному резонансу, что обросла броней – сегодня вывести ее из равновесия максимально сложно. Разобравшись с собой и своими комплексами, Настя **поменяла** в своей жизни буквально все: **мужчину**, **окружение**, **страну проживания** и даже **религию**. С каждым годом мой профессионализм растет, а я убеждаюсь с каждым днем, что я сделала правильный выбор и что я точно на своем месте!* [13]

Объединяющий компонент в *осложненной* зевгме объединяет несовместимо разнородные по смыслу контексты, что приводит к эффекту обманутого ожидания, который отсутствует в простой зевгме. Чем отдаленнее друг от друга в семантическом плане элементы перечислительного ряда, тем отчётливее в нем признаки зевгматического перечисления, то есть *осложненной* зевгмы: *Дмитрий и его гиббон Билли удивляют прохожих на улицах Новосибирска. Гиббон появился у мужчины случайно, животное ему отдали знакомые. Ухаживать и содержать необычного друга сложно. Обезьянка **требует много внимания, специальных условий и терпения**. А еще **немалых денег**: в месяц уходит примерно 20–25 тысяч рублей. Гулять с Билли – тоже задачка не из легких* [1].

Или: *4 юнармейца из отряда «Донской десант» стали участниками юнармейской тематической смены «Юнармеец-Юнтех». В течение недели, с 19 по 25 февраля 2023 года, участники смены развивали инженерные навыки, логику и аналитическое мышление. Школьники прошли цикл занятий по робототехнике, 3D-моделированию. Ребята освоили курс начальной военной подготовки и оказания первой помощи, участвовали в военно-тактических играх и исторических квестах. **Привезли** с собой **хорошее настроение**, **заряд бодрости**, почётные **грамоты** и немалый **опыт юнармейца*** [9].

По числу объединяемых компонентов зевгмы можно выделить следующие ее виды: а) двойная *(В Волгограде после капремонта дома к ЧМ-2018 **«плачут» стены и жильцы**. С декабря прошлого года семья Виталии Василяускайте, проживающая в многоквартирном доме №4 поселка Аэропорт, обращается во всевозможные инстанции с просьбой устранить течь в квартире после проведенного капремонта)* [5]. *Горбуна сбыли за границу вместе с его ведьмой, и теперь в доме стало поживее. Стали отворять окна и **впускать свежий воздух и людей**, – только кормят всё еще скверно...»* [6] б) тройная (*Врач из тульской больницы **борется** одновременно **с ковидом**, **жарой** и **хандрой пациентов)*** [15]. *Князь приехал в Васильевское, чтоб прогнать своего управляющего, одного блудного немца, человека амбицион-*

ного, агронома, ***одаренного*** *почтенной* ***сединой***, ***очками*** *и* ***горбатым носом***, *но, при всех этих преимуществах, кравшего без стыда и цензуры и, сверх того, замучившего нескольких мужиков* [14]. В такой зевгме соединяются слова, значение которых относится к разным смысловым планам, создавая неожиданные и яркие контрасты, сокращая высказывание.

В прозаической художественной и публицистической речи используется лексико-синтаксическая зевгма, в которой объединяющий компонент (опорное слово) связывает грамматически и семантически несовместимые члены перечислительного ряда, что обеспечивает стилистический эффект и воздействие на адресата.

Литература

1. V1.RU | Новости Волгограда [Электронный ресурс] // ВКонтакте. URL: https://vk.com/newsv1?w=wall-29725717_639160 (дата обращения: 06.06.2023).

2. Алексей Герасимов [Электронный ресурс] // ВКонтакте. URL: https://vk.com/alexei.gerasimov?w=wall28423406_435 %2Fall (дата обращения: 28.04.2023).

3. Винокур Т.Г. Об эллиптическом словоупотреблении в современной разговорной речи // Развитие лексики современного русского языка. – М. : Наука, 1965.

4. Добровольческое объединение «Лепта» [Электронный ресурс] // ВКонтакте. URL: https://vk.com/leptadobro?w=wall-119689441_2071 %2Fall (дата обращения: 7.06.2023).

5. Жесть Волгограда [Электронный ресурс] // ВКонтакте. URL: https://vk.com/ghest_volgograd?from=search&w=wall-54186050_4464266 (дата обращения: 22.03.2017).

6. И. А. Гончаров «Обрыв» [Электронный ресурс] // Проза. URL: http://goncharov.lit-info.ru/goncharov/proza/obryv/obryv-4-7.htm?ysclid=lt49y0fkvp345371595 (дата обращения: 05.03.2023).

7. Лукьянов С.А. О классификации зевгматических конструкций // Филологические науки. – 1993. – № 1. – С. 70–80.

8. Мировая Поэзия [Электронный ресурс] // ВКонтакте. URL: https://vk.com/public130077089?w=wall-130077089_364448 (дата обращения: 25.01.2024).

9. МКОУ «Советская СШ» [Электронный ресурс] // ВКонтакте. URL: https://vk.com/public210526652?w=wall-210526652_310 (дата обращения: 27.02.2023).

10. Мотиваторы и позитив [Электронный ресурс] // Постила. URL: https://postila.ru/post/70397121?ysclid=lt48w165e3501667777 (дата обращения: 25.01.2024).

11. Священник Павел Островский [Электронный ресурс] // ВКонтакте. URL: https://vk.com/pavelostrovski?w=wall-25598554_45047 (дата обращения: 29.12.2022).

12. Солганик Г.Я., Клушина Н.И. Эффективное речевое общение (базовые компетенции) [Электронный ресурс]: словарь-справочник / под ред. А. П. Сковородникова. – Красноярск: Изд-во Сибирского федерального университета, – 2012. – 882 с.

13. Стрелец-Молодец [Электронный ресурс] // ВКонтакте. URL: https://vk.com/strelets_molodec?w=wall-211220744_20492 (дата обращения: 30.10.2022).

14. Ф. М. Достоевский. Униженные и оскорбленные. Часть первая [Электронный ресурс] // Интернет-библиотека Николая Комарова. URL: https://ilibrary.ru/text/64/p.3/index.html?ysclid=lt4a3htinv855930591 (дата обращения: 26.05.2021).

15. ЯПлакалъ [Электронный ресурс] // Форум. URL: https://www.yaplakal.com/forum2/topic2117077.html?ysclid=lt49kxnii9341880055 (дата обращения: 19.05.2020).

Popova Lilia Engamovna
Butovskaya secondary school № 2

LEXICAL AND SYNTACTIC ZEVGMA

The subject of consideration in this paper is the lexical and syntactic zevgma in modern Russian: for the creation of which two conditions are essential: 1) the contrastive semantics of syntactic homonyms; 2) the emergence or noticeable strengthening of the expressive coloring of oppositional syntactic constructions.

Keywords: lexical and syntactic zeugma, simple zeugma, complicated zeugma, the effect of deceived expectation, pragmatic enumeration.

Попова Елена Сергеевна
Уральский государственный горный университет
melenskova@yandex.ru

Современные проблемы преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе

В статье рассматривается ряд актуальных проблем, возникающих в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе. Они связываются с ограниченными знаниями студентов по разным дисциплинам школьной программы, низким уровнем их культуры речи, спецификой виртуального общения, влиянием Интернета, особенностями дистанционного обучения.

Ключевые слова: высшее образование, компетентностный подход, дистанционное обучение, гуманитарная дисциплина, технический вуз, Интернет.

Можно говорить о том, что высшее образование в России характеризуется определённым «энциклопедизмом»: наряду со спецдисциплинами студентам читаются лекции, проводятся практические занятия по общенаучным дисциплинам (от философии до физической культуры и спорта). Подобный подход обусловлен тем, что университет предполагает универсальное образование, следовательно, выпускник вуза должен быть всесторонне развит, должен в определённом объёме овладеть знаниями из различных областей науки (гуманитарного, технического, естественного цикла).

Несмотря на стремление к «университезации» российских вузов, специфика получаемого в них высшего образования, которая когда-то была характерна для советского времени, наблюдается и по сей день. Так, технические вузы (например, бывшие горные или политехнические институты) пытаются сохранить свою специализацию на уровне профильных предметов (вариативная часть учебного плана), но в обязательную часть учебного плана (даже на технических факультетах) входят и дисциплины гуманитарного цикла.

Сами студенты считают, что для дальнейшей работы и карьерного роста им нужно только узкоспециализированное образование и не более. Поэтому закономерным становится отрицательное отношение к предметам, которые направлены на обогащение эрудиционных знаний будущего специалиста. Студенты уверены в том, что это не пригодится в дальнейшей работе и что на подобных занятиях они зря тратят время. Если речь идет о техническом вузе, то под такое отношение подпадают дисциплины гуманитарного цикла, включенные в обязательную часть учебной программы: «Философия», «Иностранный язык», «История России», «Русский язык и деловые коммуникации», «Основы российской государственности», «Основы правовых знаний и финансовая грамотность». По этой причине преподаватель-гуманитарий в группах студентов технической специализации изначально оказывается в ситуации сопротивления со их стороны. Безусловно, в таком случае необходимо преодолевать эту студенческую установку для эффективного осуществления процесса обучения и обозначения перспектив.

Очевидно, что преподавателю приходится учитывать подготовленность студента, вчерашнего школьника, которая обычно отличается ограниченностью знаний классической литературы или отечественной истории. Эти факты говорят не только о том, что современные школьники и студенты читают довольно мало серьёзных текстов, которые требуют вдумчивого отношения, но и о том, что они не ощущают даже минимальной потребности в гуманитарном знании. И культура, и история, как правило, являются средоточием духовных ценностей (в том числе национальных), а не материальных, которые более понятны и востребованы современными подрастающими поколениями.

Опасение в данном случае вызывает то, что мы постепенно теряем свою историческую и культурную память. Хотя последние политические события в стране, связанные с СВО, введение в школьную программу предмета «Разговоры о важном» позволяют нашему обществу сделать принципиальные шаги в сторону её возрождения, осознания ценности этой памяти. На наш взгляд, одна из основных задач уроков «Разговоры о важном» как раз заключается в том, чтобы воспитывать у детей патриотическое отношение к родине, повышать интерес к истории страны, формировать уважительное отношение к литературе, языку и культуре в целом.

Безусловно, преподавателю-гуманитарию в любом случае необходимо адаптировать программу своей дисциплины к специфике технического вуза, чтобы и требования не завышать, и получать определенный результат от занятий, который в качестве цели дисциплины сформулирован в ее рабочей программе. Преподаватель должен стремиться к тому, чтобы заинтересовать студента в изучении гуманитарной дисциплины, найти мотивацию, суметь показать ему ценность знания, напрямую не связанного с его специализацией, хотя сделать это порой бывает очень сложно.

Если речь идёт об изучении иностранного языка, то здесь может быть целый ряд мотивировок. Например, без знания английского языка будущему программисту или IT-специалисту будет сложно соответствовать высокой квалификации в области современных, активно развивающихся технологий именно в мировом масштабе. Если же мы возьмём дисциплину «Русский язык и деловые коммуникации», то здесь с мотивацией будет сложнее, и это объясняется целым рядом причин.

Современные дети (и школьники, и студенты) тяготеют к использованию в своей повседневной речи не столько жаргонной, сколько нецензурной лек-

сики. К сожалению, это становится повсеместным явлением, и подрастающие поколения перестают видеть в этом что-то недопустимое, предосудительное. Им кажется, что нецензурная лексика упрощает жизнь, ведь запомнив всего несколько слов, как они думают, можно сказать всё, что угодно. Ограниченность подобной лексики можно осознать, только поднявшись до уровня классической литературы, собственно научных текстов, непосредственных международных контактов и т. п. Но перечисленные выше проблемы, связанные со школьной подготовкой, не подводят студентов к этому осознанию. Всё это затрудняет изучение большинства тем дисциплины «Русский язык и деловые коммуникации», ориентированных на повышение речевой культуры будущего специалиста с высшим образованием.

Иногда студентам на лекционных и практических занятиях приходится объяснять, как надо себя вести: почему в аудитории нельзя находиться в головном уборе или верхней одежде, почему во время занятия нельзя есть, пить или разговаривать по телефону, почему нельзя опаздывать. Данные требования, связанные с элементарными знаниями этикета, вызывают искреннее удивление, а иногда даже агрессию со стороны студентов, направленную на преподавателя, сделавшего замечание. Студенты вообще плохо понимают, зачем нужно быть вежливыми с другими людьми, но при этом к себе требуют уважительного отношения.

Значительные трудности в преподавании гуманитарных дисциплин обусловлены сформировавшейся у многих современных школьников и студентов зависимостью от «клавиатуры»: молодёжи становится привычнее печатать тексты, а не писать. При этом можно выделить следующие негативные последствия этой зависимости, которые негативно сказываются на аудиторных занятиях: у студентов резко снижается скорость письма (не только при конспектировании, но и при записи под диктовку), быстро устаёт рука от письма (приходится делать перерывы, как в первом классе), уровень самопроверки «стремится к нулю» (T9 в телефоне изначально предлагает вариант написания слова, а печатающему остаётся только выбрать его; редактор Word допускает возможность проверки основных орфографических и пунктуационных правил, поэтому учащиеся перестают заботиться о самостоятельном, вдумчивом подходе к написанию слов и предложений).

Нельзя не отметить также влияние языка Интернета на речь современных студентов. Виртуальное общение (форумы, социальные сети, чаты, WhatsApp, Telegram) имеет ряд своих особенностей: отсутствие установки на обязательность знаков препинания, пренебрежение заглавными буквами в начале предложения или в именах собственных, наличие смайлов и стикеров, передающих эмоциональное состояние пишущего, а иногда и вовсе заменяющих текст, дробление мысли на ряд сообщений, иногда односложных.

В связи с этим приходится констатировать, что всеобщая «компьютеризация» и «интернетизация» оказывают негативное влияние на речь современных студентов. Отстаивая свое право на выбор, конституционно закрепленную свободу слова, студенты перестают осознавать необходимость соблюдения в речи языковых норм, зачастую ограничиваясь жаргонной и нецензурной лексикой, которую они используют во всех сферах своей жизни. Виртуальное общение лишний раз предоставляет учащимся возможность показать, что для них не существует никаких правил и запретов. В итоге современные студенты не всегда могут разграничить реальное общение и виртуальное или усвоить особенности того и другого. Получается, что общее культурно-речевое состояние студенческой речи указывает на то, что молодежь не умеет «переключаться» из одной ситуации в другую и подбирать языковые средства в соответствии с условиями общения. Можно говорить об опасной тенденции к максимальному упрощению, к единообразию употребления языковых единиц во всех сферах общения, приоритет при этом отдается вариантам, характерным для языка Интернета.

Стоит помнить и о том, что упор на компетентностное образование в современных образовательных стандартах предполагает формирование всесторонне развитого специалиста-бакалавра, способного целостно и объективно воспринимать происходящее в мире, мыслить рационально, рассуждать самостоятельно. Для этого он должен владеть современными технологиями, включая электронные, уметь рационально подходить к решению любых проблем (учебных, профессиональных, межличностных), обладать достаточными коммуникативными навыками взаимодействия с разной аудиторией.

Следует отметить четко обозначившуюся тенденцию к цифровизации российского образования на всех уровнях. Во многом этому поспособствовало повсеместное введение дистанционной формы обучения в связи с пандемией (с марта 2020 года). В срочном порядке школам, колледжам, вузам пришлось осваивать возможности электронных средств обучения, Интернета, современных гаджетов и приспосабливаться к новым реалиям учебного процесса. Как бы ни отстаивали учителя и преподаватели традиционный формат обучения, указывая на необходимость и эффективность непосредственного взаимодействия обучаемого и обучающего на занятии, приходится признавать, что электронное обучение постепенно усиливает свои позиции. Уже после окончания пандемии дистанционные уроки, например, активно проводятся в школах: в периоды карантина в классе, в морозные дни, когда школьникам разрешено оставаться дома, в дни проведения экзаменов или олимпиад.

В ситуации дистанционного обучения в вузе возникает целый ряд трудностей, особенно в преподавании гуманитарных дисциплин. Например, это острая зависимость от технических возможностей преподавателя и студентов, отсутствие непосредственного контроля за деятельностью студентов

во время онлайн-занятия, невозможность проверки самостоятельности при выполнении студентом заданий и др.

Зависимость от смартфона в процессе обучения сказывается ещё и в том, что ответ на любой вопрос преподавателя, решение задачи, выполнение задания студент сразу же ищет в Интернете, даже не пытаясь что-то сделать самостоятельно. Конечно, эта проблема актуальна и для школ. Поэтому во многих из них внутренними распоряжениями школьникам запрещено пользоваться телефонами во время урока. Чтобы это проконтролировать, в каждом кабинете делают специальные коробки с ячейками под смартфоны всего класса: в начале урока дети складывают в них свои гаджеты, в конце урока – забирают. В вузе, конечно, такое решение проблемы невозможно. Приходится либо запрещать, либо убеждать студентов в том, что для собственного развития им необходимо уметь решать практические задания без помощи телефона, самим, естественно, напрягаясь и предпринимая какие-то умственные усилия.

Хотя изобретение искусственного интеллекта и нейросетей опять-таки дает повод современным поколениям отказаться от самостоятельной умственной деятельности, критического анализа, написания текстов и сводит поиск ответов к формулировке запроса. Для любой гуманитарной дисциплины, предполагающей рассуждение, размышление, формирование у студента собственного мнения, подобное развитие современных гаджетов и подмена ими умственных человеческих функций равносильны катастрофе в глазах преподавателя.

Таким образом, мы рассмотрели ряд проблем, возникающих в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в вузе. Описанные трудности связаны не только спецификой вуза, форматом обучения, но и общей школьной подготовленностью студентов, отсутствием мотивировки к изучению предметов, не связанных со специализацией, низким уровнем культуры речи и зависимостью от современных технологий.

Popova Elena Sergeevna
Ural State Mining University

MODERN PROBLEMS OF TEACHING HUMANITIES AT A TECHNICAL UNIVERSITY

The article examines a number of topical problems that arise in the process of teaching humanities at a technical university. They are associated with the limited knowledge of students in various disciplines of school curriculum, the low level of their speech culture, the specifics of virtual communication, the influence of the Internet, the peculiarities of distance learning, etc.

Keywords: higher education, competence-based approach, distance learning, humanitarian discipline, technical university, Internet.

Рабданова Арюна Ширабовна
Тельпов Роман Евгеньевич
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
rabdanova.aryuna@mail.ru;
retelpov@pushkin.institute

Методический потенциал использования быличек в процессе преподавания РКИ

В статье рассматривается специфика текстов жанра былички и аргументируется целесообразность их применения в процессе преподавания РКИ. Описывается потенциал использования быличек для улучшения понимания иностранными студентами русской ментальности. Подчеркиваются такие аспекты, как эмоциональная составляющая, а также короткая форма и содержательность текстов быличек, что делает их привлекательным материалом для изучения на уроках РКИ.

Ключевые слова: фольклор, быличка, русский язык как иностранный, текстометр.

Фольклорные тексты, такие как народные сказки, песни, пословицы, поговорки и другие, используются в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) уже довольно давно. Они заняли особое место и прочно закрепились в практике преподавания РКИ, поскольку являют собой уникальный ресурс, предоставляющий учащимся не только богатство языковых форм и выражений, но и прекрасную возможность погружения в культурное наследие русского народа.

Это особенно важно для формирования лингвокультурной компетенции иностранных студентов, так как на занятиях РКИ язык осваивается не как абстрактная и механическая система, а как живой организм, олицетворяющий культурные и социальные аспекты. Мерилом эффективности преподавания РКИ является не только успешное освоение грамматики и лексики, но и понимание культурного контекста, в котором функционирует язык: «Специалисты единодушны в признании необходимости формирования у инофонов лингвокультуроведческой компетенции как базовой составляющей коммуникативной компетенции» [9, с. 1].

Целью данной работы является анализ методического потенциала жанра былички в аспекте преподавания РКИ. Материалом исследования послужили тексты быличек Воронежского края, опубликованные в VI выпуске Афанасьевского сборника [3], а также тексты русских народных сказок из I тома трудов А.Н. Афанасьева [2].

Один из старейших жанров фольклора, представленный в рассказах о встречах людей со сверхъестественными силами, в научной литературе изначально получил название «былинка». Оно было заимствовано из устной традиции крестьян Белозерского края Новгородской губернии по предложению Б.М. и Ю.М. Соколовых. Так, во вступительной статье к сборнику «Сказок и песен Белозерского края» авторы отмечали, что в народе это слово обычно прилагается «к небольшим рассказам о леших, домовых, чертях и чертовках, полуверицах, колдунах, – одним словом, о представителях темной, нечистой силы [11, с. 58]. Впоследствии Э.В. Померанцева, уточняя термин «быличка», разделила демонологические рассказы на две группы: былички и бывальщины: «Быличка – это меморат (воспоминание), бывальщина – фабулат (повествование, утратившее особенности воспоминания действующего лица-очевидца)» [6, с. 183].

Несмотря на то, что в русской культуре страшилки – один из жанров «страшного» фольклора, бытуют в основном среди детей, а былички и бывальщины – среди сельских жителей, мы можем с уверенностью говорить о «живучести» данных фольклорных жанров: согласно сведениям фольклористов, из прозаических жанров в деревне легче всего набрать именно былички. Их востребованность в современных реалиях можно объяснить религиозностью русского менталитета, мифологичностью русского сознания: «Русская душа более чутка к мистическим веяниям, она встречается с духами, и русская душа легко поддается соблазну, легко впадает в смешение и подмену» [4, с. 86]. Другими словами, эта глубоко укоренённая вера в мистические, сверхъестественные явления находит свое отражение в быличках, что делает данный жанр фольклора важнейшим источником, содержащим в себе уникальные для русской культуры убеждения и представления ее носителей об окружающем их мире.

Вопрос о доминирующей функции былички, о ключевых аспектах ее создания и бытования в народной среде, в науке является открытым до сих пор. Разные ученые высказывали разные точки зрения по этому поводу. Например, В.П. Аникин считал, что ключевыми аспектами былички являются ее религиозное и эстетическое содержание: «Быличкой желали подтвердить существование самой сверхъестественной силы в природе, в людском быту, именно этой бессознательно-художественной формой вымысла более всего и интересна быличка в фольклоре как искусстве» [1, с. 13].

В.П. Зиновьев на первый план выдвигал информационную функцию, полагая, что «главная социально-бытовая функция былички, имеющая практический характер, – предупредить человека о возможной встрече со сверхъестественными существами, сообщить об их свойствах с целью научить, как нейтрализовать вредные действия этих существ» [5, с. 395]. Данная точка зрения соотносится с точкой зрения К.Э. Шумова, по мнению которого основная функция былички – дидактическая, и заключается она в закреплении и передаче непосвященным набора правил, запретов и предписаний, относящихся к общественным нормам поведения [13, с. 10].

Отдельно стоит отметить точку зрения И.А. Разумовой, выделявшей в качестве основополагающей эмоциональную функцию былички: «Быличка предостерегает, стремится поразить и испугать слушателя, вызвать сильное эмоциональное чувство» [10, с. 6]. На наш взгляд, именно наличие данной функции является принципиальным в аспекте использования быличек в практике преподавания РКИ, поскольку на ней основана одна из важнейших для преподавательских целей черта текстов данного жанра, как их эмоциональная заряженность.

Вдобавок ко всему, по словам Е.Е. Левкиевской, «в основе былички всегда лежит личностное "Я", которое познает, оценивает и интерпретирует происходящие с ним события (в том числе и столкновения с иномирным), мир былички – это мир, увиденный глазами одного человека с его личным жизненным опытом и человеческим восприятием этого мира [8, с. 184]. Другими словами, эмоция в быличке связана не только с переживанием страшного, но и с формированием оценочного отношения к мифологическим явлениям в рамках той культурной традиции, к которой принадлежит человек, что, несомненно, несет в себе важную в контексте обучения любому иностранному языку информацию.

Быличка способна вызвать сильные эмоции у своего потенциального читателя или слушателя, что может оказать благотворное влияние на ход образовательного процесса. Наличие эмоциональной связи с текстом активизирует познавательную деятельность обучающегося, эмоции улучшают концентрацию и мотивированность, что в итоге способствует более эффективному усвоению учебного материала.

Здесь стоит отметить тот факт, что быличка, благодаря принципиальной для данного жанра эмоциональной заряженности сюжета способна увлечь не только детскую, но и взрослую аудиторию. Если при чтении сказочной прозы взрослые зачастую теряют интерес к тексту из-за нарочитой фантастичности происходящего, повторов, клишированности сюжетов и их широкой известности в силу распространенности по всему миру (что, впрочем, может иметь и обратный эффект), то былички, в силу своей установки на достоверность повествования, краткости, занимательности имеют потенциальную возможность увлечь более широкий контингент обучающихся.

Представление нравственных ценностей в быличках также отличается от представления аналогичных ценностей в сказках, что также может способствовать их большей востребованности у взрослой аудитории. В сказках затрагиваются нравственные темы (борьба добра со злом, победа добра над злом, почитание старших, бескорыстное совершение добрых поступков и т. д.),

которые, на первый взгляд, уже полностью освоены в детском возрасте и потому не интересны для взрослых. Взрослая аудитория, как правило, предпочитает истории с более изощренными моральными уроками или сюжетами, отражающими сложные аспекты человеческих отношений и жизни. В этом плане былички могут представлять больший интерес для взрослой аудитории, поскольку они удовлетворяют более тонким читательским потребностям – наблюдаемое в быличках противопоставление обыденной узнаваемой реальности скрытому потустороннему миру, облеченному в компактную форму, придает произведениям, относящимся к данному жанру, черты, свойственные «взрослой» фантастической литературе, о которых замечательно выразился известный исследователь фантастики, культуролог и философ К.Г. Фрумкин: «Вообще, для фантастической литературы крайне характерна вера в компактные «ключевые» предметные области, которые управляют всем. В бытие должно быть некое скрытое «ядро», доступ к которому обеспечивает власть над миром […]. Разумеется, повествование о таких «управляющих», «ключевых» реальностях просто интересно для читателей ввиду их значительности» [12, с. 190].

Поскольку в аспекте преподавания РКИ вопрос о лексико-грамматических особенностях используемых текстов, а также об их объеме является основополагающим, мы решили сравнить тексты отдельных быличек и сказок по вышеуказанным критериям, используя инструменты компьютерного анализа. В ходе работы мы сопоставили неадаптированные тексты некоторых русских народных сказок [2] с текстами быличек Воронежского края [3] при помощи Текстометра – онлайн-инструмента определения уровня сложности текста по РКИ [7, с. 331–345].

Таблица 1. *Сравнение текстов сказок и быличек*

Название	Уровень	Слов	Лексич. разнообразие	Кол-во редких слов
Былички				
О ведьме. Записано в г. Бутурлиновка от Гайворонской О.Г., 1957 г.р. Запись Гузеевой Я., 2002 г.	B2	137	0.71	9
О водяном. Записано в р.п. Ольховатка от Титаренко И. С., 1980 г.р. Запись Кулишенко Е. А., 2001 г.	B2	138	0.64	5
О лешем. Записано в г. Богучар. Запись Мандрыкиной Е., 2004 г.	B1	166	0.62	7
О русалках. Записано в г. Воронеж от Савина Евгения. Запись Ткачева Е.В., 2001 г.	B1	82	0.65	3
Среднее значение	B1–B2	130	0.66	6
Сказки				
Гуси-лебеди	B2	411	0.51	29
Колобок	B2	413	0.32	25
Курочка	C2	155	0.46	14
Репка	B2	156	0.21	4
Среднее значение	B2	284	0.38	18

Согласно результатам, представленным в таблице 1, средняя длина быличек намного меньше, чем средняя длина сказок, что является важным показателем, влияющим на планирование уроков по РКИ. Так, короткие тексты требуют меньше времени на прочтение и анализ, что позволяет более полно и детально изучить материал за сравнительно небольшой промежуток времени. Это, в свою очередь, предоставляет возможность обсуждения ключевых языковых и культурных аспектов в рамках одного занятия. Такой подход может способствовать более эффективному освоению и усвоению материала студентами в процессе изучения РКИ.

Также стоит отметить показатели лексического разнообразия: в быличках среднее значение этого параметра ощутимо выше, что делает использование текстов данного жанра более действенным при обучении, поскольку лексическая насыщенность учебного материала способствует быстрому расширению словарного запаса студентов и углублению их языковых знаний. Количество редких слов в быличках и в сказках находится примерно в одинаковом соотношении (если учитывать тот факт, что былички, как правило, короче сказок). Редкие слова, безусловно, нуждаются в адаптации для иностранной аудитории, однако меньшее их содержание в быличках делает этот процесс более простым и комфортным для преподавателя.

Таким образом, можно сказать, что тексты быличек представляют собой один из не до конца оцененных эффективных материалов для обучения РКИ. Наша точка зрения подтверждается тем фактом, что в мировой практике преподавания иностранных языков «страшные истории» используются повсеместно. Так, к примеру, многие адаптированные тексты на английском языке строятся на материале «страшных историй». Безусловно, к этому располагает культура его носителей – праздник Хэллоуин, наряду со страшилками (spooky stories), фильмами ужасов, хоррор-литературой и т. д., являются одними из наиболее узнаваемых символов англоязычной культуры.

В заключение отметим, что былички представляют большой интерес для проведения дальнейших исследований и разработки новых методических материалов в контексте преподавания РКИ. Использование текстов этого жанра позволяет как знакомить студентов с языком, так и погружать их в культурный контекст, улучшать понимание русской ментальности. Былички являются ценным инструментом, помогающим привлечь внимание студентов за счет

эмоциональной заряженности текстов. Краткость и занимательность сюжета быличек, простота языка, подтвержденные методами компьютерного анализа, позволяют легко встраивать их в учебные программы, предназначенные как для начинающих, так и для более продвинутых обучающихся. Таким образом, использование быличек дает возможность не только составлять уроки на основе вышеупомянутых материалов, но и делать учебный процесс более интересным и привлекательным для студентов.

Литература

1. Аникин В.П. Художественное творчество в жанрах несказочной прозы (к общей постановке проблемы) // Русский фольклор. Русская народная проза / отв. ред. С.Н. Асбелев. – Л. : Наука. Ленинградское отделение, 1972. – Т. 13. – С. 6–19.

2. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки А.Н. Афанасьева [Текст] : В 3 т. – Москва : Гослитиздат. Ленинградское отделение, 1957. – Т. 1. – 1957. – 515 с.

3. Афанасьевский сборник. Материалы и исследования. Выпуск VI. Былички и бывальщины Воронежского края / Составитель Пухова Т. Ф. – Воронеж, ВГУ. – 2008. – 384 с.

4. Бердяев Н.А. Духи русской революции // Из глубины: Сборник статей о русской революции / С.А. Аскольдов, Н.А. Бердяев, С.А. Булгаков и др. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – С. 55–89.

5. Зиновьев В.П. Мифологические рассказы русского населения Восточной Сибири / В.П. Зиновьев. – Новосибирск : Наука, 1987. – 401 с.

6. Зуева Т.В., Кирдан Б.П. Русский фольклор: Учебник для высших учебных заведений. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 400 с.

7. Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. – 2021. – Т. 19. – № 3. – С. 331–345.

8. Левкиевская Е.Е. Прагматика мифологического текста // Славянский и балканский фольклор: Семантика и прагматика текста. – М., 2006. – С. 150–213.

9. Литвинко Ф.М. Формирование лингвокультуроведческой компетенции при обучении РКИ [Электронный ресурс] // Сборник материалов IX Международной научной конференции «Язык и социум». – Минск, 2010. – URL: http://elib.bsu.by/handle/123456789/12640 (дата обращения: 08.02.2024).

10. Разумова И.А. Сказка и быличка: Мифологический персонаж в системе жанра. – Петрозаводск, 1993. – 112 с.

11. Соколов Б.М. Сказочники и их сказки // Сказки и песни Белозерского края / Б.М. Соколов, Ю.М. Соколов. – М. : Печ. А.И. Снегиревой, 1915. – С. 53–88.

12. Фрумкин К.Г. Философия и психология фантастики. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 240 с.

13. Шумов К.Э. Прагматика и ритуалистика в русской быличке // Мифология и повседневность : Материалы научной конференции 18–20 февраля 1998 года. – СПб., 1998. – С. 210.

Rabdanova Aryuna Shirabovna
Telpov Roman Evgenievich
Pushkin State Russian Language Institute

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF USING MYTHOLOGICAL STORIES IN THE PROCESS OF TEACHING RFL

The article examines the specificity of texts in the genre of mythological stories and argues for the appropriateness of their use in the process of teaching RFL. The article describes potential of using mythological stories to improve foreign students' understanding of the Russian mentality. Such aspects as the emotional component, short form and content of the texts are noted, which makes them attractive material for study in RFL lessons.

Keywords: folklore, mythological stories, Russian as a foreign language, textometer.

Рафаэльян Владислава Александровна
Донина Ольга Валерьевна
Воронежский государственный университет
vladislavarafaelyan@gmail.com;
olga-donina@mail.ru

Анализ возможностей платформы на основе искусственного интеллекта в преподавании русского языка как иностранного

В статье рассматривается платформа MagicSchool.ai, основанная на искусственном интеллекте и предоставляющая набор инструментов для преподавателей; описываются возможности платформы генерировать задания, проверяющие знания грамматики, лексики и понимание текста. Результаты показали, что платформа способна составлять задания разного уровня сложности и может быть полезна преподавателям при генерации заданий закрытого и открытого типа для иностранных студентов, изучающих русский язык.

Ключевые слова: MagicSchool.ai, платформа на основе ИИ, РКИ.

В связи с развитием технологий платформы на основе искусственного интеллекта (ИИ) все чаще становятся объектом исследования преподавателей [2–5, 8]. В данной работе мы проводим анализ возможностей платформы Magicschool.ai в преподавании русского языка как иностранного. С этой целью было проведено тестирование процесса генерации заданий рассматриваемой программой, а также проведен опрос преподавателей, работающих с данной программой.

MagicSchool.ai – платформа с набором инструментов на основе искусственного интеллекта для учителей. Ее функционал включает: генерацию текста, объяснение сложных концепций; создание тренировочных упражнений, тестов закрытого и открытого типа с несколькими вариантами дистракторов, а также вопросов к тексту. MagicSchool.ai способна помогать поддерживает более 25 языков и может генерировать задания для помощи преподавателям, которые обучают английскому, русскому, испанскому, немецкому и другим языкам [7].

В рамках данной работы мы тестировали возможности MagicSchool.ai генерировать задания для студентов, изучающих русский язык на элементарном уровне. Знания и навыки, актуальные для данного уровня, рассмотрены в работе [6] и включают в частности: спряжение глаголов, склонение слов,

знание слов и слов-исключений на уровень «элементарный», умение определять род, число, падеж, переводить текст элементарного уровня и отвечать на вопросы к тексту.

Для начала мы сгенерировали задания на определение рода существительных на русском языке элементарного уровня. MagicSchool.ai на выходе показала 20 слов для определения родов существительных, а также сгенерировала ответы к заданию. Среди 20 слов не было обнаружено опечаток и ошибок. Среди них были слова-исключения, которые были сложными для определения рода иностранцам. Например: метро, кофе, кенгуру, такси, жигули, жалюзи и т. д. Мы решили узнать уровень данных слов, поэтому обратились к текстометру [1]. Выяснилось, что все 20 слов были на уровень «элементарный», что соответствует нашему требованию. MagicSchool.ai справилась с данным испытанием.

Следующее испытание для платформы на базе ИИ – составить задание на отработку темы: «падежи русского языка» для иностранцев. MagicSchool.ai создала два задания вместо одного по 5 предложений в каждом. В первом задании нужно было поставить слово в правильном падеже. Например: *«Я хочу пить чашку (tea – genitive) с кусочком (sugar – genitive)»*. Также было сгенерировано задание, где нужно перевести текст с английского на русский, обращая внимание на падежи. В текстометре было выявлено, что 60 % из этих заданий были начального уровня (например: яблоко, молоко, сахар и т. д.) и 40 % элементарного уровня (например: беседовать, спектакль, премьера). Поскольку слова начального уровня превышают количество слов элементарного, мы решили на входе изменить формулировку запроса, указав требуемый уровень. MagicSchool.ai снова сгенерировал два задания, где в первом нужно было также подставить слово в правильном падеже, а во втором задании – перевести пять предложений на русский язык. Текстометр показал 55 % слов начального уровня и 45 % слов элементарного уровня.

Также мы проверили, может ли MagicSchool.ai генерировать задания на отработку спряжений. Вместо одного задания, которое мы запросили на входе, платформа на основе ИИ сгенерировала также 2 задания. Они были похожи на задания на отработку склонений в русском языке. В первом задании нужно было заполнить пропуски и проспрягать слова. Например: *«Я (готовить) ужин каждый вечер»*. Во втором задании нужно было перевести пять предложений с английского на русский. Опечаток в заданиях не было обнаружено. Текстометр показал, что 70 % слов были элементарного уровня, что соответствует нашим требованиям.

Для того, чтобы понять, может ли MagicSchool.ai помочь преподавателям и ученикам с дефинициями и синонимами слов, мы решили на входе задать запрос: «напиши определение к следующим словам: *достопримечательность, защищающихся, сложно выговариваемые, человеконенавистничество* и под-

бери синоним». Из 4 слов он ошибся в слове *«достопримечательность»*, подобрав к нему синоним *«аттракцион»*. Ошибок в остальных дефинициях и синонимах не было обнаружено.

Также мы решили узнать, может ли MagicSchool.ai составлять текст и задания к тексту по русскому языку. На входе мы запросили сгенерировать текст на русском языке о достопримечательностях и задания к нему. Уровень текста и задания должен быть элементарным. MagicSchool.ai составила текст из 65 слов о достопримечательностях в России. В тексте были допущены опечатки. В некоторых словах были пропущены окончания, например в предложении: *«В Санкт-Петербурге вы может увидеть Эрмитаж, один из крупнейших музеев мира…»* вместо слово *«можете»*, было использовано *«может»*. Также в предложении: *«Кроме того, в Россиш есть красивые природные достопримечательност, такие как Байкал…»* вместо слово *«достопримечательности»* было использовано *«достопримечательност»*. Мы решили узнать, есть ли аналогичная проблема с текстами на английском языке. На входе мы запросили сгенерировать текст о достопримечательностях на английском языке. MagicSchool.ai сгенерировал текст из 1159 слов, что приблизительно в 18 раз больше, чем текст на русском. Пропущенных букв и других опечаток не было обнаружено. MagicSchool.ai генерирует текст на английском лучше, чем на русском. Что касается заданий, то на выходе было сгенерировано 2 задания. В первом задании нужно было прочитать текст и отметить в 5 предложениях правду или ложь. Дистракторы были написаны на английском языке. Также в одном из дистракторов было следующее: *«Moscow is the capital of Russia»*. В тексте не было упоминаний про столицу России и Москву, поэтому студенты не могли узнать правильный ответ из текста. Во втором задании нужно было соотнести названия достопримечательностей с дефиницией. Например: *«Красная площадь – Iconic square in Moscow»*. Часть дистракторов было на русском языке, остальная часть – на английском. Опечаток и ошибок не было обнаружено.

Иногда преподавателям необходимо упрощать текст, чтобы ученики смогли легче понимать информацию на изучаемом ими языке. Поэтому нам было важно узнать о способностях данной платформы в упрощении текста. На входе мы задали запрос об упрощении текста на русском языке с сертификационного уровня на элементарный. В итоге текст был сокращен с 538 до 30 слов. Однако согласно текстометру остались слова сертификационного уровня (50 %), например: *«гоняться, кинотрилогия, суд, добыча, переживать и др.»*, элементарного уровня (*«жемчужина, пират, приключения и др.»*) и 17 % – начального уровня (*«воробей, плавать, интересная и др.»*). Текст, сокращенный платформой на основе ИИ больше похож на аннотацию текста, а не на текст, который будет использоваться в обучении русского языка как иностранного.

Помимо этого, мы работали с преподавателями, чтобы узнать их оценку MagicSchool.ai как помощника для преподавателей в генерации заданий по русскому языку как иностранному. Для начала мы обучили преподавателей использовать данную платформу, и на протяжении двух недель они составляли задания с помощью MagicSchool.ai. Выяснилось, что у MagicSchool.ai история запросов очищается при обновлении страницы. Также преподаватели столкнулись с аналогичной проблемой, с которой столкнулись и мы при генерации текста на русский язык – были пропущены буквы. Однако несмотря на проблемы, с которыми преподаватели столкнулись, MagicSchool.ai понравилась им, так как она составляет задания на грамматику и на лексику. Из 10 преподавателей 90 % признались, что будут использовать MagicSchool.ai в дальнейшем, так как она, по их мнению, может упростить работу преподавателей в составлении упражнений на отработку грамматики и лексики.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что MagicSchool.ai способна генерировать упражнение на отработку рода существительных, склонение падежей, спряжение глаголов, помочь с дефиницией и синонимами русских слов. При генерации упражнений MagicSchool.ai способна использовать слова того уровня, который был запрошен на входе. Однако при генерации текста на русском языке MagicSchool.ai допускает ошибки, пропускает буквы в словах. При генерации упражнений на понимание текста задания могут не соответствовать тексту. Задания могут быть на английском языке, а текст на русском, либо в дистракторах может быть использована информация, которая не была упомянута в тексте. Что касается упрощения текста, то без ограничений на входе MagicSchool.ai сократит его максимально, и это будет больше похоже на аннотацию текста. Однако несмотря на проблемы с текстами, преподаватели положительно отреагировали на MagicSchool.ai, так как он способен генерировать задания на грамматику и лексику и помочь ученикам разобраться с новыми словами, узнав синонимический ряд и определение.

Литература

1. Анализ текста онлайн – Текстометр : сайт. – URL: https://textometr.ru/?ysclid=lsz7tfn7fs89385632 (дата обращения: 28.02.2024).

2. Донина О.В., Рафаэльян В.А. Преимущества и недостатки ChatGPT в преподавании русского языка как неродного для начинающих // Би(поли)лингвизм и проблемы коммуникации: вызовы XXI века. – 2023. – С. 221–223.

3. Донина О.В., Рафаэльян В.А. Технологии искусственного интеллекта в преподавании русского языка как неродного // Актуальные проблемы преподавания русского языка как неродного/иностранного: российские и зарубежные практики. – Ставрополь, 2023. – С. 191–194.

4. Донина О.В., Рафаэльян В.А. Роль ChatGPT в преподавании русского языка как иностранного // Коммуникативные коды в межкультурном

пространстве как средство формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения. – Москва, 2023. – С. 651–655.

5. Донина О.В., Рафаэльян В.А. Инновационные технологии в методике преподавания РКИ (на примере использования искусственного интеллекта) // РКИ: Лингвометодическая образовательная платформа. – Белгород, 2023. – С. 92–95.

6. Мартынова О.Н. Русский язык как иностранный. Элементарный уровень / О.Н. Мартынова. – Самара : Самарский университет, 2020. – 76 с.

7. Нейро-Сети.ру : сайт. – URL: https://neuro-seti.ru/magicschool-ai/?ysclid=lt4ozz59nl119951716 (дата обращения: 28.02.2024).

8. Holmes W. Artificial intelligence in education. Promises and implications for teaching and learning // Center for Curriculum Redesign. – University College London, 2019. – 301 p.

Rafael'yan Vladislava Alexandrovna,
Donina Olga Valeryevna
Voronezh State University

ARTIFICEAL INTELLIGENCE-BASED PLATFORMS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article describes the MagicSchool.ai platform, powered by AI, which offers a variety of tools for teachers to generate tasks related to Russian grammar, vocabulary, and text comprehension for foreign students. The platform can create tasks of varying difficulty levels, benefiting teachers in making closed and open-type tasks for their students.

Keywords: MagicSchool.ai, AI platform, teaching Russian as a foreign language.

Ревенко Инна Владимировна
Красноярский государственный
педагогический университет им. В. П. Астафьева
inna.revenko@mail.ru

Этнопсихологический портрет обучающихся из Индонезии

В статье рассматриваются характеристики, на основе которых моделируется этнопсихологический портрет индонезийских студентов, изучающих русский язык как иностранный. Этнопсихологический портрет индонезийцев строится с учетом конфессиональной принадлежности, черт национального характера, особенностей межличностного общения, особенности речевого и неречевого поведения и ряда др. признаков. В статье показано, как можно выстраивать процесс обучения с учетом этнопсихологических особенностей обучающихся.

Ключевые слова: этноориентированный подход, модель обучения, тип культуры, коммуникативное поведение.

Эффективность обучения русскому языку как иностранному зависит от многих факторов, среди которых особое место занимает учет этнических особенностей обучающихся, получивший в современных исследованиях терминологическое обозначение «этноориентированный подход к обучению».

Основу данного подхода применительно к вузовскому обучению составляет учет «национально-культурного менталитета и этносознания иностранных студентов» [6, с. 65].

Построение продуктивной модели обучения иностранных студентов предполагает составление этнопсихологических портретов, которые представляют собой комплексную характеристику, учитывающую этносоциальное происхождение, конфессиональную принадлежность, черты национального характера, особенности межличностного общения, национальные лингводидактические традиции, особенности речевого и неречевого поведения, активность на занятиях, вовлеченность во внеаудиторную работу, образ жизни и ряд других [4, с. 47].

Рассмотрим составляющие этнопортрета индонезийцев. Этносоциальное происхождение определяется спецификой географического положения. Индонезия представляет собой крупнейший в мире архипелаг, согласно статистическим данным, состоящий 17 804 островов. Островное расположение ведет к тому, что в составе Индонезийской республики объединены носители разных культур и представители разных конфессий.

Р. Льюис называет индонезийцев самыми вежливыми и учтивыми в Азии, а культуру Индонезии, как и многие азиатские культуры, он относит к реактивным (слушающим) культурам, придающим «первостепенное значение вежливости и уважению, предпочитающим тихо и спокойно слушать собеседника, осторожно реагируя на его предложения» [3, с.15]. Значимость категории «уважения» к традициям и к общественному положению человека у индонезийцев гораздо выше, чем в других культурах Азии, однако в отношении поведения других народов они готовы быть лояльными.

Одним из качеств индонезийцев, которые непременно следует учитывать при организации обучения, является «упругая податливость» – готовность принять чужую точку зрения, не поступившись при этом своей. Если индонезиец не согласен с требованием, он не будет спорить, но сделает все по-своему. Чтобы добиться нужного результата, необходимо вести с индонезийскими учащимися обстоятельный диалог, основанный на принципах яванской вежливости.

Описанные выше особенности формируют основные этнопсихологические и культурные характеристики индонезийцев, которые определяют модели их коммуникативного поведения.

1) Высокий индекс дистанции власти.

Данная особенность культуры индонезийцев проявляется в таких формах коммуникативного взаимодействия как послушание, конформизм, преклонение перед авторитетом, следование социальной иерархии, неравенство. Взаимоотношения между начальством и подчиненными выстраиваются в соответствии формальными правилами, регламентирующими иерархические трудовые отношения.

2) Коллективизм.

«Коллективизм – мировоззренческий принцип, в соответствии с которым интересы группы рассматриваются как приоритетные по отношению к интересам отдельной личности [2, с. 41].

В Индонезии существует множество правил, касающихся общественного поведения, основанного на коллективизме, таких как регулирование конфликтов, избегание публичных разногласий и критики, поддержание гармонии в группе, сдерживание эмоциональных проявлений, сохранение лица, иерархия и подчинение людям, облеченным властью, запрет шуток, поддразнивания и обучение позитивному отношению к окружающим и т. д. [5, с. 185].

3) Высококонтекстная культура.

Для данного типа культуры важны скрытый контекст и невербальное поведение, т. е. большая часть смысла передается скрытым путем.

Для представителей «высококонтекстной культуры» важен подбор правильных слов, но важнее невербальная составляющая коммуникации, поэтому

достаточное внимание уделяется «прочтению» языка тела, паузам и т. п. Данный тип культуры подразумевает наличие таких характеристик, как честь и позор, сохранение «лица», поддерживание статуса и власти.

Индонезийские обучающиеся, сохраняя уважительность, трудолюбие и любознательность, проявляют себя как равные собеседники, эксплицитно ориентированные на коммуникацию.

4) Маскулинная культура.

Маскулинность и патриархат до сих пор имеют место и проявляются в Индонезии в неравенстве полов в социуме, в доминантном отношении, существенном различии ролей.

5) Этническое и религиозное взаимодействие.

Индонезия, по сути, представляет собой многонациональное и многоконфессиональное государство. В связи с этим существенно важным является вопрос межэтнического и межрелигиозного взаимодействия.

Для Индонезии характерна контаминация религиозных представлений, трансформация исходных религиозных учений (например, ислама), что можно рассматривать как последствия культа традиций и проявления воздействия яванской философии. Учитывая приверженность индонезийцев традициям, их конфессиональную принадлежность, при построении межкультурной коммуникации с представителями данного этноса стоит учитывать традиционные представления, например, под влиянием яванской философии самой священной частью человеческого тела у индонезийцев является голова, поэтому касание ее может быть воспринято индонезийцем как оскорбление.

6) Теория атрибуции и мотивация (академическое участие).

Степень академического участия (вовлеченности в учебный процесс) при обучении РКИ во многом определяется особенностями академических традиций, принятых в Индонезии.

Пребывание в иной языковой и социальной среде особенно на начальном этапе обучения часто приводит к культурному шоку. Психологический дискомфорт может в значительной мере усугубляться из-за различий в научных и методических подходах, в организации обучения, его методах, средствах и содержании. Организация обучения русскому языку как иностранному с учетом этнических портретов студентов позволит осуществить интеграцию российской и известной обучающимся образовательных систем, минимизировать последствия культурного шока. Так, например, в Индонезии нет продолжительных каникул, поэтому при организации обучения в России необходимо учитывать привычный для индонезийцев график обучения и во время самых продолжительных летних каникул предложить студентам летние школы, корректировочные курсы, курсы страноведческого содержания. Также в период летних каникул возможно развивать навыки межкультурной коммуникации через вовлечение индонезийских студентов в совместную проектную

деятельность с русскими студентами и иностранными студентами из других стран. В рамках такого проекта студенты-иностранцы могут подготовить интерактивную презентацию культуры и обычаев своих стран с использованием национальных костюмов, с исполнением вокальных и танцевальных номеров. Русским студентам отводится роль помощников и организаторов. Площадками, на которых будет происходить представление разработанных презентаций, могут служить пришкольные лагеря г. Красноярска.

7) Коммуникативное поведение.

По наблюдениям преподавателей, работающих с индонезийскими студентами, в отличие от некоторых других представителей Юго-Восточной Азии, им свойственна коммуникативная открытость, что делает весьма продуктивными упражнения коммуникативной направленности.

Учитывая коллективизм индонезийцев, при выборе форм работы следует отдавать предпочтение групповым и коллективным формам. В этом случае разный уровень владения языком и разная скорость когнитивных процессов не могут стать помехой, поскольку у индонезийцев сформировано терпимое отношение к другим учащимся в составе группы: они готовы как подождать отстающих товарищей, так и помочь им. При организации работы в парах следует учитывать, что индонезийцы относятся к маскулинному типу культуры, поэтому для эффективной работы следует формировать моногендерные пары.

8) Языковая специфика.

Важной составляющей этноориентированного подхода является межъязыковой сопоставительный анализ, в ходе которого «выявляются сходства и различия языковых фактов, которые обнаруживаются на всех уровнях языковой системы – фонетико-произносительном, лексико-семантическом (и фразеологическом), морфемно-словообразовательном и грамматическом – морфологическом и синтаксическом» [1, с. 225]. Полученные в результате этих исследований данные помогут понять национальную специфику каждого из сопоставляемых языков, «выявить интерферентные явления и причины их проявления <…> с целью своевременного предупреждения и преодоления их в процессе овладения вторым (неродным) языком» [1, с. 231].

Литература

1. Закирьянов К.З. Сопоставительное исследование разноструктурных языков: лингвометодический аспект // Российский гуманитарный журнал. – 2015. – Том 4. № 3. – С. 224–233.

2. Кох И.А., Девитьяров Р.С. Социализация личности: индивидуализм и коллективизм как ориентиры трансформируемого общества // Siberian Socium. – 2020. –Том 4. № 1 (11). – С. 33–47.

3. Льюис Р. Столкновение культур. Путеводитель для всех, кто делает бизнес за границей. – Москва : Манн, Иванов и Фербер. – 2013. – С. 640.

4. Пугачёв И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного / рецензенты: С.С. Хромов, Н.М. Румянцева. – Москва : РУДН, 2011. – 284 с.

5. Рагозина А.В., Обдалова О.А. Учёт этнопсихологических характеристик студентов в процессе обучения их русскому как иностранному (на примере индонезийской группы) // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. – 2022. – № 2 (66). – С. 183–191.

6. Чуксина И.Г. Этноориентированный подход в практике обучения русскому языку иностранных студентов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2018. – № 3. – С. 64–70.

Revenko Inna Vladimirovna
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

ETHNOPSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF STUDENTS FROM INDONESIA

The article deals with the characteristics on the basis of which the ethnopsychological portrait of Indonesian students studying Russian as a foreign language is modelled. The ethnopsychological portrait of Indonesians is built taking into account confessional affiliation, traits of national character, peculiarities of interpersonal communication, peculiarities of speech and non-speech behaviour and a number of other features. The article shows how it is possible to build the learning process taking into account ethno-psychological features of students.

Keywords: ethno-oriented approach, teaching model, type of culture, communicative behaviour.

Романова Олеся Сергеевна
МКОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5» г. Азамай
dursanov@mail.ru

Психология межкультурного взаимодействия

В статье рассматривается проблема развития межкультурного взаимодействия в общеобразовательной школе с учетом требования НОО ФГОС. В работе анализируются особенности формирования межкультурного взаимодействия у обучающихся разных возрастных групп с точки зрения возрастной и этнической психологии. Проводится представление и анализ специфики работы по формированию и развитию межкультурного взаимодействия через изучение православного искусства для детей мигрантов и обучающихся по обмену.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, межкультурная компетентность, православное искусство, межкультурная толерантность.

В настоящее время в Российской Федерации увеличился миграционный поток и взаимодействие нашей страны со странами Востока, Азии и Африки. Такой миграционный прирост влияет на демографическую ситуацию в стране. Иностранцы, прибывшие в Российскую Федерацию, стараются встать на миграционный учет и тем самым обеспечить себе социально-правовую защиту. БРИКС является союзом равноправных стран и выстроен на взаимовыгодных отношениях Бразилии, России, ЮАР, Китая, Индии.

Таким образом мы видим, что в современной общеобразовательной школе необходимо изучать психологию межкультурного взаимодействия обучающихся. Задачей педагогов и психологов является расширение методов и форм развития межкультурного взаимодействия среди обучающихся, повышению этнокультурной грамотности детей и развитию чувства толерантности. Современное этнокультурное разнообразие в России требует от подрастающего поколения формирования социально-активной позиции, развития в себе способностей к межкультурному диалогу и взаимодействию.

В современном мире границы отдельных культур и народов стираются. Культуры, традиции, события разных стран все больше влияют друг на друга. Расширение возможностей общения с представителями разных народов и культур становится повседневной реальностью. Все это требует от человека развития компетентности в вопросах межкультурного взаимодействия, этнопсихологии. Рассмотрим эти понятия подробнее. Межкультурное взаимодействие – это процесс общения между представителями различных

культур. Он включает в себя возможность приобретения человеком навыков, умений, традиций другой культуры, отличной от собственной. Этнопсихология изучает психологические особенности представителей различных народов, рас. Эта наука включает в себя психологию и культурную антропологию.

Межкультурная компетентность – это умение индивида, группы или организации осознавать, понимать и адекватно принимать культуру и особенности представителей различных народов и рас. Межкультурная компетентность личности предполагает наличие умения полно и точно доносить информацию об особенностях своей культуры и традициях. От уровня развития межкультурного взаимодействия и межкультурной компетентности зависит эффективность общения различных народов, уровень взаимопонимания.

В современных условиях социально-политического развития в мире вопросы развития межличностной компетентности и грамотности в области этнопсихологии стали предметом отдельных исследований.

Разнообразие культур в современной России постоянно расширяется по этническим, языковым, жизненно-стилевым критериям. Рассмотрим особенности таких отношений среди обучающихся общеобразовательных школ. Современный школьник гораздо чаще встречается с поликультурным разнообразием, чем дети СССР. Это объясняется доступностью информационной среды, широтой социальных контактов в сети Интернет, широкой возможностью путешествовать. В условиях многонациональности окружающей среды нынешний школьник быстрее развивает в себе способность восприятия отличий различных культур и традиций.

Уже в дошкольном возрасте у ребенка начинает формироваться знания о различных народностях, их традициях и образе жизни. В младшем школьном возрасте дети определяют свою этническую идентичность и видят национальные отличия представителей различных культур. В этом возрасте появляется стереотипное восприятие отличающихся от своей собственной культур. В возрасте 11–15 лет у детей, при отсутствии патопсихологических отклонений, заложены и усвоены моральные нормы и духовно-нравственные ценности. Подростки уже в состоянии адекватно воспринимать отличия различных культур, народов и рас. Старший подростковый возраст предусматривает устойчивое формирование высоких внешних социальных мотивов.

Тем не менее, даже при современном поликультурном разнообразии, в школе могут возникать недопонимания и конфликтные ситуации между детьми разных национальностей. Для профилактики подобных явлений педагогам и психологам образовательных учреждений необходимо расширять формы и методы развития межкультурной компетентности у обучающихся.

Как уже упоминалось, современный школьник все чаще встречается с поликультурным разнообразием в общении. Это требует от него развития чувства толерантности и принятия других культур и национальных отличий.

В нашей статье мы предлагаем формирование и развитие межкультурного взаимодействия у детей мигрантов и обучающихся по обмену через приобщение к православному искусству.

Историки признают, что русская светская культура вышла именно из стен православных монастырей и храмов. Православные традиции в искусстве через преемственность развивают и сохраняют культуру человеческого общества. Такая работа предлагает педагогам и специалистам школ широкий инструментарий в работе по формированию и развитию межкультурной компетентности.

Наиболее доступными в начальной школе для развития межкультурного взаимодействия у обучающихся через приобщение к православному искусству являются следующие занятия:

1. внеклассное чтение библейских историй для детей;
2. живопись (рисование иллюстраций к прочитанным историям, обучение православной каллиграфии, изучение техник иконописи и т. д.);
3. лепка (изучение особенностей православной скульптуры и обучение приемам лепки);
4. музыкальные занятия (прослушивание церковных песнопений, обучение им, обсуждение);
5. декоративно-прикладное творчество (изготовление мини-фресок, предметов православного богослужения);
6. театрализация (постановка сценок из прочитанных библейских историй).

Программа предназначена для детей разных возрастных категорий, вне зависимости от пола, уровня подготовки, имеющихся знаний и умений.

Критерии эффективности:

1. Интерес (возник или нет друг к другу, к занятию);
2. Положительный эмоциональный фон;
3. Максимальная включенность в процесс занятия;
4. Естественное поведение детей.

Организация такой деятельности, которая не ограничена структурой основного урока, более разнообразные методы и приемы, применяемые на занятиях, создают благоприятные условия и помогают достичь положительного результата в процессе формирования и развития межкультурного взаимодействия. Программа внеурочной деятельности «Знакомство с православным искусством» составлена в соответствии с требованиями ФГОС НОО, разработана и предназначена для детей школьного возраста.

Цель: воспитание эстетических чувств, интереса к искусству в целом; обогащение нравственного опыта, представление о добре и зле; воспитание нравственных чувств, уважение к культуре народов многонациональной России и других стран; готовность и способность выражать и отстаивать свою общественную позицию в искусстве и через искусство.

Задачи:

1. развивающие: развивать способности к художественно – образному, эмоционально – ценностному восприятию произведений искусства; формировать устойчивого интереса к богатому культурному наследию мира;
2. обучающие: расширять знаний об искусстве; научить доступным по возрасту приемам изготовления произведений православного искусства;
3. воспитательные: воспитать духовно-нравственные ценности у подрастающего поколения; формировать гуманистическое мировоззрение, воспитывать межкультурную компетентность и толерантность.

Разделы программы

№	Раздел	Кол-во часов
1	Литература (библейские истории детям)	6
2	Музыкальное искусство	6
3	Архитектура	3
4	Скульптура	3
5	Изобразительное искусство	8

Таким образом, в нашей работе предполагается, что программа внеурочной деятельности «Знакомство с православным искусством» положительно и эффективно влияет на развитие межкультурного взаимодействия у детей мигрантов и обучающихся по обмену в российских общеобразовательных школах.

Romanova Olesya Sergeevna
Municipal state educational institution
«Secondary school No. 5 in Alzamai»

THE PSYCHOLOGY OF INTERCULTURAL INTERACTION

The article deals with the problem of the development of intercultural interaction in secondary schools, taking into account the requirements of the Federal State Educational Standard. The paper analyzes the features of the formation of intercultural interaction among students of different age groups from the point of view of age and ethnic psychology. The presentation and analysis of the specifics of the work on the formation and development of intercultural interaction through the study of Orthodox art for children of migrants and exchange students is carried out.

Keywords: intercultural interaction, intercultural competence, Orthodox art, intercultural tolerance.

Рудакова Мария Михайловна
Рудаков Михаил Александрович
Яньбяньский университет
Mary_7_po4ta@mail.ru
mihail.rudakov.93@mail.ru

Игры в китайской аудитории на уровнях А1–А2

Статья посвящена коммуникативным играм на уроках РКИ в китайской аудитории. Апробация игр производилась в рамках курса «Практика речи» («Разговор») для студентов 1 и 2 курсов бакалавриата факультета русского языка Яньбяньского университета. В настоящей статье предлагается классификация игр для китайской аудитории по способу их проведения.

Ключевые слова: игровой метод, коммуникативный метод, русский язык в Китае, практика речи.

Как известно, игровой метод в обучении обладает огромным методическим потенциалом. Игровая деятельность в образовательном процессе выполняет множество функций: обучающую, воспитательную, развлекательную, коммуникативную, развивающую, психологическую, релаксационную.

В обучении иностранному языку, в том числе и на уроках РКИ игры также имеют немаловажную роль. Они способствуют развитию коммуникативной компетенции у учащихся, так как игра «способствует усвоению знаний и приобретению речевого опыта не по необходимости, а по желанию самих учащихся. Игра вносит разнообразие в повседневную учебную деятельность, повышая интерес к самому учебному предмету» [1, с. 74], а сознательность и наличие мотивации к изучению иностранного языка делают процесс обучения ещё более эффективным. Нельзя не отметить и развитие творческих способностей учащихся в игровом процессе.

Данная статья носит практический характер и даёт примеры коммуникативных игр, которые используются авторами статьи на занятиях по РКИ в китайской аудитории.

Говоря о специфике аудитории, отметим, что к коммуникативным играм на уроках РКИ китайские учащиеся относятся положительно. Использование таких игр в данной аудитории объясняется не только языковыми факторами, но и психологическими: боясь допустить ошибку, китайский студент зачастую предпочитает молчать. Использование игр снимает данный психологический барьер, и студенты легче входят в процесс коммуникации.

Предлагаемые игры были апробированы в ходе аудиторной работы с китайскими студентами факультета русского языка Яньбяньского университета и предназначены для выполнения в ходе аудиторной работы на уровне А1–А2. Данные игры проводились в рамках дисциплины «Практика речи» («Разговор») на 1 и 2 курсах бакалавриата.

Предлагаемые игры можно разделить на две большие подгруппы по способу проведения, в частности по параметру участия/неучастия предмета, на **предметные** (опосредованно речевые) и **непосредственно речевые**.

Одной из предметных игр является игра с использованием мячика или воздушного шарика, который выполняет контактоустанавливающую функцию в процессе коммуникации между преподавателем и учащимся: преподаватель кидает учащемуся мячик и называет инфинитив глагола, учащийся, поймав мячик, должен проспрягать данный глагол в форме настоящего времени, а затем передать мячик обратно преподавателю. Данная игра рассчитана на элементарный уровень владения русским языком. Игра является грамматической, но её следует усложнить составлением законченных предложений с глаголом в личной форме, и тогда она становится речевой.

Другая предметная игра основана на использовании кубиков с изображениями. Кубики входят в набор развивающей игры «Сочиняем истории» для детей от 3 до 10 лет, однако их можно применять и на уроках РКИ со взрослыми учащимися. Особенность данной игры в аспекте РКИ состоит в том, что она закрепляет у учащихся грамматические формы, а также учит построению речевых актов. Изображения на кубиках иллюстрируют типичные предметы и явления повседневной жизни (члены семьи, погодные явления, одежда и обувь, виды спорта, транспорт, еда, животные и птицы, хобби и т. д.), соответствующие темы на уроках РКИ изучаются на уровнях А1, А2 и В1. Для игры, выбранной нами, нужны кубики с изображениями человека, погодного явления и одежды/обуви. Правила игры просты: студент подбрасывает три кубика и по картинкам, выпавшим на гранях, составляет предложение по модели: Когда … *(какая погода?)*, … *(кто?)* носит … *(что?)*. Например: *Когда солнце, Антон носит шорты*. Данная игра интересна ещё и тем, что в ней присутствует элемент неожиданности и комический эффект, который создаётся при случайном выпадении на гранях кубика изображений, логически не соотносимых друг с другом, в результате чего у учащегося получается фраза типа: *Когда снег, Антон носит шорты*. Элемент неожиданности делает игру более сложной, но вместе с тем и более эффективной, интригующей и интересной, в то же время комический эффект снимает психологический барьер (если он имеется) и разряжает обстановку. Преимущество игры «Сочиняем истории» заключается в тематическом разнообразии изображений на кубиках, благодаря чему преподаватель может выбрать кубики с другими изображениями и на их основе предложить учащимся составить уже другие фразы (с другим лексическим наполнением и другими грамматическими формами), а также может выбрать большее количество кубиков, например, для

студентов с высоким уровнем владения русским языком. Важно, что «игровое начало – комплекс методических приемов, использующих различные виды игровых заданий, их элементов, а также речевых ситуаций для имитации условий естественного общения и, следовательно, для эффективной реализации коммуникативных целей обучения» [2, с. 174]. Максимальная степень близости коммуникации в рамках учебных заданий к естественному общению делает данные задания наиболее ценными, эффективными и полезными.

Игра-ходилка является адаптированным вариантом известной одноимённой игры: студентам следует пройти путь от старта к финишу (цель – прийти к финишу первым), периодически выполняя определённые задания. Игра подходит для небольших групп. Особенность игры в аспекте РКИ состоит в том, что, попадая на клетку с картинкой, студент говорит, что изображено на картинке (или кто изображён), называет род существительного, отвечает на вопросы преподавателя (преподаватель сам выбирает тип задания в зависимости от уровня владения русским языком студента). Например, если студент попал на клетку с изображением яблока, можно спросить: «Что это?», «Какого цвета это яблоко?», «Яблоко – это он, она или оно?», «Любите ли вы яблоки?», «Какие ещё фрукты вы любите?» Преподаватель может проводить игру с учащимися, владеющими русским языком на любом уровне, самостоятельно регулируя сложность задаваемых вопросов.

Кумулятивная игра «Снежный ком». Преподаватель делит группу на два-три ряда по 5–6 человек в ряду. Первый студент в ряду называет короткое предложение. Мы просим второго студента повторить предложение и дополнить его своими словами. Преподаватель корректирует по ходу игры грамматические ошибки. Задача последнего в ряду – повторить всё предложение и закончить его. Игра способствует развитию речевой, грамматической и аудитивной компетенции.

Игра «Три факта о себе» – это речевая игра. Из-за особенностей менталитета китайские учащиеся редко слушают друг друга во время занятия, и игра нацелена улучшить аудиторное взаимодействие учащихся. Правила игры: студент называет три утверждения, два из которых являются истинными, а одно ложным. Остальные студенты должны угадать, какое из утверждений является ложным. Первым свои варианты предлагает преподаватель. Например: *Меня зовут Михаил*, *Мне 30 лет*, *Я работаю на заводе*. Утверждения могут быть парадоксальными, если группа в течение урока была безынициативна. Сами студенты также любят подобные синтагмы. Например: *Я капибара*.

Игра «Остров» – имитационная и социально-бытовая игра. Студентам предлагается ситуация: они едут на остров и могут взять с собой только одну вещь. В основе игры лежит закономерность: есть вещи, которые взять с собой можно, а есть вещи, которые брать с собой нельзя. Студенты по очереди называют по одному слову, которое обозначает выбранный ими предмет, и стараются угадать эту закономерность. В итоге студенты могут догадаться, что могут брать с собой те вещи, где первая буква слова соответствует первой букве их русского имени (например, Маша может взять с собой мыло, машину; Катя может взять с собой книгу, кошку и т. п.) В процессе игры студенты повторяют русский алфавит и соотносят русское письмо с фонетическими правилами; речь идёт, в частности, о нейтрализации фонем <а> и <о> в безударной позиции: *<а/о>леся может взять с собой <а/о>втомат*. Главным образом игра нацелена на совершенствование грамматических навыков: студенты повторяют случаи использования лексем в видовой паре *брать/взять* и употребление форм винительного падежа при указанном глаголе.

Таким образом, коммуникативные игры в китайской аудитории на начальном этапе должны отличаться наличием визуально-тактильной составляющей, быть нацелены на нивелирование социальных различий между преподавателем и студентом и улучшать аудиторное взаимодействие студентов друг с другом. Вышеописанные игры ориентированы на производство учащимися завершённых речевых единиц, конечная цель преподавателя – добиться построения законченных грамматически правильных синтагм небольшого объёма.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Хасанов Н. Использование игровых элементов на уроках русского языка // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. – 2012. – № 1(29). – С. 174–181.

Rudakova Maria Mikhailovna
Rudakov Mikhail Alexandrovich
Yanbian University

GAMES IN THE CHINESE AUDIENCE AT A1–A2 LEVELS

The article is devoted to communicative games in RFL lessons in a Chinese audience. The games were tested as part of the course “Speech Practice” (“Conversation”) for 1st and 2nd year undergraduate students of the Russian Language Faculty of Yanbian University. This article proposes a classification of games for Chinese audiences according to the way they are played.

Keywords: game method, communicative method, Russian language in China, speech practice.

Руслякова Мария Станиславовна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
msrusliakova@pushkin.institute

Художественный текст как элемент обучения межкультурной коммуникации на уроке РКИ

В статье рассматривается организация чтения художественного русскоязычного текста в мононациональной китайской аудитории, описаны конкретные примеры сопоставления двух лингвокультур.

Ключевые слова: китайские учащиеся, русский как иностранный, обучение чтению, художественный текст, межкультурная коммуникация.

Восприятие художественного текста, относящегося к иной языковой и культурной картине мира, зависит от многих факторов, значительную долю которых составляют факторы, определяемые родной культурой воспринимающего. В первую очередь, потому что личность автора художественного текста сформировалась в конкретных национально-культурных условиях, которые влияют на его видение мира, находящее отражение во всех порождаемых им творениях. Во-вторых, ситуация художественного текста транслирует читателю укорененные в культуре паттерны поведения и модели общения людей друг с другом. Чем более далеки (как в географическом, так и в духовном смысле) друг от друга национальные культуры, тем более затруднен процесс установления взаимопонимания между представителями данных этносов.

Сегодня одна из самых многочисленных национальных категорий иностранных учащихся в российских вузах – это граждане Китая. Как известно, Россия и Китай развивались в различных географических, климатических, религиозных, исторических условиях, следовательно, область совпадения мировоззрения и мировосприятия двух народностей неширока. В таком случае, перед преподавателем РКИ, работающим в китайской аудитории, встает важная задача привнесения сознательности в процесс взаимодействия с представителями культуры страны изучаемого языка, внедрения элементов обучения межкультурной коммуникации в практические занятия по русскому языку, ведь язык изучается с целью его дальнейшего использования в общении с носителями.

«Организуя межкультурное общение, нацеленное на формирование у учащихся наряду с коммуникативной также и межкультурной компетенции, следует уделять должное внимание родной лингвоэтнокультуре учащихся. То, как человек воспринимает чужой мир и что он в нем видит, всегда находит отражение в его интерпретациях и понятиях через призму собственных культурных норм» [5, с. 30].

Материал художественного текста может стать «безопасным» полем изучения моделей общения в иной культуре. Учащийся при чтении является наблюдателем ситуации общения извне. При непосредственном же попадании в ситуацию общения и взаимодействия в той сфере, где культуры по каким-либо аспектам расходятся, иностранца ожидает культурный шок, который может негативно сказаться на формировании отношения к гражданам страны и культуры и снизить интерес к изучению языка, однако чтение художественного текста – это первое отдаленное знакомство с тем, как общаются люди в данном социуме.

Художественные тексты «отражают восприятие иностранного языка (в данном случае – русского) как средства “вхождения” в культуру другого народа, как способа познания ценностей и приоритетов носителей иного языкового сознания» [2, с. 302].

Нами было проведено пробное обучение чтению на уроке РКИ на материале современного (впервые опубликованного в 2023 году) русскоязычного художественного текста из произведения Ланы Барсуковой «Дорога в Гарвард и обратно».

Выбранный нами фрагмент произведения транслирует и иллюстрирует ситуацию, при которой элементы русской культуры выделяются в мультинациональном мировом пространстве, а именно проблему количества цветков. Как известно, у русских людей есть традиция преподносить покойным людям четное количество цветов, живым же принято дарить только нечетное количество цветов. В тексте описан момент, когда на столе в вазе обнаруживается два цветка без соответствующего, в понимании русского человека, повода.

«Обратите внимание. – Он показал на цветы. – Видите, какая нелепая история? … Сколько цветов в вазе? … В России два цветка приносят только покойникам. … У арабов нет, как вы выразились, ничего такого. Но мы-то не арабы. И у нас с вами два варианта: попросить убрать один цветок, или напомнить себе, что в чужой монастырь со своим самоваром не ходят» [3, с. 51–52].

В ходе педагогической и исследовательской работы наш интерес распространялся на отношение китайских учащихся к этому явлению. В китайской культуре подобные традиции отсутствуют.

Пробное занятие по обучению чтения данного художественного текста происходило в группе китайских учащихся, проходящих подготовку к сдаче сертификационного тестирования на уровень В2 в родной стране, в количестве 10 человек.

В рамках предтекстовой работы непосредственное чтение текста предваряло анкетирование открытого типа, в состав которого входили вопросы:

«В России День учителя 5 октября, вы хотите подарить своему преподавателю цветы, сколько цветков вы купите?», «У вашей русской подруги день рождения, вы хотите подарить ей цветы, сколько цветков вы купите?», «Скоро международный женский день, вы хотите подарить своей маме цветы, сколько цветков вы купите?».

Среди ответов обнаруживаются как четные, так и нечетные числа, или ответы «любое», «зависит от цены». Этот факт свидетельствует о том, что китайцы не придают значения количеству цветков, данный вопрос не является принципиальным в конкретной национальной категории.

Заключительный вопрос анкетирования – «Знаете ли вы о том, что в России не принято дарить живому человеку четное количество цветов?».

60 % учащихся (6 человек) заявили, что о данной особенности русской культуры не знали, значит, потенциально для них существовала вероятность попасть в затруднительную ситуацию (например, преподнести в дар русскому человеку четное количество цветов, что периодически случается с иностранными учащимися в России), в ходе работы над художественным текстом, потенциальная вероятность допустить межкультурную ошибку была устранена.

100 % учащихся в ходе этапа обсуждения отметили, что в их культуре имеет важное значение окрас цветов. Для сопоставления нами этот текст также преподавался в иных национальных группах (вьетнамской и руандийской), где этот вопрос окраса не поднимался и не обсуждался.

Кроме того, в предложенном нами художественном тексте для описания ситуации были употреблены языковые единицы, содержащие в себе национально-культурный компонент, – пословицы *«в чужой монастырь со своим уставом не ходят»*, *«в Тулу со своим самоваром не ездят»*.

«Пословица не просто изречение. Она выражает мнение народа. В ней заключена народная оценка жизни, наблюдения народного ума. Не всякое изречение становилось пословицей, а только такое, которое согласовывалось с образом жизни и с мыслями множества людей, – такое изречение могло существовать тысячелетия, переходя из века в век» [1, с. 3].

В рамках проведенного занятия было организовано сопоставление пословиц из текста с китайской пословицей с аналогичным значением 入乡随俗 rù xiāng suí sú *'вступая в деревню, следуй ее обычаям'* (дословный перевод).

Сопоставительный анализ распространялся на языковые элементы внутри пословиц, так как отдельные единицы, входящие в их состав, также представляют собой национально-культурную ценность, запечатленную в языке. Например, анализируя пословицу *«в Тулу со своим самоваром не ездят»*, мы расширяем знания из области географии (Тула), уклада жизни, ее обычаев и соответствующих этому бытовых объектах (самовар, его значении в жизни русского человека, традиция чаепития из самовара).

«Таким образом, кумулятивная функция афоризмов выступает в двух отношениях. Во-первых, афоризмы отражают национальную культуру нерасчлененно, комплексно, всеми своими элементами, взятыми вместе, т. е. как цельные знаки. Например, как знак ситуации пословица *«В Тулу со своим самоваром не ездят»* имеет смысл *'с собой не следует брать то, чем славится место, куда направляются'*. Во-вторых, афоризмы отражают национально-культурный компонент языка единицами своего состава: национальны и топоним *Тула*, и реалия *самовар*, а сама фраза в буквальном прочтении покоится на знании всеми русскими того факта, что Тула издавна славится производством самоваров» [4, с. 78].

Помимо этого, студентам было предложено проанализировать, в каких речевых ситуациях китайцы используют данную пословицу, вспомнить типичные стимулы. Результаты показали, что сфера использования пословиц в двух лингвокультурах совпадает.

Подобный формат работы развивает у учащихся важный для учебно-профессиональной деятельности навык проведения лингвистических и культурологических исследований.

Таким образом, в рамках одного занятия были выявлены некоторые соответствия и несоответствия культурных картин мира двух народов – русских и китайцев. Мы проиллюстрировали студентам, что даже на фоне очевидных культурных различий, остается доля совпадений, где народы с легкостью найдут взаимопонимание. Отталкиваясь от того, что все же мы схожи в каких-то взглядах, учащимся психологически проще принять различия.

Чтение художественного текста на уроке РКИ с учетом грамотной педагогической работы может стать средством обучения межкультурной коммуникации, развития межкультурной чувствительности и повышения социокультурной компетенции. Современный русскоязычный художественный текст может стать примером языкового и экстралингвистического взаимодействия носителей русского языка и культуры. Организация уроков РКИ по чтению художественных текстов – это необходимый элемент учебного процесса.

Литература

1. Аникин В.П. [Предисловие] // В. П. Жуков. Словарь русских пословиц и поговорок. – Москва, 1966. – С. 3.

2. Баласанян М.А. Художественный текст как средство обучения русскому языку в национальной школе // Бюллетень науки и практики. – 2021. – № 3. – С. 302.

3. Барсукова Л. Дорога в Гарвард и обратно / Лана Барсукова. – Москва: Эксмо, 2023. – С. 51–52.

4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин,

В.Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Рус. яз., 1990 (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного). – С. 78.

5. Жиндеева Е.А., Романенкова О.А. Художественный текст как средство обучения русскому языку в национальной аудитории: от аутентичности к сопоставлению // Известия Самарского научного центра РАН. – 2012. – № 2–1. – С. 30.

Rusliakova Maria Stanislavovna
Pushkin State Russian Language Institute

LITERARY TEXT AS AN ELEMENT OF TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE RFL LESSON

The article examines the organization of reading a literary Russian-language text in a mono-national Chinese audience, describes specific examples of comparing two linguistic cultures.

Keywords: Chinese students, Russian as a foreign language, teaching of reading, literary text, intercultural communication.

Использование ментальных карт на уроках русского языка и литературы в школе

В данной статье описан метод использования ментальных карт на уроках в средней школе, указаны основные способы их использования и преимущества.

Ключевые слова: ментальные карты, методика преподавания русского языка и литературы, русский язык и литература в школе, новые методы обучения.

Работаю в школе 23 года. Нахожусь в постоянном поиске новых методов и приёмов обучения современных детей при работе с текстом на уроках русского языка и литературы. Открыла для себя ментальные карты. Использование ментальных карт на уроках в 5 классе очень полезно. Вы получите: отсутствие лишних затрат; выигрыш времени на поиск и передачу информации; логичность мыслей и доводов; быстрое достижение целей и задач; а также удовольствие от процесса и результата работы.

Еще в 18 веке И.Г. Песталоцци говорил: «Мои ученики будут узнавать новое не от меня, они будут открывать это новое сами. Моя главная задача – помочь им раскрыться, развить собственные идеи». С тех времен мало что изменилось. Сегодня ученик также должен научиться самостоятельно приобретать знания, самостоятельно мыслить. Задача учителя – вовлечь школьников в активную деятельность, научить их искать рациональные решения проблем.

Перед учителями стоит нелегкая задача: как из множества технологий, методов, средств, приемов выбрать те, которые будут максимально эффективны. Учителю нужно учитывать, с какими детьми он работает, ведь в классе одновременно находятся дети-аудиалы, визуалы, дети, которые воспринимают информацию совершенно по-разному. Как учесть такие особенности?

Кроме того, учеными доказано, что наш мозг работает на 10 %. Как помочь детям усвоить тот объем информации, которые ежедневно сваливается на их головы. Как сформировать ценностную картину мира?

Однажды коллега познакомила меня с книгой британского психолога Тони Бьюзена «Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления». Свои исследования Тони Бьюзен посвятил методике карты мыслей.

Вспомним, как мы обычно ведем конспекты: списки, таблицы, схемы. Проведя свои исследования, изучив накопленный опыт, Тони Бьюзен разработал технологию мышления – запоминание информации, которую назвал mind maps. В литературе сейчас можно встретить много трактовок на русском языке: карта памяти, карта разума, картина ума, ментальная карта.

Ментальная карта характеризуется тремя основными способами:

1. Наглядность
2. Привлекательность
3. Запоминание

Какова роль ментальных карт в обучении?

Данный метод отвечает реальным запросам учащихся и соответствует уровню их развития. Позволяет в интерактивном режиме вести работу с крупным блочным материалом: повторять материал, готовиться к ОГЭ, ЕГЭ и т. д. Приобретенные учащимися знания сохраняется в памяти дольше.

Готовые ментальные карты можно использовать как справочник, демонстрационный и раздаточный материал, для создания презентаций, для организации индивидуальной или групповой работы.

Это кропотливая работа. На первых порах дети получали шаблоны: дополняли слова, рисовали картинки. Постепенно стали создавать групповые ментальные карты. Для упрощения работы учитель может использовать различные программы: PowerPoint, Mindomo, XMind и др.

Подводя итог, хочется сказать, что в этой технологии очень много преимуществ: легкость в запоминании объема информации; возможность получения законченности образов; поддержка в школьниках активного состояния творчества.

Таким образом, работать с ментальными картами можно на любых этапах урока. Альберт Эйнштейн говорил: «Я никогда не учу своих учеников. Я только даю им условия, при котором они могут сами учиться». Ментальная карта – это одно из условий, которые позволяют учиться самостоятельно. Использование ментальных карт актуально!

Sarycheva Tatyana Yurievna
Educational center «South City»

This article describes the method of using mental maps in lessons in secondary school, indicating the main ways of using them and their advantages.

Keywords: Russian language and literature teaching methods, mental maps, Russian language and literature at school, new teaching methods.

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
ozge.sebat@gmail.com

Особенности онлайн-обучения русскому языку в Турции

В статье рассматриваются особенности онлайн-изучения русского языка в Турции. Дистанционное образование стало неотъемлемой частью изучения языка, а инновационные подходы, такие как коннективистские курсы, формируют образовательную базу учащихся. Несмотря на трудности, с которыми сталкиваются изучающие турецкий язык, включая языковые различия, предпринимаются усилия по решению образовательных проблем и повышению уровня владения языком.

Ключевые слова: онлайн-обучение, русский язык, языковое образование, культурная дипломатия, владение языком, турецкий язык.

Современные технологии стремительно изменяют образовательные процессы по всему миру, включая различные методы обучения иностранным языкам. В последние годы особое внимание уделяется онлайн-образованию, которое стало неотъемлемой частью жизни студентов в цифровую эру. Особую актуальность приобретает вопрос онлайн-обучения русскому языку как иностранному в Турции.

Онлайн-обучение русскому языку в Турции является важным аспектом, учитывая геополитическое положение страны и исторические связи между Турцией и Россией. В условиях современного глобализированного мира знание русского языка представляет собой конкурентное преимущество для турецких граждан в различных областях, начиная от бизнеса и туризма и заканчивая культурными обменами. За последние два десятилетия Турция стала излюбленным местом отдыха россиян, а отмена туристических виз между Россией и Турцией увеличила приток российских туристов. Туризм наряду с углублением торговых отношений и экономических проектов стимулировали растущий интерес к русскому языку в Турции. Следовательно, в Турции существует значительный спрос на специалистов, свободно владеющих русским языком [4].

Основное внимание российской культурной дипломатии в Турции сосредоточено на продвижении русского языка и культуры. Это включает в себя предоставление информационной и культурной поддержки российским соотечественникам, проживающим в Турции, а также распространение русского языка, культуры и образования среди тюркоязычного населения.

Распространение русской культуры, повсеместное внедрение русского языка и продвижение российского образования в турецком сообществе были определены исследователями в качестве ключевых целей. Эти усилия обусловлены стратегическим сотрудничеством между Российской Федерацией и Турецкой Республикой, направленным на долгосрочное всестороннее развитие [6].

Российские и турецкие ученые уже давно занимаются исследованием распространения русского языка и культуры в Турции. За последнее десятилетие этой теме были посвящены работы таких исследователей, как Махмуд Бузан, Керами Юнал, Хасан Караджа, Е.П. Челышева, Туркан Олджай, Сонкур Алтай, Севинч Учгуль, Д.Н. Кульша, О.В. Рябоконева и других.

Анализ российских и турецких средств массовой информации за период с 2019 по 2022 год показывает множество культурных, образовательных и художественных мероприятий в Турции, посвященных историческим связям между двумя странами. К ним относятся театральные постановки на русском языке, мероприятия, организуемые российскими центрами соотечественников, презентации ведущих российских университетов, кинопоказы, выставки русской литературы, совместные концерты и научные конференции для преподавателей русского языка.

Широкий спектр культурных и образовательных проектов, запланированных правительствами обеих стран на ближайшие годы, подчеркивает успешную реализацию языковой политики России в Турции. По мере дальнейшего развития российско-турецких отношений в XXI веке ожидается углубление культурного и гуманитарного сотрудничества между двумя странами, что еще больше усилит влияние русского языка и культуры в Турции [5].

Необходимость изучения русского языка в Турции прослеживается еще с XVIII и XIX веков, когда Османская империя и Россия разделяли обширные пограничные территории. Со временем спрос на русское образование в Турции неуклонно рос. С 1930-х годов многочисленные государственные университеты в Анкаре, Стамбуле, Кайсери и Курсе проводят всестороннюю подготовку для хорошо владеющих русским языком. Примечательно, что факультет русского языка Университета Анкары сохранил свою известность как основное учебное заведение для повышения профессионального уровня владения русским языком. Ежегодно университет выпускает примерно 130–145 сертифицированных русистов, и еще 150–200 человек приобретают базовые навыки разговорной речи, чтения и письма на факультативных курсах университета или программах TOMER. Отдельно нужно отметить, что русский язык стал настолько популярен в Турции, что в 2021 году было открыто отделение дистанционного обучения русскому языку и литературе. Четырехлетняя программа дистанционного обучения русскому языку и литературе Университета Анкары позволяет получить диплом по итогам периода обучения.

Обучение русскому языку в Турции выходит за рамки университетов и охватывает школы, лицеи, детские сады и языковые курсы. В сегодняшнем быстро развивающемся технологическом мире очевидна необходимость в инновационных методах обучения наряду с традиционными подходами.

Поскольку Россия много внимания уделяет совместным с Турцией образовательным проектам, вопрос онлайн-обучения русскому языку в Турции возникает как важное направление, способствующее обогащению культурного и языкового опыта турецких студентов и созданию дополнительных возможностей в области международного сотрудничества. Преподавание русского языка в Турции представляет собой сложное, но увлекательное путешествие как для студентов, так и для преподавателей. Оно соотносится с моделью национально ориентированного обучения РКИ, под которым понимается «лингводидактическая модель обучения РКИ, учитывающая влияние родной языковой системы и сформированной при ее посредстве модели мира на изучение новой языковой системы» [3, с. 464].

Носители турецкого языка, изучающие русский, сталкиваются с проблемами, в первую очередь, связанными с лингвистическим различием между двумя языками. Русский язык принадлежит к славянской группе индоевропейской языковой семьи, в то время как турецкий относится к урало-алтайской языковой семье, что приводит к различиям в грамматических структурах и, как следствие, трудностям в изучении русского языка турецкоязычными студентами. В целях ускорения вхождения турецкоговорящих студентов в русский язык необходимо строить обучение с учетом интерференционных пересечений, выявленных в ходе исследования русского и турецкого языков, и таким образом предупреждать возможные ошибки студентов в процессе овладения ими новым языком. Параллельный каталог грамматических конструкций двух языков позволяет выявить их совпадения и различия и на этой основе формировать лингвометодический контент. Подобные сопоставительные исследования в разное время проводились для английского, французского языков, например, в работах В.Н. Вагнер [1], составлены грамматические каталоги для китайского и вьетнамского языков [2]. Таким, образом, решение новых и старых лингводидактических проблем требует инновационных подходов, к которым относится дистанционное и, более узко, онлайн-обучение, с этноориентированным подходом к отбору содержания обучения.

Дистанционное образование, характеризующееся гибкостью, модульностью и возможностями одновременного обучения, объединяет технологии виртуального обучения и современные телекоммуникационные инструменты. Такой подход оптимизирует распространение образовательного контента и экономичность, что делает его комплексным решением для удовлетворения современных потребностей в обучении.

Понятие дистанционного образования включает в себя различные интерпретации. По сути, оно относится к сложной педагогической системе, которая удовлетворяет образовательные потребности отдельных лиц независимо от их географической и временной близости к учебным заведениям. Эта система, поддерживаемая телекоммуникационными технологиями, способствует взаимодействию преподавателя и студента в рамках определенного образовательного процесса, обеспечивая соблюдение образовательных стандартов.

Зарождение дистанционного образования в Турции восходит к 1956 году, когда на юридическом факультете Университета Анкары в рамках его научно-исследовательского института началось обучение по почте. Поворотный момент в его развитии произошел в 1982 году с созданием факультета открытого и дистанционного обучения в Анатолийском университете, который в настоящее время является одним из крупнейших учебных заведений Европы, в котором обучается около двух миллионов студентов по различным дисциплинам. Начиная с 2001–2002 учебного года факультет расширил свои предложения, включив дистанционное обучение английскому языку, интегрируя инновационные технологии.

В последние годы появился новый подход к обучению, известный как коннективистские курсы (CMOS). Предложенный канадскими учеными Джорджем Сименсом и Стивеном Даунсом, коннективизм подчеркивает четыре ключевых вида деятельности участников: агрегирование, ремикширование, повторное использование и прямая передача. Эти мероприятия включают в себя организацию, синтез и перераспределение информации из различных онлайн-ресурсов, что отражает смену парадигмы в методологии образования [4].

Эффективность онлайн-обучения может быть измерена различными путями. Рассмотрим несколько общих параметров, по которым её можно изучать

Успеваемость студентов. Оценивание успеваемости может включать баллы за курсы, вычисление процента успешного завершения курсов и сравнение успеваемости студентов онлайн-курсов с традиционными курсами.

Удовлетворенность студентов. Студенты могут быть опрошены о своем опыте обучения в онлайн-формате, включая их удовлетворенность качеством обучения, доступностью материалов и поддержкой со стороны преподавателей и университета.

Развитие навыков. Можно оценить, насколько эффективно онлайн-курсы помогают студентам развивать навыки, заложенные в цели процесса обучения и необходимые для будущей профессиональной деятельности.

Результаты проведенных исследований по эффективности онлайн-обучения вносят некую долю непредсказуемости в общую картину, так как существующие научные данные, показывают, что мнения ученых сильно расходятся. С одной стороны, есть примеры, свидетельствующие, что в режим онлайн-

обучения достаточно легко перевести традиционный формат образования. С другой стороны, есть много заявлений, утверждающих, что онлайн-формат труден для обучающихся, так как для них поддержание мотивации и структурированности в онлайн-формате оказывается более сложной задачей по сравнению с традиционной моделью обучения [3].

Онлайн-обучение русскому языку в Турции имеет свои особенности и преимущества. Этот метод обучения позволяет учащимся изучать русский язык в любом удобном месте и времени, обеспечивая гибкость и доступность образовательного процесса. Благодаря онлайн-платформам и приложениям, студенты могут получать качественное образование, взаимодействовать с преподавателями и другими учениками, а также использовать разнообразные образовательные ресурсы.

С развитием онлайн-образования появляется возможность для расширения турецко-российских образовательных связей, обмена лингвистическими и культурными знаниями между двумя странами. Перспективы роста онлайн-обучения русскому языку в Турции предполагают не только увеличение числа студентов, изучающих русский язык, но и углубление взаимопонимания и укрепление взаимоотношений между двумя народами.

В заключение можно отметить, что растущая взаимозависимость между Россией и Турцией в торговле, экономике и энергетике привела к всплеску изучения русского языка среди турецкого населения, и сейчас можно утверждать, что русский язык является вторым по востребованности иностранном языком в Турции после английского [5].

В целом, онлайн-обучение русскому языку в Турции представляет собой эффективный и удобный способ изучения иностранного языка, который может быть успешно интегрирован в существующую систему образования. Важно продолжать развивать этот формат обучения, учитывая потребности и особенности учащихся, чтобы обеспечить им качественное знание русского языка и успешное освоение образовательной программы.

Литература

1. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология». – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 384 с.

2. Ильина О. А. Грамматическая категория времени: почему ее нелегко понять китайским студентам, изучающим русский язык? / О. А. Ильина, Ц. Буинь // Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом : Сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 23–26

мая 2019 года / Главные редакторы Е.В. Дзюба, С.А. Еремина. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2019. – С. 82–85.

3. Ильина О. А. Транслингвизм и национально ориентированное обучение в методике преподавания русского языка как неродного / О. А. Ильина // Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного» : Сборник материалов, Москва, 27 ноября – 01 2017 года / Под общ. ред. Н.В. Кулибиной. – Москва: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2018. – С. 463–467.

4. Календер Н. Деятельность кафедры русского языка и литературы Анкарского университета в 2009–2011 гг. // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 4. – С. 107–110.

5. Кочкар Роза. Возможности использования новых технологий при обучении русскому языку в Турции // CHB. – 2015. – № 1 (10). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-novyh-tehnologiy-pri-obucheniii-russkomu-yazyku-v-turtsii (дата обращения: 08.02.2024).

6. Погодин С. Н., Мустафа Туана, Туана Е. Н. Распространение русского языка и русской культуры в Турции на современном этапе // Россия в глобальном мире. 2021. – № 22(45). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rasprostranenie-russkogo-yazyka-i-russkoy-kultury-v-turtsii-na-sovremennom-etape (дата обращения: 08.02.2024).

7. Хади Бак. Исследование проблем обучения русскому языку в Турции // Педагогика. Психология. Философия. – 2023. – № 3 (31). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-problem-obucheniya-russkomu-yazyku-v-turtsii (дата обращения: 08.02.2024).

Sebat Ozge
The Pushkin State Russian Language Institute

FEATURES OF ONLINE
RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN TURKEY

The article discusses the features of online learning of the Russian language in Turkey. Distance education has become an integral part of language learning, and innovative approaches such as connectivist courses are shaping the educational base of students. Despite the challenges faced by Turkish language learners, including language differences, efforts are being made to address educational challenges and improve language proficiency.

Keywords: online learning, Russian language, language education, cultural diplomacy, language proficiency, Turkish language.

Smart Russian language school
tanyasemke.rb@gmail.com

Основные задачи учебника РКИ: лингвоаксиологический аспект

В статье рассматривается проблема нарушения «комплексности» реализации целей обучения ИЯ – коммуникативной, общеобразовательной и воспитательной – в практике создания учебников РКИ. На основе выборочного анализа современных учебников РКИ (2010–2023 гг.) на предмет представленности в них средств воспитания делается вывод о наличии тенденции «подмены» воспитательного аспекта общеобразовательным. В качестве решения проблемы и как необходимое условие формирования транскультурной личности предлагается стратегия создания *учебника-среды.*

Ключевые слова: учебник РКИ, казуальный нарратив, транскультурная личность, воспитательный аспект, учебник-среда, лингвокультурология.

Учебник иностранного языка (далее ИЯ), будучи «местом встречи» представителей разных культур и зачастую разных поколений, должен всё время изменяться, адаптируясь к «духу времени». Соответственно с этим, прежде всего должна каждый раз изменяться (или корректироваться) сама *стратегия* создания учебника ИЯ. Этим, в свою очередь, обусловлена необходимость перманентной актуализации вопросов создания «правильного» учебника, имеющая место и на текущем этапе развития методики.

Несмотря на постоянное появление новых средств обучения ИЯ и серьезные изменения в самой природе инструментария обучения ИЯ (к примеру, технологии VR, использование искусственного интеллекта), учебник, как инструмент организации и управления образовательным процессом, с одной стороны, выступает в современных условиях *прото*-технологией, с другой же – продолжает оставаться главным средством реализации ключевых целей обучения ИЯ – коммуникативной, общеобразовательной и воспитательной. Данная статья посвящена рассмотрению проблемы нарушения этой триады в практике создания учебников русского языка как иностранного (далее РКИ) и поиску пути к её восстановлению.

Одной из основных характеристик современного состояния учебников РКИ, на наш взгляд, является нарушение декларируемой «комплексности» учебно-воспитательного процесса, реализуемого в большинстве современных (2013–2023 гг.) учебников. Нам представляется, что в большинстве учебников РКИ, вышедших в России за последние десять лет, реализуются

прежде всего общеобразовательная и коммуникативная цели или, другими словами, *учебная* часть процесса. При этом воспитательная часть продолжает оставаться в области работы преподавателя, что косвенно подтверждается анализом профессиограммы преподавателя РКИ [9, с. 336] и фактически полностью лишена воплощенности в учебнике.

Прямым доказательством этого может служить тот факт, что на сегодняшний день методикой установлены многочисленные принципы создания учебников РКИ, касающиеся прежде всего отбора и организации *учебного* содержания учебника, и при этом до сих пор нет единого свода методических критериев отбора и репрезентации страноведческого, лингвокультурологического [5] и – что принципиально важно для данного исследования – лингвоаксиологического материала.

Анализ учебных текстов в современных учебниках РКИ [3, 4, 8, 10] – главного компонента содержания учебника ИЯ – показывает, что лингвистические особенности текстов в этих учебниках обусловлены преимущественно дидактическими принципами, в то время как, согласно теории, они должны быть обусловлены дидактическими *и воспитательными* принципами.

Что же касается используемых в современных учебниках РКИ т.н. текстовых «вкраплений» страноведческого и культурологического характера, то нам представляется, что они выполняют исключительно общеобразовательную функцию, т. к. очевидно, что, например, текст о жизни Л.Н. Толстого, не будучи встроенным в единую лингвоаксиологическую матрицу учебника, не может иметь хоть сколько-то значительного воспитательного потенциала. Очевидно и то, что из таких принципиально разрозненных «кусочков действительности» [2, с. 5] учащимся (даже при активном участии преподавателя-носителя, что далеко не всегда имеет место быть, т. к. в иноязычном образовании традиционно большой процент преподавателей-неносителей) трудно или почти невозможно составить *целостную* картину мира современных россиян, которая к тому же производила бы на них воспитательное воздействие.

Таким образом, то, о чём Е.И. Пассов [7, с. 38–39] писал ещё полвека назад, остается актуальным и на сегодняшний день: современный учебник РКИ реализует (или стремится реализовать) коммуникативную и общеобразовательную цели и при этом практически не содержит средств воспитания. В свете вышеизложенного, первоочередной задачей в контексте выработки новой стратегии создания учебников РКИ мы считаем восстановление баланса между учебной и воспитательной частями учебника.

Анализ содержания современных учебников РКИ позволяет сделать вывод о том, что в практике создания учебников существует устойчивая тенденция к целенаправленному формированию положительного образа России, что, безусловно, является методическим достижением и показателем положительной динамики развития теории и практики преподавания РКИ.

Однако, сам по себе образ не может являться чем-то большим, чем только *ориентиром* для воспитания. Известно, что средством или условием для успешного воспитания может быть только среда [7, с. 49]. Следовательно, мы должны поставить вопрос о моделировании на базе учебника РКИ именно *среды*, в которой учащиеся смогут не пребывать от урока к уроку, но больше – в которой они смогут *существовать* в тех специально созданных условиях, которые будут способствовать их личностному развитию путем эмоциональной, рациональной и деятельностной интериоризации русской национальной социокультурной среды. Такой средой и должен стать учебник РКИ.

Учебник-среда, представляющий из себя пространство существования или – иначе – модель действительности, способен реализовать такие свои основные функции, как репрезентация и ретрансляция культуры [7, с. 41–42] в динамике ее развития и включать в себя декларативные, социокультурные и межкультурные знания. Напомним, что «Декларативные знания – наличие исходных (общих, фундаментальных для всех) знаний и их референтная (предметная) соотнесенность; Социокультурные знания – сумма (объем) новых знаний и способов их освоения, способность практического применения; Межкультурные знания – «распредмечивание», раскрытие (раскодирование/ интерпретация/ моделирование) смыслов и сформированность когнитивных (познавательных) установок» [6, с. 80–81].

Каким же образом можно создать модель реальной действительности с обширным воспитательным функционалом?

Нам представляется, что только сюжетная форма способна стать адекватным решением поставленной задачи. В частности, жанр *казуального нарратива* [1, с. 61–62] с развитой системой героев и хронотопом, как максимально вместительная форма, способная транслировать *систему* культуры в динамике ее развития, позволяет моделировать аналог социокультурной действительности на основе принципа конвергентной связи всех аспектов обучения ИЯ.

На наш взгляд, такая стратегия позволит создать *учебник-среду* с *практической* предпосылкой для формирования *транскультурной личности*, приближающейся к достаточно глубокому личностному принятию культуры изучаемого языка и постижению ментальности народа-носителя без утраты собственной национально обусловленной культурной идентичности.

Литература

1. Боженкова Н.А., Сёмке Т.И. Современная лингвоаксиология VS методика преподавания РКИ: точки сопряжения и практика реализации // Русский язык за рубежом. – 2023. – № 2. – С. 58–66.

2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин / под ред. Г. В. Степанова. – Москва : Наука, 1981. – 138 с.

3. Катаева И.В. Сюрприз. Русский язык как иностранный. Учебник. – Москва : Mozi-House, 2022. – 248 с.

4. Коншина С., Марьина Е. Диалог. Русский язык для начинающих. Элементарный уровень. Учебник. – Москва : Cref Publishing, 2019. – 192 с.

5. Куликова Л.В. Миссия учебника по РКИ в формировании позитивной концептуальной картины мира о России // Политическая лингвистика. – 2017. – № 1 – С. 53–59.

6. Лазарева О.А. Проблема формирования концептуального знания в процессе обучения русскому языку как иностранному // Гуманитарные науки в образовании. – Образование и наука, 2011. – № 9 – С. 78–86.

7. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур». – Москва : Просвещение, 2000. – 161 с.

8. Степаненко В.А., Нахабина М.М., Кольовска Е.Г., Плотникова О.В. Привет, Россия! Русский язык как иностранный. Элементарный уровень. Учебник. – Москва : Кучково поле, 2020. – 272 с.

9. Филиппова О.В. Формирование педагогических компетенций у иностранных студентов-филологов в курсе «Профессиограмма преподавателя русского языка как иностранного» // Педагогические науки. – Самарский научный вестник. 2019. – Т. 8, № 3 – С. 333–339.

10. Чернышев С. Чернышева А. Поехали! Начальный курс. Часть 1, 2. Учебник. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2021. – 176 с.

Semke Tatiana Ivanovna
Smart Russian language school

THE MAIN OBJECTIVES OF THE RFL TEXTBOOK: LINGUO-AXIOLOGICAL ASPECT

The article examines the problem of disbalance in the «complexity» of the implementation of foreign language teaching goals (communicative, general education and educational) in the practice of creating RFL textbooks. Based on a selective analysis of modern RFL textbooks (2010–2023) regarding the representation of educational means in them, it is concluded that there is a tendency to “replace” the educational aspect with the general education. As a solution to the problem and as a necessary condition for the formation of a transcultural personality, a strategy for creating a textbook-environment is proposed.

Keywords: RFL textbook, casual narrative, transcultural personality, educational aspect, textbook-environment, linguoculturology.

Смирнова Людмила Евгеньевна
Башаева Светлана Георгиевна
Российский государственный геологоразведочный университет им. Серго Орджоникидзе,
Ульяновский институт гражданской авиации им. Главного маршала авиации Б. П. Бугаева
piramida_ul@mail.ru,
bashaevaswet@mail.ru

Обучение межкультурной коммуникации с использованием аутентичных видеоматериалов

В статье обозначена роль аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе, определено их влияние на формирование коммуникативной компетенции обучаемых. Обоснована их взаимосвязь с межкультурной коммуникацией. Анализируются вопросы эффективной организации обучения работы с видеосюжетами посредством правильного подбора упражнений.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, аутентичные видеоматериалы, коммуникативная компетенция.

Эффективность обучения иностранному языку в неязыковом вузе в значительной мере определяется организацией учебного процесса и использованием различных средств обучения, самым наглядным из которых являются аутентичные видеоматериалы.

Аутентичные видеоматериалы способствуют в значительной степени восполнению отсутствия иноязычной среды благодаря реализации одного из основных принципов дидактики-принципа наглядности. Но на этом их роль не ограничивается. В числе других важных функций аутентичных видеоматериалов можно выделить следующие: сообщение новой информации; стимулирование речевой деятельности; оптимизация учебного материала; организация активной познавательной деятельности; контроль знаний, умений, навыков; моделирование реальных ситуаций; эстетическое и нравственное воспитание обучаемых [1, с. 62].

Видеоматериалы обладают богатыми возможностями ввиду одновременной работы зрительно и слухового центров. При этом обучающиеся находятся в обстановке, максимально схожей с иноязычной средой, а это стимулирует мотивацию к овладению речевыми навыками и умениями.

Чтобы коммуникация состоялась, необходимы стимулы, которые, воздействуя на обучающихся, вызывали бы их определенное отношение к происхо-

дящему на экране действию. Просмотр видеосюжета безусловно оказывает помощь в формировании речевых навыков и стимулирует способности к поиску главного и нового в видеосюжете, взаимосвязи фактов, мониторингу информации.

Перед просмотром сюжета важно определить коммуникативную задачу и подготовить обучающихся к восприятию видеоинформации. Для этого обучаемым предлагаются различные виды упражнений, направленные на поиск грамматических и лексических форм, поиск новых сведений, заполнение пропусков, сравнение, изложение информации, продолжение сюжета. Необходимо продумать вопросы, которые будут предъявлены перед просмотром видеосюжета и разработать задания для контроля понимания увиденного, которое осуществляется на уровне узнавания и воспроизведения. Проверка понимания на уровне узнавания строится по принципу выбору или правильного ответа на вопрос из нескольких вариантов или фраз, соответствующих содержанию сюжета. Необходимо оценить видеосюжет с точки зрения возможностей трансформирования и комбинирования содержащихся в нем сведений. В этом случае в процессе обсуждения могут возникать различные точки зрения, требующие обоснования, а это характерно для реального общения и представляет собой коммуникативную ценность. При таком обсуждении возникают дискуссии, споры, привлекаются знания по другим дисциплинам и, что очень важно, возникает интерес к занятию, к самой дисциплине, выявляется практическое значение знания иностранного языка [2, с. 28].

Процессуальная сторона работы с аутентичными видеоматериалами предполагает наличие у обучающихся лингвистической компетенции. Но для полноценной коммуникации этого не всегда бывает достаточно, поскольку в реальной ситуации приходится учитывать обстоятельства, в которых протекает общение, а следовательно, необходима экстралингвистическая компетенция.

Речь людей не всегда одинакова, она может изменяться в зависимости от того, к кому обращается человек, в каких условиях происходит коммуникация и какова ее цель. На занятиях обучающиеся вступают в общение в одних и тех же условиях (правда, с поправкой на заданную ситуацию) с одними и теме же людьми и привыкают к их речи, хорошо ее воспринимают. В практике общения речь звучит в разных обстоятельствах, и аутентичные видеоматериалы наилучшим образом способствуют развитию у обучаемых таких умений, как умения понимать речевые высказывания, принимаемые от различных источников информации, понимать речь незнакомых лиц, умения осмысливать речевые сигналы в обычном для носителя языка темпе.

В работе с аутентичными видеоматериалами мы имеем дело не только с языком как средством общения, но и с видеорядом, сопровождающим речь, который является дополнительным источником информации, только уже экстралингвистического характера. Это требует от обучающихся умения считывать такую информацию, раскодировать ее и адекватно воспользоваться ею в общении, что является одним из проявлений экстралингвистической компетенции. Видеоинформация является составной частью иноязычной культуры, пронизывающей весь процесс обучения. Иноязычная культура неизбежно проявляет себя и в плане выражения, и в плане содержания. Посматривая видеосюжеты и участвуя в их обсуждении, обучающиеся учатся общаться с учетом иноязычной культуры. Таким образом, с помощью аутентичных видеоматериалов обучаемые включаются в межкультурную коммуникацию и приобщаются к духовному богатству нации, говорящей на этом языке, а также повышают уровень своей экстралингвистической компетенции. Это, безусловно, имеет огромное значение в учебном, познавательном, воспитательном и развивающем аспектах.

Эффективность работы с видео, успешность достижения целей обучения во многом зависит от правильного выбора учебных материалов для занятий, от степени усвоения материала обучаемыми, от степени сложности того или иного фрагмента, от умения преподавателя методически грамотно разработать задания к фрагменту и, конечно, от систематичности демонстрации. Систематическая работа с аутентичными видеоматериалами, их умелое использование повышает мотивацию к изучению иностранного языка и способствует развитию коммуникативной компетенции обучаемых, необходимой для практического использования иностранного языка как с целью личностного самосовершенствования, так и в профессиональной деятельности.

Литература

1. Смирнова Л.Е. Реализация коммуникативного подхода в обучении иностранному языку // Современные технологии обучения иностранным языкам. Сборник научных трудов. – Ульяновский государственный технический университет, 2016. – С. 60–63.

2. Смирнова Л.Е. Deutsch für Berufskommunikation. Учебное пособие. – Ульяновск: УлГПУ, 2018. – 92 с.

Smirnova Lyudmila Evgenievna
Bashaeva Svetlana Georgievna
Sergo Ordzhonikidze Russian State Geological Exploration University
Ulyanovsk Institute of Civil Aviation
named after Chief Marshal of Aviation B. P. Bugaev

TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION USING AUTHENTIC VIDEO MATERIALS

The article identifies the role of authentic video materials in teaching a foreign language in a non-linguistic university, and determines their impact on the formation of students' communicative competence. Their interrelation with intercultural communication is substantiated. The issues of effective organization of training for working with video clips through the correct selection of exercises are analyzed.

Keywords: intercultural communication, authentic video materials, communicative competence.

Сун Цаньцань
Тяньцзиньский университет иностранных языков
1194528705@qq.com

Мультимодальный дискурс-анализ в Китае: исследование и применение

В настоящее время анализ дискурса переходит от традиционного лингвистического дискурс-анализа к мультимодальному дискурс-анализу. В Китае ученые на основе теории системно-функциональной лингвистики и когнитивной лингвистики проводят теоретические исследования мультимодального дискурс-анализа, анализируют взаимодополняемости между модальностями, а также изучают применение мультимодального дискурс-анализа в преподавании и других областях.

Ключевые слова: мультимодальный дискурс-анализ, теоретические исследования, прикладные исследования в Китае, системно-функциональная лингвистика, мультимодальная метафора.

В начале 1950-х годов американский лингвист Харрис первым выдвинул концепцию «анализа дискурса». Его исследования были продолжены лингвистами в самых различных областях и направлениях. На сегодняшний день существует множество теорий дискурс-анализа, однако большинство из них фокусируются исключительно на рассмотрении языковой системы и семантической структуры, игнорируя при этом исследование других знаковых систем, таких как изображение, звук, цвет, анимация и т. д.

Между тем с развитием мультимедийных технологий использование различных коммуникативных знаков в человеческой коммуникации становится все более распространенным явлением. Сегодня мультимедийность стала обыденностью в социальной практике, а мультимодальность превратилась в неотъемлемую черту современной социокультурной системы.

Мультимодальный дискурс стал привлекать особое внимание исследователей после 1990-х годов. В это время лингвисты пытались найти подходящую теорию для интерпретации мультимодального дискурса.

Еще в 1964 году Ролан Барт в своей статье «Риторика образа» («Rhetoric of the Image») исследовал взаимодействие изображений и языка при выражении смысла. Основываясь на теории системно-функциональной лингвистики, ряд исследователей предложили применить методы, разработанные в области системно-функциональной лингвистики к исследованию знаковых систем – изображению, звуку, цвету и анимации [1, с. 41]. В результате лингвистические теории были переосмыслены

и пересмотрены для изучения мультимодального дискурс-анализа и его особенностей.

Научные исследования мультимодального дискурса в Китае начались сравнительно поздно, в связи с чем общего системного подхода до сих пор не существует. В теоретических исследованиях китайские ученые в основном изучают мультимодальный дискурс на основе теории системно-функциональной лингвистики и анализа мультимодальной метафоры, основываясь на теориях когнитивной лингвистики. В области прикладных исследований анализ мультимодального дискурса в Китае сосредотачивается чаще всего на таких областях, как преподавание, анализ дискурса с изображениями и текстом, анализ мультимедийного дискурса.

В лингвистическом сообществе анализом мультимодального дискурса активно занимаются в основном лингвисты, опирающиеся на положения системно-функциональной лингвистики. Принимая социальную семиотику в качестве базовой точки зрения и функциональную грамматику в качестве теоретической основы, они считают, что невербальные модальности, такие как изображение и звук, имеют такую же функциональную роль в процессе конструирования смысла, как и язык. Традиционную теорию анализа языка они используют для анализа невербальных модальностей. Самым представительными из них были Г. Кресс и ван Левен, которые предложили теорию «визуальной грамматики» [3].

Китайские ученые также считают, что системно-функциональная лингвистика является наиболее подходящей теоретической основой для изучения мультимодального дискурса. Лингвист Чжан Дэлу в своих исследованиях приводит три аргумента в пользу использования методов системно-функциональной лингвистики для изучения мультимодального дискурса. Во-первых, системно-функциональная лингвистика рассматривает не только механизмы функционирования внутри языка, но и изучает среду и мотивацию вне языка, а также особенности практического значения параязыка. Во-вторых, системно-функциональная лингвистика ставит на первое место значение и функцию дискурса, а не знаковую систему. В-третьих, реализация значения осуществляется в мультимодальной форме, и язык является лишь наиболее эффективной из них [7, с. 26].

Таким образом, Чжан Дэлу применил теорию системно-функциональной лингвистики к анализу мультимодального дискурса и предложил комплексную теоретическую рамку для его анализа. Эта рамка состоит из четырех уровней: культура, контекст, содержание и выражение. Культурный уровень представляет собой идеологию, включающую модели мышления, философию жизни и жизненные привычки, а также методы идеологической коммуникации [7, с. 29]. С точки зрения Чжан Дэлу, каждый текст включает в себя языковой и неязыковой контекст. Языковой контекст основывается

на выражении значения в языковом общении, а неязыковой контекст относится к различным субъективным и объективным факторам, имеющим отношение к выражению значения речи. Содержательный уровень состоит из двух частей: смыслового и формального. Смысловой уровень относится к идеационному, интерперсональному и текстовому значениям. Это совпадает с теорией трех метафункций языка, предложенной Холлидеем. Формальный уровень относится к формальным системам различных модальностей для реализации смысла, таких как лексико-грамматическая грамматическая система, визуальная грамматическая система, аудиальная грамматическая система и кинестетическая грамматическая система. Различные модальности взаимодействуют друг с другом для достижения наилучшего коммуникативного эффекта. Уровень выражения – это уровень коммуникативных средств. На этом уровне речь воплощается в материальной форме. Средство коммуникации могут быть вербальными и невербальными. К вербальным средствам коммуникации относятся письменная и устная речь, слушание и чтение. К средствам невербальной коммуникации относятся мимика, жесты, интонация, телодвижения и другие невербальные средства для выражения смысла.

В 1980 году американскими лингвистами Джорджем Лакоффом и Марком Джонсоном была выпущена книга «Метафоры, которыми мы живем», где впервые была изложена теория концептуальной метафоры. В книге утверждается, что метафора – это образ мышления и поведения людей. Это разрушает традиционное представление о том, что метафора – это просто стилистический прием [2, с. 193]. В 2006 году Ч. Форсвил расширил теорию концептуальной метафоры до категории невербальных знаков и предложил концепцию “мультимодальной метафоры”, сосредоточив внимание на взаимодействии различных модальностей в процессе формирования метафорического значения [4, с. 98].

Исследования мультимодальных метафор в Китае в рамках когнитивной лингвистики начались поздно, и соответствующие научные работы в основном посвящены формированию мультимодальных метафорических значений и оценке метафорических исследований Ч. Форсвила. Например, профессор Китайского нефтяного университета Чжао Сюфэн [9, с. 7], опираясь на исследования Ч. Форсвила и Э. Уриос-Апариси [4], представил свой вариант исследования происхождения и развития мультимодальных метафор. По ее мнению, исследования мультимодальной метафоры, во-первых, помогают более глубоко подойти к сути этого явления, так как исследования показывают, что во многих случаях мультимодальная метафора не может быть точно переведена на другие языки. Во-вторых, исследования мультимодальных метафор подчеркивает важность модальности: разные модальности передают разную информацию, эмоции и эстетические вкусы.

Кроме того, есть ученые, которые изучают мультимодальные метафоры с обеих точек зрения – и с точки зрения системно-функциональной лингвистики, и с позиций когнитивной лингвистики. Они считают, что исследования в области системно-функциональной лингвистики и когнитивной лингвистики в отношении мультимодального дискурса не являются противоположными, а, наоборот, дополняют друг друга. Как отметил Фэн Дэчжэн [6, с. 25], системно-функциональная теория предлагает новую перспективу для формирования и классификации образных и мультимодальных метафор. Согласно системно-функциональной теории, образы имеют индикационное (значение воспроизведения), интерперсональное (значение взаимодействия) и текстовое значение (значение композиции). В то же время теория метафор также предоставляет новые способы описания знакового значения мультимодального дискурса.

Таким образом, исследования мультимодального дискурса в Китае развиваются в основном в двух основных теоретических направлениях – системно-функциональной лингвистики и когнитивной лингвистики. В обоих направлениях имеются инновационные разработки. Кроме того, в Китае также были проведены комплексные междисциплинарные исследования мультимодального дискурс-анализа. Мультимодальный дискурс-анализ изучался на материале текстов таких дисциплин, как эстетика, педагогика, медицина и т. д. Междисциплинарные теоретические исследования придают новую жизненную силу изучению мультимодального дискурса.

Хотя мультимодальный дискурс-анализ в Китае все еще находится в зачаточном состоянии, ученые за короткое время уже проанализировали различные типы мультимодального дискурса с разных сторон. Статистика показывает, что мультимодальный дискурс-анализ применяется во многих областях, таких как преподавание, анализ дискурса с изображениями и текстом, анализ мультимедийного дискурса и др.

Мультимедийная учебная среда предполагает использование в учебном процессе визуального материала – картинок, презентаций, музыки, интернета и т. д. Исследование практики преподавания в аудитории на основе теории мультимодального дискурс-анализа может помочь повысить эффективность преподавания, оптимизировать результаты обучения.

Основываясь на теоретической рекламе мультимодального дискурс-анализа, Чжан Дэлу и Ван Лу предложили принцип «мультимодального сочетания», которое предоставляет собой теоретическое руководство для учителей в ходе реализации учебного процесса. Они считают, что в процессе обучения аудиальная модальность играет главенствующую роль. Визуальная модальность определяет обучающую среду и выполняет вспомогательные и усиливающие функции по отношению к аудиальной модальности. Учителя должны научиться использовать разные виды

модальности, чтобы усилить и дополнить их воздействие на аудиторию для повышения эффективности обучения. Например, в процессе обучения, где основной модальностью является устная речь, целесообразно использовать жесты, движения, доску, презентации, различные связанные устройства [8, с. 101].

Взаимодействие изображений и текста в формировании значения всегда было фокусом исследований мультимодального дискурса. В рамках парадигмы системно-функциональной лингвистики ученые, опираясь на три основных функции системно-функциональной лингвистики Халлидея и на теоретическую рамку визуальной грамматики, разработанную Кресcом и ван Левеном [3], анализируют взаимодействие изображений и текста при формировании значения в плакатах, эмблемах, комиксах, детских книжках с картинками и т. д. Когнитивная лингвистика также исследует формирование значения в мультимодальном дискурсе через мультимодальные метафоры. Например, Пань Яньянь [5, с. 14] в своих трудах на основе политических комиксов рассмотрела важность выбора сферы-источника с подходящей культурной коннотацией при создании мультимодальных метафор.

Мультимедийный дискурс – это новая форма дискурса, которая получает и передает информацию с помощью изображений, текста, видео, аудио. Примерами могут послужить презентационный дискурс и интернет-дискурс. Презентационный дискурс передает информацию с помощью различных знаковых ресурсов, созданных с помощью программного обеспечения PowerPoint, и обладает явными мультимодальными характеристиками. Китайские ученые анализируют процесс формирования значения в презентации с точки зрения мультимодального дискурса, а также рассматривают роль мультимодальных презентаций в классном обучении.

Таким образом, исследование мультимодального дискурса в Китае достигло определенных результатов, как в теоретическом, так и в практическом плане. В теоретическом плане ученые разработали и усовершенствовали теоретическую основу для анализа мультимодального дискурса на основе предыдущих исследований. В практическом плане они также применили эту теорию к анализу различных типов мультимодальных текстов. Эти исследования сыграли важную роль в совершенствовании теории мультимодального дискурс-анализа и расширении ее области применения.

В то же время можно заметить и недостатки исследований в этой области в Китае.

Во-первых, китайские ученые в основном представляют и внедряют соответствующие теории из западной литературы или применяют их для анализа. При этом довольно редко предлагаются новые комплексные теоретические

рамки для анализа мультимодального дискурса. Во-вторых, исследование мультимодального дискурса в современном Китае по-прежнему сосредотачивается в основном на изучении изображений или комплексе «текст + изображение», и редко затрагивает звук и другие модальности. В-третьих, в настоящее время анализом и исследованием мультимодального дискурса в основном занимаются лингвисты, в первую очередь работающие на основании системно-функционального подхода. Между тем, мультимодальный дискурс-анализ является междисциплинарной областью, и его недостаточно исследовать только с точки зрения лингвистики. Только путем объединения различных научных дисциплин можно более полно понять это сложное явление.

Литература

1. Барт Р. Риторика образа // Третий смысл. – Москва : Ад Маргинем Пресс, 2015. – С. 29–58.

2. Джонсон М., Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живём. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

3. Kress G., van Leeuwen T. Reading Images: The Grammar of Visual Design. – London: Routledge, 1996. – 321 p.

4. Forceville C., Urios-Aparisi E. Multimodal Metaphor. – New York : Mouton de Gruyter, 2009.

5. 潘艳艳. 政治漫画中的多模态隐喻及身份构建 // 外语研究. – 2011. – P. 11–15. [Пань Яньянь. Мультимодальные метафоры и конструирование идентичности в политических карикатурах // Исследования иностранного языка. – 2011. – С. 11–15].

6. 冯德正. 多模态隐喻的构建与分类 – 系统功能视角 // 外语研究. – 2011. – P. 24–29. [Фэн Дэчжэн. Построение и классификация мультимодальных метафор точки зрения системной функции // Исследования иностранного языка. – 2011. – С. 24–29].

7. 张德禄. 多模态话语分析综合理论框架探索. – 中国外语, 2009. – P. 24–30. [Чжан Дэлу. Исследование комплексной теоретической рамки для анализа мультимодального дискурса // Исследования иностранных языков в Китае. – 2009. – С. 24–30].

8. 张德禄, 王璐. 多模态话语模态的协同及在外语教学中的体现 // 外语学刊. – 2010. – P. 97–102. [Чжан Дэлу, Ван Лу. Синергия модальностей мультимодального дискурса и их воплощение в обучении иностранным языкам // Иностранные языки. – 2010. – С. 97–102].

9. 赵秀凤. 概念隐喻研究的新发展 - 多模态隐喻研究 // 外语研究. – 2011. – P. 1–10. [Чжао Сюфэн. Новые достижения в исследовании концептуальной метафоры – мультимодальные исследования метафоры // Исследования иностранных языков. – 2011. – С. 1–10].

Tianjin Foreign Studies University

MULTIMODAL DISCOURSE ANALYSIS IN CHINA: RESEARCH AND APPLICATION

Currently, discourse analysis is transitioning from traditional linguistic discourse analysis to multimodal discourse analysis. In China, scholars are conducting theoretical research on multimodal discourse analysis based on systemic-functional linguistics and cognitive linguistics. They analyze the complementarity between modalities and explore the application of multimodal discourse analysis in teaching and other fields.

Keywords: multimodal discourse analysis, theoretical research, applied research in China, systemic-functional linguistics, multimodal metaphor.

Сыдыгалиева Гулнар Джайлообековна
Киргизский государственный университет им. И. Арабаева
gulnar.sydygalieva.kg@gmail.com

Коммуникативная направленность при изучении темы «Повесть "Джамиля" Ч. Айтматова в практическом курсе русского языка» (к 95-летию Ч. Айтматова)

Статья посвящена проблеме коммуникативной работы с текстом по повести «Джамиля» Ч. Айтматова на занятии русского языка как неродного. В ней рассматривается система работы по использованию текста, представлены некоторые методические разработки. На занятии русского языка показаны методы работы над процессом понимания текста, создающие коммуникативные речевые ситуации, побуждающие студентов к продуктивным высказываниям.

В статье были использованы методы и приемы коммуникативной работы с текстом с помощью словесного рисования, написания портретов Джамили и Данияра. Портреты получились объемны, глубоки, интересны, с использованием различных материалов, сравнений, обобщений и выводов.

Ключевые слова: светлая даль, терять веру, коммуникация, трудное счастье, бесконечно, творчество, раскаиваться.

Тема: Я буду рисовать Джамилю и Данияра
(Ч.Т. Айтматов. Повесть «Джамиля». Образы главных героев.)

Тип урока: урок – мастерская

Материалы: листы заданиями по вариантам и цитатами из текста повести, презентация.

Цели урока:

Образовательная: познакомить студентов с повестью Ч. Айтматова «Джамиля»; формировать знания определенных понятий (антропонимика, архетип, лейтмотив); показать нетрадиционные эффективные способы и методы анализа текста.

Развивающая: способствовать совершенствованию умений и навыков словесного рисования при анализе образов; умений и навыков анализа семантики отдельных (ключевых) слов, умений применять теоретические знаний из теории архетипов, антропонимики, культуры России и Киргизии на практике; развивать ассоциативное мышления, творческие способности студентов.

Воспитательная: способствовать формированию интереса студентов к своей стране, своей культуре (Киргизии); ориентировать на толерантность в восприятии обычаев своего народа; развивать умение слушать и слышать друг друга, учить уважать, понимать и принимать мнения других людей.

Ход урока:

1. Организационный момент:

– Здравствуйте, садитесь. Сегодня на занятии мы знакомимся с произведением кыргызского, мирового писателя – Чингиза Айтматова.

2. Актуализация необходимых чувств, создание фона для дальнейшей работы:

– И начнем мы наше занятие с прослушивания кыргызской колыбельной. Смотрим на меняющиеся слайды с видами Киргизии, кто хочет может закрыть глаза. *(презентация)*

– Вспоминаем, думаем, мечтаем.

– Кто готов поделиться увиденным с закрытыми глазами? Своими мыслями, мечтами? О чём вам думалось?

(создается фон для дальнейшей работы – атмосфера доверия, откровенности)

*наводящие вопросы:

– Кто поёт колыбельную? Кому? Какие чувства испытывает мать к ребёнку? *(любовь, нежность, доверии, теплоту, заботу и т. д.)*

3. Целеполагание:

– Да, мы будем говорить о любви, о нежности. И будем рисовать. Словом.

– Как думаете кого? (*Джамилю и Данияра*)

Я буду рисовать Джамилю и Данияра – на доске, на цветной бумаге на магнитной ленте.

4. Работа с текстом:

– Обратимся к цитате, которая у каждого из вас есть на листочках *(перед каждым студентом листочек с необходимыми для урока цитатами из текста и заданиями по вариантам)*

Студент читает цитату:

– Я буду рисовать Джамилю и Данияра. Я зажмурил глаза и очень точно представил себе Данияра и Джамилю такими, какими я их изображу. Казалось, бери кисть и краски и рисуй.

(эта цитата из текста пойдет лейтмотивом через весь урок)

5. Работа по вариантам:(работа в парах)

– Не секрет, это давно известно, что имя человека несёт в себе гораздо больше информации, большую нагрузку, чем кажется, выполняет не только назывную функцию. Значение имени часто таит в себе информацию о его обладателе, оказывает влияние на его судьбу.

Занимается этим наука антропонимика *(на доску на тонированной бумаге на магнитах)*. Это наука, изучающая собственные имена людей.

– Знаете ли вы, что означает ваше имя? (*ответы, примеры: Андрей – мужественный, отважный, Сергей (с римского) – высокий, высокочтимый,*

Николай – победитель народов, Максат – цель, Айсулуу – красавица, милая, красивая подобно луне, Бектур – сильный, защитник, Айгуль-лунный цветок.

5.1. Объяснение задания: (работа в парах)

1 вариант студентка:

– Опишите девушку, имя которой в переводе с арабского означает «красивая», «красавица», «прекрасная» (Словарь личных имен), которая заряжает энергией, обаятельна, но нуждающаяся в поддержке. Какая она?

(Это Джамиля, но студенты об этом не знают)

2 вариант студентка:

– Ваша задача описать девушку, чье имя восходит к мужскому имени, что с арабского означает «раб аллаха». Какая она? Оказывает ли влияние на ее жизнь то, что имя производное от мужского?

(Это Джамалтай (как называл Джамилю Данияр), но студенты об этом не знают)

Студент 1 вариант:

Это мужчина, имя его в переводе с тюркского значит – «дар солнца», «обладатель знаний». Каким он мог бы быть? Внешность, привычки, характер?

(Это Данияр, но студенты об этом не знают)

Студент 2 вариант:

– значение имени этого мужчины в переводе с арабского «истинный», а также «верный, преданный, искренний, чистосердечный». Как вы себе его представляете?

(Это Садык, но студенты об этом не знают)

5.2. Работа с женскими образами, словесное рисование:

– Делимся словесными портретами, пытаемся *нарисовать* образ.

1 вариант (примеры ответов): *нежная, доверчивая, нуждающаяся в заботе, очень красивая, длинные волосы, светлые глаза, возможно, работает в сфере медицины, оказывает помощь людям, животным, и сама нуждается в помощи.*

2 вариант: *сильная, гордая, самодостаточная, уверенная в себе, вероятно, одинокая, карьеристка, красивая, стройная, не нуждается в защите, но доверчивая.*

6. Фронтальная работа с классом:

– У нас получились два противоположных женских образа.

– Совсем разные девушки, так? *(соглашаются)*

– Открою секрет – студентки 1 и 2 варианта описывали одну и туже девушку – *Джамилю*.

Джамалтай её называл Данияр.

– Обратимся к тексту *(среди прочих цитат на листочках у каждого студента)*

– О чём может говорить наличие в человеке, в женщине двух противоположностях, сочетание мужских и женских качеств?

6.1 Актуализация знании из теории архетипов:

– Помните, на прошлом уроке мы говорили *о женских архетипах? (женщина-мадонна, женщина-вакханка)*

– В чём разница между ними? Кто такая женщина-мадонна? Женщина-вакханка? В Джамиле они оба имеют место быть.

– Но! Давайте разберемся, откуда взялось это противоречие? Какова истинная природа Джамили?

7. Фронтальная работа с группой, работа с текстом:

(фрагменты текста есть на распечатках)

1) «Джамиля с детства гоняла с отцом табуны, – она у него была одна, и за дочь и за сына, – но в характере у нее проявлялись какие-то мужские черты, что-то резкое, а порой даже грубоватое. И работала Джамиля напористо, с мужской хваткой. С соседками ладить умела, но, если ее понапрасну задевали, никому не уступала в ругани, и бывали случаи, что и за волосы кое-кого таскала».

– Откуда появились у Джамили мужские черты? *(из детства, когда гоняла с отцом табуны и была у него за сына и за дочь)*

2) «Мать (свекровь, байбиче) видела в Джамиле, в ее прямодушии и справедливости равного себе человека и втайне мечтала когда-нибудь поставить ее на свое место, сделать ее такой же властной хозяйкой, такой же байбиче, хранительницей семейного очага.

– Благодари аллаха, дочь моя, – поучала мать Джамилю, – ты пришла в крепкий, благословенный дом. Это твое счастье. Женское счастье – детей рожать да чтобы в доме достаток был. А у тебя, слава богу, останется все, что нажили мы, старики, – в могилу ведь с собой не возьмем. Только счастье – оно живет у того, кто честь и совесть свою бережет. Помни об этом, соблюдай себя!..»

Параллельно с работой преподаватель на доску прикрепляет (тонированная бумага с магнитами на обратной стороне) в ДВА СТОЛБИКА:

– На розовой бумаге слова: *красивая, Джамиля, Мадонна, благословенный дом, детей рожать*

– На бледно-голубой бумаге: *вакханка, джамалтай, резкая грубая, хватка, сноровистая*

+ позже *раб Аллаха*

– Какой женский архетип реализуется в данном случае? *(женщина-мадонна)* В чём счастье женщины, следуя этой логике? (*детей рожать да чтобы в доме достаток был)*

– Можно ли говорить о том, что Джамиля сама этого желает?

– Чьё это желание? Кто Джамиле навязывает эту женскую позицию? (байбиче – свекровь)

– Женский образ свекрови, байбиче, к какому женскому архетипу можно отнести? (женщина-мадонна)

– Для киргизского народа, какой вариант женского архетипа будет являться традиционным, приемлемым?

– Какой можем сделать вывод?

* наводящие вопросы:

Изначально, с детства для Джамили характерны мужские черты, *«что-то резкое, порой грубоватое».*

– Но, вспомним, что хотела, о чем мечтала девушка из ваших словесных портретов со значением имени «красивая» и нуждающаяся в поддержке? *(сильного мужчину рядом, любви, опоры).*

– Опять возникает противоречие: не увязывается образ, созданный именем и с образом Джамили.

– Вспомним, кто называет Джамилю Джамалтай? (Данияр)

– А кто ОНА для НЕГО? (*любимая, родная, он её понимает, как никто другой и это взаимно)*

– Имя Джамалтай несмотря на то, что восходит к мужскому имени и реализует как раз ту «мужскую» сторону Джамили, в переводе с арабского, мы помним означает «раб аллаха».

– А раб это…? *(человек покорный, готовый служить, человек переступивший через свою гордость)*

(+ на доску добавить *раб Аллаха* на розовую бумагу, а затем смешать столбики, сделать из них один), чтобы продемонстрировать как в одном образе умещаются противоположности.

8. Работа с мужскими образами, словесное рисование.

– Вновь обратимся к цитате, с которой начали урок:

– Я буду рисовать Джамилю и Данияра. Я зажмурил глаза и очень точно представил себе Данияра и Джамилю такими, какими я их изображу. Казалось, бери кисть и краски и рисуй.

– Мы почти нарисовали Джамилю, будем рисовать мужской образ…

– *Студент 2 вариант,* которые создавали портрет мужчины, чье имя в переводе с арабского означает *истинный,* а также *верный, преданный, искренний, чистосердечный.* Какой он?

(слушаем варианты словесных портретов: крепкий, широкоплечий, невысокий, добрый, готовый помогать и т. д.)

– Догадываетесь ли вы, какого героя из повести Айтматова «Джамиля» описали сейчас? *(варианты Данияр, кичине бала, Садык и др., вероятнее всего Данияр)*

– Почему Данияр? *(он искренний, это можно проследить по его песням, по отношению с Джамилей)*

– оставим его имя пока в тайне.

– *Студент 1 вариант,* которые описывали мужчину, имя которого в переводе с тюркского значит – «дар солнца», «обладатель знаний». Какой он? Кто он?

(слушаем варианты словесных портретов: уверенный в себе, возможно он учитель или ответственный, он загадочный, таинственный, красивый, высокий и т. д.)

Вероятно, тоже Данияр, следуя логики разбора имени Джамиля.

– Почему Данияр? *(он знает некую истину, знает многое о земле родной, о войне, о людях и т. д.)*

– Итак, это действительно так: последний мужской образ это *Данияр – мужчина имя которого переводится как «дар солнца»,* а вот *предыдущий образ – это Садык.* Законный муж Джамили. Тот самый, который в самом конце письма с фронта *«вроде бы второпях, Садык приписывал: «А также шлю привет моей жене Джамиле…»*

– Как реализуется в этом образе семантика имени *«истинный», а также «верный, преданный, искренний, чистосердечный».*

– Вернемся к Данияру. Его имя переводится как *дар солнца* и *обладатель знаний.*

– Сейчас я прошу вас написать свои ассоциации со словом *солнце*

– Ассоциации со словосочетанием «дар солнца»

На доске столбик рядом со столбиком Джамили. На синей бумаге: *Данияр, дар солнца, обладатель знаний, мудрый, добрый, властный,* позже *Аллах*)

– Ассоциации со словом *солнце*? (варианты, которые звучали: *свет, тепло, предводитель, непостижимое, бог).* «Дар солнца»? (варианты*: тепло, пища, жизнь)*

На доску в столбик к «Данияру» – *Аллах*

– Смотрим на доску (на столбик в Джамилей) – «раб аллаха». Одно из значений имени Джамалтай, имени, которым называл Джамилю Данияр – это «раб аллаха».

– Какую видите связь между эти двумя образами: Джамиля и Данияр? Пока на уровне семантики имён. *(Он – Бог, аллах. Она – раб аллаха. Они идеально подходят друг другу. Возможно, они предназначены друг друга судьбой, на небесах)*

– И снова обратимся к нашей повторяющейся лейтмотивом цитате (мальчик):

– Я буду рисовать Джамилю и Данияра. Я зажмурил глаза и очень точно представил себе Данияра и Джамилю такими, какими я их изображу. Казалось, бери кисть и краски и рисуй.

На доску: цветные портреты Джамили из фильма Ирины Поплавской «Джамиля» (1969 год).

9. Рефлексия с выводами (в рамках урока-мастерской):

– Мальчик, кичине-бала нарисовал свою «джене» – Джамилю. Это мы узнаем из текста повести и из фильма Ирины Поплавской «Джамиля» (1969 год).

На доске: цветные портреты Джамили из фильма

– Нарисовал он и ту картину, *«о которой (давно мечтал. Нетрудно догадаться, что на этой картине изображены Данияр и Джамиля. Они идут по осенней степной дороге. Перед ними широкая светлая даль»* и…?

– Эта цитата есть у вас на листочках – она последняя. Завершающая.

– Дорисуем эту картину. Какие они наши Джамиля и Данияр? Что окружает их? Какие краски, цвета? Как они идут? Держатся за руки? Разговаривают? О чём? Поёт ли Данияр? О чём его песня?

Вывод. Сегодня на занятии мы с помощью словесного рисования создали свои картины: портреты Джамили и Данияра по отдельности и вместе *(пейзаж с двумя фигурами как у Ренуара?)*. Картины наши получились объемными, глубокими, многоцветными, с использованием разных материалов, красок, текстур. Такими, какими создал своих героев в повести «Джамиля» Чингиз Айтматов и такими, какими увидели и воссоздали мы.

Литература

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 255 с.
2. Ибраимов О. И. Чингиз Айтматов / Осмонакун Ибраимов. – Москва : Молодая гвардия, 2018. – 221 с.
3. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – Москва, 1989. – 276 с.
4. Салиев А. Светлый талант / А.Салиев // Чингиз Айтматов (Очерки, статьи, рецензии о творчестве писателя) / Под ред. А.Садыкова. – Фрунзе, Кыргыстан, 1975 – С. 9–14.

Sydygalieva Gulnar Dzhailoobekovna
Kyrgyz State University named after. I. Arabaeva

COMMUNICATIVE ORIENTATION WHEN STUDYING THE TOPIC OF THE STORY «JAMILYA CH. AITMATOVA» IN A PRACTICAL COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE (TO THE 90TH ANNIVERSARY OF CH. AITMATOV)

The article is devoted to the problem of communicative work with the text based on the story "Dzhamilya" by Ch. Aitmatov in the classroom of Russian as a non-native language. This search engine for text usage presents some methodological developments. When studying the Russian language, methods of working on traditional understanding of the text, creating communicative speech situations, and leading students to productive statements are shown.

The article used methods and techniques of communicative work with text using verbal drawing, creating portraits of Dzhamilya and Daniyar. The portraits turned out to be voluminous, deep, interesting using various materials, comparisons, generalizations and conclusions.

Keywords: bright distance, lose faith, communication, difficult happiness, endlessly, creativity, repent.

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
79858199916@mail.ru

Краткий обзор этимологии слова *вдохновение* и его семантических изменений в истории русского языка

В данной статье рассматривается этимология русского слово *вдохновение*, прослеживается первоначальный индоевропейский корень и праславянский корень, описываются семантические изменения этого слова в истории развития русского языка.

Ключевые слова: вдохновение, этимология, этимологическое гнездо, семантическое изменение, праиндоевропейский корень, праславянский корень.

Исследование лексико-семантической системы языка в синхроническом и диахроническом аспектах является важной темой в исторической лексикографии славянских языков, особенно в исторической лексикографии русского языка. Семантика каждого отдельного слова может формироваться веками, поэтому этимологические исследования, направленные на выявление архисемы, не только помогают более точно определить семантическое наполнение словоформы, но и отвечают на вопросы об историческом ходе развития общего языка. Этимологическое гнездо, следуя пересекающимся историческим, социальным, психологическим или грамматическим принципам, представляет собой важную целостную единицу и объект исследования в исторической лексикографии.

Слово *вдохновение* имеет сильные религиозные и мистические коннотации: «еже есть скоропия, *вдохновение* диявола, иже аще ухапат человека, невозможно есть исцелетися ему» [6, с. 104]; «Корыстолюбивые жрецы обманывали народ, сказывая ответы болящим, о которых уверяли, что получили их чрез вдохновение сего бога» [13, с. 47]. «Между прочими тогдашними подвигами моими вспомнил я один вечер, сумрачный и бурный, в который, ощутив *вдохновение* божественных фей, укрылся я от своего, впрочем, весьма бдительного дядьки…» [8, с. 247].

В русском литературном языке XVIII века писатели придавали слову *вдохновение* более конкретное значение ‘веяние’, ‘влияние’: «Что же насъ къ тому побуждаетъ, естьли не вдохновеніе природы къ сожалѣнію о ближнемъ насъ побуждающей?» [14, с. 201]; «Гордость, славолюбие, героическая добродетель есть свойство великого мужа; жена слабая бывает сильна одною любовию; но, чувствуя в сердце ее небесное вдохновение,

она может превзойти великодушием самых великих мужей и сказать року…» [7, с. 19].

Вскоре слово *вдохновение* стало ассоциироваться прежде всего с творческой деятельностью: «Религия, народные игры и праздники воспламеняли вдохновение стихотворца, и в них обретал он предметы для песней» [4, с. 289]. А. С. Пушкин подчеркивает важность вдохновения для создания поэзии и различает значения ‘вдохновение’ и ‘восторг’: «*Вдохновение* нужно в поэзии, как и в геометрии. Критик смешивает вдохновение с восторгом. Нет; решительно нет: восторг исключает спокойствие, необходимое условие прекрасного. Вдохновение может быть без восторга, а восторг без вдохновения не существует» [9].

В.В. Виноградов сосредоточился на слове *вдохновить*, описывая этимологию различных русских слов, и указывал, что *вдохновение* образовано от глагола *вдохнуть* в православянском языке с помощью суф. *-ение*, а глагол *вдохновить* является вторичным образованием: «В истории русского языка не слова *вдохновение*, *вдохновенный* произошли от глагола *вдохновить*, а как раз наоборот: слово *вдохновить* – в нарушение господствовавшей грамматической традиции – произведено от слов *вдохновение – вдохновенный*» [1, с. 72]. Очевидно, что морфологический состав слова *вдохновение* претерпевает любопытную перестановку, а слово *вдохновить* было новым образом образовано в 20-х годах XIX в. и, имея значение ‘пробудить вдохновение в ком-нибудь, воодушевить’, было включено в литературный лексикон писателей 20–30-х гг. XIX в. [1, с. 74–76]. Например: *Прием Пушкина* ***вдохновил*** *его. Он придумал и устроил разные мытарства, чрез которые новобранец должен был пройти* [2, с. 406].

До появления нововведенного слова *вдохновить* использовался старый глагол *вдохнуть* со значением ‘одушевлять’. *Дохнуть* происходит от др.-русск. *дъхнути* от праслав. **дъхnǫti*, суфф. производного от **дъхati*, далее от праслав. **дихъ*. Праславянский корень **дихъ*, восходящий к праиндоевропейскому корню **dhu-h/s-*, развивает заложенную в нём семантику ‘сознание, мышление, воздух, запах, дыхание, душа’ и т. д. [5, с. 36]: «*дух*, род. п. *дýха*, укр. *дух*, род. п. *дýху*, ст.-слав. *доухъ* πνοή, πνεῦμα, ψυχή (Супр.), болг. *дух(ът)*, сербохорв. *дȕх*, род. п. *дȕха*, словен. *dȗh*, чеш. *duch*, польск., в.-луж., н.-луж. *duch*. Другая ступень чередования: *дóхнýть* (*dъxnǫti). || Родственно лит. *daũsos* «воздух», с другой ступенью вокализма – лит. *dvãsė* «дух, душа», *dvesiù, dvẽšti* «дохнуть», греч. θεός «бог» (*θεσός), θέειον «сера» (*θεσειον); см. *двóхать*, далее гот. *dius* «зверь», д.-в.-н. *tior* «животное» [8, с. 556].

Из этого следует, что этимология слова *вдохновение* может быть представлена следующим вариантом: праиндоевропейский корень **dhu-h/s-* > праславянский корень **дихъ* > **дъхati* > **дъхnǫti* > древнерусский глагол *дъхнути* > русский глагол *дохнуть* > производный русский глагол *вдохнуть* > отглагольное существительное *вдохновнение*. По определению слова *вдохновение* в толковом словаре Ефремовой Т.Ф., семантическую структуру слова *вдохновение* можно представить двумя группами значений: «1. Состояние творческого подъема, прилив творческих сил. 2. Приподнятое душевное состояние, настроение; воодушевление» [3]. Согласно славянским древностям, дух (от праславянского корня *дихъ) первоначально обозначал бесплотное сверхъестественное существо, т.е мифические духи, которые получали подношения от хозяина дома и пополняли материальное благосостояние хозяина. По старому поверью душа является связующим звеном между живым и внешним миром и рассматривается как бессмертная субстанция жизни [6, с. 147]. Без дыхания нет начала жизни, таким образом, можно предположить, почему в структуре словообразования слова *вдохновение* есть слово *вдох*, ведь *дыхание* – это начало всех живых существ. Физический вдох обеспечивает человеческое тело энергией для поддержания души человека в физическом теле, так что в значении слова *вдохновение* есть сема ‘приподнятое душевное состояние’. Мышление – это выражение живой души человека. Творческое мышление – это тип мышления, разновидность творческой деятельности, сопровождающейся *вдохновением*, или ‘состоянием творческого подъема’.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что в основу наименования слова *вдохновение* положен мотивирующий признак физиологической особенности: внутренняя форма этого слова связана с первичным образом физического вдоха / вздоха. Что касается метафоры слова *вдохновение*, то это одухотворение, достигаемое через дыхание: наполнение произведения живой душой (дословно: вдохнуть, то есть дать дыхание, душу) стало признаком таланта и одаренности.

Литература

1. Виноградов В.В. История слов : ок. 1500 слов и выражений и более 5000 слов, с ними связ. – Москва, 1999. – 1138 с.
2. Вяземский П.А. Старая записная книжка. – Москва : Захаров, 2003. – 959 с.
3. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – Москва : Рус. яз., 2000. URL: https://gufo.me/dict/efremova/вдохновение (дата обращения: 15.02.2024).
4. Жуковский В. А. О поэзии древних и новых // Эстетика и критика. – М.: Искусство, 1985. – С. 287–299.
5. Ибатуллина Е.А. Этимологическое гнездо *dhu-h/s- в истории русского языка: реконструкция, структурно-семантический, исторический и культурологический комментарии: автореферат дис. ... кандидата филологических наук. – Уфа, 2021. – 188 с.
6. Иларион. Апостол Павел. / URL: https://azbyka.ru/otechnik/Ilarion_Alfeev/apostol-pavel/8_25 (дата обращения: 20.02.2024).

7. Карамзин Н.М. Марфа Посадница, или покорение Новгорода // Избранные произведения в прозе. – Москва, 2003. – С. 3–27.
8. Карамзин Н.М. Письма русского путешественника // Русская классика. – Москва : АСТ. – 361 с.
9. Пушкин А. С. Возражение на статьи Кюхельбекера в «Мнемозине». / URL: pushkin-lit.ru/pushkin/text/articles/article-014.htm (дата обращения: 19.02.2024).
10. Славянские древности : Этнолингвистический словарь / Под общ. ред. Н.И. Толстого. – Москва : Международные отношения. – 1999. – Т. 2. – 697 с.
11. Трубачев О.Н. Этимологический словарь славянских языков: праславянский лексический фонд. – Москва : Наука, 2001. – № 28. – 266 с. URL: https://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=essja (дата обращения: 17.02.2024).
12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. – М. : Терра, 1996. – Т. 4. – 860 с.
13. Чулков М.Д. Пересмешник или Славянские сказки. – М. : Советская Россия, 1988. – 369 с.
14. Эмин Ф.А. Письма Ернеста и Доравры. – Санкт-Петербург, 1766. – 244 с.

Tang B.
Pushkin State Institute of Russian Language, Moscow, Russia

A BRIEF REVIEW OF THE ETYMOLOGY OF THE WORD INSPIRATION AND ITS SEMANTIC CHANGES IN THE HISTORY OF THE RUSSIAN LANGUAGE

In this article the etymology of the Russian word inspiration is considered, its original Proto-Slavic root and Indo-European root are traced, semantic changes of this word in the history of development of the Russian language are described.

Keywords: inspiration, etymology, etymological nest, semantic change, Proto-Indo-European root, Proto-Slavic root.

Таривердиева Нателла Рамизовна
Азербайджанская дипломатическая академия
ntarverdiyeva@ada.edu.az

Читаем произведения русской литературы на уроках русского как иностранного: роль межкультурной коммуникации на уроке. Использование современных ресурсов: *Pro*, не *Contra*

(описание процесса преподавания языка в азербайджаноязычной аудитории)

В данной статье мы обращаемся к вопросу преподавания русского как иностранного в аудитории, состоящей из студентов, получивших первоначальное образование в школе на азербайджанском языке. Актуальность данного вопроса обуславливается тем, что, обучая студентов языку, мы обращаемся к русской литературе, создавая условия для межкультурной коммуникации, и в то же время воспитываем студентов, действуя в рамках новых реалий и вызовов, в век цифры.

Ключевые слова: русский как иностранный, литература, межкультурная коммуникация.

Какова бы ни была наша литература, во всяком случае,
ее значение для нас гораздо важнее, нежели как может оно казаться:
в ней, в одной ней вся наша умственная жизнь и вся поэзия нашей жизни.
Только в ее сфере перестаем мы быть Иванами и Петрами,
а становимся просто людьми, обращаемся к людям и с людьми.
В. Г. Белинский

В данной статье мы обращаемся к вопросу преподавания русского как иностранного (далее РКИ) в аудитории, состоящей из студентов, получивших образование в средней школе на азербайджанском языке. Обучая студентов, мы обращаемся к литературе, так как представляется невозможным обучить студента языку без знакомства его с культурой этого языка. Все это в совокупности подразумевает тот факт, что мы занимаемся воспитанием наших студентов, воспитанием их чувств, нравственно-этических ценностей, вкуса, расширением кругозора.

Еще один фактор, рассматриваемый нами в данном докладе – фактор использования новых цифровых возможностей в процессе познания прекрасного.

Говоря о литературе, можно сказать, что именно на ее примере мы показываем, как именно можно ответить на тот или иной жизненный вопрос, разрешить ту или иную задачу.

Когда возникают непростые ситуации, имеет место недопонимание, а часто и просто «нежелание» понять, услышать друг друга, встает вопрос о воспитании, формировании нравственно-этических взглядов личности.

И помогает нам в этом именно литература, ибо русская литература, как впрочем, и любая другая классическая литература, – ключ к раскрытию общечеловеческих ценностей, выявлению, принятию их самими учащимися.

Как замечает Сайтимова Т.Н.: «Основной целью обучения иностранному языку является формирование языковой личности, которая готова к реальному, продуктивному общению с представителями иных культур на различных уровнях, в различных сферах жизни» [3, с. 1].

Обращаясь в данном докладе к вопросу межкультурной коммуникации, можно отметить, что чтение литературы на уроке преподавания языка как иностранного помогает не только ознакомить студента с прекрасными произведениями, но и показать как, почему и каким образом решались те или иные вопросы, давались на них ответы, какие рассуждения при этом имели место.

«Литература наша создала нравы нашего общества, воспитала уже несколько поколений, резко отличающихся одно от другого, положила начало внутреннему сближению сословий, образовала род общественного мнения и произвела нечто вроде особенного класса в обществе, который от обыкновенного среднего сословия отличается тем, что состоит не из купечества и мещанства только, но из людей всех сословий, сблизившихся между собою через образование, которое у нас исключительно сосредоточивается на любви, к литературе» [1, т. 3].

Так как обучение студентов в последние два года в высшей школе АДА проходит на английском языке, мы говорим об изучении ими русского языка как иностранного. Речь в данной статье идет об уровнях B2–C1 и выше.

В данной статье мы обращаемся к примеру проведения одного из уроков в аудитории с языковым уровнем B2. Тема, рассматриваемая на уроке, «Что и зачем мы читаем. Роль Интернета: Pro – Contra».

Прежде чем перейти к ознакомлению с каким-либо материалом (в данном случае материалом урока является статья о чтении вообще и роли Интернета в данном процессе), преподаватель задает вопросы аудитории.

Начать урок, посвященный рассуждениям о чтении, можно с поэтического произведения. На наш взгляд чтение преподавателем стихотворения в начале урока не только не мешает, но напротив только помогает настроить студента на нужный лад.

Отметим, что произведение не должно быть объемным или содержащим большое количество незнакомой лексики. Оно может быть выбрано с целью частичного ознакомления студента с творчеством поэта и, конечно, с нашим желанием «расцветить» урок «прекрасным моментом погружения» в мир литературы.

Преподаватель предваряет чтение произведения вопросами, что является видом предтекстовой работы.

Вопросы, конечно, могут быть самыми разными, но так или иначе обсуждается творчество поэта или писателя, эпоха, в которой создавалось произведение, вопросы, затрагиваемые в этом произведении.

Какова цель такого «лирического отступления»? Мы даем страноведческую справку, называем имя поэта или писателя, вкратце, к сожалению, далеко не подробно, останавливаемся на его творчестве и начинаем нашу беседу с того, насколько все эти факты известны нашему студенту.

Не отрицая того, что учащиеся, получившие первоначальное образование на азербайджанском языке, может быть, и слышали о таком поэте, мы также принимаем во внимание, что информация, которой они обладают, довольно скудная.

Обратимся к конкретному примеру: можно рассмотреть один из слайдов презентации.

На слайде (слайд 1) портрет Александра Сергеевича Пушкина и несколько вопросов, которые призваны помочь нам подойти к чтению текста.

Каким образом? Ведь ни во времена Александра Сергеевича, ни в творчестве его, нет ни одного упоминания об Интернете.

А как нам это связать? Как сделать так, чтобы в следующий раз учащийся сам нашел в Интернете страницу о Пушкине? Прочел его стихотворение пусть не из книги, но нашел его на страницах Всемирной Сети? И вне урока прочел более объемное произведение поэта, может, и не в оригинале, но в переводе азербайджанского поэта?

То есть, как можно заинтересовать студента?

Слайд презентации, использованной на уроке (...)

Отметим, что на момент появления этого слайда преподавателем читается/прочитано стихотворение и, при условии, что текст стихотворения прост для студентов, начинается обсуждение.

Добавим, что, как отмечалось нами ранее, подача материала, прочтение стихотворения А. С. Пушкина «Я вас любил», может сопровождаться вальсом Г.В. Свиридова к повести Пушкина «Метель».

Создается определенная атмосфера: сочетание прекрасной музыки и текста вызывают у учащихся положительные эмоции, а значит увлечение. Нам это нужно: гораздо проще и интереснее завязать диалог с увлеченным этими же идеями человеком, чем с тем, кому это не интересно вовсе. И с такими «увлеченными» людьми мы и обсуждаем тексты: текст поэтический или прозаический. Мы приглашаем учащихся к диалогу, тем самым добиваясь

того, что студент говорит, завязывает диалог, спорит с товарищами на русском языке. И таким образом увеличивает свой словарный запас, улучшает качество коммуникации на русском языке.

Как замечает Н.В. Кулибина, «…представляется очень важной отмеченная связь между уровнем культуры личности и текстами, ею освоенными. Это положение, как нам представляется, весьма существенно для отбора текстов, используемых в языковом учебном процессе» [2, с. 28].

И далее: «Важное условие достижения взаимопонимания между создателем текста и тем, кому он адресован, – наличие «общих мест», использование автором (эксплицитно и имплицитно) такой информации, которая известна обоим участникам коммуникации» [2, с. 29].

Такими «общими местами» может являться беседа преподавателя со студентом о том, как бы студент выразил свои чувства, окажись он в ситуации, описанной поэтом.

Конечно, мы не надеемся, что наши учащиеся напишут стихотворение и заговорят словами великого поэта, однако мы можем «посеять разумное, доброе, вечное», что подвигнет говорящего выразиться более изящно, чем он делал это всегда.

Итак, после необходимого на наш взгляд, лирического отступления, мы переходим к чтению текста, который разбираем.

Вопрос, который далее обсуждается на уроке, идет последним. Вопрос звучит так: «Думаете ли вы, что читать необходимо»?

Беседуя вообще о роли чтения в жизни человека, мы стараемся получить наиболее развернутый ответ, а затем наша беседа перетекает в русло вопросов и ответов на предмет того, какую роль играет в этом Интернет.

В наш век цифры трудно отрицать значение Всемирной Сети. И мы стараемся соединить, казалось бы, несоединимое и подвести учащегося к тому, что литература – это «вечное». А как получать доступ к литературным произведениям – это уже решение самого студента.

Таким образом, прочитав статью о значении Интернета в нашей жизни и рассмотрев вопрос с точки зрения пользы его для изучения языка, чтения литературы в оригинале или в переводе, мы определенно можем говорить о том, что у нас появился новый мощный ресурс. Ресурс, который может и должен быть использован не во вред, но в помощь как преподавателям, так и студентам.

Ресурс, который может помочь не только найти информацию, но и побеседовать о ней, обсудить ее, придумать возможный сценарий развития событий, если таковое задание имеет место быть. И главное – вывести студента в речь.

В завершение нужно отметить, что преподавание языка как иностранного – это не только изучение его грамматики. Как нами отмечалось ранее, наряду с изучением грамматики мы охватываем широкий культурный пласт языка, его особенностей, и, конечно, важнейшей его части – литературы, ибо именно посредством литературы появляется возможность осветить все это.

«Говоря об успехах образования нашего общества, мы говорим об успехах нашей литературы, потому что наше образование есть непосредственное действие нашей литературы на понятия и нравы общества» [1].

Литература

1. Белинский В.Г. Мысли и заметки о русской литературе. – Собрание сочинений в трех томах. – т. 3. ОГИЗ, ГИХЛ, М. 1948. – 928 с.

2. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. – С.П.: Златоуст, 2015. – 224 с.

3. Сайтимова Т.Н. Роль межкультурной коммуникации в процессе преподавания иностранных языков на современном этапе // Концепт, 2014. – № 8. – С. 46–50.

4. Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 251 с.

5. А. Н. Щукин Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2003. – 325 с.

6. Белозерова А.В., Локтионова Н. М. Лингвокультурология как лингвистическая дисциплина // Современные проблемы науки и образования. 2013. – № 1. – 355 с.

Tariverdiyeva Natella Ramiz
ADA University

READING RUSSIAN LITERATURE IN LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: THE ROLE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN A LESSON. USING NEW RESOURCES: PRO, NOT CONTRA (DESCRIBING THE PROCESS OF TEACHING OF STUDENTS WHO GOT THEIR INITIAL EDUCATION IN AZERBAIJANI LANGUAGE)

In this article we address the issue of teaching Russian as a foreign language in an audience consisting of students who received their initial education at schools in Azerbaijani language. The relevance of this issue is determined by the fact that, while teaching students the language, we turn to Russian Literature and creating conditions for intercultural communication. At the same time we educate students, acting within the framework of new realities and challenges in the age of Internet.

Keywords: Russian as a foreign language, Literature, Intercultural Communication.

Твердова Ирина Викторовна
МБОУ Школа № 13 г. Самара

Раскрытие образа Петра I в поэме А. С. Пушкина «Медный всадник» на интегрированном уроке литературы, истории, физики и географии

Прошло уже более трех столетий, а интерес к Петровской эпохе не ослабевает. Почему? В данной статье представлена разработка урока литературы по поэме А. С. Пушкина «Медный всадник». Основное место в ней заняла технология интегрированного обучения, которая позволяет раскрыть образ Петра I еще и с точки зрения истории, а также проанализировать события, описываемые в поэме с помощью физики и географии.

Ключевые слова: интегрированный урок, Петр I, отечественная история и литература.

Интегрированный урок – это особый тип урока, который объединяет в себе обучение одновременно по нескольким дисциплинам при изучении одного понятия, темы или явления.

Каковы же задачи интегрированного урока?

Обучающая: приобретение системных качественных знаний по предметам.

Развивающая: разностороннее развитие личности школьников, усиление мировоззренческой направленности познавательных интересов.

Воспитательная: расширение круга интересов, воспитание стойкого представления о взаимосвязи науки и искусства, формирование целостного представления о мире, всеобщих Законах Вселенной.

Ребёнок, как участник интегрированного урока, должен:

– уметь находить и использовать информацию, используя различные источники;

– иметь навыки критического рассмотрения и осмысления полученной информации;

– делать собственные выводы на основе полученной информации, уметь вступать в дискуссию;

– уметь выслушивать других и принимать во внимание их аргументированные выводы;

– уметь грамотно выполнять практическую часть задания на уроке.

Сегодня качество знаний определяется тем, как этими знаниями пользуется ученик. Форма проведения интегрированных уроков нестандартна, увлекательна. Использование различных видов работы поддерживает внимание учеников на высоком уровне, что позволяет говорить о развивающей эффективности таких уроков. Они снимают утомляемость, перенапряжение учащихся за счёт переключения на разнообразные виды деятельности, повышают познавательный интерес.

Обратимся к последовательному типу интеграции на примере урока в 7 классе поэме А. С. Пушкина «Медный всадник».

Вместе с учителем истории мы определяем общие цели урока: показать историческую роль Петра I, научить сравнивать взгляды писателей и историков, делать выводы; развивать навыки сопоставительного анализа; воспитывать учащихся на примере Петра, испытывать гордость за свою страну, приобщая их к архивным материалам, литературным и историческим источникам.

По типу данный урок представляет собой урок формирования новых знаний.

Фронтальная беседа по вопросам под руководством учителя истории и рассказ об имени Петра, данный учителем литературы, подготовили учащихся к формулировке темы урока. Дальнейшее сотрудничество на уроке при анализе поэмы с учителем истории значительно повышает его содержательный и операционный уровень. Мы рассматриваем события поэмы с точки зрения исторических фактов.

Например,

Учитель истории: – С какими событиями в истории нашей страны связаны эти даты?

– 1703 год?

– 27 июня 1709 года?

– 27 июля 1714 года?

Ученики: – В 1703 году на берегах реки Невы основан город Санкт-Петербург. Полтавская битва. 27 июня 1709 год. Гангутское сражение. 27 июля 1714 год.

Учитель истории: – А с каким человеком они ассоциируются? (Ответы учеников).

Учитель истории: – Петр Первый – яркая популярная личность не только в истории России, но и в мировой. Так считает Н.И. Павленко, наш современник-исследователь эпохи Петра. Если бы среди исторических деятелей проводился конкурс, то в номинации «Самая популярная историческая личность», Петр Первый без сомнения был бы среди лидеров. В историографии эпоха Петра Великого трактуется крайне противоречиво.

Учитель литературы: – Пётр – имя греческое по происхождению, в переводе на русский язык означает «камень». Это будто о Петре Великом. Человек необыкновенной силы, он владел многими ремёслами: плотника, слесаря, столяра, фельдшера, кузнеца, переводчика, бухгалтера, картографа,

штурмана, кораблестроителя, артиллериста. Людей ценил не по знатности и богатству, а по таланту и заслугам. Многие авторы русской литературы обращались к этому образу, одним из них был А. С. Пушкин. Ребята, мы с вами читали произведение А.С Пушкина «Медный всадник»? «Медный всадник» считается одним из самых ярких и необычных произведений в творчестве Пушкина. Споры вокруг него не утихают до сих пор. Например, один из них: кто является главным героем поэмы? А как вы считаете? Почему?

Таким образом, осуществляется переход к анализу произведения и к тому, что одним из героев поэмы является Петербург, а, следовательно, и Петр1.

Я, как учитель литературы, провожу выборочное чтение отрывков поэмы. В течение урока мы анализируем образы Евгения, Петербурга, Медного всадника, как хранителя города.

На сравнительно-обобщающем уровне обсуждение проблемных вопросов проходит внутри учебной группы.

Мы с учителем истории выступаем в роли консультантов у обучающихся, а затем включаемся в дискуссию, которая создаёт условия обратной связи, предпосылки для развития встречных усилий, взаимопонимания и взаимодействия.

Второй тип интеграционных связей на этихуроках представляет параллельную связь литературы и другого учебного предмета, например географии и физики, и какого-то из видов искусства, которые изучаются синхронно на каждом из этапов урока.

Учитель географии объясняет ребята природу наводнений в Петербурге, учитель физики рассказывает о причинах этого явления. Все это проходит параллельно с обращением к тексту поэмы и картинам Бенуа.

Например.

Учитель литературы: – Черная полоса разорвала мрачное небо, темнота, стремящаяся ввысь, вертикаль собора, рождают ощущение трагедии. Чувством ужаса охвачена фигура убегающего Евгения. Как неумолимый рок, настигающий свою жертву, изображается медный всадник. Огромная тень и сама скульптура изображают страшную пасть, готовую поглотить малого человека – Евгения. В кульминационный момент трагедии, когда Евгений бежит от скачущего за ним громадного исполина – памятника Петру, живописец изображает город темными, мрачными красками. Иллюстрации Бенуа к поэме Пушкина по сей день остаются непревзойденными. Обратите внимание также на эту картину. На ней изображено наводнение на Сенной площади. Страх и отчаянье скользят буквально в каждом штрихе. На первом плане мы видим маленького ребенка. Вообще, дети в возрасте семи лет считаются ангелами, и гибель невинной души лишний раз подчеркивает демоническую сущность города, построенного на костях. На втором плане мы видим гроб, наполовину погруженный в воду. Как вы думаете, откуда он здесь?

Ученики: – Во время наводнений размывало кладбища.

Учитель географии: – Вы знаете, какие водные артерии проходят через Санкт-Петербург? Река Нева и Финский залив. Сколько русел у Невы и как они называются?

Ученик: – У Невы три русла: Малая Нева, Большая Нева и Большая Невка, от которой также отходят Средняя Невка и Малая Невка.

Учитель географии: – Как вы думаете, какие природные катаклизмы наиболее часто случаются в Санкт-Петербурге? (Ответы учеников).

Учитель физики: – Если рассматривать данную ситуацию с физической точки зрения, то Финский залив и Нева являются сообщающимися сосудами. Вам, скорее всего, знаком этот термин. А вы можете объяснить его?

Ученики: – Сообщающиеся сосуды – это сосуды, которые соединены между собой в нижней части. В сообщающихся сосудах любой формы однородная жидкость устанавливается на одинаковом уровне.

Учитель литературы: – А теперь давайте снова вернемся к поэме «Медный всадник». Как Пушкин относится к личности Петра, основателя Петербурга? (Ответы учеников).

Постепенно урок переходит в дискуссию о роли Петра I как исторического деятеля. Учителям литературы и истории остается лишь подвести итоги дискуссии и вместе ребятами сделать выводы, что образ Петра I противоречив и сложен. С одной стороны, Петр дан в поэме как великий государственный деятель, что находит у Пушкина понимание и поддержку. Но прогрессивный смысл его строительства оборачивается в условиях самодержавного государства гибелью бедного, простого человека, имеющего право на счастье. Петр сделал великое и нужное дело, но при этом пострадали невинные частные люди, что А. С.Пушкин в поэме «Медный всадник» исследует жизненные закономерности, жизнь с ее проблемами и конфликтами. Человек исследуется с позиций социальных и исторических – как частица исторического процесса. Пушкин вскрывает сложные, противоречивые отношения человека и истории, человека и государства, человека и условий, в которых он живет.

Таким образом, внедрение разноуровневой интеграции в педагогическую практику убеждает в том, что сами идеи интеграции в совершенствовании учебно-воспитательной функции очень плодотворны.

Во-первых, знания, полученные на интегрированных уроках, приобретают системность, становятся обобщёнными, комплексными.

Во-вторых, усиливается мировоззренческая направленность познавательных интересов учащихся, более эффективно формируется их убеждённость и достигается всестороннее развитие личности.

В-третьих, интегрированный урок создаёт атмосферу сотрудничества и поиска, побуждает к диалогу, способствует формированию у учащихся образного мышления.

В-четвертых, интегрированные уроки демонстрируют учащимся единство процессов, происходящих в окружающем нас мире, позволяют им видеть взаимозависимость различных наук.

Литература

1. Большая советская энциклопедия. Том 14. / Гл. ред. А. М. Прохоров. – Москва: Советская энциклопедия. – 1973. – 624 с.
2. Большая советская энциклопедия. Том 19. / Гл. ред. А. М. Прохоров. Москва: Советская энциклопедия. – 1975. – 677 с.
3. Буганов В.И. Петр Великий и его время. – Москва: Наука. – 1989. – 188 с.
4. Володихин Д.М. История России и её ближайших соседей. Часть 1. Аванта+. – 2010. – 512 с.
5. Кирсанова Р.М. Пошлина на штаны. – Родина. – 1997. – № 1. – С. 41–46.
6. Костомаров, Н. И. Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей. – Санкт-Петербург: Лань. – 2017. – 734 с.
7. Красницкий А.И. Петра Творенье. – Современник. – 1995. – 320 с.
8. Преображенский А.А., Рыбаков Б.А. История Отечества: учебник для 6 классов общеобразовательных учреждений. – Москва: Просвещение. – 2008. – 220 с.
9. Лажечников И.И. Последний Новик. – Художественная литература. – 1990. – 510 с.
10. Митяев А.В. Ветры Куликова поля. – Оникс. – 2009. – 192 с.
11. Преображенский А.А. История раскрывает тайны. – Москва: Детская литература. – 1991. – 143 с.
12. 300-летию Российского флота посвящается. Тематический номер журнала «Родина». – 1997. – № 10–11. – 96 с.

Tverdova Irina Viktorovna
MBOU School № 13, Samara

DISCLOSURE OF THE IMAGE OF PETER 1 IN A.S. PUSHKIN'S POEM «THE BRONZE HORSEMAN» AT THE INTEGRATED LESSON OF LITERATURE, HISTORY, PHYSICS AND GEOGRAPHY

More than 3 centuries have passed, and interest in the Petrine era has not weakened. Why. This article presents the development of a literature lesson on A.S. Pushkin's poem «The Bronze Horseman». The main place in it was taken by the technology of integrated learning, which allows you to reveal the image of Peter 1 also from the point of view of history, as well as to analyze the events described in the poem with the help of physics and geography.

Keywords: integrated lesson, Peter the Great, Russian history and literature.

Титкова Светлана Игоревна
МГУ им. М. В. Ломоносова
svetlana_titkova@mail.ru

Актуальность концепции мультилингвального обучения для современного образовательного пространства

В современной лингводидактике мультилингвальное обучение понимается как одновременное или последовательно-одновременное соизучение нескольких иностранных языков, а точнее, лингвокультур. Оно призвано обеспечить подготовку людей к успешному взаимодействию в ходе межнационального и межкультурного сотрудничества. Однако с методической точки зрения такое обучение определяет новые вызовы и ставит множество вопросов, поскольку предполагает создание фактически новой системы обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: мультилингвальное обучение, мультилингвальная компетенция, лингвокультура.

Мультилингвальное обучение – это новое направление в лингводидактике, появление которого обусловлено современными социально-историческими процессами, такими как глобализация, интеграция и информатизация мировых процессов. Увеличение межкультурных контактов, свободное передвижение людей и информационная связанность, определяют важность владения несколькими языками для успешного взаимодействия в различных сферах жизни – от бизнеса и образования до международных отношений и туризма.

В образовательной среде понятие «мультилингвальное обучение» относится к методам и стратегиям одновременного или последовательно-одновременного обучения иностранным языкам – как минимум трем, включая родной язык учащихся. Главной отличительной особенностью мультилингвального обучения является методика преподавания языков не в изоляции, но в их взаимосвязи, а целью обучения является формирование у учащихся мультилингвальной компетенции, которая предполагает не просто владение навыками речевой деятельности на нескольких отдельных языках, но коммуникацию в мультикультурной среде, понимание особенностей различных культурных контекстов, а также умение достаточно быстро переключаться с одного языка на другой в условиях мультиязычного или многонационального общества и в зависимости от ситуации и аудитории.

Мультилингвальная компетенция как способность эффективно взаимодействовать и функционировать в среде, где используется более одного языка, соотносится с широким спектром умений и навыков и включает такие компоненты, как

- лингвистический (использование нескольких языков для эффективной коммуникации);
- социокультурный (понимание национально-культурных особенностей и норм поведения иноязычных сообществ, а также умение адаптироваться к различным социокультурным контекстам и ситуациям);
- стратегический (умение выбирать подходящие стратегии в общении, такие как переключение между языками, использование контекстных подсказок и т. д.);
- компенсаторный (умение восполнять в процессе общения недостаточность знания языка);
- когнитивный (анализ, сравнение и синтез языковой информации, сформированность представления о языковой системе, умение преодолевать интерференцию языков).

С методической точки зрения, мультилингвальное обучение предполагает использование специальных приёмов, которые, безусловно, отличаются от тех, которые применяются в обучении отдельным языкам. Среди них можно выделить следующие:

- интеграция языков в одном учебном процессе, которая может включать в себя параллельное изучение языков или обучение предметам на разных языках;
- сопоставление языков как стратегии, направленной на выявление общих элементов и особенностей изучаемых языков;
- обучение через контекст, когда акцентируется внимание на использовании языковых единиц или коммуникативно-речевых конструкций в конкретных контекстах, связанных с максимально приближенными к жизни ситуациями и задачами;
- формирование и использование общих когнитивных навыков, таких как критическое мышление, анализ, синтез, сравнение, которые могут быть применены к разным языкам;
- создание ситуаций коммуникации, близких к реальной жизни, которые требуют активного использования языков в различных формах общения;
- анализ языковых явлений на метауровне и использование мультилингвальных тактик, которые помогают понимать и сравнивать языковые структуры, правила и функции.

Благодаря этим приёмам и технологиям методики обучения в мультилингвальном контексте лучше ориентированы на создание гибкости в использовании языков и обеспечивают более глобальное понимание языкового разнообразия и взаимодействия.

Таким образом, определяя понятие «мультилингвальное обучение», можно сказать, что это такая методическая система одновременного или последовательно-одновременного обучения иностранным языкам, которая обеспечивает интеграцию и соизучение этих языков на единой научно-методической платформе. Такая система предполагает наличие общих психолого-дидактических принципов обучения, а также использование специально разработанных методик и технологий.

Что касается форм мультилингвального обучения, то они могут варьироваться в зависимости от целей обучения и индивидуальных потребностей учащихся. В этой связи возможно несколько подходов:

1. Подключение к уже выученному языку: обучение новому языку строится на базе ранее выученного, что позволяет студенту эффективно использовать ранее приобретенные языковые навыки.
2. Последовательное или параллельное изучение: студенты могут изучать различные языки изолированно – последовательно или параллельно, а затем переходить на мультилингвальную программу, включающую практику использования и переключения между языками.
3. Межпредметные включения при параллельном изучении: в случае параллельного изучения нескольких языков, мультилингвальное обучение может включать в себя межпредметные включения, где различные языки интегрируются в различные учебные дисциплины или тематические модули.
4. Интегрированное соизучение сразу нескольких языков: подразумевает одновременное соизучение разных языков в единой обучающей среде, которая, скорее всего, включает языки одной группы.

Таким образом, концепция мультилингвального обучения предполагает разнообразные подходы, которые могут быть адаптированы с учётом конкретных образовательных потребностей и условий обучения.

Добавим ещё, что экспериментальной базой применения мультилингвального подхода могут стать различные образовательные программы. Например:

1. Мультиязычные программы обучения. Школы и университеты могут предлагать программы обучения, которые используют несколько языков для преподавания различных предметов, когда одни уроки могут проводятся на одном языке, а другие на другом.
2. Международные образовательные программы. Международные школы и программы могут использовать мультилингвальный подход для обучения студентов из разных стран, что будет включать в себя использование различных языков в учебных материалах, образовательном процессе и коммуникации.

3. Языковые курсы и целевые программы обучения в образовательных учреждениях. Образовательные учреждения и центры могут предлагать языковые курсы и программы обучения, которые позволят учащимся изучать несколько языков одновременно или последовательно. Это может быть особенно полезно для студентов, которые желают расширить свой языковой арсенал для профессиональных или личных целей.

4. Интеграция языков в специальные учебные материалы. Можно создавать учебные материалы с учётом мультиязычности, что позволит студентам изучать содержание предмета на нескольких языках, например, соотносить содержание текста с родной культурой его автора. Это будет способствовать более глубокому пониманию учебного материала и одновременно развитию языковых навыков.

Подводя итоги всему вышесказанному, следует отметить, что концепция мультилингвального обучения находится в самом начале исследовательского пути. На сегодняшний день она ставит больше вопросов, чем даёт ответов. Эти вопросы связаны как с методикой преподавания, так и с подготовкой кадров. Однако её актуальность и перспективность, на наш взгляд, очевидна: мультилингвальное обучение представляет собой важный ресурс для личного, профессионального и культурного развития в условиях глобализации и межкультурного взаимодействия.

Titkova Svetlana Igorevna
Department of Pedagogical Studies
Lomonosov Moscow State University

RELEVANCE OF MULTILINGUAL LEARNING CONCEPT FOR THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

In modern linguodidactics, multilingual learning is understood as simultaneous or sequential-simultaneous co-learning of several foreign languages, or rather linguocultures. It is intended to prepare people for successful interaction in the course of interethnic and intercultural cooperation. However, from the methodological point of view, such training defines new challenges and raises many questions, as it implies the creation of a virtually new system of teaching foreign languages.

Keywords: multilingual learning, multilingual competence, linguoculture.

Токарев Григорий Валериевич
Тульский государственный
педагогический университет им. Л. Н. Толстого
grig72@mail.ru

Отражение культурной рефлексии на действительность приметами о природе

В статье рассмотрены приметы, связанные с природой, а именно с весной, грозой, грибами. Исследован процесс культурной актуализации явления действительности и включения его в аксиологическую сетку русской лингвокультурной общности.

Ключевые слова: язык, культура, примета, ценность.

Русский человек всегда зависел от капризов погоды. Этим обусловлено большое количество примет, связанных с погодой. С лингвокультурологической точки зрения они интересны прежде всего приписыванием ценности какому-либо объекту, включением его в аксиологическую сетку национального ментального пространства, формированием культурных коннотаций значения, объективирующего данное явление. Данные процессы исследуем на примере примет о весне, грозе и грибах.

Приметы о весне имеют прогнозирующий характер. Большой интерес для языкового сознания представляли время наступления весны и особенности ее протекания. Предсказания основывались на наблюдениях. Точность приметы нуждалась в сегментации времени, поэтому для языкового сознания значимость получал народный календарь, в котором дни были связаны с именами святых. Так, раннюю весну предсказывали по погоде на Афанасия-Ломоносa, Сретенье, Рождество, Тимофея-Полузимника, для прогнозирования поздней весны актуальны были дни Дмитрия, Трифона. Для ранней весны актуальны становились следующие признаки, которые получали символическую семантику: солнце, оттепель, капель, для поздней – холод, снег, звёздное небо.

Большую роль в формировании культурной семантики играют индексальные знаки. Так, жёлтые верхушки берёз, прилёт журавлей и грачей, стук дятла в январе, ранний снег, отлёт снегирей, синиц, журавлей в леса, вылет пчёл из улья и нерест рыбы выделяются языковым сознанием, становятся своеобразными предвестниками ранней весны. Напротив, стук дятла в марте, жёлтые нижние ветки берёз, рано цветущий терн – поздней. Данные объекты культурно маркируются, становятся элементами культурного кода и средствами идентификации. Как видим, в роли ключевых знаков для русского сознания

выступают имена элементов природы. Они подчёркивают вторичность человека по отношению к ее силам. Растения и животные оказываются более чувствительными к изменениям природы.

Примета отражает регулярные явления, которые стали следствием постоянных наблюдений и вошли в разряд эталонов и норм.

Знаменательны приметы, связанные с отдельными природными явлениями. Индексы грозы поражают своим многообразием: красный закат, вода в реке чернеет, возле солнца беловатый круг, духота, сильный запах цветов, отсутствие росы утром, тишина, в которой ясно слышны звуки. Ключевые знаки примет отражают наблюдательность русского человека над всеми сторонами окружающего мира. Так, он замечает, что перед грозой ворона ходит, разинув клюв; что много насекомых в сумерках летит на костер; что жаворонки сидят, надувшись; муравьи прячутся в муравейники; что кузнечики замолчали; что мухи сильно кусаются; что кроты вылезают из земли; что ласточки низко летают; лягушки прыгают в воду и громко квакают; что рыбы выскакивают из воды; что сом всплывает на поверхность; что собаки катаются по земле. Как видим, человек прислушивается ко всему живому, дающему ему подсказки. Из приведённых примеров очевидно, что гроза интерпретируется человеком как существенное природное явление, которое влияет на весь живой мир. Гроза трактуется как нечто, несущее потенциальную опасность, подчиняющее себе все вокруг.

Индексальный признак по смежности связан с прогнозируемым явлением. Регулярность нередко основывается на признаке интенсивности. Так, урожай грибов предсказывается на основе большого числа гроз, туманов, звезд, инея, плесени, комаров.

Таким образом, приметы отражают культурный опыт человека, который заключается в актуализации какого-либо явления, его интерпретации. Примета воплощает диалог языковой личности и окружающей действительности, процесс культурной адаптации человека к ней.

Литература

1. Никитина Т.Г. Большой словарь примет. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 687 с.

Tokarev Grigory Valerievich
Tula State Pedagogical Leo Tolstoy University

REFLECTION OF CULTURAL REFLECTION ON REALITY BY SIGNS ABOUT NATURE

The article discusses the signs associated with nature, namely with spring, thunderstorms, mushrooms. The process of cultural actualization of the phenomenon of reality and its inclusion in the axiological grid of the Russian linguistic and cultural community is investigated.

Keywords: language, culture, sign, value.

Тань Цзе
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
tj870583493@163.com

Непрофессиональный политический дискурс в жанрах медиакоммуникации

В данной статье исследуются различные жанры политической медиакоммуникации, включая политический интернет-комментарий, политическое ток-шоу и блоги на политические темы. Все эти жанры рассматриваются как формы непрофессионального политического дискурса, где широко используются образные выражения, такие как метафоры, сравнения, фразеологизмы, направленные на привлечение внимания к содержанию сообщений и на создание эмоциональной связи с аудиторией.

Ключевые слова: непрофессиональный дискурс, политический дискурс, образные выражения, политическая медиакоммуникация.

Дискурсивные практики постоянно адаптируются к изменяющимся социальным контекстам и развивающимся коммуникационным средствам. Этот процесс приводит к появлению новых возможностей обмена информацией и взаимодействия, формируя особые конфигурации коммуникативного пространства. Так, дискурс рассматривается в качестве самостоятельного смыслового поля – некой реальности, которая развивается по определенным символическим законам и соответствует разнообразным ежедневным речевым практикам носителей языка [4, с. 164]. В частности, переход политического дискурса на интернет-платформу способствует возникновению новых социальных связей. Как отмечают М.А. Грачев и С.В. Ионова, «современный политический дискурс тяготеет к расширению политических практик. Он приобретает все более разнообразные формы, включая в состав участников новые группы носителей языка, используя широкий спектр каналов, в том числе СМИ и все виды интернет-коммуникаций, позволяющие актуализировать и популяризировать, распространять и обсуждать наиболее актуальную информацию» [1, с. 19]. Мы определяем такой дискурс как непрофессиональный политический дискурс, который является разновидностью политического дискурса. Он отражает разнообразие мнений и перспектив, внося значительный вклад в формирование общественного мнения.

Непрофессиональный политический дискурс (НПД) – это дискурс реагирования рядовых граждан на политические решения, события, происходящие в обществе в текущий момент; дискурс, возникающий в ситуациях бытового общения, в сфере межличностной коммуникации [5, с. 61]. На развитие и формирование непрофессионального политического дискурса как значимой

сферы коммуникации влияют следующие факторы: 1) институциональные дискурсы обретают более открытый характер, в том числе и из-за медиавлияния; 2) статус адресата политического дискурса меняет свою конфигурацию, он становится более активным, а вербализация политического мнения становится массовой практикой; 3) активное производство новых видов непрофессионального общения на политические темы вызвано влиянием медийных каналов, предоставивших открытую площадку для обсуждения политики в реальном времени; 4) все более значительным становится влияние многоуровневого контекста, как внутримедийного и внутрилингвистического, так и широкого, социально-политического, на участников политической коммуникации [5, с. 16]. Можно сделать вывод, что непрофессиональный политический дискурс охватывает обширную область политической коммуникации. В нем находит проявление множество коммуникативных ролей, а также происходит гибридизация различных типов дискурса, включая политический и медийный.

В данной статье рассматриваются жанры непрофессионального политического дискурса: политические ток-шоу, политические интернет-комментарии и блоги на политические темы. В этих жанрах часто используются образные выражения для более эмоциональной передачи мнений и привлечения внимания аудитории. Это способствует снижению уровня специализации в передаче политической информации и включению в обсуждение различных участников – профессиональных политиков и представителей других профессий и социальных групп: ученых, журналистов, обычных граждан.

1) Блог на политические темы: блог (англ. *blog*, от *web log* – сетевой журнал или дневник событий) – небольшой интернет-сайт, основное содержимое которого – регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа, с очень простой системой управления и возможностью обратной связи с читателями, т. е. для блогов характерна возможность публикации отзывов («комментариев», «комментов») посетителями [3, с. 234]. Это канал политической коммуникации, который обычно доступен для любого пользователя интернета и характеризуется высокой скоростью распространения информации, активной обратной связью, публичностью и особым характером передаваемой информации. В контексте блогов на политические темы использование образных единиц способствует увеличению экспрессивности и привлекательности текста, что делает его более выразительным. Кроме того, такой подход помогает прояснить сложные политические события, что делает взгляд автора более понятным для читателей:

«The international community should keep creating favorable conditions and environment for the negotiations between #Russia and #Ukraine, rather than add **fuel to the fire** and aggravate tensions (Ван Вэньбинь, Facebook, 02.04.2022). Fuel to the fire (火上浇油): 往火上倒油。比喻有意增加别人的愤怒，或使事态扩大» (*подливать масла в огонь* – метафора, означающая намеренное увеличение чужого гнева или расширение обстановки) [6, с. 251]. В данном примере говорящий использует фразеологизм *подливать масла в огонь*, чтобы кратко и наглядно передать предупреждение о дальнейшем ухудшении ситуации, что помогает вызвать резонанс и внимание у читателей.

2) Политические ток-шоу – телевизионный жанр, который объединяет в себе специфику двух разных видов дискурса: политического и массмедийного [2, с. 101]. В России широко известны политические ток-шоу «Время покажет», «Право знать», «Вечер с Владимиром Соловьевым» и др. На наш взгляд, политическое ток-шоу – это разновидность телевизионного шоу, участниками которого являются ведущие, политики, журналисты, военные эксперты и представители других элит различных отраслей. Они обсуждают текущую политическую обстановку и выступают перед общественностью в роли официальных представителей своей профессии. В ограниченное время ведущие, гости и эксперты используют разные образные выражения, чтобы кратко выразить свои точки зрения, установить эмоциональные связи с аудиторией, привлечь ее внимание и оказать на нее влияние: «Эрдоган – спокойный, **как слон**, оптимистичный, слегка прищуренный. Он же с таким прищуром – вечно, упитанный котик, который при этом лежит на двух стульях» (Е. Сатановский, «Право знать», 20.05.2023). В данном примере сравнение политика со слоном, упитанным котиком, его стремлением удержаться на двух стульях используется для передачи определенных характеристик и поведения политического лидера Эрдогана. Образные единицы в политических ток-шоу используются для привлечения внимания аудитории, усиления аргументации и выделения ключевых моментов в дискуссии.

3) Политические интернет-комментарии – это форма выражения мнения о политических ситуациях, оставляемые рядовыми носителями языка на различных медийных платформах в Интернете, которые отражают их взгляды, убеждения и реакции на политические события и темы. Тексты политических интернет-комментариев, как письменно зафиксированный результат НПД, с одной стороны, эксплицируют тематико-смысловую соотнесенность с политическими вопросами, а с другой – проявляют признаки персонального общения [5, с. 116]. Поэтому интернет-комментарии обладают разнообразием, способствующим более прямому отражению реальных чувств и отношения различных групп к политическим событиям. Выражение становится более ярким и прямым, и образные выражения в этом жанре являются наиболее распространенным. В качестве примера можно привести выступление Ж. Борелля на открытии Европейской дипломатической академии в Брюгге 13 октября 2022 года, в котором он сравнил Европу с садом, а остальные регионы мира – с джунглями: «Европа – это сад, мы создали этот сад… Все работает, это лучшая комбинация политической свободы, экономической перспективы и социальной сплоченности… Остальной мир – это не совсем

сад. Большая часть остального мира – это джунгли. А джунгли могут вторгнуться в сад» [7]. Это высказывание сразу же вызвало широкие обсуждения в СМИ, интернет-комментарии на политических сайтах: «На фоне расистских высказываний МИД России заявил о лицемерии главы дипломатии ЕС Борреля. Тупой чиновник по имени «нефтяная бочка»! Что с него взять, вякает по указке. Дипломат, который призывает убивать, а какого? Огненный Лис, Или наоборот, примазаться; Боррель военный преступник-нацист, марионетка США, таких тысячи в ЕС, для них только высшая мера, через повешение» [8].

В этих интернет-комментариях использование метафор *нефтяная бочка*, *огненный лис* и *марионетка США* обладает большей изобразительной и эмоциональной силой. Эти метафоры помогают автору более ярко выразить свою позицию, вызывая эмоциональное и визуальное воздействие на читателя.

Непрофессиональный политический дискурс (НПД) является разновидностью политического дискурса, которая проявляется в активном взаимодействии между представителями политических институтов, СМИ и рядовыми гражданами на медийных площадках. Исследование НПД в жанрах медиакоммуникации особое внимание уделяет анализу реактивной дискурсивной практики в политических интернет-комментариях, ток-шоу и политических блогах, что позволяет глубже понять его роль и взаимодействие с общественным мнением. С учетом медиатизации политики эти жанры становятся наиболее активными в современной политической коммуникации, где широкий круг пользователей интернета активно выражает свои мнения и реагирует на политические события и дискуссии. Таким образом, НПД отражает многообразие голосов и точек зрения в обществе, что делает его значимым объектом для изучения и анализа в контексте современной политической коммуникации.

Политические интернет-комментарии, политические ток-шоу и блоги на политические темы являются важным жанром непрофессионального политического дискурса. В них широко используются метафоры, сравнения, фразеологизмы и другие образные выражения, направленные на привлечение внимания аудитории и установление эмоциональной связи с ней. Это подчеркивает значимость эмоционального и конкретного выражения в области политической коммуникации, напоминая о необходимости учета этих факторов при анализе и понимании политической информации в современном информационном пространстве.

Следует отметить, что указанные жанры различаются по форме выражения, следовательно, частотность и способы использования образных выражений в них также различаются. Политические интернет-комментарии исходят из разных групп личностей и носителей различных позиций, отражают голос и точку зрения общества, создают поле общественного мнения, где использование образных выражений более свободно, менее регламентировано, чем в строгих жанрах политического дискурса. Политические ток-шоу уделяют

больше внимания конкретизации политических тем, усиливая впечатление и эмоциональные колебания аудитории, чтобы повысить убедительность аргументов участников коммуникации. Блоги на политические темы склонны к глубокому анализу и субъективной оценке политических событий, что делает использование образных выражений ключевым для того, чтобы привлечь внимания читателей и вызвать эмоциональную реакцию читателей.

Литература

1. Грачев М.А., Ионова С.В. Новые формулы политического языка для выражения оценки // Русский язык за рубежом. – 2019. – № 4 (275). – С. 19–25.

2. Дьякова Е.Ю., Каминская П.А. Сопоставительный анализ стратегий и тактик аргументирования в британских и российских политических ток-шоу // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2018. – № 3. – С. 100–105.

3. Евсюкова Т. В., Гермашева Т. М. Основные подходы к определению понятий «блог» и «блогосфера» в лингвистике // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – Вып. 11. – С. 234–239.

4. Ионова С.В. Текстовое пространство СМИ: теоретические и эмпирические аспекты исследования // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2012. № 1 (15). – С. 163–168.

5. Савельева И.В. Непрофессиональный политический дискурс как новое коммуникативное явление: лингвопрагматический и лингвоперсонологический аспекты моделирования: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Кемеровский гос. ун-т. – Кемерово. – 2022. – 496 с.

6. 胡志勇.《汉英成语词典》. – 上海交通大学出版社，2010年. – 590页. – Ху Чжийун. Китайско-английский словарь китайских идиомов и фраз. – Шанхай: Изд-во Шанхайского университета транспорта. – 1989. – 590 с.

7. Риа Новости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ria.ru/20221013/evropa-1823673165.html (дата обращения: 29.01.2024).

8. RT на русском [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.rt.com/nl0q (дата обращения: 29.01.2024).

Tan Jie
Pushkin State Russian Language Institute

NON-PROFESSIONAL POLITICAL DISCOURSE IN MEDIA COMMUNICATION GENRES

This article explores various genres of political media communication, including political Internet commentary, political talk shows and blogs on political topics. All of these genres are seen as forms of non-professional political discourse, where figurative expressions such as metaphors, comparisons, phraseology are widely used to draw attention to the content of messages and to create an emotional connection with the audience.

Keywords: non-professional discourse, political discourse, figurative expressions, political media communication.

У Цзэтун
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
wzt576769272@gmail.com

Структура и состав электронного учебника для китайской аудитории

В этой статье рассматриваются особенности китайских студентов, участвующих в дистанционном изучении русского языка как иностранного. Анализ различных онлайн-платформ и ресурсов позволяет выявить основные проблемы, с которыми в настоящее время сталкивается дистанционное обучение в Китае. Цель данной статьи – предложить эффективные стратегии и методы повышения энтузиазма и вовлеченности студентов, тем самым оптимизируя процесс дистанционного изучения русского языка как иностранного.

Ключевые слова: дистанционное обучение, онлайн-платформа, русский язык как иностранный, китайские студенты.

Современная методика преподавания русского языка в настоящее время сталкивается с новыми вызовами, обусловленными изменением условий, целей и содержания обучения русскому языку. Использование новых технологий и средств обучения необходимо для того, чтобы значительно повысить качество коммуникативной компетенции, формируемой в процессе изучения русского языка как иностранного.

Как отмечают исследователи Э.Г. Азимов, М.А. Бовтенко, Л.А. Дунаева, РКИ стал неотъемлемой частью общей методики преподавания иностранных языков. Преподавание РКИ с помощью современных Интернет-технологий повышает мотивацию, познавательную активность и интерес учащихся к предмету, способствует интенсификации и индивидуализации обучения, снимает психологические барьеры к использованию РКИ как средства общения.

В структуре электронного учебника выделяются следующие основные компоненты:

1) печатный текст учебника;
2) мультимедийная составляющая учебника (видео, анимация, звуковые файлы);
3) практикум, упражнения;
4) контрольные вопросы и тесты;
5) статистика выполненных заданий и упражнений, времени обучения;
6) электронный словарь;
7) встроенные справочники;
8) блок дистанционной поддержки;

9) возможность записи речи и сравнения с аутентичной речью с помощью визуальной поддержки (осциллограмм, представление работы органов артикуляции речи).

Наиболее характерными особенностями электронных учебников являются следующие [1, Азимов, 2012]:

1. Настройка различных программных модулей – видеороликов, аудиодиалогов (часто с визуальной поддержкой – фотографиями, рисунками), автоматических словарей, грамматических комментариев, обучающих модулей, модулей для записи и воспроизведения речи (фонетически), баз данных текстов, типичных ошибок и т. д.;

2. Представление учебных материалов преимущественно в виде аудиодиалогов (диалогов с видео, анимацией, картинками) или текстов для чтения;

3. Активное использование различных типов тренировочных упражнений (замена, множественный выбор, сопоставление, реконструкция текста, перевод, построение на основе модели), которые основаны на предсказуемости ответов учащихся (программа анализирует ответы в основном путем сравнения их с критериями, хранящимися в базе данных).

«Электронное учебное пособие, как и печатное, призвано осуществлять поддержку учебного процесса и может быть интегрировано в электронный учебник/электронный методический учебный комплекс, либо может служить поддержкой традиционного полиграфического комплекса учебных материалов. Методические требования к нему не будут отличаться от требований, предъявляемых к обычному пособию (печатному, аудио, видео, аудиовизуальному). Если абстрагироваться от сложившейся в методике преподавания РКИ ситуации и взглянуть на проблему в целом, через призму теории и методики преподавания иностранных языков, то следует отметить, что жанровое разнообразие электронных пособий может быть велико: языковые среды, языковые курсы, обучающие, контролирующие и диагностические тесты, тренажеры, лабораторные практикумы, задачники, интерактивные таблицы, интерактивные уроки, обучающие игры, альбомы, учебные словари, справочники, сборники текстов с заданиями и т. д.» [4, Дунаева, 2006, с. 134].

Теории учебника посвящено значительное количество работ [3, Арутюнов, 1990]. Нами был произведен анализ некоторых, наиболее типичных учебников и пособий, которые используются на начальном этапе обучения РКИ.

Дорога в Россию 1. Учебник русского языка (элементарный уровень). Учебник представляет собой элементарный курс русского языка для взрослых учащихся различных форм обучения. Обучает общению (в устной и письменной формах) в соответствии с требованиями Госстандарта РФ по русскому языку для граждан зарубежных стран. Цель – овладение языком на уровне выживания, а также подготовка к тесту элементарного уровня Российской государственной системы тестирования. Содержит аудиоприло-

жение (4 CD – 100 мин.) с озвученными заданиями к урокам. В некоторых китайских университетах к этому учебнику дополнительно создаются мультимедийные материалы. Полезным источником информации, материалом для организации самостоятельной работы являются дистанционные уроки на портале «Образование на русском».

В качестве электронных учебников могут выступать материалы мобильных приложений. Мобильные приложения дают возможность сделать процесс обучения информативным, интерактивным и увлекательным, открывают новые возможности для коммуникации на русском языке. Многие из них обладают разнообразными функциями. Например, можно отметить приложения «Bilibili», «Himalaya», «Qianyiciba», «Baidu cloud Netdisk». Многие из них предоставляют аудио- и видеоресурсы, включают трансляции уроков и лекций, имеют дополнительные текстовые и аудио ресурсы, а также материалы для уроков, записи и трансляции видео. Многочисленные аудио ресурсы для прослушивания представлены также на платформе «Himalaya».

Анализ показывает, что в качества электронного учебника могут выступать различные электронные средства обучения. Тенденции развития теории электронных учебников иностранного языка связаны с разработкой основных компонентов содержания методики преподавания иностранного языка как науки. К этим компонентам относятся:

1. Коммуникативная компетенция;
2. Теории обучения/приобретения коммуникативной компетенции;
3. Педагогические технологии;
4. Условия процесса обучения.

Литература

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного. Москва, 2012. – 312 с.

2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. Москва : Икар, 2009. – 448 с.

3. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебников русского языка для иностранцев. Москва : Русский язык, 1990. – 278 с.

4. Дунаева Л.А. Средства информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению. Москва : издательство ООО «МАКС Пресс», 2006. – 296 с.

Wu Zetong
The Pushkin State Russian Language Institute

DISTANCE LEARNING IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN CHINA

This article explores the characteristics of Chinese students who participate in distance learning of Russian as a foreign language. The analysis of various online platforms and resources uncovers the main challenges currently facing distance learning in China. The aim of this article is to suggest effective strategies and methods to increase students' enthusiasm and participation, thereby optimizing the process of distance learning of Russian as a foreign language.

Keywords: distance learning, online platform, Russian as a foreign language, Chinese students.

Федина Оксана Анатольевна
Туркменский национальный институт мировых языков им. Д. Азади
kafrus32@gmail.com

Пророческий дар титанов поэтической мысли и слова

В мировой истории есть выдающиеся личности, схожие по своим свершениям. Такое же явное сходство есть в творческом наследии солнца русской поэзии, писателя и драматурга Александра Сергеевича Пушкина и гордости туркменского народа, поэта и мыслителя Махтумкули Фраги. Имея пророческий дар, поэты-классики предсказывали, что в будущем их слова, идущие от сердца, не забудутся потомками и разнесутся по всему миру, что их имена будут увековечены в памяти народа. Поэзия без границ пространства и времени.

Ключевые слова: пророческий дар, мысли и слова, творческое наследие.

В мировой истории есть выдающиеся личности, схожие по своим свершениям и достижениям. Такое же несомненное сходство есть и в произведениях солнца русской поэзии, писателя и драматурга Александра Сергеевича Пушкина и гордости туркменского народа, поэта и мыслителя Махтумкули Фраги.

Когда знакомишься глубже с творчеством Махтумкули, в памяти сразу же оживают поэтические строки великого русского поэта А.С. Пушкина. Махтумкули, являющийся создателем новой туркменской поэзии, для Туркменистана имеет такое же значение, как и Пушкин для России. Произведения вдохновенного певца туркменского народа Махтумкули Фраги и классика русской литературы Александра Сергеевича Пушкина составляют золотой фонд мировой культуры. Стихотворения о любви, природе, патриотизме, предназначении поэта и поэзии притягивают сердце каждого читателя, умеющего оценить их красоту. У поэтов-классиков есть произведения, в которых они предвидели, что их имена будут увековечены в памяти народа, а стихотворные строки разнесутся по всему миру. «Махтумкули глубоко слово. В нём смысл найдётся для любого…», – писал Фраги [1, с. 376]. «Я памятник себе воздвиг нерукотворный, к нему не зарастет народная тропа… [2, с. 423]. Исполнись волею моей, и, обходя моря и земли, глаголом жги сердца людей…», – вторил ему Пушкин [2, с. 279].

До наших дней дошла прекрасная поэзия великого туркменского поэта и мыслителя XVIII века Махтумкули Фраги, 300-летие со дня рождения которого войдёт в список памятных дат, отмечаемых ЮНЕСКО в 2024 году.

Имя выдающегося поэта Махтумкули Фраги вошло в историю мировой литературы наряду с прославленными именами таких титанов восточной поэзии, как Фирдоуси, Рудаки, Навои, Кемине, Сеиди, Молланепес и Зелили. Творения Махтумкули составляют духовное богатство и гордость туркменского народа. Благодаря яркому таланту, впервые в родной литературе, великий художник слова выразил думы и чаяния своего народа. «…Могучий чинар его поэзии до сих пор зеленеет и цветёт в наших сердцах», – так образно сказал о Махтумкули туркменский писатель Берды Кербабаев [1, с. 386].

Махтумкули является основоположником туркменского классического литературного языка, создателем новой туркменской поэзии. Гениальная поэзия Махтумкули притягивает сердце каждого, кто умеет ценить её красоту.

Геркез – родное село великого поэта является жемчужиной Сумбарской долины, протянувшейся среди гор изумрудной полосой гранатовых садов, зарослей ежевики и барбариса. Махтумкули полюбил необыкновенную красоту окружающей природы, могучие платаны, величественные горы, водопады и ущелья. Его первым учителем и наставником был отец Довлетмаммед Азади, известный поэт, оказавший большое влияние на личность и творческий путь Фраги. Благодаря библиотеке отца, юный Махтумкули рано овладел грамотой, хорошо знал арабский и персидский языки. Отец воспитывал сына в духе гуманизма и любви к труду. Заметив стремление Махтумкули к приобретению знаний, он способствовал его дальнейшей учебе в медресе Идрис-баба на Амударье, затем в медресе Кокальташ в Бухаре и Ширгази в Хиве. Поэзия становится светом, страстью, делом его жизни. Поэт предпринимал далёкие, длительные путешествия по Афганистану, Индии, наблюдая жизнь разных народов и осуждая пороки современного ему общества: несправедливость, скупость, трусость. Живая связь с народом, с его думами и стремлениями, чаяниями и надеждами, с его трудом и борьбой была той благодатной почвой, на которой выросла поэзия Махтумкули. Именно от поэзии Махтумкули ведут своё начало мотивы гражданственности, добра и справедливости, осмысление исторической судьбы народа. Великий поэт сумел выразить лучшие стремления передовых умов своего времени, думы и чаяния простых людей. Он вобрал в свой поэтический мир все краски и богатство народного творчества, внёс много нового и своеобразного. В основе своей поэзия Махтумкули проникнута жизнеутверждающими мотивами.

Личная жизнь поэта сложилась неудачно. Махтумкули рано потерял мать. В юные годы он полюбил девушку Менгли, но её выдали замуж за богатого человека. Недаром тема грубо растоптанных сокровенных чувств стала одной из значительных в его творчестве. Женился Махтумкули на вдове своего брата, которая родила ему двух сыновей. Но сыновья умерли в детстве. Два родных брата поэта, согласно народным преданиям, погибли в бою с захватчиками, а сам Махтумкули дважды попадал в плен к кызылбашам, в Иран. Однажды

нападение врагов привело к уничтожению рукописей поэта: «Река умчала мной написанные книги, и слёзы горькие рекой из глаз текут» [1, с. 390]. Махтумкули взял себе псевдоним Фраги («разлучённый со счастьем»).

Имея пророческий дар, поэт предсказывал, что в будущем его слова, идущие от сердца, не забудутся потомками: «Махтумкули! Пройдут века, но не умрёт твоя строка… [1, с. 284] Потомкам запомнится Махтумкули, поистине стал он устами Туркмении…» [1, с. 10]. Стихотворения поэта пронизаны патриотическими мотивами. Махтумкули мечтал о том, чтобы его народ был сплочённым, единым и счастливым: «Единой семьёю живут племена, для тоя расстелена скатерть одна… Здесь братство – обычай и дружба – закон для славных родов и могучих племён…» [1, с. 9–10]. Силой своего поэтического гения Махтумкули боролся за правду и справедливость, приближая счастливое, светлое будущее туркменского народа. Призывая к единению, он считал, что каждый туркмен обязан быть воином в борьбе за свободу и независимость своей Родины. Правдивый и смелый стих Махтумкули навсегда полюбили красноречивые поэты и певцы, неграмотные пастухи, умудрённые жизненным опытом старцы и юноши, только вступающие в жизнь. Благодаря народным бахши стихотворения передавались из поколения в поколение из уст в уста. Поэзия Махтумкули не знает границ пространства и времени. В этом её величие и бессмертие. Сегодня стихотворения великого туркменского поэта звучат по всей планете. В его стихах слышится звон сабель и грозный клич, призыв к свободе, раздумья о судьбе Родины, о морали и нравственности, о чести и достоинстве. В своих стихах Махтумкули создаёт образ бесстрашного в бою джигита, противопоставляя его жалкому трусу, скряге, способному ради наживы на любую низость. Поэт критикует пороки людей, предостерегает от лжи, жадности, проповедует дружбу, честность, любовь к труду, сострадание к ближнему: «…Будь строг и сух с завистливым и жадным; Любовь к труду храни в своей груди» [1, с. 214]. В стихотворениях «Певец», «Наставление», «Не останется» поэт обращается к мужественным и отважным сынам народа с призывом грудью встать на защиту Родины, стремясь укрепить в них смелость и преданность. Создание яркого поэтического образа положительного героя, носителя высокой нравственности, Махтумкули считал лучшим воспитательным фактором в искоренении пороков людей. Поэтическое слово, по его мнению, призвано пробудить в человеке возвышенные, благородные мысли и чувства. Гениальный художник слова показал всё богатство народного языка: «В узоры поэзии я вложил своё сердце, народу своему посвятил я всю сладость своего языка». Главное в жизни человека – всегда видеть высокую цель служения народу, отдавать ему всю энергию, помыслы и верить в успех этого благородного дела.

Публикации стихов Махтумкули стали появляться ещё в первой половине XIX века. На русском языке два стихотворения Махтумкули в 1872 году опубликовал русский исследователь Ф. Бакулин. Известную культурную роль сыграл сборник стихотворений поэта, вышедший в 1926 году, в подготовке которого принимал участие туркменский писатель Берды Кербабаев, а переводом занимался русский поэт и переводчик Арсений Тарковский. «То, что слово Махтумкули достигло наших дней, это подвиг туркменского народа. Махтумкули сохранялся в сердцах туркмен. На устах странствующих бахши-дервишей, на больших и малых дорогах, на базарах и в караван-сараях, в юртах и у чабанских костров. Со стихами на устах шли в бой и на плаху. Стихи Махтумкули встречали рождение человека и оплакивали его кончину. Стихи Махтумкули превратились в вечный гимн любящих сердец», – писал о поэте киргизский писатель Чингиз Айтматов. И, действительно, стоит только раскрыть книгу и посмотреть названия стихотворений: «Будь спокойным», «Назидание», «Изгнанник», «Призыв», «Чудо», «Не вечен ты», «О чести», «Двенадцать советов», – как становится понятно, что перед нами не замкнутый мирок лирического героя, а мир, эпически просторный, наполненный мощной энергией мысли. Это стихи Учителя, осознающего свою миссию, воспринимающего собственные поэтические тексты как важные послания людям, как действенные советы, помогающие жить. Но при этом любовная поэзия Махтумкули наполнена душевными переживаниями и светлой грустью. В 1947 году в Ашхабаде был объявлен конкурс на создание портрета Махтумкули. Портрет Махтумкули, написанный народным художником Туркменистана Айханом Хаджиевым, был признан лучшим и принят как канонический. Великий туркменский поэт Махтумкули изображён на портрете в момент творческого вдохновения.

Поистине несгибаемо могуч и беспредельно талантлив народ, имеющий такого вдохновенного певца, такого светлого мыслителя, каким является Махтумкули Фраги, ставший основоположником туркменской классической литературы. В его честь в современном Туркменистане отмечается замечательный праздник – День поэзии Махтумкули Фраги.

Сегодня имя прославленного поэта носят главный вуз независимого постоянно нейтрального Туркменистана – Туркменский государственный университет и Молодёжная организация Туркменистана; учреждена Международная премия имени Махтумкули; улицы городов и сёл страны также названы именем Фраги. В Академии наук Туркменистана создан Институт языка и литературы, который носит имя Махтумкули, организован специальный отдел по изучению его поэзии. Творческое наследие поэта переведено на многие языки мира и издаётся большим тиражом. Всё громче и громче звучит голос бессмертного поэта туркменской земли: «Махтумкули! В нужде, в беде большой не отступай от Истины душой…» [1, с. 300].

Стихи Махтумкули, пронизанные пламенной любовью к родной земле, стали своего рода заповедями, пословицами и поговорками. К живительному

источнику бессмертной поэзии Махтумкули обращаются философы и историки, композиторы и художники, этнографы и экономисты, литературоведы и поэты. Современные писатели неизменно черпают своё вдохновение в замечательных стихах Махтумкули Фраги, считая его своим учителем. Великому поэту посвящаются романы и повести, поэмы и пьесы, кинофильмы. Талант его выдержал испытание временем. Гений Махтумкули бессмертен, он в песнях и думах народа.

В русской литературе особое место занимает творчество великого русского поэта, писателя и драматурга, основоположника русского литературного языка Александра Сергеевича Пушкина, 225-летний юбилей которого будет отмечаться в 2024 году. В его творчестве присутствуют все литературные формы: проза и поэзия, драматические произведения и сказки, стихотворения и поэмы, сонеты и элегии, оды и эпиграммы. Поэт был новатором в каждом жанре, ломая устаревшие каноны, внедряя новые формы и новый стиль. Он много писал и на литературоведческие темы – критические и публицистические статьи, рецензии. Пушкин в своих произведениях обращался к вечным нравственным ценностям, раскрывал понятия чести и достоинства, совести, долга, справедливости, любви и дружбы, творчества, свободы и патриотизма. Само представление о русском языке стало неотделимо от представления о языке произведений великого писателя. Пушкин входит в наше сознание с самого детства, пленяя детскую душу чудесной сказкой с зелёным дубом у лукоморья, морскими богатырями, золотой рыбкой и золотым петушком, озорным работником Балдой. Литературное наследие Пушкина тесно связано с фольклором, в своих сказках поэт часто использовал образы и сюжеты устного народного творчества. От няни Пушкина Арины Родионовны Яковлевой, проживавшей в глуши псковской деревни, юный поэт впервые услышал волшебные сказы о леших, русалках и чудесных царевнах, вдохновившие его на создание гениальных творений. Сегодня село Михайловское – музей-усадьба, хранящая историю великого поэта, бродившего по аллеям уединенных парков. Одинокая и тихая жизнь в Михайловском располагала к творчеству. Именно в Михайловском было создано около ста произведений поэта: трагедия «Борис Годунов», с конца 3-й и по начало 7-й главы романа «Евгений Онегин», поэма «Граф Нулин», окончена поэма «Цыганы», задуманы «маленькие трагедии», написаны такие стихотворения, как «Деревня», «Пророк», «Я помню чудное мгновенье», «Вновь я посетил» и многие другие. Поэтический дар Пушкина завораживает описанием русской зимы «волшебницы», поздней осени, знойного юга, Чёрного моря, чей «сладкий шум» был мил сердцу поэта. Восхищает в Пушкине его любовь к русской истории, к богатырским подвигам народа. Пушкин художественно раскрыл высокий смысл истинной поэзии, показал, что может дать народу «священный дар» поэта, выраженный в стихотворных строках его бессмертных творениях. Его поэзия, не старея, всегда сохраняя юношескую силу и энергию, оказывалась востребованной для каждого нового поколения на различных этапах исторического развития. Важнейшая особенность творческого облика Пушкина проявляется в том, что он сделал лучшие достижения человеческого гения достоянием своего народа. Поэт был способен не только перевоплощаться и понимать дух разных народов и времён («Подражание Корану», «Скупой рыцарь», «Каменный гость», «Песни западных славян»), но и решать общечеловеческие вопросы с позиций национального опыта. С юности началось его знакомство с античными поэтами, в пору зрелости Шекспир помогал искать пути к созданию драматических произведений. Пушкин высоко ценил творчество поэта Саади и самобытную восточную поэзию, увлекался поэмами Байрона, знакомился с каждым новым романом Вальтера Скотта и сочинениями Гете. Но из всех культур мира французская была ближе всего Пушкину. Ещё в юности он открыл для себя Вольтера и Руссо, Расина и Мольера, а в конце жизни стал изучать труды историков французской революции. При изучении творчества А.С. Пушкина большое внимание уделяется влиянию традиционной французской поэтической фразеологии на стиль и язык великого русского поэта. В романе Пушкина «Евгений Онегин» есть такие строки: «…Мне галлицизмы будут милы…», так что использование экзотизмов и калек французского происхождения является основным идейно-художественным замыслом романа. Некоторые слова Пушкин использует как реалии, что подразумевает произнесение их по законам французского языка («…сперва '*Madam'* за ним ходила, потом '*Monsieur'* её сменил») [3, с. 8]. Варваризмы – это слова, словосочетания или целые предложения, которые не освоены в принимающем языке и используются в речи при описании реалий («Где каждый, вольностью дыша, Готов охлопать '*entrechat'...»)* [3, с. 13]. Слово '*entrechat'* не имеет в русском языке аналога, поэтому оно так и переводится '*антраша*' (вид прыжка в классическом балете). Фонетически ассимилированные галлицизмы также использованы в данном произведении («…Держите прямо свой '*лорнет'*...» (вместо '*lorgnette'*) [3, с. 18]. Морфологическое освоение лексики иноязычного происхождения начинается с приобретения грамматических категорий, свойственных русскому языку («…В последнем вкусе *туалетом* заняв ваш любопытный взгляд…»). Во французском языке '*toilette'* женского рода, у Пушкина слово '*туалет'* имеет окончание существительного мужского рода. Изначально у этого слова было много значений, например, это и процесс подготовки к посещению бала, и уборный столик с зеркалом, и комплект одежды, выполненный в едином стиле.

В центре пушкинского творчества – жизнь его современников. Пушкин знал все страдания людей своей эпохи, выпавшие на долю тех, кто беззаветно начал борьбу за свободу, погибая под ударами враждебных

человеку обстоятельств. Громаден, мудр и неповторим художественный мир, созданный Пушкиным и наполненный светом, добром и красотой. Он вводит в него читателя, отдавая ему всё богатство своего щедрого сердца, открывая выстраданную истину о будущем своей Родины и народа. Поэт умел находить живые родники обновления жизни, помогал людям обретать веру в будущее. Обозначив роль народа в истории общества и государства, Пушкин смог совершенно по-новому раскрыть тему народности литературы. Народность проявляется не только в специфически русской теме или в сближении языка литературы с языком народных песен или сказок, но и в раскрытии народного духа, в постановке коренных для жизни страны и народа общественных и политических вопросов. В своём стихотворении «Пророк» Пушкин обращается к мощным библейским образам, отделяет поэта от светской толпы, божественной волей обосновывая его высокую миссию «глаголом жечь сердца людей». Поэт – пророк, глашатай правды, истины и свободы. В исполнении своего нравственного долга и осуществляется его нравственная свобода, единственно достойная человека духовно богатая жизнь. Призвание поэта состояло в том, чтобы в страшные годы крушения надежд поддерживать веру в высокие идеалы у своих современников, пробуждать в них добрые чувства, оживлять сердца людей, задавленных жизненными обстоятельствами. Пушкин верил, что его голос дойдёт до тех, кто нуждается в ободрении, что его слово разбудит души нового поколения. «Памятник» Пушкина – подвиг поэта, запечатлевший всю красоту его личности. Этим памятником была «непокорная», «вольнолюбивая», исполненная любви к человеку поэзия. Впервые с такой художественной силой была раскрыта свободолюбивая миссия поэзии. Поэт неразрывными нитями связан с народом, и эта связь питает его животворящей силой.

В своих вольнолюбивых стихотворениях Пушкин выступает как создатель новой политической лирики. Следуя замечательным традициям русской классической поэзии, представленной Ломоносовым, Державиным, Радищевым, поэт в то же время обновляет гражданскую поэзию. Многие стихотворения А.С. Пушкина по своей вольнолюбивой направленности были созвучны стихам великого поэта Махтумкули Фраги. Туркменский народ знает и любит творчество выдающегося русского поэта-классика. В 1999 году 200-летие со дня рождения Александра Сергеевича Пушкина, как и в России, отмечалось в Туркменистане на государственном уровне. В рамках юбилейных торжеств состоялась Международная конференция в Туркменском государственном университете имени Махтумкули, закончившаяся великолепным Пушкинским балом, а также многочисленные концерты и спектакли на сцене Русского драматического театра имени А.С. Пушкина, театра оперы и балета имени Махтумкули.

Почему стихотворения Махтумкули и Пушкина интересно читать и сегодня? Ведь давно уже нет ни тех исторических реалий, ни тех тревог и надежд. А вот начинаешь читать – и кажется, что это пророчество, долетевшее через столетия, послано именно тебе. Пророчество, звучащее современно и своевременно.

Литература

1. Махтумкули. Избранное. Пер. с туркм. – Москва : Худож. лит., 1983. – 414 с.

2. Пушкин А.С. Избранные сочинения. В 2-х т. Т.1. – Москва : Худож. лит., 1980. – 814 с.

3. Пушкин А.С. Избранные сочинения. В 2-х т. Т.2. Сост. Г. Макогоненко; Примеч. А. Карпова. – Москва : Худож. лит., 1980. – 734 с.

Fedina Oksana Anatolyevna

Turkmen National Institute of world languages named Dovletmammet Azadi

PROPHETIC POWER OF TITANS OF THE POETRIC THOUGHT AND WORD

In world history there are outstanding personalities who are similar in their achievements. There is the same similarity in the creative heritage of the Sun of Russian poetry, the writer and playwriter Alexander Sergeevich Pushkin and the pride of the Turkmen people, the poet and thinker Magtymguly Fragi. Having a prophetic power, the classical poets predicted that in the future their words would not be forgotten by descendants, that their names would be immortalized in the memory of the people.

Keywords: prophetic power, thought and word, creative heritage.

Федосеева Анна Вячеславовна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
fedoseevaav1524@gmail.com

Методические приемы формирования навыков неподготовленной речи у вьетнамских стажеров в рамках практического курса РКИ

В статье рассматриваются проблемы формирования навыков спонтанной устной речи на практических занятиях по русскому языку во вьетнамской аудитории. Автором описываются методические приемы обучения говорению, показавшие свою эффективность в аудитории вьетнамских стажеров гуманитарного профиля на базовом и первом сертификационном уровне.

Ключевые слова: обучение говорению, языковая среда, методика, русский язык как иностранный.

Развитие навыков спонтанной речи является важнейшей частью формирования коммуникативной компетенции в процессе изучения любого иностранного языка, в том числе русского языка как иностранного. Несмотря на то, что обучение говорению на начальном этапе практически всегда направлено на освоение определенного набора устойчивых, клишированных моделей коммуникативных ситуаций и тем для построения монологов и диалогов, конечной целью данного процесса является формирование лексико-грамматической базы, позволяющей впоследствии осуществлять неподготовленную коммуникацию в различных сферах общения. В значительной степени данное положение относится и к письменной коммуникации как в неформальной, так и в деловой, академической среде. В этом случае, безусловно, речь не идет о спонтанной коммуникации в чистом виде, поскольку любое письменное высказывание в определенной степени является подготовленным. Тем не менее, письменная внеучебная коммуникация также может характеризоваться неподготовленностью и контекстуальной обусловленностью в рамках того или иного средства связи или жанра письменного общения.

В рамках настоящей статьи мы сосредоточимся преимущественно на особенностях обучения говорению, обобщив ряд практических наблюдений, сделанных в ходе преподавания практического курса русского языка во вьетнамской аудитории стажеров гуманитарного профиля (уровень А2+/В1). Стажеры – учащиеся 3 курса вьетнамских вузов – проходят годичную стажировку в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина, после чего продолжают обучение в своей стране. Учет особенностей аудитории, безусловно, является важным в контексте обсуждения тех или иных методических приемов и их эффективности, особенно в тех случаях, когда определенные стратегии и тактики обучения, навыки и умения сформированы в иной образовательной среде и неизбежно переносятся в новые для учащихся условия.

Одной из основных трудностей, с которой сталкиваются вьетнамские студенты в начале пребывания в России, безусловно, является необходимость освоиться в новой для себя языковой и культурной среде. Первый этап погружения в языковую среду специалисты определяют как «лингвокультурный шок», характеризующийся общим стрессовым состоянием, неспособностью адекватно эксплицировать даже простые коммуникативные интенции и, как следствие, большим количеством коммуникативных неудач [1, с. 31]. Данная проблема, разумеется, не является специфичной исключительно для вьетнамской аудитории и в той или иной степени проявляется у большинства студентов, впервые попавших в страну изучаемого языка, однако наиболее труден этот этап для лиц, «чья культура, национальное коммуникативное поведение и менталитет существенно отличаются от русских» [1, с. 31], что в полной мере относится к учащимся из Вьетнама, а также других стран Азиатско-Тихоокеанского региона.

Другой проблемой, знакомой многим преподавателям, работающим как с вьетнамскими учащимися, так и со студентами из других стран АТР, является сформированная в ходе предшествующего обучения в школе и вузе своей страны привычка заучивать наизусть достаточно объемные диалогические и монологические высказывания. Для значительного числа студентов этот своего рода «корпус» заученных текстов практически полностью заменяет неподготовленную устную речь, мешая формированию навыка спонтанного общения на русском языке в различных коммуникативных ситуациях. Даже в ситуациях, подразумевающих спонтанный ответ (например, при описании картинки, выражении собственного мнения), учащиеся пытаются использовать выученные наизусть фрагменты текстов, приблизительно подходящие по тематике.

Нельзя не упомянуть и о такой немаловажной составляющей устного общения в языковой среде, как коммуникация с преподавателями и другими учащимися. При работе с учащимися в монолингвальной вьетнамской группе уже в первые дни обучения становится очевидным отсутствие у студентов навыка обращения к преподавателю на изучаемом языке вне рамок выполнения какого-либо задания или упражнения. Таким образом, несмотря на то, что уровень языка позволяет учащимся понимать и продуцировать достаточно сложные и объемные высказывания, студенты испытывают ощутимые трудности в формулировке более простых, стандартных для

аудитории фраз и запросов: *Можно выйти? Повторите, пожалуйста! Как называется…? На какой странице…?* и мн.др.. Нередки случаи, когда для обращения к преподавателю с несложной просьбой учащиеся прибегают к помощи электронных переводчиков, пытаются сформулировать вопрос на английском языке или начинают спрашивать у однокурсников совета на родном языке и формулировать запрос усилиями всей группы.

Таким образом, преподавателю не следует поощрять использование родного языка или любого языка-посредника в аудитории, независимо от уровня владения русским языком учащихся в конкретной группе. Данное «правило» аудиторной работы должно распространяться не только на коммуникацию студентов с преподавателем (что представляется естественным в тех случаях, когда преподаватель не владеет родным языком учащихся), но и на общение студентов между собой в рамках занятия. Несмотря на то, что подобное ограничение может восприниматься учащимися как искусственное, постепенно привычка общения на изучаемом языке не только в рамках учебного диалога превращается в устойчивый навык, формированию которого не препятствует и монолингвальность аудитории.

Другим правилом, применение которого может оказаться не менее проблематичным, чем минимизация общения на родном языке, может стать отказ от использования в аудитории мобильных средств (телефонов, планшетов, ноутбуков и др.), за исключением тех случаев, когда их использование обусловлено определенными заданиями и происходит под контролем преподавателя. Безусловно, развитие технологий в значительной степени облегчает работу преподавателя и учебный процесс в целом. Благодаря интернет-технологиям быстрый поиск нужной информации, аудио- и видеоматериала для занятия или самостоятельной работы, создание интерактивных упражнений стали доступны большинству преподавателей и учащихся. Однако значительная часть современных технологий, к которым относятся и электронные переводчики, и программы распознавания речи, не только не помогает учащимся развивать навыки спонтанной коммуникации, но и усугубляет психологический барьер перед общением на иностранном языке даже в тех случаях, когда учащиеся уже вполне могут выразить ту или иную мысль самостоятельно.

Перечислим ряд собственно методических приемов, рекомендуемых в работе с вьетнамскими учащимися в процессе формирования навыков неподготовленной устной диалогической и монологической речи.

1) В ходе работы над развитием навыков диалогической речи преподавателям следует требовать от учащихся самостоятельного построения развернутых ответов и ухода от односложных реплик даже в тех случаях, когда их использование представляется оправданным, например:

– Какие стереотипы о России существуют во Вьетнаме?

(возможные ответы)*: – Холодно! – Зима! – Снег!*

(рекомендуемые ответы)*: В России всегда холодно. Вьетнамцы думают, что в России круглый год зима и идёт снег.*

Если в начале обучения соблюдение данного принципа несколько осложняет коммуникацию, поскольку преподавателю приходится останавливать студентов и просить их сформулировать полный ответ, то впоследствии учащиеся начинают гораздо быстрее строить развернутые высказывания и лучше воспринимать их на слух. Обратный переход к более коротким фразам, свойственным, например, разговорному стилю общения, как правило, не представляется трудным.

2) В процессе развития как диалогической, так и монологической речи рекомендуется полностью отказаться или минимизировать долю подготовленных высказываний и диалогов как в аудитории, так и в самостоятельной работе. Так, подготовленные и тщательно отрепетированные диалоги следует заменить на регулярные ситуативные диалогические разминки в начале или в середине каждого занятия. Ситуации, предлагаемые студентам, должны соответствовать их уровню и изучаемой теме, однако в них может включать и изученный ранее материал. Степень заданности параметров ситуации может быть различной – основным принципом остается неподготовленность коммуникации. Примеры таких ситуаций:

А) Ха, пригласите свою подругу пойти с вами в воскресенье в торговый центр. Линь, объясните, почему вы не можете пойти.

Б) Кхай, ваш друг собирается приехать в Москву в конце ноября. Посоветуйте ему, какие вещи нужно взять с собой, а какие лучше купить уже в Москве. Тхе Ань, выслушайте советы друга, задайте ему дополнительные вопросы.

В процессе обучения монологической речи также следует полностью отказаться от формата пересказа текста, выполняемого в качестве домашнего задания. При этом пересказ прочитанного текста может выполняться в аудитории, однако в этом случае задание следует усложнить дополнительными параметрами (пересказ текста в определенном стиле, пересказ наиболее важных деталей, пересказ-драматизация и др.), не позволяющими студентам привычно воспроизвести заученный текст. Методисты, придерживающиеся коммуникативного подхода, зачастую рекомендуют отказаться от любых разновидностей пересказа, аргументируя это тем, что «в процессе общения они редки, поэтому и использовать их как средство обучения нерационально» [2, с. 176]. С нашей точки зрения, элементы пересказа могут сохраняться в процессе обучения монологической речи, однако задания такого типа не должны становиться центральными в структуре занятия по практике речи.

3) Использование формата конференции при работе с подготовленными монологическими высказываниями (например, презентациями) также является эффективным способом развития спонтанной диалогической речи с опорой

на изученный материал. Так, выступление учащегося с презентацией или докладом по завершении работы с той или иной темой обязательно должно сопровождаться вопросами от слушателей (других учащихся и преподавателя) и, в зависимости от темы выступления, краткой дискуссией.

4) Игровой формат актуализации изученной лексики и грамматики также эффективен во вьетнамской аудитории. Как правило, вьетнамские учащиеся довольно быстро включаются в различные типы командных игр и заданий с соревновательным компонентом, в которых игровая цель выходит на первый план, позволяя в меньшей степени концентрироваться на языковой составляющей, что, в конечном итоге, и обеспечивает спонтанность коммуникации. Не останавливаясь подробно на различных типах игр, стимулирующих устное общение на занятии, отметим, что наиболее эффективными становятся игры с определенным заданием и ограниченным временем на его выполнение.

Развитие навыка неподготовленной устой коммуникации в рамках аудиторных занятий, безусловно, не ограничивается описанными приемами, однако практика показывает, что даже сравнительно небольшой репертуар приведенных методических техник позволяет добиться видимых результатов в течение учебного года, что представляется особенно актуальным для формата стажировки. Сформированные навыки впоследствии становятся основой не только для дальнейшего совершенствования устной разговорной речи, но и для развития других видов речевой деятельности.

Литература

1. Орехова И.А. Обучающий потенциал русской языковой среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся: автореферат дис. ... д. пед. наук. – Москва, 2004. – 48 с.

2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – Москва: Рус.яз., 1989. – 276 с.

Fedoseeva Anna Vyacheslavovna
Pushkin State Russian Language Institute

METHODOLOGICAL TECHNIQUES FOR DEVELOPING UNPREPARED SPEECH SKILLS AMONG VIETNAMESE INTERNS WITHIN THE PRACTICAL COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the problems of developing spontaneous speech skills during practical classes in the Russian language with Vietnamese students. The author describes methodological techniques for teaching speaking, which have shown their effectiveness in an audience of Vietnamese interns at the Elementary and Pre-Intermediate level.

Keywords: speaking training, language environment, methodology, Russian as a foreign language.

Федосеенко Наталья Геннадьевна
Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения
post-classic@yandex.ru

Зеркала и отражения в романе В. В. Набокова «Отчаяние»

В статье поднимается тема отражений и взаимосвязанная с ней тема двойничества. Рассматриваются разные функции зеркал, особый акцент делается на кривом зеркале как основе сюжета. Проводятся сопоставления с «Аней в стране чудес» и «Приглашением на казнь».

Ключевые слова: отражение, двойничество, зеркало, психологическое зеркало, игра.

Отражения всегда связывались человеком с некой магической историей, которая обрастала символами и потусторонними смыслами. Так было, например, с водной гладью – вспомним миф о Нарциссе. Но водная гладь обладает глубиной, скрывающей некие тайны. Сложнее – с зеркалом, открывающим или скрывающим глубину зазеркального мира на плоской стене. С зеркалом связано немало примет и преданий, оно может знать истину – сказочное – «да всю правду покажи» – хранит под собой особую функцию – отражает подлинное, сущностное. Мнимая телесность некой сущности, притворяющейся земным существом, не отражается в зеркале. Любопытно, что зеркала в романе В.В. Набокова «Приглашение на казнь» либо текучи («...задержала стекавшее с кушетки ручное зеркало...»), либо являются «со своим личным отражением (а именно: уголок супружеской спальни, полоса солнца на полу, оброненная перчатка и открытая в глубине дверь)» [6]. Может, это мир «прозрачных» людей вообще не отражается в зеркалах. Как игра в нетки, о которых рассказывает мать Цинциннata Ц.: неясно, что более реально – нетка, отраженная в зеркале, когда рассыпается ее держащая рука, или мир людей с бесформенной неткой. Так или иначе Владимира Набокова привлекает мир отраженный, но отраженный в кривом зеркале.

Роман «Отчаяние» весь построен на прямых и сферически или психологически искаженных отражениях. Есть и прямое отражение – в спокойной воде: дом Ардалиона, находящийся на площадке, на которой «росли две неразлучныя березы (или четыре, если считать их отражения)» [7, с. 351]. Наверное, отражение в воде берез, позднее – падающего листа – это единственное прямое отражение, полное двойничество: «Падал кружась лист, и кружась стремилось к нему его точное отражение» [7, с. 369].

Однако большая часть отражений находится в кривых зеркалах или в зазеркальном мире, где «все не то, чем кажется» [1]. В мире зазеркалья сам человек предстает другим. Даже глупая жена Германа, смотрясь в зеркало, «напрягает ноздри и поднимает бровь (то есть делает детский и предвзятый образ роковой женщины) всякий раз, как смотрится – даже мельком – в зеркало» [7, с. 344–345]. Это можно назвать подсознательной актерской игрой на отражение. Другими словами, человек и его отражение – это псевдодвойники, не совпадающие с собой в зазеркальном мире.

С зеркалом нераздельно связан мотив двойничества. Впрочем, в литературоведении неоднократно поднималась эта тема в творчестве В.В. Набокова [3, 8, 9]. Второе «я» обыгрывалось и нередко в литературе. Конечно, самая знаковая в этом плане книга – повесть В.Г. Губарева «Королевство кривых зеркал». Однако тема отражений поднималась еще раньше в детской литературе Льюисом Кэрролом, книги которого были не только хорошо известны Набокову, но и переведены им – «Аня в стране чудес». Тема зеркал очевидно звучала в «Алисе в зазеркалье», однако Набоков перевел другую часть дилогии. Зазеркалье пронизывает и эту часть сказки, но тема подана в игровой скрытой форме, то есть не столь очевидно задана, как в «зазеркалье». Взаимоотражения – это, прежде всего, неуловимо размытый образ главной героини, которая словно бы постоянно появляется в кривых зеркалах – то шея вытянется, то ноги отдалятся, то станет слишком миниатюрной. Игра в шахматы, парадоксы суда, карточные существа – все это станет значимым в романах Набокова («Защита Лужина», «Приглашение на казнь»), в том числе и в «Отчаянии». Как отметил В. Вайле, акцентируя свое внимание на авторской подаче своего «я» (безотносительно к теме зеркал и зазеркалья): «"Отчаяние" представляется мне самым характерным из сирийских романов, наиболее близким к центральному ядру его творчества. Как раз поэтому о нем и нельзя говорить в отдельности, вне связи со всеми другими книгами очень сложного этого писателя» [2, с. 242]. Помимо этого, задана тема сна, окончательно размывающая грань между реальным и сказочным миром. «"Отражения, повторения, маски" являются основой и действительных германовских снов» [9, с. 166].

Герман Карлович видит кошмар, в котором сначала появляется некий двойник, впоследствии обретающий черты Феликса: «однажды, в незабвенный день, комната оказалась не пуста, – там встал и пошел мне навстречу мой двойник». У этой встречи несколько стадий – сначала просто фигура, затем Феликс, наконец – лицо-маска. Но самое страшное, что при этом двойник захватывает и уничтожает не только оригинал, но и самого себя тоже: «он опять растворялся, дойдя до меня, или вернее войдя в меня, пройдя сквозь меня, как сквозь тень, <…> и вот возникал перед самым моим лицом, как будто из меня выйдя, <…> он останавливался и возвращался, и лицо его становилось все яснее, и это было мое лицо» [7, с. 362–363]. Зеркало оказывается жидким и непрозрачным, отражающим «в луже мое, исковерканное ветровой рябью, дрожащее, тусклое лицо» без глаз [7, с. 362–363]. Как маска, которую можно заполнить любым содержанием.

Герман дважды теряет себя: в реальном мире он притворяется Феликсом, в отраженном мире он им сначала становится, а затем превращается в нечто, не похожее уже и на Феликса, во что-то третье и начинает бояться мира ОЛАКРЕЗ: «я другой, совсем другой, – я не вижу себя. Из всех пор прет волос. По-видимому, внутри у меня были огромные запасы косматости. Скрываюсь в естественной чаще, выросшей из меня. Мне нечего бояться. Пустая суеверность. Вот я напишу опять то слово. Олакрез. Зеркало. И ничего не случилось. Зеркало, зеркало, зеркало. Сколько угодно, – не боюсь. Зеркало. Смотреться в зеркало» [7, с. 345].

За отражениями теряется свое «я» – герой постоянно «не-я»: «из всех зеркал на меня смотрела испуганно серьезными глазами наспех загримированная личность» [7, с. 370]. Неизвестно, знает ли человек сам свой образ или только представляет себя, пытаясь увидеть со стороны. Неясно, были ли сходства у Германа и Феликса, или это аллюзия на «Пиковую даму» Пушкина, и герой «обдернулся» [7, с. 373]. Сопоставление сюжета романа и его героя с героями Ф.М. Достоевского и А.С. Пушкина проводилось неоднократно, поскольку имя героя и его идея идеального преступления наталкивают на параллели [5, 10, 12]. Впрочем, нам видится, что в тексте есть игра с «Дневником лишнего человека» И.С. Тургенева: жандарм появляется 1 апреля и 1 апреля заканчивается дневник. Игре с тургеневскими текстами посвящена работа С. Ильина и А. Шапкина [4], однако эта параллель не была отмечена исследователями.

Встретив Феликса, Герман ожидает от него поведения двойника из зеркала: «Я медленно поднял правую руку, но его шуйца не поднялась, а я почти ожидал этого. Я прищурил левый глаз, но оба его глаза остались открытыми» [7, с. 339]. Слова Феликса: «Богатый на бедняка не похож», – не опровергают убеждение Германа, но и не подтверждают его. Весь окружающий Германа мир становится пародией на некий оригинал, когда-то им виденный: булочник Карл Шпис, бронзовый конь с псевдопетербургским всадником-герцогом, голая береза, номер фонаря, в числе «отражений» и натюрморт «трубка на зеленом сукне и две розы», который оборачивается двумя большими персиками и стеклянной пепельницей. Наконец, вставная новелла об Игреке Иксовиче и рыбаке Дике, по сути, предсказывает развитие истории в романе, являясь таком образом вновь неким кривым отражением сюжета произведения.

Когда речь заходит о сходстве и двойничестве, появляется образ кривого зеркала: герой, отстранившись от самого себя, видит похожих и очень разных братьев, «сидевших друг против друга,положивших локти на стол и одина-

ково подперших скулы. Такими нас отражало тусклое, слегка по-видимому ненормальное, зеркало, с кривизной, с безуминкой, которое вероятно сразу бы треснуло, отразись в нем хоть одно подлинное человеческое лицо» [7, с. 387]. И вновь нет полной уверенности в двойничестве героев, как не будет его и в сцене перед смертью. Единственный раз, когда Герман убежден в абсолютном сходстве – во время первой встречи, пока Феликс спит и кажется мертвым, и когда он умирает: «теперь, когда в полной неподвижности застыли черты, сходство было такое, что право я не знал, кто убит – я или он. И пока я смотрел, в ровно звеневшем лесу потемнело, – и, глядя на расплывшееся, все тише звеневшее лицо передо мной, мне казалось, что я гляжусь в недвижную воду» [7, с. 437].

Феликс неожиданно подменяет отражение Германа в зазеркалье: «в ртутных тенях, обрамленный курчавой бронзой, ждал меня Феликс. С серьезным и бледным лицом он подошел ко мне вплотную. Был он теперь чисто выбрит, гладко зачесанные назад волосы, бледно серый костюм, сиреневый галстук. Я вынул платок, он вынул платок тоже. Перемирие, переговоры...» [7, с. 341]. Герман узнает не себя в зеркале, а Феликса. Значит, вновь нет полного тождества между героем и его двойником.

Я-другой, войдя в Германа, захватывает его и настаивает на своей биографии – это выражается в том, что повествование в какой-то момент начинается от лица Феликса в теле Германа: «укрепившееся отражение являло свои права» [7, с. 440].

Кривое отражение можно объяснить психически, как это и делают некоторые исследователи. Например, О. Оришева строит анализ образа героя на психоаналитическом дискурсе с работами Фрейда [8].

Итак, мотив зазеркалья прочно вошел в произведения В.В. Набокова: «Аня в стране чудес», «Приглашение на казнь», «Отчаяние». Но только в «Отчаянии» тема становится многогранной, включая в себя и игровой аспект, и психологический, и сон, и масочность как скрытое или возможное отражение в кривом зеркале.

Литература

1. Гоголь Н.В. Невский проспект // Интернет библиотека Алексея Комарова [Электронный ресурс] URL: https://ilibrary.ru/text/1332/p.1/index.html (дата обращения: 10.05.23).
2. Вайле В. В. Сирин «Отчаяние» // В. В. Набоков: Pro et contra: Антология. Т.1. – СПб, 1997. – С. 242–243.
3. Васильева М. А. Между вещью и человеком: этико-антропологическая проблематика в романе В. Набокова «Отчаяние» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2015. – № 6. – С. 47–51.

4. Ильин С. А., Шапкин А. А. Набоков и Тургенев: Интертекстуальные связи (на материале повестей «Ася», «Вешние воды» и романа «Машенька») // Язык. Культура. Методика. / Сб. ст. – Луганск, 1996. – С. 112–123.
5. Матчак Б. «Отчаяние» Набокова как пародия на творчество Достоевского // Наука в мегаполисе: электронный журнал для обучающихся города Москвы Science in Megapolis: Исследования молодых учёных [Электронный ресурс] URL: https://mgpu-media.ru/issues/issue-14/literary-study/nabokov-despair.html (Дата обращения 11.02.24).
6. Набоков В.В. Приглашение на казнь // Lib.ru [Электронный ресурс] URL: http://lib.ru/NABOKOW/invitation.txt (Дата обращения 10.05.23).
7. Набоков В.В. Собр. соч: В 4-х тт. – Т. 3. – Москва, 1990.
8. Оришева О. «Отчаяние» Владимира Набокова: Смертельная схватка с другим // Топос – 2011. – № 3.– С. 92–107.
9. Сабурова О. Автор и герой в романе «Отчаяние» В. Набокова. // В. В. Набоков: Pro et contra: Антология. Т. 2. – СПб, 1997. – С. 164–167.
10. Сартр Ж-П. Владимир Набоков. «Отчаяние» // В.В. Набоков: Pro et contra: Антология. Т.1. – СПб, 1997. – С. 269–271.
11. Саморукова И. В. Архетип «двойничества» и художественный код романа В.В. Набокова «Отчаяние» // Вестник Самарского Государственного Университета, 2000. – № 1. – С. 83–94.
12. Шадурский В.В. Интертекст русской классики в прозе Владимира Набокова. – Великий Новгород, 2004. – 95 с.

Fedoseenko Natalia Gennadievna
St. Petersburg State Institute of Film and Television

MIRRORS AND REFLECTIONS IN V. NABOKOV'S NOVEL "DESPAIR"

The article raises the topic of reflections and the related topic of duality. Different functions of mirrors are considered, special emphasis is placed on the curved mirror as the basis of the plot. Comparisons are being made with «Anya in Wonderland» and «Invitation to Execution». It is traced how throughout the text Felix «captures» the body of Herman, who directed the situation.

Keywords: reflection, duality, mirror, psychological mirror, game.

Халеева Ольга Николаевна
Горбаналиния Нилюфар
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
ONKhaleeva@pushkin.institute,
nilufaralinia@mail.ru

Возможности обучения русскому языку в иранских вузах

Статья рассматривает давнее сотрудничество между двумя соседними странами, Россией и Ираном, анализируется большая роль в этих взаимоотношениях русского языка. Дается анализ положения русского языка в современном Иране, перспектив его изучения в контексте расширяющегося развития российско-иранских отношений. Проводится анализ имеющихся учебных средств, указывается как их общая недостаточность, так и несоответствие расширяющимся потребностям в специалистах, владеющих русским языком.

Ключевые слова: Россия, Иран, сотрудничество, русский язык, средства обучения.

Дружба и сотрудничество между соседними странами является большой гордостью и преимуществом каждой страны. Россия и Иран поддерживают официальные связи уже 500 лет, и с давних пор их связывает многое: совместное сотрудничество в международных, культурных связях и стратегическом партнерстве. Наше партнерство, по сути, это наше настоящее и будущее.

Сотрудничество между нашими странами поддерживается диалогами на высшем уровне, которое развивается в духе добрососедства, взаимоуважения и равноправия, обе стороны координируют свои подходы на региональных и международных площадках. Иран является постоянным членом ШОС (Шанхайская организация сотрудничества), БРИКС, а также членом Евразийского экономического союза.

В 1966 году между Россией и Ираном было подписано соглашение по вопросам культуры, а в 1971 году о научно-техническом сотрудничестве, были созданы центры подготовки специалистов в области металлургии и горнодобывающей промышленности. Правительство России и Ирана 24 августа 1992 года подписали соглашение о сотрудничестве в сфере мирного использования атомной энергии. И при сотрудничестве с Россией была построена первая АЭС в Иране и во всем Ближнем Востоке, а в сентябре 2011 года первый блок АЭС «Бушер» был подключен к национальной энергосистеме Ирана. Россия

и Иран 11 ноября 2014 года подписали соглашение о постройке двух новых энергоблоков. В 2023 году достигнуто соглашение о строительстве железной дороги Решт-Астара, что будет способствовать соединению железных дорог России, Азербайджана и Ирана. Важно, что с 15 декабря 2023 года туристам из России можно будет без визы посещать Иран.

Несомненно, огромную роль в российско-иранском сотрудничестве играет русский язык. Для иранцев русский язык открывает новый мир мыслей, чувств, идей для мира. Изучая другой язык, иностранцы начинает смотреть на мир не только своими глазами, но и глазами изучаемого языка, понимать культуру других народов. Знание иностранных языков влияет на судьбу не только отдельного человека, но и на страну в целом. По мнению преподавателя Гилянского государственного университета Хаджани Лейлы «в последние годы ирано-российские отношения под влиянием разнообразных факторов стали бурно развиваться» [4, с. 438]. Поскольку сотрудничество между нашими странами укрепляется, все больше людей в Иране проявляют интерес к изучению русского языка.

На некоторых предприятиях энергетической отрасли в Иране требуется знание русского языка, и это требование приводит к его эффективному распространению. Исходя из этого принципа, возникает вопрос: как быстро и качественно выучить русский язык и использовать его в профессиональной деятельности.

Впервые в Иране начали преподавать русский язык в 1934 году. Фактически после основания Тегеранского университета приступила к работе кафедра русского языка, которая вела прием студентов для получения степени бакалавра по двум направлениям: «Русский язык» и «Литература». Сегодня на данной кафедре ведется прием студентов для получения степени бакалавра по направлениям: «Язык и литература», «Перевод», прием в магистратуру по специальности «Преподавание русского языка» и «Русский язык и литература».

По мнению профессора Тегеранского университета Джаноллах Каримi-Мотаххар: «Тогда в 1934 году, когда русский язык начали преподавать в Иране, студентов было всего трое, а сегодня ежегодно поступают 300 человек. И еще: тогда в одном Тегеранском университете была кафедра русского языка, а сегодня русский преподают больше, чем в 10 университетах Ирана» [2, с. 148].

В 1987 году в Северо-Тегеранском отделении открытого университета «Азад» (платного) открылся набор студентов в бакалавриат, а сейчас и в магистратуру на кафедре перевода русского языка. На кафедре университета были открыты курсы довузовской подготовки для достижения готовности абитуриентов к сознательному выбору своей будущей профессии и продолжению образования.

С 2000 года в Педагогическом университете «Тарбиат Модаррес» была открыта кафедра русского языка, и начался прием в бакалавриат, а уже

в следующем году и в магистратуру по этой же специальности «Перевод» и «Преподавание русского языка».

В 2001 году кафедра русского языка открылась на севере Ирана, в Мазандаранском университете по специальности «Перевод» в городе Бабольсаре.

На северо-востоке Ирана, в Мешхеде, в крупнейшем университете им. Фирдоуси кафедра русского языка начала свою работу в 2005 году, и в бакалавриат были зачислены первые 20 студентов по специальности «Практика перевода русского языка». Университет заключил меморандум о взаимопонимании с российским фондом «Русский мир». На факультете филологии и гуманитарных наук создан «Кабинет русского языка». Меморандум предусматривает оказание помощи в преподавании русского языка и литературы, бесплатное предоставление учебных материалов, обучение русскому языку в специальном университетском колледже.

В 2006 году на севере Ирана, в Гилянском университете, в городе Реште заработала кафедра русского языка, и первыми учащимися стали 35 студентов переводчиков. Гилянский университет сотрудничает с Астраханским государственным университетом.

В 2010 году в Тегеране, в женском университете Аль-Захра кафедра русского языка открыла двери для студентов и начала набор в бакалавриат по специальности «Практика перевода русского языка», «Русская литература», а в следующие годы – в магистратуру по тем же специальностям. Кафедра русского языка проводит лекции, различные мастер-классы по русскому языку, культурные выставки.

Еще семь кафедр русского языка открылись в некоторых других университетах города Тегерана, в университетах Табриза, Исфагана, Боджнурда, Гомбаде-Кавуса. В университете Алламе Табатабаи в Тегеране с 2014 года «Русский язык преподают в некоторых частных учебных заведениях Тегерана и других крупных городах Ирана» [2, с. 150]. Таким образом, ежегодно на программу бакалавриата поступает около 300 человек, на магистратуру и в аспирантуру – более 50 человек.

Если же говорить о методике преподавания русского языка в Иране, то об этом пишет Хаджани Лейла в своей статье: «На первых порах в Тегеранском университете при преподавании использовались старые методы изучения грамматики и перевода [4, с. 438]. Далее эту мысль продолжает Яхьяпур М., заместитель декана по учебной работе, профессор Тегеранского университета: «И это стало причиной того, что студенты изучали неживой малоупотребительный язык. Слишком теоретический подход и недостаток практики не давал им возможности применять свои знания в повседневной жизни» [5].

Голами Х., профессор Тегеранского университета считает, что «в разных институтах и университетах методика обучения русскому языку в корне отличается друг от друга, т. е. обучение ведется не по строго определенному учебнику. Некоторые преподаватели предпочитают заранее подготовить свои материалы, собрав их из разных источников, и на их основе работать далее по книге С.А. Хаврониной «Русский язык в упражнениях» [1, с. 376].

Таким образом, можно сделать вывод, что по традиции в Иране пользуется успехом грамматико-переводной метод, считается что только после выучивания грамматики можно приступить к разговорной речи, поехав в Россию на неделю. Если раньше этот метод был достаточен для перевода, то сейчас для устного общения этого недостаточно. Переход на новые методические основы требует значительного времени, создания новых учебных пособий, видео и аудио материалов.

Иранцы не только в Иране изучают русский язык, но и приезжают в Россию, чтобы поступать в университеты по различным программам. На сегодняшний день иранские студенты учатся в МГУ им. М.В. Ломоносова, в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина, в Первом Московском государственном университете им. И.М. Сеченова, в Российском национально-исследовательском университете им. Н.И. Пирогова, Санкт-Петербургском государственном медицинском университете им. академика И.П. Павлова и других.

Иранские студенты изучают русский язык, чтобы стать переводчиками, дипломатами, преподавателями, устроиться на работу в российско-иранские фирмы или поехать в Россию и путешествовать, знакомиться с культурой, историей и литературой соседнего государства.

Развитие российско-иранских отношений, развивающееся экономическое сотрудничество позитивно влияет на состояние обучения русскому языку в Иране и в то же время предъявляет новые требования к обучению русскому языку как иностранному. Требование – это потребность совершенствования процесса обучения и применения новых технологий и методов, применения современных средств обучения (аудио и видео материалов, учебных фильмов), стажировок для преподавателей. «Овладение новыми способами выражения мыслей способствует совершенствованию человека как многоязычной личности, а овладение культурой другого народа ведет к формированию толерантности и уважения к национальной самобытности и культурному многообразию» [3, с. 10].

Литература

1. Голами Х. Проблемы учебных пособий по русскому языку в Иране // Пушкинские чтения. – СПб., 2005. – 442 с.

2. Каменева М.С., Карими-Мотаххар Дж. К вопросу изучения российско-иранских культурно-языковых связей // Российско-иранские отношения. Проблемы и перспективы / Под. ред. Е.В. Дунаевой, В.И. Сажина. – Москва: ИВ РАН, 2015. – С. 148–155.

3. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – Москва: Наука, 2009. – 480 с.

4. Хаджани Лейла. Русский язык в Иране: история, современное состояние, перспективы развития // Молодой ученый. – 2014 – № 12 (71). – С. 438–441.

5. Яхьяпур М.К. вопросу об учебниках и преподавании русского языка в Иране. // Современный учебник русского языка для иностранцев. – Москва, 2002. – 164 с.

Khaleeva Olga Nikolaevna,
Gorbanalinia Niloufar
Pushkin State Russian Language Institute

RUSSIAN LANGUAGE TEACHING OPPORTUNITIES IN IRANIAN UNIVERSITIES

The article examines the long-standing cooperation between two neighboring countries, Russia and Iran, and analyzes the large role of the Russian language in these relations. An analysis is given of the position of the Russian language in modern Iran, the prospects for its study in the context of the expanding development of Russian-Iranian relations. An analysis of the available teaching tools is carried out, indicating both their general insufficiency and the discrepancy with the expanding needs for specialists who speak Russian.

Keywords: Russia, Iran, cooperation, Russian language, teaching aids.

Халеева Ольга Николаевна
Рузиева Манзура Бахтиёровна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
ONKhaleeva@pushkin.institute
manzura.ruziyeva@inbox.ru

Типичные ошибки использования в русском языке падежей в речи таджикских учащихся

В данной статье рассматриваются падежные категории существительных на примере русского и таджикского языков. Сравнительный анализ падежных категорий существительных проводится на основе двух языков с целью обучения РКИ таджикских студентов, то есть для презентации знаний и формирования грамматических навыков.

Ключевые слова: грамматика, падеж, предлог, постпозиция, порядок слов, русский язык в Таджикистане.

В настоящее время возрастает роль русского языка в экономической организации и тесном сотрудничестве стран СНГ. На положение и роль русского языка в общественной жизни Республики Таджикистан повлияли гражданская война, отсутствие русскоязычной среды, нехватка учителей – носителей русского языка, сокращение часов русского языка в школах и вузах. Кроме того, английский, китайский, арабский и немецкий языки в Таджикистане составляют конкуренцию русскому языку. Однако таджики хотят изучать русский язык и получать образование в российских вузах. Приехав в Россию и оказавшись в другой языковой среде, таджикские студенты сталкиваются с определенными языковыми проблемами, несмотря на то, что у себя на родине они изучают русский язык со второго класса. Общее падение уровня владения русским языком в последние годы приводит к необходимости изучения русского языка таджикскими обучающимися на подготовительных факультетах и отделениях, хотя ещё десяток лет назад такие случаи были редки.

Для обеспечения качественного обучения необходимо учитывать в процессе преподавания русского языка особенности родного для учащихся (таджикского) языка. Цель данной статьи – познакомить потенциальных преподавателей русского языка с некоторыми особенностями грамматики таджикского языка в сравнении с русским языком. Это поможет преподавателям на этапе введения некоторых языковых структур при формировании грамматических и речевых навыков таджикских учащихся.

При обучении русскому языку таджикских студентов особое внимание следует уделять изучению грамматики, особенно падежной системе существительных. Следующая информация является основополагающей для учащихся. В русском языке существительные меняют падеж в зависимости от функции, которую они выполняют в предложении. Падеж – это грамматическая категория, которая указывает на синтаксические отношения и связи существительного с другими словами в предложении. Синтаксические отношения могут быть выражены падежной формой отдельно или в сочетании с другими средствами, такими как предлоги, порядок слов и интонация.

Изучение иностранного языка всегда представляет определенные трудности, особенно когда это язык с совершенно иной грамматической структурой. Таджикские учащиеся, изучающие русский язык, часто совершают типичные ошибки в использовании падежных форм, вызываемые различиями в грамматике русского и таджикского языков. Для обеспечения качественного обучения необходимо учитывать в процессе преподавания русского языка особенности родного для учащихся (таджикского) языка.

Одной из частых ошибок является неправильное образование формы родительного падежа у существительных. В таджикском языке родительный падеж формируется без использования предлогов, в то время как в русском языке предполагается использование предлогов “у” или “о” перед существительными для обозначения принадлежности или происхождения. Например, учащиеся могут сказать “стул брат” вместо “стул брата”, “дом дед” вместо “дом деда”, вместо “машина брат” вместо “машина брата”, “книга стол” вместо “книга стола”, “девушка сестра” вместо “девушка сестры”, “стул мама” вместо “стул мамы”, “книга брат” вместо “книга брата”, что является ошибкой с точки зрения русского языка.

Другой распространенной ошибкой является неправильное использование винительного падежа с предлогами и без предлогов. В таджикском языке нет такого же обилия предлогов, как в русском, что может привести к неправильному использованию предлогов перед существительными и, соответственно, к ошибкам с падежами. Например, учащиеся могут сказать: “Он идёт на школа” вместо “Он идёт в школу”, “Мы ждём на автобус” вместо “Мы ждём автобус”, “Он смотрит на фильм” вместо “Он смотрит фильм”.

Третьей типичной ошибкой является неправильное использование предложного падежа. Таджикские учащиеся могут испытывать затруднения в выборе предлогов перед существительными и в определении места или направления в предложных конструкциях. Например, они могут сказать: “Я еду в море” вместо “на море”.

Ошибки в падежной системе русского языка у таджикских учащихся могут быть вызваны различиями в грамматических правилах между русским и таджикским языками, недостаточным пониманием падежных конструкций, а также недостаточной практикой их использования. Для их исправления необходимо проводить систематическую работу по закреплению правил падежей, проведению практических упражнений и коррекции ошибок в речи. Такой подход поможет улучшить навыки учащихся в использовании падежной системы русского языка и повысить их коммуникативные навыки.

Важно объяснить таджикским студентам, что в современном русском языке косвенный падеж может употребляться как с предлогами, так и без них. Исключение составляет предложный падеж, который не употребляется без предлога. Предлоги играют важную роль в предложениях. Они служат для уточнения значения падежа.

Грамматическая категория падежа представляет собой единство формы и значения. Каждый падеж по-своему многообразен. Русские падежные формы могут передавать самые тонкие различия в значении (например, дом сестры – дом сестер, план вопроса – план вопросов, логика мысли – логика мыслей и т. п.).

Специфика конкретного падежа обычно определяется количеством значений и набором форм, передающих эти значения. Падежная система создает особые трудности для изучающих таджикский язык в процессе освоения грамматики существительных, так как таджикские существительные, в отличие от русских, не имеют падежных категорий. Специфические значения, выражаемые падежом в русском языке, передаются в таджикском только на уровне синтаксиса и значения, а в предложениях выражаются преимущественно синтаксическими средствами. Предлог – часть речи, выражающая различные отношения между существительными и другими словами в словосочетаниях или предложениях; постпозиция – часть речи, выражающая различные отношения между существительными и другими словами в словосочетаниях или предложениях. Часть речи, выполняющая функцию предлога, но, в отличие от предлога, находящаяся не перед управляемым словом, а после него, и обычно сочетающаяся с предлогом в одно слово.

Рассмотрим несколько случаев значения падежа существительных в русском и таджикском языках.

Родительный падеж. Значение принадлежности, выраженное в русском языке родительным падежом (семья друга – друг семьи, в таджикском передаётся изафетом (с добавлением буквы и к определённому артиклю, стоящему перед определением). Например, в словосочетании тетрадь ученика (тетрадь – дафтар, ученик – талаба) тетрадь является определителем, а ученик – определением. Таким образом, в таджикском языке это сочетание звучит как дафтари талаба, где дафтар – определитель и связан с определением талаба посредством изафета.

В таджикском языке значение начала и конца движения выражается с помощью предлогов аз (из, от), то (до). Вот аналогичный пример. Он вернулся

из Казани. (Он – вай , из – аз, вернулся – баргашт, Казань – Казань). – Вай аз Казань баргашт. От Казани до Душанбе три дней пути. (Аз Казань то Душанбе се руз рах аст). – Это трехдневное путешествие Казань в Душанбе. Семантика русского назначения (книга для брата) выражается с помощью предлога для и родительного падежа слова: Я купил квартиру для вас. В таджикском языке это значение выражается предлогом барои (для): Я – "Ман", купить,– "харидан", для – "барои", вы – "шумо", квартира – "хон". Ман барои шумо хона харидам.

Дательный падеж. В таджикском языке значение назначения действия (письмо другу, телефонный звонок другу) выражается предлогом ба: Я написал письмо папе. (Я – ман, писать – навиштан, письмо – мактуб, папа – падар). – Ман ба падарам мактуб навиштам.

Винительный падеж. Предлог ба указывает на направление движения, что является значением винительного падежа. Например, Отец пошёл на работу. (Отец – падар, ушел – рафт, на – ба, работа – кор). – Падар ба кор рафт; Директор пришел в университет. (Директор – Сардор, Раис, пришел – омад, университет – омузишгох, донишгох, в – ба.). – Раис ба омузишгох омад. Как видно из этих примеров, предлог ба является аналогом предлогов в, на в винительном падеже в русском языке.

В таджикском языке значение лица или предмета как прямого объекта действия (я уважаю своего отца, я люблю свою мать) передается с помощью постпозиции -ро, присоединяемой к объекту: Я видел волка. (Я – Ман, видеть – дидан, волк – гург). – Ман гургро дидам. Студент читал лекцию. Сстудент – донишчу, читать – хонд, лекция – маьруза). – Донишчу маъруза-ро хонд. Постпозиция -ро иногда не используется для выражения значения объекта: например, Я принес книгу. (Я – Ман, принести – овардан, книга – китоб). – Ман китоб овардам или Ман китобро овардам; если в предложении несколько прямых дополнений, постпозиция -ро присоединяется к последнему дополнению. Примеры: Она принесла карандаш, ручку и книгу. (Она – вай, принесла – овардан, карандаш – калам, книга – китоб). – Вай калам, ручка ва китобро овард.

Творительный падеж. Значение совместного действия (подружилась с девочкой, погуляла с сыном) выражается в таджикском языке предлогом бо (вместе, с, со). Например: Она разговаривала с врачом. (Она – вай, говорить – сухбат кардан, с – бо, врач –духтур). – Вай бо духтур сухбат кардаст. Тимур с другом пришел домой. (С – бо, друг – рафик, прийти – омадан, дом – хона). – Тимур бо рафикаш хона омад. Тимур и его друг пошли домой. (С – бо, друг – рафик, пришли – омадан, домой – хона). – Тимур бо рафикаш ба хона омад. Предлог бо также передаёт инструментальное значение, указывая на средства, с помощью которых выполняется действие. Например, Он исправил ошибку карандашом. (Он – вай, ошибка – хатохо, исправить – ислох кардан, карандаш – калам). – Вай хатохоро бо калам ислох кард.

Значение оценочного объекта в таджикском языке (Она довольна оценкой) передаётся предлогом аз, например, Она было довольно своей жизнью. (Она – вай, быть – будан, довольно – рози, свой – худ, жизнь – зиндаги). – Вай аз зиндагии худаш рози буд.

Предложный падеж. Значение предмета мысли или разговора выражается таджикскими предлогами дар бораи, дар хусуси, дар бобати, оиди. Например, Мы говорили о погоде в Сочи. (Мы – мо, говорить – гап задан или сухбат кардан, о – дар бораи или оиди, погода – обу-хаво, в – дар, Сочи – Сочи). – Мо дар бораи обу-хаво дар Сочи гап задем./Мо оиди обу-хаво дар Сочи сухбат кардем. Они говорили о тебе. (Они – онхо, говорить – гап задан, о – дар барои, тебе – ту). – Онхо дар бораи ту гап задан.

Иными словами, на основе простого сопоставительного анализа можно сделать следующие выводы.

Преподавание русского языка в таджикской аудитории будет более успешным, если преподаватели будут знать основные черты сходства и различия между таджикским и русским языками.

Изучение системы падежей русского языка представляет значительные трудности как в плане усвоения знаний о системе падежей, так и в плане формирования грамматической компетенции. Процесс автоматизации грамматического поведения занимает много времени и затруднен тем, что эти навыки приходится формировать заново. В таких случаях коррекция и активный перенос навыков значительно усложняются, так как системы обоих языков сильно отличаются.

Поскольку психологически невозможно и, следовательно, методически нецелесообразно отвергать родной язык ученика в процессе формирования навыков, обучение русскому языку должно строиться «с русской логикой», с учетом особенностей таджикского родного языка.

Литература

1. Арзуманов С., Сангинов А. Забони точики. – Душанбе, 1988.

2. Будагов Р.А. Сходства и несходства между родственными языками (романский лингвистический материал). – Москва, 2004.

3. Зардиев Ш. М. Функциональный подход к изучению падежной системы имен существительных русского языка в таджикской аудитории / Ш. М. Зардиев. // nauka-pedagogika.com : [сайт]. – URL: https://nauka-pedagogika.com/viewer/534956/a?#?page=1 (дата обращения: 07.04.2024).

4. Мошеев И.Б. Грамматические категории имени в русском и таджикском языках. – Душанбе, 1989.

5. Русская грамматика. Том 1. – Москва : Наука, 1980.

Khaleeva Olga Nikolaevna
Ruzieva Manzura Bakhtiyorovna
Pushkin State Russian Language Institute

TYPICAL ERRORS IN THE USE OF CASES IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE SPEECH OF TAJIK STUDENTS

This article examines the case categories of nouns using the example of the Russian and Tajik languages. A comparative analysis of case categories of nouns is carried out on the basis of two languages with the aim of teaching Tajik students RFL, i.e. for the presentation of knowledge and the formation of grammatical skills.

Keywords: grammar, case, preposition, postposition, word order, Russian language in Tajikistan.

Хань Юе
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
3430874470@qq.com

Российско-китайские отношения: семиотическая концептуализация темы в массмедиа

Данная статья посвящена изучению российско-китайских отношений в массмедиа с точки зрения семиотического подхода, который позволяет понять, каким образом эти отношения воспринимаются и интерпретируются в обществе. Массмедиа активно формируют образ и восприятие российско-китайских отношений, используя различные семиотические стратегии. Успех этих усилий зависит от способности массмедиа связать международные отношения с индивидуальными ценностями и ожиданиями аудитории.

Ключевые слова: отношения, диалог, семиотическая концептуализация, сотрудничество, дружба, партнерство.

Международные отношения – это область, представляющая большой интерес и значимость в современном мире. Инициатива, продвигаемая Китаем «Один пояс, один путь», является средством продвижения международного сотрудничества. В области международного сотрудничества идея «Один пояс, один путь» способствует процессу экономической глобализации и либерализации торговли путем укрепления регионального экономического сотрудничества [2, с. 7].

В современном мире, где глобализация и международные связи становятся все более интенсивными, диалог культур и межкультурная коммуникация становится неотъемлемой частью повседневной жизни [7, с. 78]. Одной из важных сфер, где межкультурная коммуникация и диалог культур играют важную роль, являются российско-китайские отношения. Россия и Китай – две крупные страны с богатой историей и культурой, их взаимодействие имеет огромное значение для обеих сторон и мирового сообщества. Взаимодействие между странами за последние годы стали особенно значимыми и ориентированы на долгосрочные стратегические цели и политические интересы. Одним из главных приоритетов в российско-китайских отношениях является стратегическое партнерство, политическое, экономическое, военное и культурное сотрудничество, основанное на равном партнерстве, дружбе и добрососедстве [6].

Китайско-российские отношения крепнут день ото дня. На этом фоне, созданы объективные условия для дальнейшего углубления и развития

китайско-российских отношений. В настоящее время и Китай, и Россия рассматривают друг друга в качестве стратегической опоры в решении крупных проблем, возникающих в международных отношениях. Международная обстановка, с которой сталкивается Россия, очень сложная и суровая, поэтому его отношения с крупнейшим соседом – Китаем – важны.

Кроме того, уровень торгово-экономического сотрудничества между Китаем и Россией за последние десятилетия постоянно повышается, а сферы сотрудничества расширяются, особенно в области нефти и газа. Сегодня российско-китайские отношения являются одной из самых важных и динамичных геополитических связей на мировой арене. Объединенные мощью и влиянием, Россия и Китай играют все более значимую роль в глобальном масштабе [6].

Российско-китайские отношения являются одной из важнейших тем в современной политике и международных отношениях. Исследование этой темы с точки зрения семиотической концептуализации позволяет рассмотреть различные аспекты взаимодействия между двумя государствами и их восприятие в общественном сознании. Культурные символы и знаки играют важную роль в формировании мнений о другой стране и ее народе. В случае российско-китайских отношений, культурные символы и знаки являются ключевыми элементами, которые формируют представление о каждой из стран. Например, для России символом может быть традиционная шапка ушанка, медведь, а для Китая – красный цвет, панда и изображение дракона. Язык и коммуникация играют важную роль в российско-китайских отношениях.

Взаимопонимание и правильное восприятие языка другой страны влияют на развитие диалога и взаимодействие между двумя государствами. Например, неправильное переведенное слово или выражение без понимания культурного кода может привести к недоразумениям и неправильному восприятию культурных и национальных особенностей или лишению национального колорита, что способно стать причиной формирования ложного представления о стране и её народе. Политические символы и знаки имеют большое значение для российско-китайских отношений и их восприятия в международном сообществе. Подписание важных соглашений и совместные мероприятия, организованные государственными органами, являются символами сотрудничества и дружбы между двумя странами. Семиотический подход к изучению российско-китайских отношений позволяет рассмотреть различные аспекты взаимодействия между двумя государствами с точки зрения политических, социокультурных символов, образов, лингвистических кодов, жестов, иконических знаков. Культурные символы и знаки, язык и коммуникация, а также политические символы, образы и знаки играют важную роль в формировании мнений и представлений о другой стране. Итак, в нашем понимании семиотическая концептуализация – это механизм или процесс интерпретации

и описания идей, вызываемых политическими, социокультурными образами, знаками, символами и лингвистическими кодами в массмедиа. Понимание и использование этих семиотических элементов способствуют развитию культурных и укреплению российско-китайских политических отношений как стратегического союза с глобальным значением [4].

Массмедиа обращают внимание на встречи российских и китайских лидеров, высокопоставленных официальных лиц из России и Китая как на признак укрепления отношений между странами, что способствует поддержанию партнерства между государствами. Русскоязычные массмедиа играют важную роль в формировании общественного мнения о российско-китайских отношениях, оказывают влияние на восприятие российско-китайских отношений, хотя конечное мнение формируется каждым индивидуально. Семиотическая концептуализация российско-китайских отношений в русскоязычных массмедиа позволяет нам понять, каким образом эти отношения воспринимаются и интерпретируются в обществе.

Более глубокое понимание этих семиотических аспектов поможет оценить информацию, получаемую от массмедиа с точки зрения общественного мнения и политических достижений.

Массмедиа активно формируют образ и восприятие российско-китайских отношений, используя различные семиотические стратегии. Успех этих усилий зависит от способности массмедиа связать международные отношения с индивидуальными ценностями и ожиданиями аудитории. При этом важно сохранять объективность и доступность информации, чтобы предоставить читателям полную картину этой важной геополитической динамики [5].

Однако некоторые публикации предлагает иную точку зрения на российско-китайские отношения. Авторы считают, что средства массовой информации преувеличивают значимость этого союза. Они указывают на слабую экономическую интеграцию и различия в стратегических интересах между Россией и Китаем.

Например, массмедиа сообщали об ужесточении китайскими государственными банками ограничений на работу с российскими клиентами. Не менее двух банков начали проверку своих российских партнеров, планируя разорвать отношения с теми, кто сотрудничает с российским ВПК или обслуживает подсанкционных лиц [1].

Другая значимая концептуализация, представленная в материалах массмедиа – это образ России и Китая, объединенных в борьбе с Западом. Они выступают как «стратегические партнеры» в непрерывном противостоянии с США и Европейским Союзом. Причиной сбоев в двусторонних расчетах как указывалось выше между Москвой и Пекином стало вмешательство третьих стран, которые создают проблемы взаимоотношениям России и Китая, об этом заявлял посол Китая в России Чжан Ханьхуэй агентству «РИА

Новости». В этом заявлении мы понимаем, что значит «третьи страны» – это США и коллективный запад. Стратегический союз России с Китаем оказывает огромное влияние на внешнеполитическую риторику в отношении Запада, которая ужесточается с каждым новым прорывом в российско-китайском диалоге [1].

Российско-китайское экономическое партнерство также является важным аспектом, присутствующим в материалах русскоязычных медиа. Отмечается, что Россия и Китай активно развивают торговлю, инфраструктурные проекты и инвестиции. Этот аспект позволяет сформировать образ России и Китая как экономических гигантов с уникальными возможностями для взаимовыгодного сотрудничества. Россию и Китай связывает участие во многих совместных проектах, прежде всего, это инициатива «Один пояс – один путь», создание транспортных коридоров «Приморье-1», «Приморье-2», строительство газопровода «Сила Сибири-2». Количество совместных реализуемых проектов между нашими странами растет. Анализируя темы российско-китайских отношений в русскоязычных медиа, можно заметить разнообразие точек зрения и контекстов, в которых эта тема рассматривается.

В итоге, можно сказать, что семиотический подход к исследованию концептуализации российско-китайских отношений в массмедиа позволяет понять формирование общественного восприятия. Ключевые символы, образы, язык, идеи о взаимовыгодном сотрудничестве и упоминание истории оказывают влияние на то, как массовая аудитория воспринимает эту тему российско-китайских отношений.

Семиотическая концептуализация российско-китайских отношений – это многогранный и сложный феномен, посредством которого создаются и транслируются разные смыслы и концепты в русскоязычных медиа. Наши представления о них во многом зависят от приверженности определенным интересам, стереотипам и политическим целям. Важно иметь видение общей картины и учитывать то, что российско-китайские отношения – это не только геополитика и экономическое партнерство, но и диалог культур и идей.

Литература

1. Китай объяснил проблемы с расчетами с Россией вмешательством других стран // URL: https://www.rbc.ru/finances/28/02/2024/65df02859a794708304cfc82 (дата обращения: 29.02.2024).

2. Лу Наньцюань. Активное продвижение китайско-российского торгово-экономического сотрудничества в рамках «Одного пояса и одного пути» // Журнал университета Хэйхэ. № 10. 2018. С. 7–9.

3. Павленко В. Возможен ли российско-китайский союз при власти либерального западничества? // URL: https://regnum.ru/article/3240482 (дата обращения: 29.02.2024).

4. Рыбакова Т. В. Семиотические аспекты массового сознания / Т. В. Рыбакова. // Молодой ученый. 2010. № 1-2 (13). Т. 2. С. 215-220. URL: https://moluch.ru/archive/13/1189/ (дата обращения: 21.02.2024).

5. Семиотика: ключевая роль в анализе и воздействии массовых медиа // Научные Статьи. Ру – портал для студентов и аспирантов. URL https://nauchniestati.ru/spravka/rol-semiotiki-v-massovyh-media/ (дата обращения: 21.02.2024).

6. Си Цзиньпин Соответствовать веяниям времени и способствовать миру и развитию во всем мире. Лекция в Московском институте международных отношений (Москва, 23 марта 2013 г.) // Жэньминь жибао. 2013. – № 2.

7. Хан Ш.Д. Диалог культур как ключевой фактор развития глобальной культуры // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2019. Том 8. № 5А. С. 78–84.

Khan Yue
Pushkin State Russian Language Institute

RUSSIAN-CHINESE RELATIONS: SEMIOTIC CONCEPTUALIZATION OF THE TOPIC IN THE MASS MEDIA

This article is devoted to the study of Russian-Chinese relations in the mass media from the point of view of a semiotic approach that allows us to understand how these relations are perceived and interpreted in society. The mass media actively shape the image and perception of Russian-Chinese relations using various semiotic strategies. The success of these efforts depends on the ability of the mass media to connect international relations with the individual values and expectations of the audience.

Keywords: relationships, dialogue, semiotic conceptualization, cooperation, friendship, partnership.

Хэ Юй
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
386186086@qq.com

Сравнение китайского и русского речевых этикетов
(на примере обращения)

В связи с постоянным развитием китайско-российских отношений все больше людей изучают русский и китайский языки, и в силу различий в языковой и культурной среде между двумя языками существуют различия в устной речи. Изучение переводческих стратегий русского речевого этикета имеет большое практическое значение для реального овладения языком. В данной статье понятие речевого этикета разрабатывается и сопоставляется с точки зрения носителя китайского языка.

Ключевые слова: речевой этикет, обращение, русский язык, китайский язык.

В коммуникативной деятельности люди передают друг другу определенные социальные сообщения с помощью речевых актов. Это происходит с помощью и в соответствии с поведенческими нормами того или иного языка. Термин «речевой этикет» – это комплекс поведенческих норм, включающий внешние проявления отношения к адресату и говорящему (формы обращения и приветствия в общении, а также поведение людей на публике, одежда и т. д.).

Речевой этикет делится на широкий и узкий смысл, который в широком смысле обозначает нормы невербального этикета людей в широкой сфере общения. А под речевым этикетом в узком смысле понимаются общепринятые правила использования вербальных или невербальных средств людьми в конкретных контекстах. К таким специфическим контекстам относятся обращение, приветствие, знакомство, прощание, поздравление, пожелание, благодарность, извинение, просьба, приглашение, предложение, утешение, сочувствие, соболезнование комплимент, одобрение и т. д. Как видно, речевой этикет в узком смысле относится к нормам речевого и языкового поведения с национальными особенностями. Этот вид поведенческих норм широко используется в общении двух сторон для установления речевого контакта, выбора этикетных норм, соответствующих контексту общения, социальным характеристикам собеседников и их взаимоотношениям [1].

Речевой этикет играет важную роль. С одной стороны, он снимает напряжение и дарит комфорт, а с другой, – означает, что отношения установлены и можно вести дальнейшие переговоры. Главная роль вербального этикета – установить и поддерживать связь между людьми.

Важное значение в речевом этикете имеет обращение. Во многих языках (включен и китайский язык) к незнакомым людям можно обращаться в зависимости от их возраста (например, обращение к младшим – «младший брат», «младшая сестра», «дочка», «сынок», к старшим – «старший брат», «старшая сестра», «дяденька», «тетенька»), но в рамках русского языка такого способа обращения нет. В русском языке обычно обращают на себя внимание следующими речевыми шаблонами:

– Прошу прощения...
– Простите, пожалуйста...
– Простите за беспокойство...

После этого следует поприветствовать и задать вопросы или сказать свои просьбы:

– Добрый день, скажите, пожалуйста...
– Здравствуйте! Подскажите, пожалуйста...

В русском языке принято выразить уважение к собеседнику с помощью обращения по имени и отчеству. В свою очередь, обращение к официальному лицу (государственному, военному, религиозному и пр.) обычно – «господин министр», «госпожа посол» и пр. [2]. В ряде профессий для обращения к работникам у них на одежде имеется бейджик с именем – в этом случае уместно обращаться по имени и на «Вы» [3].

В китайской речи обращение обычно является существительным. Следует отметить, что отдельная фамилия не используется в качестве обращения. Если фамилия состоит из одного иероглифа, обращение принимает форму «приставка сяо/лао» + «фамилия» («сяо» – младший, молодой, а «лао» – старшинство) Если фамилия состоит из двух иероглифов, приставка обычно не используется: например, «欧阳 (Оу Ян)».

В китайском языке, как и в русском, существует множество форм обращения [4]. Как вышесказанный текст, в китайском языке к незнакомым людям можно обращаться в зависимости от их возраста, например, «哥 (гэ, “старший брат”)»; «弟 (ди, “младший брат”)»; «叔叔 (шушу, “дяденька”)»; «阿姨 (а и, “тетенька”)»; «小伙子 (сяо хо цзы, сынок, молодой человек)»; «闺女 (гуй нюй, “дочка”)»; «姐 (цзе, “старшая сестра”)»; «妹 (мэй, “младшая сестра”)».

В профессиональном дискурсе обращение обычно выражает должность сотрудника. Распространены следующие формулы обращения:

1) по должности (например, 校长 (сяочжан, ректор));
2) фамилия + должность (например, 王校长 (Ван сяочжан, ректор Ван)).

Россия и Китай достигли ряда результатов в области обмена и сотрудничества, а в процессе культурного обмена понимание и соблюдение речевого этикета позволяет осуществлять эффективную межкультурную коммуникацию, укреплять доверие и уважение между обеими сторонами.

Литература

1. Балакай А.Г. Словарь русского речевого языка. М.: АСТ-ПРЕСС, 2001. – 672 с.
2. Основы этикета: URL: http://www.etiquett.ru/17ty.php. (2011. 06 февр.).
3. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. Москва : Высшая школа, 1989. – 176 с.
4. 汪成慧 俄汉语言文化对比研究 四川人民出版社 2004. – 349页.

Kha Yue
Pushkin State Russian Language Institute

COMPARISON OF CHINESE AND RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE (USING THE EXAMPLE OF AN ADDRESS)

Due to the constant development of Sino-Russian relations, more and more people are learning Russian and Chinese, and due to differences in the linguistic and cultural environment between the two languages, there are differences in oral speech. The study of translation strategies of Russian speech etiquette is of great practical importance for real language acquisition. In this article, the concept of speech etiquette is developed and compared from the point of view of a native Chinese speaker.

Keywords: speech etiquette, address, Russian language, Chinese language.

Ходкова Татьяна Александровна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «СОШ № 4» г.Меленки
Khtaty@yandex.ru

Формирование ценностного отношения к предмету на уроках русского языка и литературы

В статье детально описывается технология «Педагогическая мастерская» на уроках русского языка и литературы в средней общеобразовательной школе, рассматриваются вопросы воспитания духовно-нравственных ценностей на уроках русского языка и литературы как важной составляющей личностной компетенции современного человека.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, ценностное отношение к предмету, технология «Педагогическая мастерская», концепт, концептуальный.

Мы должны заботиться, в первую очередь,
о воспитании человеческой души.
В. А. Сухомлинский

Новая образовательная парадигма ориентирована на современные цели образования: развитие личности выпускника, формирование духовно-нравственных качеств обучающихся, воспитание и социализацию школьников. Все это требует новых подходов к обучению, корректировки традиционно существующих и разработки новых дидактических принципов образования, создание подходящих для новых целей инновационных педагогических технологий.

Современное образование рассматривается как единство воспитания и обучения. И главная роль отводится воспитанию свойств личности, которых требует знаниевое общество, через образовательные процессы. Ребёнка надо научить идентифицировать себя со своим народом, осознавать себя гражданином страны, быть толерантным в современном многонациональном и поликультурном обществе, быть социально активным и при этом осознавать ответственность за свои поступки.

Сегодня особенно актуально встают вопросы нравственного воспитания учащихся. Школа, как островок понимания, добра, любви, милосердия, становится центром формирования личности. Важно так построить процесс преподавания, чтобы дети не только систематически получали нравственные знания и представления, но и эмоционально переживали полученные знания, а значит, осознавали и закрепляли их. Это поможет привести к нравственной

устойчивости, на основе которой формируется духовный мир личности. Сознательно выбранные нравственные идеалы, которыми человек руководствуется в своих оценках, поступках, действиях и решениях, именуются ценностями. Выделяются базовые ценности, – истина, добро, красота – которые относятся к внутреннему миру человека. Именно эти идеалы формируют достойного человека, так как являются тем, чем человек дорожит. Духовно-нравственные ценности усваиваются через формирование ценностного отношения к предмету, и современный педагог не просто имеет возможность удовлетворить эту потребность – он должен это сделать. Извлечение личностного смысла из учебного материала базируется на ценностной нагрузке предмета. Учащимся необходимо оказывать помощь в раскрытии личностного смысла любого изучаемого на уроке материала. В контексте философского урока ученик должен получить ответ на вопросы: «Зачем я это изучаю?», «Для чего мне это надо знать, уметь?». Такую работу делать нужно ещё и потому, что личностный смысл приводит к возникновению мотива учебы, то есть к появлению желания учиться, а это едва ли не гарантия успеха и ученика, и учителя.

Предметы «Русский язык» и «Литература» как никакие другие предполагают работу с духовно-нравственными ценностями. И здесь важно применять образовательную технологию, в наибольшей степени способствующую формированию ценностного отношения к предмету. Технология «Педагогическая мастерская» вобрала в себя всё самое эффективное, что есть в других методах: обучение в сотрудничестве, стратегии смыслового чтения, игровые методы обучения, исследовательскую деятельность, проблемное обучение. Кроме того, применение данной технологии повышает уровень текстовой деятельности учащихся, что позволяет школьнику раскрыть для себя личностный смысл изучаемого на уроке материала.

Педагогическая технология «Мастерская» создает творческую атмосферу, психологический комфорт, способствует личностному росту, дарит радость сотворчества. «Мастерская» – это совокупность пространств: игрового, учебного, культурного, художественно-творческого. Здесь обучаемый сам выстраивает свои знания, формирует ценности, культуру, открывает новое. Главное условие «Мастерской» – свобода самовыражения, внутренняя независимость личности, способность по-новому реагировать на происходящее и создавать собственный продукт творчества. Особенности такой концепции следующие.

- Получение знаний представляют собой поиск-исследование, поиск-открытие, путешествие со своими открытиями индивидуально и в коллективе;
- Творческие задания решаются индивидуально, поэтому каждый обучающийся не может уйти от их выполнения;

- Позиция мастера-консультанта, советчика, помогающего осмыслить учебную работу – передать не информацию, а способы деятельности (исследования, анализа, общения, создания творческой работы);
- Важен не столько результат, сколько сам процесс, в котором реализуются законы проблемного обучения.

Суть технологии – это система заданий, которые направляют работу в нужное русло, но при этом внутри каждого задания участники мастерской абсолютно свободны. Они каждый раз вынуждены осуществлять выбор: пути исследования, средств для достижения цели, темпа работы и т. д.

Главное – превратить обучающегося из пассивного объекта в развивающийся субъект деятельности, который исходя из своей внутренней активности сам организует свой учебный процесс. Участники «Мастерских» на основе самостоятельной познавательной деятельности, взаимообогащения, изучаемой методической и специальной литературы разрабатывают принципы собственных педагогических действий для реализации проблемы организации научно-исследовательской деятельности учащихся. Разнообразные формы работы с участниками «Мастерских» позволят создать благоприятную обстановку для творческой деятельности, где формируется ценностное отношение к предмету. Участники работают индивидуально и коллективно, что позволяет обогащать опыт каждого, подвергая свои идеи оценке и экспертизе своих коллег. «Мастерская» – это особая форма организации учебного процесса, построенная на основе активного взаимодействия участников в ходе выполнения серии заданий, приводящих к осмыслению и выстраиванию нового знания. Принципы организации «Мастерской»:

- равенство всех участников, включая ведущего, поскольку все способны строить свои знания самостоятельно в совместном поиске;
- ненасильственное привлечение к процессу деятельности;
- создание личностной мотивации;
- отсутствие оценки, соревнования, соперничества, замена этих понятий на самооценку, самокоррекцию, самовоспитание;
- чередование индивидуальной и коллективной работы;
- важность процесса творческого поиска, а не его результатов;
- свобода выбора материала, вида деятельности, способа предъявления результата.

В начале «Мастерской» создается проблемная ситуация – участники сознают важность поставленной проблемы. Затем школьникам предлагается сконструировать решение учебной задачи: работа разбивается на две стадии – на первой формируется собственное видение решения проблемы, а на второй происходит общее обсуждение, способствующее коллективному принятию решения. Организуя в ходе обучения обсуждение, обучающиеся мастерской имеют возможность постичь системную природу изучаемого

объекта и характер отношений в нем. Затем, анализируя полученные результаты и осознавая неполноту собственных знаний, участники добровольно организуют работу по восполнению знаний по данной проблеме.

Такая форма работы позволяет формировать рефлексивное отношение к собственным способам действий. Коллективное взаимодействие должно осуществляться не только как коммуникация, но и как столкновение противоположных позиций. В противном случае движения в освоении темы не будет: «Мастерская» сведется к высказыванию точек зрения, вопросам и ответам, а взаимопонимания и рефлексии не будет. Тем самым ученику предоставляется возможность испытать разрыв (внутреннее осознание неполноты своего старого знания новому), сверяя свои старые знания по какой-либо проблеме с новыми знаниями, которые он выстроил сам.

Чтобы сконструировать учебное занятие в технологии «Педагогическая мастерская» с учётом ценностной нагрузки предмета, нужно соблюдать некоторые принципы. Так, вне зависимости от темы процесс должен идти по определенному плану: «индуктор», «самоконструкция», «социоконструкция», «социализация», «афиширование», «разрыв», «рефлексия». Хочется обратить внимание на то, что все последующие элементы должны строиться по схеме, в которой устранить какое-либо звено не представляется возможным. Нами разработаны и опубликованы уроки-мастерские и по русскому языку, и по литературе, например: «Пока не стало поздно!..» (К.Г. Паустовский «Телеграмма»), 8 класс; «Главное слово на свете – «любовь» (А. Платонов «Неизвестный цветок»), 6-й класс; «А счастье было так возможно, так близко…» Онегин и Татьяна, 9 класс; «Тема грозы в произведениях Л.Н. Толстого, В.В. Набокова, А. С. Пушкина, Ф.И. Тютчева», 6 класс; «В сем справедливость от вас нимало не пострадала». Постников – герой-праведник (Н.С. Лесков «Человек на часах»), 7 класс; «М.Ю. Лермонтов «Молитва», «Ангел». Мастерство поэта в создании образов или «Нет, неразгаданный поэт – М.Ю. Лермонтов», 5 класс. На данных уроках исследуются концепты взаимоотношений человека с миром и обществом. Концептуальный анализ слова начинается с подбора учащимися ассоциаций к понятиям, затем следует работа со словарной статьёй (слова в различных лингвистических словарях) и визуализация словесных образов (рисование символов). Рассказ Л.Н. Толстого «Кавказский пленник» помогает маленьким читателям приоткрыть завесу отношений «свои – чужие». Пятиклассников не оставляет равнодушными дружба татарской девочки Дины и русского пленного офицера Жилина, его уважительное отношение к обычаям горцев. Тема взаимоуважения разных народов продолжается на уроках по роману М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», особенно в главе «Бела». Интерпретационный анализ помогает учащимся обнаружить уважение рассказчика, Максима Максимыча, а значит и автора, к традициям горцев, их обычаям, укладу жизни. Уроки по

произведениям Н.В. Гоголя «Тарас Бульба», А. С. Пушкина, «Дубровский», «Капитанская дочка» затрагивают темы войны, борьбы, бунта, а рассуждения о проблеме выбора человека помогают выработать личностное отношение к понятиям «жестокость», «нравственный» и «безнравственный поступок», увидеть «бессмысленность и беспощадность» русского бунта. «Мастерская» помогает прийти к мысли, что выбор всегда зависит не от обстоятельств, а от человека. Проблему нравственного и безнравственного выбора развивает и рассказ М.А.Шолохова «Судьба человека». Работа начинается с подбора словесных и цветовых ассоциаций к слову «война», создания метафорического портрета понятия. В процессе анализа эпизодов учащиеся приходят к выводу, что в любой, даже безвыходной на первый взгляд ситуации, Андрей Соколов делает нравственный выбор. И в итоге переживший все тяготы войны и потерявший всё герой не ожесточился, а подарил счастье другому обездоленному и несчастному человеку – мальчику Ване. Современному читателю рассказ М.А.Шолохова напоминает, что нравственный выбор – это протест против войны, обрекающей миллионы людей на несчастные судьбы.

Тему жестокости, безнравственности войны, национальных конфликтов продолжает в старших классах проектная деятельность. Для выполнения проектов учащиеся подбирают материалы о Великой Отечественной войне, афганских и чеченских военных кампаниях. Проза, стихи, письма с фронта, песни различных лет, воспоминания участников событий – всё работает на идею «Не для войны рождаются солдаты, а для того чтоб не было войны…» [1].

Представленная система работы, на наш взгляд, помогает ребятам осмыслить и пережить культурную тему в языке, присвоить культуру рефлексивно и событийно через формирование ценностных ориентаций и их отражение в речи. «Педагогическая мастерская» даёт возможность заглянуть внутрь себя задуматься над добрым и вечным.

Таким образом, во избежание трагических заблуждений на жизненном пути у детей должно формироваться представление о внутренней иерархии жизненных целей и ценностей, без чего невозможно духовное совершенствование человека. Учитель, стремящийся помочь ученикам уяснить суть содержания изучаемого предмета не только для получения конкретно-практических знаний и навыков, но и ради обретения смысла и цели собственной жизни, способствует духовно-нравственному становлению личности.

Литература

1. Белов А. Не для войны рождаются солдаты // Это привал. [Электронный ресурс] URL: https://this-camp.blogspot.com/2016/05/belov-ne-dlya-voini-rozhdautsya soldati.html?ysclid=luv9bxwomh668565502 (дата обращения: 14.12.2023).

2. Львов М.Р. Роль родного языка в становлении духовного мира личности (опыт моделирования) // РЯШ. – 2001. – № 4.

3. Мишатина Н.Л. Диалог с культурными концептами в 5–11 классах (русский язык, литература, развитие речи) // Учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург: САГА, 2004. – 256 с.

4. Муллагалиева Л.К., Л.Г.Саяхова. Русский язык в диалоге культур: Методическое руководство для учителя. – Москва: Ладомир, 2006. – 198 с.

5. Черчель И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе // Библиотека журнала «Директор школы». – Москва: Сентябрь, 1998.

6. Шанский Н.М. О курсе «Русская словесность» на продвинутом этапе обучения. XXI классы. // Русский язык в школе. – 2001.

Khodakova Tatyana Alexandrovna
Municipal budgetary educational institution
«Secondary school № 4» in Melenki

FORMATION OF A VALUE ATTITUDE TO THE SUBJECT IN RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS

The article describes in detail the technology of «Pedagogical workshop» in the lessons of Russian language and literature in secondary schools, examines the issues of education of spiritual and moral values in the lessons of Russian language and literature as an important component of the personal competence of a modern person.

Keywords: spiritual and moral values, value attitude to the subject, technology «Pedagogical workshop», concept, conceptual.

Христочевская Анна Сергеевна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
anna.inform.13@gmail.com

Понятие «сетевой информационный ресурс» как часть системы массовой коммуникации[12]

В статье рассматриваются понятия «информация», «информационная система», «информационный сетевой ресурс» с точки зрения их толкования различными словарями русского языка. Выводятся основные признаки сетевого информационного ресурса, который рассматривается как одна из составляющих информационной системы (системы массовой коммуникации).

Ключевые слова: информационный сетевой ресурс, информация, информационная система, система массовой коммуникации, «Строгино не склоняется!».

Конец XX – начало XXI века характеризуется стремительным развитием технических средств, в частности средств связи, и как следствие, развитием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Доступность средств коммуникации, внедрение их в обиход закономерно привели к увеличению информационных потоков. Значительно расширились информационные возможности: это и оперативный поиск информации, и мгновенная передача ее на расстояние. Однако это же привело и к значительному увеличению информационной нагрузки на человека и отчасти даже к вынужденному перестроению системы мышления, поскольку возросла сложность обработки информации.

С одной стороны, увеличение количества доступной человеку информации можно рассматривать как факт положительный, поскольку значительно расширились возможности, увеличилась скорость принятия решений, отчасти повысилась их точность, обусловленная правильностью интерпретации полученной информации. С другой стороны, это же увеличение количества информации неизбежно приводит и к увеличению количества ошибочных решений, иногда критически ошибочных, влияющих на безопасность существования, что обусловлено как раз излишним обилием информации и массовым неумением правильно её отобрать и интерпретировать. Из этого следует, что сейчас одной из важнейших практических задач является развитие у человека (как у детей, так и у взрослых) навыков работы с информацией, обучение основам информационной грамотности, без которой невозможно

[12] Работа выполнена под руководством Селезневой Л.В., доктором филологических наук, доцентом, профессором.

и воспитание информационной культуры отдельного индивидуума и общества в целом. Да, как ни странно, речь идет именно об обучении основам, и здесь уместна аналогия с обучением родному языку: привычная языковая стихия, свободное владение разговорным языком порождает у человека уверенность в совершенном знании языка в целом, тогда как у него могут отсутствовать, к примеру, базовые знания о правописании, что приводит к затруднениям в письменной коммуникации.

Очевидно, что язык можно рассматривать как один из важнейших способов передачи информации. В связи с этим встаёт и вопрос унификации терминологии, точной дефиниции терминов, что обусловливает однозначное (или близкое к однозначному) понимание между участниками коммуникации, осуществляемой с использованием языковых средств. Для этого воспользуемся источниками, «ответственными» за терминологию, то есть словарями и энциклопедиями.

Прежде всего следует определить, что же такое язык. По определению, данному в [1], язык – в том числе «система словесного выражения мыслей, обладающая определенным звуковым и грамматическим строем и служащая средством общения людей». На наш взгляд, это определение – скорее частный случай: оно не включает в себя, к примеру, язык жестов, лишённый звукового строя, или языки программирования. Более полным, более точным представляется определение, данное в [2]: одно из значений слова «язык» – это «присущая человеку информационная система, которая обеспечивает формирование и выражение мыслей с помощью слов, выступает в качестве средства общения между людьми, служит хранилищем исторической и культурной памяти народа». Под словом в этом случае можно понимать семиотическую единицу, выражаемую как вербально, так и невербально. Важным в этом определении является то, что язык рассматривается как информационная система: это не только средство, используемое для коммуникации, но еще и хранилище, обращение к которому возможно в любой момент времени в любой точке пространства.

Обратимся теперь к понятиям «информация», «информационная система» и «информационный ресурс».

Первоначальное значение слова «информация», согласно [3], это «сведения, передаваемые людьми устным, письменным или другим способом (с помощью условных сигналов, технических средств и т. д.)». Данное определение описывает скорее «бытовое» понимание информации: это сведения, необходимые человеку для выживания, обеспечения жизнедеятельности. Показательно, что в быту «информация» до сих пор, как правило, воспринимается не как некие сведения вообще, а как некие новые сведения, – здесь определение «новые» крайне важно. Отсюда же идут и производные – «неинформативно», «не несет информационной нагрузки»: так говорят о сообщении, не содержащем для адресата ничего, что было бы ему до сей поры неизвестно.

Однако научное понимание слова «информация» гораздо шире, в середине XX века оно фактически получило новое значение: согласно все тому же определению из [3], информация – это «общенаучное понятие, включающее обмен сведениями между людьми, человеком и автоматом, автоматом и автоматом; обмен сигналами в животном и растительном мире; передачу признаков от клетки к клетке, от организма к организму». С этой точки зрения любые сведения, передаваемые от одного участника коммуникации к другому, являются информацией, признак новизны здесь несущественен. Более того, информация приобретает ещё и значение «важные сведения»: они могут не быть новыми, но, полученные в определенный момент времени, будут являться необходимыми для принятия решения в той или иной ситуации (или же окажутся несущественными, тогда их можно классифицировать как «информационный шум»).

В [1] одно из значений слова «информация» сформулировано как «сведения о признаках окружающего мира, его свойствах и протекающих в нём процессах, принимаемые, передаваемые и сохраняемые различными объектами, используемые для принятия решения, для взаимодействия, управления или для обучения».

В [5] понятие «информация» раскрывается следующим образом: «Содержание языковых единиц и образуемых ими речевых произведений. Сообщения о фактах, событиях, процессах, оформленные и передаваемые языковыми средствами. (…) Сведения, которые получает учащийся в процессе обучения. Информация в речевом произведении с точки зрения ее ценности для учащегося может быть ключевой, дополнительной, уточняющей, повторной и нулевой». Здесь рассмотрение термина идёт вкупе с классификацией видов информации, и эту классификацию думается правильным не рассматривать лишь с образовательной точки зрения, а распространить на всех участников процесса обмена информацией.

В [2] дано сразу несколько значений слова, взаимодополняющих по отношению друг к другу, из которых для нас важны следующие: «(…) 2.0. Сведения, факты о ком-чём-либо, а также сообщение о фактах, событиях. (…) 2.1. (информ.) Совокупность сведений как объект хранения, переработки и передачи с помощью соответствующих систем».

В целом, все рассмотренные определения довольно близки, для нас же наиболее важным оказывается тот факт, что информация различными источниками толкуется с точки зрения системности. Система же, согласно [3], происходит от греч. systema – «целое, составленное из частей; соединение – множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство». В [5] схожее определение системы

дополнено следующим образом: «для системы характерно не только наличие связей и отношений между образующими ее элементами (определенная организованность), но и неразрывное единство со средой, во взаимоотношении с которой система проявляет свою целостность. (…) Для большинства систем характерно наличие в них процессов передачи информации и управления. В наиболее общем плане системы делятся на материальные и абстрактные. Последние являются продуктом человеческого мышления».

Таким образом, толкование понятия «язык» как «информационная система» вполне правомерно.

Информационный ресурс – понятие более узкое, рассматриваемое как часть информационной системы.

Ресурс, согласно определению, данному в [1], это «запасы, средства, используемые при необходимости». Здесь мы сталкиваемся с некоторой дилеммой: на первый взгляд, если мы говорим об информационном ресурсе, то следует признать основополагающим определение информации как набора неких данных, сведений, которые можно представить с помощью некоего кода (в т. ч. вербально) и которые, таким образом, могут быть сохранены физически или виртуально на каком-либо носителе (от древнего пергамента до современного облачного хранилища). Вместе с тем, мы уже определили, что информация обладает и мобильностью: это сведения, которые передаются (или могут быть переданы) от одного участника коммуникации другому, как на материальном носителе, так и с помощью вербальных и невербальных средств. Таким образом, одним из неотъемлемых признаков информационного ресурса является возможность не только хранения, но и использования информации, в том числе третьими лицами, не имеющими отношения к пополнению информационной базы.

В [5] дано определение информационного ресурса: «массивы документов, понятия, теории, методики, совокупность интеллектуальных ресурсов, участвующих в информационном обмене, в том числе и с помощью компьютерных средств». Здесь наиболее для нас важными являются слова «участие в информационном обмене». Информационным ресурсом в равной степени можно назвать и физические книгохранилища крупнейших библиотек, и те же самые книгохранилища, представленные в электронном (цифровом) виде. Более того, полноценным информационным ресурсом будет и одна-единственная книга, представленная как в бумажном, так и в оцифрованном виде, при этом они могут быть и не идентичны друг другу: интернет-ресурс может содержать как точные цифровые копии, так и версии (аналоги) бумажных документов (это помимо оригинальных сетевых документов) [4].

В современном мире всё большее распространение приобретают не материальные, а виртуальные носители информации, объединенные в одну сеть Интернет, так что разрозненные информационные ресурсы получают

новый статус – сетевой информационный ресурс. В это понятие включаются обычно самостоятельные сетевые единицы, как правило (но не обязательно) специализирующиеся на том или ином виде информации, предоставляющие возможность поиска, скачивания, копирования информации (при этом одной из острейших проблем остаются авторские права, но это предмет отдельного рассмотрения). К сетевым ресурсам принято относить общедоступные интернет-ресурсы, однако не следует забывать и о частном случае – интранет-ресурсах, то есть информации, доступной в рамках частной корпоративной сети и не предназначенной для использования за ее пределами (это могут быть внутрикорпоративные базы данных, информационные и бухгалтерские системы, системы документооборота и т. д.). Ресурс же, доступный лишь одному пользователю (или ограниченной группе пользователей) и имеющий основным назначением хранение необходимой информации с периодическим обращением к ней, не может именоваться ни интернет-ресурсом, ни интранет-ресурсом: это именно хранилище, имеющее конкретный материальный носитель (жесткий диск компьютера, флеш-носители, внешние диски, мобильные устройства и т. п.) либо размещенные в облачном хранилище (Яндекс-диск и т. п.).

Таким образом, сетевой информационный ресурс должен обладать особым признаком по сравнению с хранилищем (в т.ч. облачным) или интранет-ресурсом: это общедоступность. Под общедоступностью следует понимать как свободный (бесплатный, неограниченный), так и ограниченный (бесплатный, но при условии регистрации, либо платный) доступ, предоставляемый владельцем ресурса неограниченному количеству людей либо безусловно, либо при соблюдении каких-либо условий (среди которых может быть также согласие с обработкой персональных данных).

Другим важнейшим признаком сетевого информационного ресурса является наличие информации, востребованной у потребителей (пользователей сети). Здесь мы уже вплотную подходим к пониманию сетевого информационного ресурса как части информационной системы (системы информационного обмена). Можно констатировать, что для успешного функционирования сетевого информационного ресурса необходимы следующие условия:

1) наличие «донора», то есть источника информации, адресанта – пользователя, заинтересованного в размещении некоего содержимого на ресурсе;

2) наличие «реципиента», то есть конечного адресата – пользователя, который заинтересован в потреблении этого содержимого;

3) наличие собственно содержимого, то есть наличие общих интересов у адресанта и адресата.

Чтобы сетевой информационный ресурс можно было назвать полноценной частью информационной системы, его содержимое должно регулярно актуализироваться. К примеру, если речь идёт о словарях, то показателен

следующий факт: на Грамоте.ру проверка орфографии осуществляется по словарю под ред. В.В. Лопатина и О.Е. Ивановой, то есть по оцифрованному бумажному изданию, на ресурсе же Академос универсальный словарь русского языка может оперативно дополняться и изменяться, то есть он поддерживается в актуальном состоянии, а следовательно, является более авторитетным и более информативным, поскольку отслеживает изменения, происходящие в языке.

Цепочка «адресант – информация – адресат(-ы)» представляет собой «отложенную коммуникацию», то есть такую коммуникацию, которая происходит посредством обращения участников коммуникации к одной и той же информации, но в разные моменты времени. Поскольку участников такой коммуникации может быть неограниченное количество, то правомерным становится утверждение, что это коммуникация массовая. Кроме того, сетевой информационный ресурс обычно (но не обязательно) предоставляет возможность массовому адресату получить и дополнительную информацию – путём перехода по гиперссылкам в текстах. Эти гиперссылки могут вести к дополнительной информации как на самом ресурсе (внутренние ссылки), так и на других ресурсах (внешние ссылки), то есть проявляется как раз сетевой характер ресурса, его взаимосвязь с прочими ресурсами, входящими в информационную систему, или систему массовой коммуникации.

Ещё одним необязательным, но довольно распространенным свойством сетевого информационного ресурса является наличие возможности прямого контактирования между источником информации и ее получателем (как правило, для этого используется форма обратной связи).

В качестве примера сетевого информационного ресурса можно привести сайт «Строгино не склоняется!» [6], где адресантом будет являться редактор сайта, осуществляющий подбор, подготовку и размещение информации на сайте, основным адресатом – сообщество московского района Строгино, поскольку информация на сайте затрагивает преимущественно интересы жителей отдельно взятого района Строгино, однако не ограничивается только лишь ими, и собственно контент, или содержимое сайта. Ресурс не является универсально-новостным и не позиционируется как средство массовой информации (что требует получения соответствующей лицензии), однако придерживается определенной специализации: это историко-культурные и экологические материалы, носящие просветительский характер.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка. / Под ред. Кузнецова С.А. // https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyj-slovar (дата обращения 17.03.2024).

2. Большой универсальный словарь русского языка. / Морковкин В.В., Богачева Г.Ф., Луцкая Н.М. // https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-universalnyj-slovar-russkogo-yazyka (дата обращения 17.03.2024).

3. Большой энциклопедический словарь / Второе издание. // https://dic.academic.ru/contents.nsf/enc3p / (дата обращения – 17.03.2024).

4. Левин Г.Л. Сетевые информационные ресурсы как объект библиографирования. Библиотековедение. 2017;66(4):396-402.// https://doi.org/10.25281/0869-608X-2017-66-4-396-402 (дата обращения – 18.03.2024).

5. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика преподавания языков) / Азимов Э. Г., Щукин А. Н. / Второе издание. // https://gramota.ru/biblioteka/slovari/slovar-metodicheskih-terminov (дата обращения – 15.03.2024).

6. Ресурс «Строгино не склоняется и не сдаётся!» / https://strogino1979.ru/ (дата обращения 19.03.2024).

Christochevskaya Anna Sergeevna
Pushkin State Russian Language Institute

THE CONCEPT OF "NETWORK INFORMATION RESOURCE" AS A PART OF A MASS COMMUNICATION SYSTEM

The article discusses the concepts of "information", "information system", "information network resource" from the point of view of their interpretation by various dictionaries of the Russian language. The main features of a network information resource are derived, which is considered as one of the components of an information system (mass communication system).

Keywords: information network resource, information, information system, mass communication system, Strogino does not bow down!

Цай Ли
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
eleanorqueen@mail.ru

Антропонимы четырех молодых аристократов Периода Воюющих Царств как прецедентные имена и связанные с ними фразеологизмы в китайской лингвокультуре

В статье рассматриваются антропонимы как прецедентные имена четырех молодых аристократов Периода Воюющих Царств в Древнем Китае, раскрывающие к раскрывающие их причастность к связанным значениям и личностям, а также выявляются связанные фразеологизмы в китайской лингвокультуре.

Ключевые слова: антропоним, прецедентные имена, фразеологизм, лингвокультура.

В современном мире, с увеличением международных обменов и укреплением культурных контактов, влияние лингвокультурологии приобрело особое значение. При переходе к антропоцентрической парадигме важная роль значения антропонимов не подлежит сомнению.

Антропонимы – это имя собственное, которое идентифицирует человека. Антропонимы богаты определенными значениями, культурными коннотациями и эмоциональными потребностями. Антропонимы – собственное имя, которое может иметь человек или группа людей, в том числе личное имя, отчество, фамилия, прозвище, псевдоним, криптоним, кличка, андроним, гинеконим, патроним [3, с. 30].

Китайские антропонимы имеют свои национальные особенности. Е.С. Кубрякова подчеркивает, что антропонимы считаются культурными доминантами и используются в качестве национально-культурного элемента [2, с. 74]. Антропонимы неотделимы от культурных, национальных и исторических особенностей страны и напрямую связаны с навыками, культурой, историей и религией человека.

Прецедентные имени как одно из явлений прецедента служат особым использованием антропонимов в процессе общения и выражения. По мнению Д. Н.-Д. Жаповой, любая именная система содержит прецедентные имена, отражающие определённый период общественно-исторического развития, являются уникальными памятниками социальной истории народа

и позволяют проследить детали семиотической системы и динамику языковых закономерностей [1, с. 216].

Антропонимы как прецедентные имени, существующие в лингвокультурологии, могут отражать много информации о их культуре, картине мира и мировоззрении. В современной лингвокультурологии также активно обсуждаются прецедентные имена, связанные с антропонимами. Но с течением времени некоторые концепции прецедентов сами по себе меняются. Например, в современной культурной жизни Китая 人名梗 *(‘панчлайны имён’)* постепенно становятся склоняться к прецедентным антропонимам.

В китайской истории четырьмя благородными мужами Периода Воюющих Царств были: 孟尝君 *Мэнчанцзюнь* (личное имя – Тянь Вэнь), 平原君 *Пинъюаньцзюнь* (личное имя – Чжао Шэн), 信陵君 *Синьлинцзюнь* (личное имя – Вэй Уцзи) и 春申君 Чуньшеньцзюнь (личное имя – Хуан Се). Они также были известны как 战国四公子 – «Четыре молодых аристократа Периода Воюющих Царств».

Сыма Цянь классифицировал его как рыцаря премьера-министра в «Исторических записях: жизнеописания рыцарей», и сказал, что в наше время У Цзизи из Яньлина, господин Мэнчан, господин Чуньшэнь, господин Пинъюань и господин Синьлин были родственниками монархов. Благодаря своей богатой земле и собственности, а также высоким постам премьеров-министров они могли приглашать мудрецов и ученых со всего мира, распространяли свою репутацию среди князей, но нельзя сказать, что они не мудрецы [4, с. 3183].

Прецедентные имена «Четырех молодых аристократов Периода Воюющих Царств» относятся к тем, кто был коронованным королем или премьером-министром, занимал высокие руководящие посты в своих странах, набирал мудрецов и ученых и мог вежливо относиться к мировым мудрецам и ученым, и пользовался высокой репутацией среди вассальных государств.

Однако в то же время прецедентные имена «Четырех молодых аристократов Периода Воюющих Царств» также могут отдельно использоваться как прецедентные имена.

Прецедентный антропоним *Мэнчанцзюнь* может относиться к человеку, обладающему выдающимися способностями дипломатии и поддержки своих последователей, но не имеющему возможности выбирать хороших последователей.

Фразеологизмы, связанные с этим антропонимом, следующие: 1) 鸡鸣狗盗 – *‘как петух поёт и как собака крадёт’* (*обр. в знач.: а) ловкий трюк, тонкое мошенничество; б) ловкий, изворотливый человек; в) мелкая кража, мелкие преступления; по притче о Мэнчанцзюне, один из слуг которого, притворившись собакой, проник в цинский лагерь, где Мэнчанцзюня держали под стражей, и помог ему бежать, а другой отвлекал преследователей подражанием пению петуха*)’. 2) 狡兔三窟 – *‘у хитрого зайца три норы’*.

Прецедентный антропоним *Пиньюаньцзюнь* может относиться к человеку, который тратит все свое богатство, чтобы накормить своих гостей, завоевывает уважение добротой и мудростью, но не понимает общей ситуации, теряет мудрость из-за жадности и из-за мелочи упускает важное.

Фразеологизмы, связанные с этим антропонимом, следующие: 1) 毛遂自荐 – *'как Мао Суй, самому рекомендовать себя и выдвинуться (Мао Суй напросился сопровождать своего хозяина-посла в царство Чу, где выдвинулся на дипломатическую работу и оказал услугу своему княжеству)'*; 2) 利令智昏 – *'потерять разум от жадности'*.

Прецедентный антропоним *Синьлинцзюнь* – это человек, завоевавший уважение среди ученых своим благородным моральным обликом и выдающимися военными талантами.

Фразеологизмы, связанные с этим антропонимом, следующие: 1) 天下无双 – *'единственный в своем роде (нет второго (такого) в Поднебесной)'*; 2) 虚左以待 – *'держать пустым почётное место для достойного гостя'*.

Прецедентный антропоним *Чуньшеньцзюнь* – это человек красноречивый, тщеславный и нерешительный.

Фразеологизмы, связанные с этим антропонимом, следующие: 1) 三千珠履 – *'три тысячи [клиентов] в расшитых жемчугом туфлях'* (обр. в знач.: *'непревзойдённый шик, бьющая в глаза роскошь'*); 2) 毋望之祸 – *'неожиданное бедствие'*.

Таким образом, являясь частью языковой картины мира, антропонимы наиболее тесно связаны с фоновыми знаниями. Они в полной мере проявляются через прецедентные имена и идиомы, связанные с личными именами. Они отражают развитие истории и культуры, воплощают свою национальность и ценности, а также являются частью мирового языкового ландшафта. наиболее яркое представление языка и культуры.

Антропонимы в полной мере проявляются через прецедентные имена и фразеологизмы, связанные с антропонимами, отражающие развитие истории и культуры, воплощающие их народность и ценности, а также являются наиболее ярким представлением лингвокультуры.

Литература

1. Жапова Д.Н.-Д. Антропонимы как этноисторическое явление // Бытие и язык. - Новосибирск, 2004. – С. 216–219.

2. Кубрякова Е. С. Части речи в ономасиологическом освещении: монография. М.: Наука, 1978. 114 с.

3. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Отв. ред. А.В. Суперанская.М.: Наука, 1978, 200 с.

4. 《史记 • 游侠列传》，汉 • 司马迁撰，中华书局 1962 年版。

Pushkin State Russian Language Institute

ANTHROPONYMS OF FOUR YOUNG ARISTOCRATS OF THE WARRING STATES PERIOD AS PRECEDENT NAMES AND ASSOCIATED PHRASEOLOGICAL UNITS IN CHINESE LINGUISTIC CULTURE

The article examines anthroponyms as precedent names of four young aristocrats of the Warring States Period in Ancient China, revealing their involvement in associated meanings and personalities, and also identifies associated phraseological units in Chinese linguistic culture.

Keywords: anthroponym, precedent names, phraseological unit, linguistic culture.

Цао Ли
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
17744652380@163.com

Концепт «жалость» в паремиологическом фонде русского языка

Рассматривается концепт *жалость* и в паремиологическом фонде русского языка. В данной статье проводится анализ концепта *жалость*, описываются понятие, образ и ценность как составляющие концепта, раскрываются особенности осмысления жалости в русской лингвокультуре.

Ключевые слова: концепт, жалость, понятие, образ, ценность, паремиология, лингвокультура.

Активный интерес к образу человека, выраженному посредством языка, изучение человеческого фактора в языке и его роли в формировании картины мира в антропоцентрической лингвистике дают возможность исследовать многие научные проблемы под новым углом зрения, выявлять пути развития языковой системы в широком социокультурном контексте: «Изучение языка человека и человека в языке дает возможность выявить картину мира» [14, с. 16]. Человек в языковой картине мира выступает в роли носителя языка и формирует структуру и содержание сквозь языковую картину мира, сквозь призму национальной культуры и истории, национального менталитета, своего опыта познания мира. По словам А. Вежбицкой, «любая культура может быть описана посредством ключевых слов, отражающих ядерные ценности» [1, с. 151]. В большинстве работ такие слова признаются именем концепта и рассматриваются сквозь призму определенного образа.

Жалость является эмоциональным концептом, который в картине мира русского народа имеет большое значение и множество смыслов, получает множество проявлений в литературных и философских произведениях.

Концепт жалости с точки зрения паремиологического фонда языка представляет значительную ценность и может быть дополнительно изучен с помощью лингвокультурологических методов. С этой точки зрения изучение концепта жалости в паремиологическом фонде представляется актуальным.

Материалом данного исследования послужил паремиологический фонд русского языка: были использованы такие словари, как Даль В.И. Пословицы русского народа. – 4-е изд., стер. – Москва : Русский яз. Медиа, 2009. – 814 с. (ПНР), Шанский Н.М. Этимологический словарь русского языка. – Москва : Прозерпина, 1994. – 400 с. (ЭНМ), Уваров Н.В. Энциклопедия народной мудрости. – Москва : Инфра-Инженерия, 2009. – 583 с., Пословицы (posloviz.ru), а также фонд Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Цель данной статьи – рассматривание видов эмоционального содержания концепта жалости, отраженного в словарях паремий русского языка. Примерами исследуемых единиц являются следующие: “*Жаль, жаль, да и бог с тобой”; “Бог милостив, а царь жалостлив”; “Хоть нескладно, да больно жалостно”; “Жилы рвутся от тяжести, слезы льются от жалости”; “Жалость – со слезами, а доброта – с мозолями”* [12]*; “Злой плачет от зависти, а добрый от жалости; “Человек жалостью живет”; “Жалеючи чужое, свое растерял”; “Жилы рвутся от тяжести, слезы льются от жалости”.*

Для определения понятия концепта нами были изучены труды таких ученых, как Е.С. Кубрякова, А. Вежбицкая, Д.С. Лихачев, Ю.С. Степанов, В.З. Демьянков, В.И. Карасик и др. Так, Е.С. Кубрякова рассматривает концепт как ментальную или психологическую единицу ресурсов нашего сознания и также информационную структуры, отражающую знание и опыт человека. По мнению Е.С. Кубряковой, концепт есть «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [9, с. 90].

А. Вежбицкая полагает, что концепт является ключевом словом культуры. По мнению исследовательницы, «концепты, как ключевые слова культуры, отражают культуру народа и национальные представления этноса о мире. Они представлены в сознании как ментальные сущности, но имеют имя в языке и эксплицируются при помощи языковых средств того или иного языка» [2, с. 6]. Ю.С. Степанов определяет концепт как «основную ячейку культуры в ментальном мире человека, сгусток культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека, тот пучок представлений, понятий, знаний, ассоциаций, который сопровождает слово» [13, с. 40].

Объединяющее определение дает в своих работах В.И. Карасик, который пишет, что концепты определяют ментальные характеристики нации и зависят от языка и мировоззрения этой нации. Этому ученому принадлежит и разработанная структура концепта: «Концепты – это культурно значимые, многомерные социально-психологические структуры, которые состоят из таких элементов, как образ, понятие и ценность (оценка)» [7, с. 94]. Данная структура концепта используется нами для исследования эмоционального концепта жалости.

Эмоциональные концепты демонстрируют большое проникновение в сознание человека, закрепление в слове не только его мыслей, но и переживаний жизненных ситуаций. Они являются единицами эмоциональной картины мира, которые представляют собой совокупность эмоциональных понятий, эмоциональных представлений при ментальном освоении мира. Эмоциональный концепт понимается как «этнически, культурно

обусловленное, сложное структурно-смысловое, лексически и/или фразеологически вербализованное образование, базирующееся на понятийной основе, включающее, помимо понятия, образ и оценку, и функционально замещающее человеку в процессе рефлексии и коммуникации множество однопорядковых предметов, вызывающих пристрастное отношение к ним человека» [8, с. 11].

Все специфические черты эмоционального, обыденного сознания этноса хранятся в паремиологическом фонде языка, в связи с чем изучение паремий является значимым для всех представителей культуры: «Представленные в паремиях концепты дают возможность судить о картине мира, закрепленной в языке и сознании носителей языка. Паремии образуют номинативное поле концепта и тем самым выступают средствами его вербализации» [11, с. 69–71]. К паремиям обычно принято относить пословицы и поговорки, которые являются творением народа, в н них отражаются взгляды и суждения, присущие тому или иному языковому сознанию. Паремиологический фонд языка как носитель сохранения и распространения национально-культурной информации, в значительной степени отражает исторический опыт и эмоциональное отношение к жизненным ценностям языкового коллектива.

Особое место в паремиологическом фонде русского языка занимают единицы с широким эмоциональным значением. Эмоции являются неотъемлемой частью культуры русского народа и обладают специфическими для него чертами, которые объясняют мировоззрение народа [4, с. 9]. Жалость – универсальная человеческая эмоция, не что иное, как эмоция, укоренившаяся в человеческой природе благодаря добру и любви [5, с. 73]. В. Шекспир считал, что доброта и сострадание – самые ценные человеческие качества. Именно благодаря добру и любви возникает глубокое сочувствие к страдающим и несчастным.

Понятие концепта жалости – многоаспектное явление в русской культуре, охватывающее философские, психологические, этнокультурные, лингвистические аспекты. Семантика концепта жалости содержит в себе не только собственно эмоциональные признаки, отражающие психическую сущность данного явления, но и морально-ценностные признаки, связанные с его нравственной оценкой [5, с. 68]. По данным «Этимологического словаря русского языка» Н.М. Шанского: «Жалость – общеславянское слово, суффиксально образованное от утраченного прилагательного «жаль» [16, с. 83–84]. Устаревшее «жаль» имело значения «печальный», жалобный, вызывающий сострадание». Значение сострадания сохранилось и в существительном «жалость», и в глаголе «жалеть». Кроме того, концепт жалости занимает важное место в пословицах и поговорках, и является неотъемлемой частью культурного кода народа. Например: *"Жаль, жаль, да и бог с тобой"; "Бог милостив, а царь жалостлив"*.

Используя концепцию В.И. Карасика, выделим основные характеристики культурного концепта – понятие, образ и ценностное содержание. По мнению В.И. Карасика, «образная сторона концепта – это зрительные, слуховые тактильные, вкусовые, воспринимаемые обонянием характеристики предметов, событий, отраженных в нашей памяти» [6, с. 10]. Эмоциональный концепт «жалость» часто ассоциируется с тактильном словом «боль». Например: "*Хоть нескладно, да больно жалостно"*. Кроме того, концепт «жалости» также отображается в образе жидких объектов: "*Жилы рвутся от тяжести, слезы льются от жалости"; "Жалость – со слезами, а доброта – с мозолями"*.

В русской культуре наблюдается противоречивость установок, определяющих аксиологическое содержание жалости: «С одной стороны, актуализацию получают признаки, связанные с положительной моральной оценкой жалости как одной из высших нравственных ценностей, как чувство, очень близкое к любви. С другой, ее отрицательная оценка определяет такие признаки, как исполненная чувством недоброжелательства (едкая, колючая) и выражающая превосходство, покровительственное отношение (снисходительная, высокомерная)» [8, с. 12]. Такие паремии, как "*Злой плачет от зависти, а добрый от жалости"; "Человек жалостью живет"*, отражают благородные нравственные качества людей и положительные оценки. В то же время эмоциональный концепт жалости имеет отрицательные значения. Например: *"Жалеючи чужое, свое растерял"*; "*Жилы рвутся от тяжести, слезы льются от жалости"*.

Из вышесказанного можно прийти к выводу, что эмоциональный концепт «жалости» как многомерная структура, содержит понятие, образ и ценность. Показаны характеристики концепта жалости в паремиологическом фонде. Жалость – моральное переживание и чувство человека, выражающее нравственное отношение к другим людям. Концепт жалости играет важную роль в русской национальной культуре, образно выражается через чувственной боли и жидких слез. Тем не менее, концепт жалости воплощает также высокие моральные ценности и оценку (хорошо или плохо).

Литература

1. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. – Москва : Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.

2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – Москва : Русские словари, 1996. – 416 с.

3. Даль В.И. Пословицы русского народа. – 4-е изд., стер. – Москва : Русский яз. Медиа, 2009. – 814 с.

4. Ионова С.В. Признаки экологичности и проблема их выделения в лингвоэкологии // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве. – Волгоград : Изд-во Перемена, 2013. – С. 89–98.

5. Ионова С.В., Штеба А.А. Смешанные эмоции: к вопросу о лингвистической репрезентации и метаязыке описания // Вопросы психолингвистики. – 2019. – № 2 (40). – С. 63–81.

6. Карасик В.И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности: Сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 2001. – 236с.

7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Москва : Гнозис, 2004. – 390 с.

8. Красавский Н.А. Динамика эмоциональных концептов в немецкой и русской лингвокультурах: автореф. дис. … д-ра филол. наук. – Волгоград, 2001. – 38 с.

9. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. – Москва : Из-во МГУ, 1996. – 245 с.

10. Мельникова В.С. Эмоциональный концепт «жалость» в русской языковой картине мира : от словаря к тексту – Ижевск, 2011. – 20 с.

11. Попова З.Д. Стернин И.А. Язык и национальная картина мира. – Воронеж : Изд-во «ИСТОКИ», 2002. – 318 с.

12. Пословицы (posloviz.ru).

13. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры: Опыт исследования. – Москва : Языки русской культуры , 1997. – 824 с.

14. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. – Москва : Слово, 2008. – 341 с.

15. Уваров Н.В. Энциклопедия народной мудрости: [пословицы, поговорки, афоризмы, крылатые выражения, сравнения, устойчивые словосочетания, встречающиеся в русском живом языке во второй половине XX – начале XXI веков : 54000 изречений]. – Москва : Инфра-Инженерия, 2009. – 583 с.

16. Шанский Н.М. Этимологический словарь русского языка. – Москва : Прозерпина, 1994. – 400 с.

Cao Li

The Pushkin State Russian Language Institute

THE CONCEPT OF "PITY" IN THE PAREMIOLOGICAL FUND OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The concept of pity in the paremiological fund of the Russian language is considered. This article analyzes the concept of pity, describes the concept, image and value of the concept of pity, reveals the peculiarities of comprehension of pity in Russian linguaculture.

Keywords: concept, pity, concept, image, value, paremiology, linguaculture.

Цзян Тао

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина

caiyueang@yandex.ru

Обучение китайских студентов устной коммуникации на русском языке с использованием российских телевизионных сериалов (уровень В1)

Данная статья посвящена исследованию возможности использования российских сериалов в качестве средства обучения китайских студентов устной русской речи. При исследовании применялись следующие методы: обобщение научной литературы по теме, анализ результатов научных исследований и изучение опыта проектирования системы упражнений для развития устной русской речи. В статье дается анализ преимуществ телесериалов как аутентичных материалов для развития речи на иностранном языке, рассмотрены вопросы выбора материалов, решения лексических трудностей в видеоматериалах, разработана система упражнений с использованием фрагмента сериала «Бывшие любимые».

Ключевые слова: аутентичные материалы, российские телесериалы, обучение устной коммуникации на русском языке.

Язык отражает и развивает культуру народа, который говорит на нем [13, с. 56]. Язык и культура по природе сильно взаимосвязаны [2, с. 158], без учета социокультурного аспекта обучение иностранному языку не достигнет желательных результатов, что ярче всего отражается в практике межкультурной коммуникации. В настоящее время обучение русскому языку в китайских вузах в основном гарантирует, что студенты могут получить достаточные языковые знания для сдачи тестов по письменной речи на русском языке [7, с. 44]. Однако отсутствие языковой среды делает процесс преобразования языковых знаний студентов в речевые навыки слишком медленным. Более того, реальная практика изучаемого языка требует от студентов не только базовых языковых знаний, сформированности речевых навыков, но и способности к межкультурной коммуникации [5, с. 228]: чтобы эффективно проводить общение с носителями русского языка, студентам необходимо владеть знаниями об истории, культуре и современных национально-культурных реалиях России, которые находят свое отражение в российских телесериалах, относящихся к аутентичным материалам обучения по определению в «Современном словаре методических терминов и понятий» [1, с. 27–28].

В настоящее время популярность использования аутентичных аудиовизуальных материалов (в том числе телесериалов) на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) неотделима от факта отсутствия естественной языковой среды в большинстве изучающих русский язык иностранных аудиторий и выдающейся эффективности работы с видеоматериалами, которая была подробно изучена в работах ряда российских (Богомолов А.Н., Дьякова Т.А., Масалимова А. С. и др.) и китайских (Лю Цзюань (刘娟), Шао Наньси (邵楠希), Гао Чуньюй (高春雨) и др.) исследователей.

Как Летцбор К.В. справедливо замечает, российское киноискусство как аутентичные аудиовизуальные материалы являются носителем современной русской культуры и дополнительными ресурсами для обучения русскому языку как иностранному [10, с. 171]. Методически правильное использование российских телесериалов может улучшить понимание китайскими учащимися русской культуры. Например, упражнения, такие как имитация диалогов героев фрагмента телесериалов, развивают способность студентов выражать свои мысли на русском языке; способствует приближению уровня владения иностранными учащимися навыками устного общения на изучаемом языке к уровню носителей русского языка, а также повышают межкультурную компетенцию учащихся-инофонов.

Цель данной статьи сводится к тому, чтобы обосновать возможность использования российских телесериалов в качестве средства обучения китайских студентов устной русской речи. Для того чтобы достичь ее применялись следующие методы: обобщение научной литературы по теме исследования, анализ результатов научных исследований и изучение опыта проектирования системы упражнений для развития устной русской речи.

Материалом исследования послужили российские телесериалы, вышедшие на экраны за последние три года (с января 2021 года по декабрь 2023 года). В частности, в данной статье мы взяли в пример фрагмент сериала «Бывшие любимые» для демонстрации методического инструментария, который был нами использован в работе с видеофрагментами.

Результаты:

1. Выявлено, что в настоящее время в методике преподавания РКИ недостаточно изученными являются исследования, специально посвященные обучению русскому коммуникативному общению с использованием российских телесериалов, несмотря на значительную репрезентативность средств обучения, в которых используются аутентичные аудиовизуальные материалы, на занятиях устной русской речи.

2. Рассмотрен вопрос о принципах отбора аутентичных материалов из телесериалов для обучения устной коммуникации на русском языке, таких как доступность, соответствие материала с уроком по тематике и цели, учет владения учащимися изучаемым языком и моральная полезность.

3. Изучена проблема о языковых трудностях, связанных с лексическими единицами в аутентичных телевизионных материалах, которые не входят в лексические минимумы, и получен вывод о том, что со всеми лексическими единицами на активном использовании носителями русского языка в обиходно-бытовой сфере устной речевой коммуникации, должны познакомиться учащиеся.

4. Разработана система упражнений с использованием фрагмента российского телесериала в соответствии с учебным расписанием студентов по главной дисциплине по главному учебнику, и она показана в примере.

Выбор телесериалов в качестве учебного материала не должен основываться на субъективном взгляде преподавателя. Он должен служить цели обучения, а содержание фрагментов телесериалов должно соответствовать теме урока и приоритетам преподавания. Кроме того, при отборе материалов необходимо учитывать уровень владения китайскими студентами русским языком. Слишком сложные фрагменты телесериалов портят уверенность студентов в себе [11, с. 133], что нами считается самым опасным явлением при обучении их устному общению на русском языке. Например, в качестве учебного материала для иностранных студентов в условиях отсутствия языковой среды следует выбирать фрагменты сериалов с правильной интонацией и стандартизированным произношением речи актеров-носителей русского языка, поскольку вне языковой среды иностранные учащиеся постоянно нуждаются в большом количестве речевых образцов для углубления понимания, повторения и закрепления языковых и речевых навыков. А на занятиях со студентами уровня выше В1 можно применять русскоязычные видеоролики, которые отличаются нормальной скоростью речи, культурной насыщенностью и образцами русского коммуникативного поведения.

Следует признать, что российские сериалы представляют для китайских учащихся и большую лексическую трудность: в аутентичных материалах часто встречаются слова, которые используются в разговорной речи русской молодежи, еще не зафиксированы в нормативных словарях и грамматиках русского литературного языка, и остается за рамками программы обучения РКИ [3, с. 175].

На наш взгляд, в процессе обучения следует с осторожностью относиться к неологизмам, жаргонизмам и другим лексическим единицам, которые встречаются в аутентичных материалах, но не входят в лексический минимум. Ведь именно в этих словах отражаются активные процессы в современном русском языке [12, с. 74]. Для успешной коммуникации с современным носителем русского языка иностранным учащимся необходимо овладеть этими лексическими единицами, иначе сделают ошибки в понимании высказанного представителем русской культуры. Поэтому необходимо добавить субтитры к выбранному фрагменту сериала там, где встречаются слова за рамками лек-

сического минимума B1. Соответственно, знакомство с этими словами входит в подготовительные упражнения. Современные технические инструменты, такие как Wordwall, Quizlet, позволяют легче создавать такие упражнения в более увлекательной для молодых учащихся и наглядной форме [8, с. 3].

По нашему мнению, обучение китайских студентов устной коммуникации на русском языке должно проводится в соответствии с учебным расписанием студентов по главной дисциплине, которая называется «Базовый русский язык» (基础俄语) на первом и втором курсах, и «Продвинутый русский язык» (高级俄语) на третьем и четвертом курсах по главному учебнику, которым в большинстве китайских вузов является «Восток. Университетский русский язык (Новое издание)» (东方.大学俄语（新版）), чтобы сформировать и в дальнейшем развивать навыки устного общения на русском языке по конкретным темам у студентов на основе полученных знаний по грамматике, фонетике и лексике.

Более того, с целью повышения эффективности обучения преподаватель должен привлекать студентов к выполнению самостоятельной работы в свободное от занятий время, используя при необходимости свой авторитет перед учащимися [9, с. 189]. Если работа на уроке достаточно вызывает интерес у студентов, то у них постепенно формируется привычка качественного выполнения заданий, предваряющих работу в классе, и завершающейся после занятия работы.

Например, для того чтобы продолжить второй урок «Характер человека» учебника «Восток. Университетский русский язык (Новое издание). 3» мы взяли фрагмент второй серии «Бывшие любимые» (02:38–07:04; режиссер: Евгения Юстус; ссылка на видеоролик: https://disk.yandex.ru/i/t8gchYyaSXcvbw) в качестве учебного материала для развития устной речи. Хотя данный видеоролик, по сути, относится к теме «знакомство, встреча», но каждый герой серии имеет яркую черту характера, чем обусловлена причина нашего выбора. Ниже представлены подготовительные, предсмотровые и послепросмотровые упражнения к видеоролику, разработанные в соответствии с предложенной Гальсковой системой упражнений для обучения аудированию и говорению [6, с. 145–147, 150–152]:

Предварительные упражнения перед уроком:

1. Познакомьтесь с новыми словами! Слушайте слова, одновременно читайте и повторяйте их. *(Предтекстовое языковое упражнение)*

кавалер	[名]男伴，男舞伴	парень	[名]男朋友
хвастаться–похвастаться кем-чем	[动]自吹，夸口	дружиться–подружиться с кем	[动]交朋友
прогонять–прогнать кого-что	[动]驱赶，赶走	неуклюжий	[形]笨拙的

поздноватый	[形]稍晚的，稍迟的（口）	финансовый	[形]金融的
заочно	[副]函授地	тем более	何况

2. Проверьте свои знания! Сканируйте QR-код, впишите свое имя в конце игры после того, как сыграете в нее, как показано на картинке. *(Проверочное и мотивирующее упражнение)*

Ссылка: https://wordwall.net/ru/resource/68825511	

Упражнения на уроке:

1. Просмотрите видеоролик и ответьте на следующие вопросы, выбрав правильный ответа. *(Упражнения типа «Слушание»)*

1.1. В каком институте училась Света?

А. В экономическом	Б. В финансовом	В. В филологическом

1.2. Кто разбил чашки?

А. Павел	Б. Ира	В. Света

1.3. Чем занимается Андрей?

А. И учится, и работает.	Б. Учится	В. Работает.

2. Как Вы думаете? Андрей со Светой знакомы или нет? Аргументируйте свой ответ. *(Продуктивное упражнение по говорению, речевое упражнение, упражнение в комментировании, обсуждении, интерпретации вопросов без опоры на вербальные стимулы)*

3. Разделитесь на мини-группы. Восстановите речевую ситуацию со своими партнерами, обращая внимание на имитирование интонации, жестов, мимики героев. *(Репродуктивное упражнение по говорению, условно-речевое упражнение, упражнения по аудированию, направленные на развитие умений интерпретировать, комментировать, анализировать содержащуюся в аудиотексте информацию и воспроизводить ее)*

4. Перескажите устно фрагмент серии своими словами. *(Репродуктивное упражнение по говорению, условно-речевое упражнение)*

5. Выскажите свое мнение о характере героев. Кто из них вам наиболее нравится? А кто – наименее? *(Продуктивное упражнение по говорению, речевое упражнение)*

6. Догадайтесь, каким может быть продолжение диалога? Выскажите свое предположение. *(Продуктивное упражнение по говорению, речевое упражнение)*

7. Создайте диалог и поделитесь опытом просмотра с вашим партнером, отмечая свое отношение к героям *(продуктивное упражнение по говорению, речевое упражнение).*

Домашнее задание (Упражнения после урока):

Смотрите продолжение сюжета дома, на следующем уроке рассказывайте, почему Света и Андрей делали вид, что они вообще не встречались *(продуктивное упражнение по говорению, мотивирующее упражнение, речевое упражнение).*

В отличие от чисто учебных аудиовизуальных материалов, российские телесериалы относятся к аутентичным ресурсам, более приближаются к реальной жизни носителей русского языка. Интересный сюжет телесериалов также способствует росту интересов студентов к изучению русского языка. Идеально, если студенты после урока самостоятельно узнают дальнейшее развитие истории, значит, они без принуждения дополнительно смотрят и слушают больше русскоязычных материалов. Учебные материалы, разработанные на основе российских телесериалов, способствуют восстановлению языковой среды, формированию у иностранных студентов межкультурной компетенции, а также общему обучению китайских студентов устной коммуникации на русском языке. Но как отметили Березняцкая М.А. и Денисенко А.В. в своей работе, нереально постоянно использовать телесериалы на занятиях по РКИ, так как такой способ работы требует от преподавателей слишком много времени и энергии на выбор видеофрагментов и видеомонтаж [3, с. 175]. Более важная роль российских телесериалов на занятиях по русской устной речи заключается в том, чтобы вызвать мотивацию учащихся. Кроме выполнения ряда упражнений на уроке, самостоятельный просмотр студентами русскоязычных телесериалов также способствует формированию у студентов-инофонов способности к устному коммуникативному общению на русском языке.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.
2. Андрейчик Н.И. К вопросу соотношения языка и культуры // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2013. № 7. – С. 156–159.
3. Березняцкая М.А., Денисенко А.В. Работа с аутентичными аудиовизуальными материалами на уроках РКИ (на примере кинокомедии Т. Бекмамбетова «Ёлки») // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2019. № 192. – С. 168–177.
4. Богомолов А.Н. Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Богомолов Андрей Николаевич; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. Филол. фак.]. – Москва, 2008. – 373 с.

5. Галимзянова И.И. Формирование способности к межкультурной иноязычной коммуникации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Искусствоведение. 2012. №1. – С. 227–232.
6. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
7. Гао Фэнлань. Особенности обучения русскому языку в китайских вузах // Педагогическое образование в России. 2016. №12. – С. 41–45.
8. Гудкова Л.В., Прохоров Н.Н. Использование онлайн-инструментов Quizlet и WordWall для формирования иноязычной лексической компетенции студентов-бакалавров // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 3. – С. 3.
9. Искандарова М.Н. Подготовка студентов-филологов к внеклассной работе по русскому языку // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. 2022. № 2 (71). – С. 189–193.
10. Летцбор К.В. Отечественное киноискусство в обучении русскому как иностранному // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. – С. 168–176.
11. Морозова И.С., Будич Н.Ю. Уверенность в себе как условие повышения продуктивности учебно-познавательной деятельности студентов // ИТС. 2004. № 2. – С. 131–135.
12. Никифорова Е.Б. Активные процессы в лексике русского языка первой четверти XXI в // Известия ВГПУ. 2018. № 8 (131). – С. 74–79.
13. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М., 1974. – 112 с.

Jiang T.
Pushkin State Russian Language Institute

TEACHING CHINESE STUDENTS ORAL COMMUNICATION IN RUSSIAN BY USING RUSSIAN TV SERIES (LEVEL B1)

This article is devoted to the study of the possibility of using Russian TV series as a means of teaching Russian oral speech to Chinese students. The following methods were used in the research: generalization of scientific literature on the topic, analysis of the results of scientific research and study of the experience of designing a system of exercises for the development of oral Russian speech. The article analyzes the advantages of TV series as authentic materials for the development of speech in a foreign language, considers the issues of choosing materials, solving lexical difficulties in video materials, and develops a system of exercises using a fragment of the TV series «Former lovers».

Keywords: authentic materials, Russian TV series, teaching oral communication in Russian language.

Цзян Чуньли
Циндаоский университет науки и технологии
jcllmj@qust.edu.cn

Работа с лексикой в учебниках «Восток» для китайских студентов-филологов

В статье рассматриваются особенности учебника «Восток», предназначенного для студентов филологического профиля в китайских вузах, указываются его достоинства и недостатки, описывается работа над лексическим материалом в учебниках для третьего курса, даются методические рекомендации, позволяющие оптимизировать работу с учебными материалами.

Ключевые слова: этнометодика, китайские студенты, русский язык как иностранный, лексика.

Проблема разработки учебных материалов является актуальной во все времена. В китайских вузах для обучения студентов филологического профиля используется линейка учебников «Восток». Это издание является учебным комплексом, состоящим из 8 частей. Издание подготовлено институтом русского языка Пекинского университета иностранных языков, издавался учебник последовательно с 2009 по 2014 год. «Восток» рекомендован для применения в китайских вузах и является основным учебником для студентов-филологов, поскольку представляет собой комплекс, направленный на формирование коммуникативной компетенции учащихся: освоение фонетических, лексических, грамматических и социокультурных средств общения, развитие навыков и умений в разных видах речевой деятельности, в разных типах дискурсов и коммуникативных ситуаций. Учебник подготовлен большой группой специалистов, а его содержание и методический аппарат активно обсуждаются в педагогическом сообществе такими учеными, как Ши Тецян, Чжан Цзиньлань, Хуан Мэй, Чжан Чаои, Ван Фэнъин, Ли Сяндун, Я.Н. Прилуцкой и другими. Дополнением к учебнику выступают методические справочные материалы для преподавателей, сборники упражнений, созданные в соавторстве с коллегами-носителями языка: например, «Один урок, одна практика» – сборник упражнений, в котором представлены различные виды упражнений для повторения пройденных слов, грамматических правил и страноведческого материала.

Вместе с тем нельзя не обратить внимание на некоторые трудности, с которыми сталкиваются преподаватели, работая по этой линейке учебников. Первая группа трудностей связана с тем, что объем необходимых для освоения материалов велик, поэтому он не всегда согласуется с уровневым подходом и лингводидактическим описанием ступеней владения языком

(в одном уроке могут быть представлены лексические единицы и грамматические конструкции с разной коммуникативной ценностью и относящиеся к разным уровням владения РКИ). При этом заданий, которые учитывали бы коммуникативную ценность материалов и позволяли бы последовательно отрабатывать их, недостаточно. Кроме того, не всегда удаётся реализовать принцип концентризма и обращаться к изученным материалам при работе над последующими темами. Вторая группа трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели, – это необходимость дополнять и актуализировать материалы с точки зрения социокультурного содержания. Однако последнюю проблему (и связанную с ней дискуссию о проблеме отбора учебных материалов) можно назвать распространенной. Вместе с тем освоение учебника является обязательным для китайских студентов, поскольку его изучение обязательно для успешного окончания бакалавриата.

В настоящей статье нами будет рассмотрен вопрос об организации работы с лексическими материалами по учебникам «Восток-5» [2] и «Восток-6» [3], которые предназначены для третьего курса бакалавриата. Выбор обусловлен тем фактом, что на третьем курсе учащиеся отправляются на стажировки в разные вузы за рубеж, где работают по другим программам и учебным пособиям, часто занимаются по авторским разработкам преподавателей. Например, учащимся предлагается большое количество заданий с лексическим, грамматическим, социокультурным материалом, ориентированным на развитие навыков общения в языковой среде (например, работы И.А. Ореховой и её учеников). Заметим, что на практике студенты часто осваивают и программу стажировки, и программу китайского вуза. Овладение содержанием именно этих учебников имеет большое значение для успешного прохождения вступительных испытаний в магистратуру китайских вузов, следовательно, при организации стажировки российским коллегам следует учитывать это в той или иной степени. Мы же хотели бы сконцентрироваться именно на вариантах организации работы с учебником для коллег из разных вузов КНР и российских коллег в вузах КНР. В настоящей работе мы обращаемся к лексическому содержанию учебников.

Учебники «Восток-5» и «Восток-6» включают следующие темы: образование и выбор профессии, любовные и семейные отношения, проблемы современной экономики и проблемы городов, культура и искусство. Каждая тема состоит из введения (обычно это текст-подводка), текстов для чтения и обсуждения, блоков заданий, направленных на работу с лексико-грамматическим материалом (отдельными блоками идут задания по словообразованию, фразеологии, стилистике). В конце каждого урока следует блок «Речевая практика» с заданиями на развитие навыков монологической и диалогической речи.

Лексический материал, как мы указывали выше, объемен. По программе количество времени на каждый учебник составляет 96 академических часов,

то есть по 12 академических часов на каждую тему [4, с. 1]. Это сложно реализовать на практике. Например, рассмотрим тему «Высшее образование» («Восток-5»). Вводный текст урока соответствует по своему лексическому и грамматическому наполнению уровню В2 (по системе ТРКИ). Первый текст – также уровню В2, а второй – уровню В1. Новая лексика вводится в предтекстовых заданиях и в комментариях к текстам, а также в разделах, посвященных собственно работе со словами. В имеющихся условиях обучения и сложившейся методической традиции при работе с лексикой по учебникам «Восток-5» и «Восток-6» можно выдвинуть следующие рекомендации.

1. На этапе семантизации лексики использовать не только перевод, к которому часто прибегают преподаватели, владеющие китайским языком, и к которому любят прибегать китайские студенты, но и иные способы семантизации. Однако особое внимание стоит обратить на прием наглядности и образности. Наглядность особенно помогает при освоении учащимися разных групп глаголов с приставками, что критически важно для успешной сдачи экзамена. В учебниках «Восток-5» и «Восток-6» присутствует большое количество абстрактной лексики, многозначных слов, ситуаций актуализации переносного значения слова. Обнаружение метафорических связей между значениями многозначного слова значительно помогает китайским учащимся в усвоении лексического материала. Но из-за того, что объем лексики для семантизации велик, часть этой работы выносится на домашнюю подготовку, поэтому преподаватели могут записывать видеоролики, где разными способами объясняют новую лексику, а на занятии могут выводить ее в речь.

2. Дополнять учебные материалы большим количеством тренировочных упражнений и заданий для запоминания лексических единиц и развития навыков их употребления. Мы считаем, что заданий, предложенных в учебнике, недостаточно. Особенно это касается развития навыка употребления новой лексики в разных контекстах. На помощь преподавателям приходят цифровые инструменты, китайские аналоги известных среди российских преподавателей приложений, которые позволяют конструировать различные упражнения (например, «RainClassroom»).

3. Выбирать из предложенного в учебниках материала тот, который является базовым и частотным, дополнять его актуальной лексикой. В лексической системе происходят постоянные изменения, причинами появления которых являются как «внутренние законы развития языковой системы», «так и внешние факторы влияния на нее (в первую очередь глобализация, медиатизация, дигитализация и юридизация современного общества)» [1, с. 75]. Эту работу проводят и преподаватели (например, преподаватели выделяют несколько минут, где предлагают учащимся проанализировать лексические единицы, связанные с обсуждаемыми темами). В отдельных группах организуется самостоятельная работа учащихся по поиску и анализу актуальной лексики, тематически связанной с изучаемым материалом. Такая работа всячески поощряется китайскими преподавателями.

4. Объединение заданий разных блоков учебников «Восток». В учебнике работа над словообразованием и стилистикой – это отдельные блоки занятия, тогда как овладение лексической системой подразумевает не только изучение значения конкретной лексической единицы, но и определение стилистической окраски лексемы, овладение синонимами, антонимами, определение однокоренных слов и др. Нам видится, что целесообразно объединять эти блоки.

5. Финальный этап работы с новым материалом – это вывод его в речь. Среди заданий для речевой практики в учебниках «Восток-5» и «Восток-6» не так много таких, которые бы обеспечивали постепенный переход от языковых упражнений к собственно коммуникативным. На эту лакуну преподавателям стоит обращать внимание, чтобы заполнять её собственными разработками.

Таким образом, при работе с лексикой из учебников, которые являются обязательными для китайских студентов, требуется учитывать их специфику и оптимизировать предлагаемые материалы.

Литература

1. Китанина Э.А. Труханова Д.С. Семантические трансформации слова бомба и его дериватов как отражение сдвигов в языковой картине мира // Научный диалог. – 2020. – № 4. – С. 74–86.

2. Ши Тецян, Ван Фэнъин. Русский язык «осток (Новое издание) для студентов. 5. – Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2011. – 232 с.

3. Ши Тецян, Ли Сяндун, Прулиская Я.Н. Русский язык Восток (Новое издание) для студентов. 6. – Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2012. – 217 с.

4. Ши Тецян, Ван Фэнъин, Би Синьхуэй. Русский язык Восток (Новое издание) для преподавателей. – Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2015. – 215 с.

Jiang Chunli

Qingdao University of Science Technology

WORKING WITH VOCABULARY IN TEXTBOOKS «VOSTOK» FOR CHINESE PHILOLOGY STUDENTS

The article examines the features of the textbook «Vostok», intended for students of philological profile in Chinese universities, and indicates its advantages and limitations. The author describes the work on lexical material in textbooks for the third year, since their development is critically important for the continuation of students' education, gives methodological recommendations that allow optimizing work with educational materials.

Keywords: ethnometrics, Chinese students, Russian as a foreign language, vocabulary.

Цин Минъю
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
blcu17qmy@gmail.com

Степень сложности фразеологизмов как принцип отбора материала при обучении РКИ[13]

В статье предлагается классификация фразеологизмов с учётом степени их лингвометодической сложности. Сложность фразеологической единицы рассматривается как комплексный показатель, включающий её грамматическую, лексическую, семантическую и культурологическую трудность как с точки зрения языковой системы, так и с точки зрения носителей определенного языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, фразеология, принципы отбора фразеологизмов, степень сложности фразеологизмов.

Фразеологизм, являясь высоко этнокультурным языковым компонентом, играет важную роль в обучении как родному, так и иностранному языкам. В процессе изучения русской фразеологии иностранные студенты сталкиваются с различными сложностями, включая недостаток словарного запаса, непонимание культурных коннотаций и переносных значений фразеологизмов.

Для методически целесообразного отбора фразеологического материала представляется необходимым классифицировать русские фразеологизмы по степени их сложности. В самом общем виде эта классификация может выглядеть следующим образом:

1) фразеологизмы низкой степени сложности, т. е. такие, которые практически не вызывают трудностей при их освоении и могут быть свободно использованы в качестве учебного материала;

2) фразеологизмы средней степени сложности, т. е. такие, которые вызывают некоторые трудности при их освоении и могут быть использованы как часть учебного материала;

3) фразеологизмы высокой степени сложности, т. е. такие, которые вызывают множество трудностей при их освоении, но при необходимости могут быть дозированно включены в учебный процесс.

При этом очевидно, что сложность фразеологической единицы является комплексным показателем, который складывается из трудностей разной природы. Как отмечает в своей работе Д.Д. Жажева, эти трудности можно разделить на трудности, связанные с самим русским языком, и трудности, связанные с родным языком учащегося [1, с. 4]. О.В. Мурашова, говоря об этих двух типах трудностей, делает акцент на грамматических свойствах фразеологизмов. В качестве примера трудности первого типа учёный приводит изменение вида глагола во фразеологизмах. Что касается трудности второго типа, О.В. Мурашова указывает на отсутствие многих морфологических категорий (склонения, спряжения и др.) в иранском, монгольском, вьетнамском и других языках по сравнению с русским [2, с. 27–28].

Как кажется, при оценке грамматической трудности фразеологизма необходимо прежде всего учитывать тот факт, содержит ли он грамматические компоненты, выходящие за рамки языковой компетенции учащихся. На основании этого фразеологизмы можно разделить на три группы. К первой группе относятся фразеологизмы, грамматическая структура которых абсолютно понятна учащимся и соответствует их уровню владения языком. Например, фразеологизм *жить своим умом* построен с помощью творительного падежа и притяжательного местоимения, которые изучаются уже на уровне А1.

Вторая группа включает фразеологизмы, в которых содержится не более одного грамматического элемента, неизестного учащимся. Например, фразеологизмы *спустя рукава* и *от мала до велика* могут быть оценены как грамматически сложные для учащихся ниже уровня В1, поскольку образование деепричастий и кратких форм прилагательных изучается на пороговом уровне (В1).

Наконец, в третью группу входят идиомы, которые содержат два и более грамматически затруднительных для студентов момента. Например, фразеологизм *готов/рад сквозь землю провалиться* включает в себя, во-первых, краткое прилагательное, во-вторых, возвратный глагол. Обе категории начинают изучаться на уровне В1, а значит, фразеологизм может считаться грамматически очень сложным для учащихся уровней А1–А2.

Нисколько не умаляя значимость грамматических трудностей, в данной статье мы сосредоточиваем внимание на трудностях иного характера – лексических, семантических и культурологических, поскольку именно они, с нашей точки зрения, составляют сущность фразеологии. Лексические трудности при изучении фразеологизмов обусловлены их словарным составом, семантические – типом лексических значений входящих в них слов, наконец, культурологические – влиянием культурной интерференции. Обратимся к более детальному описанию обозначенных параметров.

Что касается лексической сложности фразеологизма, она напрямую связана с количеством посильных иностранцу слов. В зависимости от словарного состава фразеологические единицы могут быть разделены на три группы:

1) группа I: все компоненты (слова) фразеологизма находятся в словарном запасе учащихся;

[13] Работа выполнена под руководством Ольховской А.И., кандидата филологических наук.

2) группа II: фразеологизм содержит не более одного нового для учащихся слова;

3) группа III: фразеологизм содержит несколько новых слов либо одно новое слово повышенной сложности (устаревшее, диалектное или стилистически маркированное).

В идеале учащиеся должны знать все компоненты, входящие в состав фразеологизма. Иными словами, все единицы идиомы должны принадлежать лексическому минимуму для учащихся данного уровня. Это означает, что лексическая сложность фразеологизма – понятие относительное: одна и та же идиома будет принадлежать к разным группам в зависимости от уровня владения языком.

Например, фразеологизм *как рыба в воде* очень легко понять, начиная с конца уровня A1. Это связано с тем, что значения слов *рыба*, *вода* и предлога *в* уже известны учащимся этого уровня. Таким образом, данный фразеологизм может быть отнесен к первой группе практически для всех уровней владения языком.

Но если во фразеологизме встречается слово, которого нет в лексическом минимуме, значит, чтобы понять его значение, студентам нужно воспользоваться словарем. Например, фразеологизм *каша в голове* будет непонятен для студентов уровня A1, так как слово *каша* отсутствует в их словарном запасе. С этой точки зрения, его можно отнести к группе II. Однако это же слово *каша* входит в лексический минимум уровня A2, поэтому в данном случае оно будет отнесено к группе I.

Третья группа является наиболее сложной. Фразеологизмы включаются в неё в двух случаях: либо при наличии нескольких незнакомых слов из числа общеупотребительной и нейтральной лексики, либо при наличии хотя бы одного слова из числа лексики ограниченного употребления (архаизмов, историзмов, просторечных, разговорных и жаргонных единиц, терминов и т.д.).

В качестве примера фразеологизма с общеупотребительной лексикой можно привести оборот *на краю света*. Слово *край* входит в лексический минимум уровня C1, а слово *свет*[2] ‘земля вместе со всем, что на ней существует; мир, вселенная’ выходит за рамки системы лексических минимумов. Следовательно, данный фразеологизм необходимо отнести к группе III для студентов уровней A1–B2 и к группе II для студентов уровня C1. Среди фразеологизмов со словами ограниченного употребления можно назвать *семи пядей во лбу* (*пядь* – устаревшее слово), *ловить кайф* (*кайф* – сленг), *жить бирюком* (*бирюк* – народно-разговорное слово).

При отборе материала для обучения фразеологии необходимо учитывать и такой момент, как сложность семантики ФЕ. Как известно, слова имеют два вида значений: прямое и переносное. Совершенно очевидно, что сложность понимания фразеологизма возрастает, если в нем есть слова, использованные в переносном значении. По степени семантической сложности фразеологизмы можно разделить на две группы – семантически простые и семантически сложные. К первой относятся идиомы со словами в прямом значении, ко второй – со словами в переносном значении.

Например, фразеологизмы *от (всей) души* ‘искренне’, *как по маслу* ‘легко’, *капля в море* ‘очень мало’ не содержат переносного значения и могут быть легко поняты иностранными учащимися. Следовательно, все они могут быть отнесены к группе семантически простых идиом (группе I).

Фразеологизмы, в которых фигурируют слова в переносном значении (группа II), могут вызывать некоторые трудности при их понимании. Например, такие единицы, как *золотая голова* (*золотой* ‘умный’), *золотые руки* (*золотой* ‘опытный’), *золотое сердце* (*золотой* ‘добрый’) содержат слово *золотой*, которое используется в различных переносных значениях. В процессе обучения иностранные студенты понимают, что слово *золотой* передает смысл ‘*хороший, положительный*’, и выводят его точное значение из контекста.

Если говорить о культурологической сложности фразеологических единиц, на первый план выходит их межъязыковая и межкультурная эквивалентность, то есть наличие или отсутствие аналогичных фразеологизмов в родном языке учащихся. В отличие от лексической сложности, культурологическая сложность рассматривается не с точки зрения уровня владения русским языком, а с точки зрения родного языка учащихся. Иными словами, при выборе учебных материалов необходимо учитывать страну, из которой приезжают студенты, и язык, на котором они говорят.

С этих позиций фразеологизмы могут быть разделены на три группы:

1) группа I: русский фразеологизм имеет идеальный и полный эквивалент в родном языке учащегося;

2) группа II: русский фразеологизм имеет частичный эквивалент или аналог в родном языке учащегося;

3) группа III: русский фразеологизм не имеет эквивалентов в родном языке учащегося.

Например, в английском языке есть фразеологизм *break a leg*, а в русском – *ни пуха ни пера*. Оба имеют прямое значение, связанное с неудачей, но их фактическое значение ровно противоположно, поскольку они используются как пожелание удачи. Англоговорящим студентам будет легко объяснить русский фразеологизм с помощью английского аналога, однако носители других языков (например, китайского) могут не понимать логику этого пожелания. Соответственно, с точки зрения англоговорящих студентов, эта единица будет входить в группу II, а с точки зрения китайцев, – в группу III.

Другой пример: русский фразеологизм *ловить рыбу в мутной воде*, английский фразеологизм *fish in troubled water*, китайский фразеологизм 浑水摸鱼.

Все три фразеологизма являются идеальными эквивалентами с точки зрения прямого значения, переносного значения и способа выражения. Поэтому носителям английского и китайского языков не составит труда освоить этот русский фразеологизм. На этом основании мы можем отнести его к группе I.

Существуют также случаи «несовершенной эквивалентности» (частичной эквивалентности и аналогии). Например, русский фразеологизм *жить как кошка с собакой* имеет практически совершенный эквивалент в английском языке – *to lead a cat and dog life*. В китайском языке есть выражения с аналогичным значением, которые отличаются от русского фразеологизма внутренней формой, лексическим составом и синтаксической структурой: 鸡同鸭讲 (‘говорить как курица с уткой’), 驴唇不对马嘴 (‘У ослов и лошадей разные рты’). Наличие несовершенных эквивалентов делает процесс обучения менее сложным для учащихся, но требует от преподавателя исправления возможных ошибок, вытекающих из отрицательной интерференции.

Таким образом, учитывая грамматический, лексический, семантический и культурологический критерии, фразеологизмы могут быть распределены по трем группам сложности. К группе I (фразеологизмы низкой степени сложности) можно отнести фразеологизмы, отвечающие следующим условиям:

1) все грамматические компоненты известны учащимся и соответствуют их уровню владения языком;

2) все слова, составляющие фразеологизм, входят в словарный запас учащегося и лексический минимум соответствующего уровня владения языком;

3) компоненты фразеологизма имеют прямое значение;

4) в родном языке учащегося есть полный эквивалент фразеологизма.

К группе II (фразеологизмы средней степени сложности) могут быть отнесены фразеологизмы, соответствующие следующим условиям:

1) во фразеологизм входит один грамматический компонент, выходящий за рамки языковой компетенции учащихся;

2) во фразеологизме содержится не более одного слова, которого нет в словарном запасе учащегося и лексическом минимуме соответствующего уровня владения языком;

3) фразеологизм содержит слово в переносном значении;

4) в родном языке обучающегося имеется частичный эквивалент или аналог фразеологизма.

Наконец к группе III относятся фразеологизмы, отвечающие следующим требованиям:

1) во фразеологизм входит два и более грамматических компонента, выходящих за рамки языковой компетенции учащихся;

2) во фразеологизме содержится несколько непонятных учащимся общеупотребительных слов или хотя бы одно слово ограниченного употребления (устаревшее, диалектное, стилистически маркированное);

3) фразеологизм содержит слово в переносном значении;

4) фразеологизм не имеет эквивалента в родном языке обучающегося.

Исходя из намеченных ориентиров, преподавателям русского языка как иностранного при отборе материала для обучения фразеологии необходимо определиться с долей каждой группы фразеологизмов в учебном процессе. В дополнение к указанным критериям преподавателю следует учитывать иные показатели сложности фразеологизма, которые оказываются актуальны в конкретных условиях обучения.

Литература

1. Жажева Д.Д. Специфические трудности усвоения русской фразеологии, обусловленные соотношением фразеологической системы русского и родного языков // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2007. – № 3. – С. 238–243.

2. Мурашова О.В. Об отборе фразеологического материала для изучения в курсе русского языка // Проблемы фундаментальной подготовки в школе и вузе в контексте современности: Межвузовский сборник научных работ. Вып. 6, Ч. 2. – Череповец: Череповецкий государственный университет, 2014. – С. 25–30.

Qing Mingyou
blcu17qmy@gmail.com
Pushkin State Russian Language Institute

THE COMPLEXITY DEGREE OF PHRASEOLOGICAL UNITS AS A PRINCIPLE FOR SELECTING MATERIAL IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article proposes a classification of phraseological units taking into account the degree of their linguistic and methodological complexity. The complexity of a phraseological unit is considered as a complex indicator, including its grammatical, lexical, semantic and cultural difficulty both from the point of view of the language system and from the point of view of native speakers of a particular language.

Keywords: Russian as a foreign language, phraseology, principles of selection of phraseological units, degree of complexity of phraseological units.

Цинь Кай Вэнь
Санкт-Петербургский государственный университет
Qkaiw2022@163.com

Метафорический концепт военной лексики в русском языке и его использование в политическом дискурсе

Политическая метафора – важный объект изучения в политической лингвистике, а метафора – уникальная призма, через которую можно увидеть мир политики. Военные метафоры – самый распространенный и самый старый метафорический способ мышления в российском политическом дискурсе. Военные метафоры переносят соревновательный и конфликтный характер концепта «война» на концепты политической сферы, подчеркивая тем самым конфликт и противостояние между субъектами политической деятельности, часто затрагивая такие темы, как политические кампании, межгосударственные или межпартийные конфликты и противостояния. Лакофф упоминает метафору войны еще в работе «Метафоры, которыми мы живем» и анализирует ее. Метафорический механизм анализируется на примере «Аргумент – это война», где концепт «война» используется для понимания концепта «аргумент», подчеркивая тем самым антагонистический характер двух сторон спора и одновременно являясь основанием для сходства двух концептуальных полей. Данная работа посвящена анализу концепта *метафора* в военной лексике русского языка и его использованию в политическом дискурсе.

Ключевые слова: политическая метафора; политический дискурс; военной лексики в русском языке.

Политическая метафора – важный объект в изучении политического дискурса и даже политической лингвистики, который, несомненно, имеет высокую исследовательскую ценность. В политическом дискурсе метафоры могут использоваться для объяснения многих явлений, событий и социальных отношений. С помощью удачного использования метафор политиками достигается эффект «выражения большего объема информации меньшим количеством слов», а изучение метафор, используемых политиками, может помочь понять глубинные механизмы политической коммуникации и реальное отношение политиков к соответствующим вопросам [1, с. 82].

В 1980 году американские лингвисты Г. Лакофф и М. Джонсон выдвинули теорию концептуальных метафор в книге «Метафоры, которыми мы живем», ознаменовав переход от риторической стадии к когнитивной

в изучении метафор [2, с. 256]. Метафора перестала быть просто лингвистическим феноменом, а стала способом мышления. Метафора повсеместно присутствует в нашем мышлении и жизни и является одним из основных способов понимания человеком окружающего мира. Люди всегда обращаются к знакомым, осязаемым и конкретным идеям, чтобы распознать и осмыслить незнакомые, неосязаемые и трудноопределимые понятия. Г. Лакофф первым распространил изучение метафоры на политическую сферу, основываясь на собственной теории. В своей книге 1991 года «Метафора и война. Система метафор, использованная для оправдания войны в Персидском заливе» Г. Лакофф не только показал, как Соединенные Штаты использовали метафору для оправдания подготовки к войне с союзниками против Ирака, но и как Соединенные Штаты использовали метафору для оправдания подготовки к войне с Ираком. Г. Лакофф не только раскрывает, как Соединенные Штаты использовали метафору для оправдания подготовки к войне с союзниками против Ирака, но и в полной мере демонстрирует возможности концептуальной теории метафоры в изучении политических метафор. Публикация этого исследования свидетельствует о том, что изучение политических метафор вступило в новую стадию познания.

Г. Лакофф (2003), Хелверсон (2003) и Гуднайт (2004) соответственно изучали и анализировали метафорические презентации Второй иракской войны, Второй войны в Персидском заливе, а также событий 11 сентября 2001 года (В 2004 году Г. Лакофф проанализировал связь между метафорами в американском сознании и террористическими событиями 9–11 в контексте социокультурных причин террористических событий. В Китае Луо Линьюнь (2005) раскрывает идеологию, стоящую за использованием военных метафор в речах американских лидеров о войне в Персидском заливе. Теория Шуо Синь Лэя (2008) изучает политические метафоры, использованные в речах Буша о войне в Ираке, с точки зрения функции идеологического конструирования.

А.П. Чудинов анализирует использование метафор в России начала XX века и выводит важный метафорический паттерн «Российская действительность – это непрекращающаяся война». В то же время он считает, что «активное использование военных метафор отражает определенную особенность национального сознания современного человека, которая заключается в выплеске тревожных, опасных и агрессивных мыслей, а также чувства силы и решительных действий, неограниченного почитания военной мощи и воинских почестей в традиционном русском национальном сознании» [4, с 113].

Как средство эмоционального выражения метафоры войны могут оказывать сильное воздействие на адресата. «Война» – это метафорический образ, хорошо знакомый человеку и легко вызывающий эмоциональный отклик. В то же время использование метафор войны в некоторой степени указывает на то, что общество находится в состоянии кризиса. Напряжен-

ность – это турбулентная социальная ситуация, которая также используется для обозначения напряженного состояния конкуренции и противостояния между различными политическими силами.

В российском и китайском политическом дискурсе активно активное количество военных метафор, в основном среди них: «виды войны», метафорических рамок «действия», «оружия», «результатов войны», «участников войны» и т. д.

«Война» толкуется в словаре русского языка Ожегова [3, с. 195] как:

1) вооруженная борьба между нациями или между различными народами внутри одной нации;

2) борьба, враждебные отношения с кем-либо» Видно, что термин метафорическое значение термина «война» подчеркивает «враждебные отношения».

В последние годы в российском политическом дискурсе к типам войны с опорным словом «война» относятся: информационная война, война санкций/санкционная война. Война нервов (нервная война), политическая война и т. д.

Понятие «информационная война» впервые появилось в середине 1980-х годов, когда Шэнь Вэйгуан, китайский солдат, принимавший участие в боевых действиях, впервые открыл и предложил его, а также опубликовал первую в мире одноименную книгу об «информационной войне». Согласно Шэнь Вэйгуану, «информационная война в широком смысле означает войну противоборствующих военных (включая политические, экономические, научно-технические и все сферы общества) группировок за захват информационного пространства и борьбу за информационные ресурсы, а в узком смысле – противостояние двух сторон войны в информационном поле».

В современный информационный век, когда наука и техника получают все большее развитие, классификация информационной войны используется в политической сфере для обозначения конкурентной деятельности противоборствующих политических субъектов, борющихся за ресурсы в информационном поле, а современные технологические средства, такие как Интернет и другие современные технологические средства стали «оружием» войны, а СМИ и другие соответствующие сотрудники стали «воинами и солдатами» в информационной войне, например:

Большинство СМИ уже не просто проводники официальной идеологии, а ***солдаты информационной войны*** (МК, 2014.06.02).

Исходный домен метафоры: солдаты информационной войны, и целевой домен: большинство СМИ в России, сопоставляют боевые и агрессивные характеристики информационных бойцов с целевым доменом, чтобы подчеркнуть дискурсивную значимость более боевого и агрессивного характера информационной войны между двумя сторонами, Россией и Украиной.

Метафора информативного слова «санкционная война» в российском политическом дискурсе, используемая для выделения семантического значения

конфронтации, противостояния, конфликта, широко используется в западной политике санкций против России после начала «специальной военной операции» против Украины 24 февраля 2022 года, а также в контексте западной политики санкций против России.

Метафорический каркас «военного действия» в российском политическом дискурсе в основном включает следующие информационные слова: атака/атаковать, наступать, захват, штурм, прорыв фронта/окружения, отступать, бомбить, осада, рубить, взрывать, авиаудары, вести огонь, идти в штыковую, броситься на амбразуру, дымовую завесу и т. п. В российском политическом дискурсе конкуренция между электоральными партиями часто метафоризируется как подобное действие, как наступление в ходе военной операции. Метафорический каркас «виды вооружения и военной техники» в основном включает в себя следующие информационные слова: оружие, бумеранг, артиллерия, пушка, Автомат Калашникова, пулемет, патрон, обойма, ядерная/вакуумная/нейтронная бомба, порох, нож, кинжал, сабля, шашка, дротик, копье, меч, бумеранг, дымовая занавеса, крепость, амбразура.

«Победа» и «поражение (проигрыш)» – два распространенных результата войны. В русском языке часто используется слово «война». Рамка «конкуренция за результат» метафоризирует результаты политических выборов, в основном представленные в виде следующих информационных слов:

1) Категория глаголов: выиграть, победить, одержать победу, завоевывать.

2) Класс существительных: победа, победитель, поражение, капитуляция, перемирие, захват, узурпация, парад победы, триумфальный марш, пленные, колонии и др.

«По его словам, теоретическая возможность влияния на выборы с помощью кибератак в мире существует. «Надеюсь, государства сами себя ограничат и не будут участвовать (в этом – ред.), потому что вскрытие такого рода ***атак*** *повлечет серьезные последствия», – отметил он»* (РИА, 2017.09.30).

Домен происхождения метафоры: атака, домен цели: кибератак, сходство: наступательность, образующая метафорическое отображение «военная атака» – «компьютерная атака». Сходство: агрессивность, образуя метафорическое отображение «военная атака» – «компьютерная атака», которое отображает наступательные характеристики военной атаки на компьютерную атаку. Метафорическое отображение «военная атака» – «компьютерная атака» переносит наступательные характеристики военной атаки на концепт «компьютерная атака», подчеркивая конфликтные, враждебные и наступательные семантические значения избирательного процесса.

Концепт «компьютерная атака» сопоставляется с концептами конфликта, враждебности и агрессивности в избирательном процессе.

«Но Путин – смелый и решительный человек. И он не сорит словами, в отличие от многих наших политиков, которые тарахтят, ***как Калашников в автоматном режим»*** (Российская газета, 2000.05.18).

Метафорический домен происхождения: Калашников в автоматном режиме (= АК), целевой домен: политики, которые тараторят (болтливые политики). целевое поле: политики, которые тараторят (болтливые политики), образуя «автомат Калашникова» – «автомат Калашникова». Метафорическое отображение «автомат Калашникова» – «болтливые политики», сходство: агрессивность, отображение характеристик непрерывной атаки в порождающем домене на характеристики непрерывной атаки в порождающем домене., подчеркивая дискурсивную значимость более высокой агрессивности среди кандидатов и, таким образом, выделяя отличительные черты Путина. Это подчеркивает дискурсивное значение большей агрессивности между кандидатами, тем самым еще больше подчеркивая отличительные черты Путина.

***«Победа** Путина на президентских выборах. Похоже, что те, кто призван обеспечить эту победу, решили использовать ту же, трижды безотказно сработавшую ранее схему – выставить главным соперником Путина Зюганова».* (Комсомольская правда, 2002.04.06)

Метафора победы в войне как результата президентских выборов призвана подчеркнуть соревновательный и конфронтационный характер президентских выборов.

Литература

1. Баранов А.Н. Некоторые константы русского политического дискурса сквозь призму политической метафорики («Взаимоотношения бизнеса и власти», «коррупция») / А.Н. Баранов – Москва, 2006. – 82 с.

2. Лакофф, Джонсон 2004 – Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. Москва.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.

3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – Москва: А ТЕМП, 2006 – 938 с. [3] с.

4. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000): моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. стр. 113.

5. Ян Ян, Дун Фанфэн. Исследование феномена военных метафор в современном китайском медиадискурсе. / Исследования иностранных языков, 2017(2). 2 с.

Tsin KayVen
Saint-Petersburg State University

METAPHORICAL CONCEPT OF MILITARY VOCABULARY IN THE RUSSIAN LANGUAGE AND ITS USE IN POLITICAL DISCOURSE

Political metaphor is an important object of study in political linguistics, and metaphor is a unique prism through which the world of politics can be seen. Military metaphors are the most common and the oldest metaphorical way of thinking in Russian political discourse. Military metaphors transfer the competitive and conflictual nature of the concept «war» to the concepts of the political sphere, thus emphasising conflict and confrontation between subjects of political activity, often involving such topics as political campaigns, interstate or interparty conflicts and confrontations. Lakoff mentions the metaphor of war as early as «Metaphors We Live By» and analyses its Metaphorical mechanism is analysed using the example of «The argument is war», where the concept «(war)» is used to understand the concept «(argument)», thus emphasising the antagonistic nature of the two sides of the argument and at the same time providing a basis for the similarity of the two conceptual fields. This dissertation is devoted to the analysis of the concept of metaphor in the military lexicon of the Russian language and its use in political discourse.

Keywords: political metaphor; political discourse; military lexicon in the Russian language.

Чайка Наталья Владимировна
Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
natusia12@tut.by

Эллиптические предложения в аспекте семантического синтаксиса

Статья посвящена исследованию проблемы эллипсиса в семантическом аспекте. Представлена теоретическая база семантической синтаксической школы – категориальная семантика синтаксической единицы, денотативная ситуация выражения, дискурс, логико-грамматические отношения в предложении, план выражения и план содержания предложения, глубинные и поверхностные структуры предложения, исходные синтаксические модели и их производные.

Ключевые слова: эллиптические предложения, денотативная ситуация выражения, дискурс, логико-грамматические отношения в предложении, план выражения и план содержания предложения.

Семантическая синтаксическая школа сложилась к середине XX в., когда под влиянием идей А.А. Потебни, В. фон Гумбольдта основным объектом исследования становится семантика синтаксической единицы: отношение предложения к обозначаемой им ситуации, вопрос о семантических компонентах предложения, эксплицитной и имплицитной семантики предложения, правила объединения и преобразования синтаксических единиц, семантический инвариант синтаксической конструкции. Основу теоретической базы семантической синтаксической школы составили такие понятия, как категориальная семантика синтаксической единицы, денотативная ситуация выражения, дискурс, логико-грамматические отношения в предложении, план выражения и план содержания предложения, глубинные и поверхностные структуры предложения, исходные синтаксические модели и их производные.

Вопрос об эллиптических конструкциях в рамках семантической синтаксической школы исследовался на основе концепции глубинных и поверхностных синтаксических структур, которая была разработана Н. Хомским. Было доказано, что синтаксический нуль и эллипсис не меняют смысл предложения, сама конструкция остается тождественной своему семантическому инварианту и имеет лишь вариативные структурные различия.

К глубинной структуре исследователи относили содержание предложения, к поверхностной – формальное выражение семантики предложения с помощью грамматических и синтаксических средств (Л.С. Бархударов, С. Винклер). Эллипсис и синтаксический нуль квалифицировались как

«стирание или замена нулем на поверхностной структуре предложения тех или иных элементов его глубинной структуры» [1, с. 59]. Л.С. Бархударов выделил два типа различий между синтаксическими единицами: вариативные (затрагивают план выражения предложения) и функциональные (затрагивают план содержания предложения). Синтаксический нуль и эллипсис относились к вариационному типу различий на поверхностной структуре предложения.

Далее в семантической синтаксической школе ярко очерчиваются два направления: логико-семантическое и собственно-семантическое. Сторонники логико-семантического направления (В.Х. Багдасарян, Ш. Балли, Е.И. Шендельс, Б. Хаунспергер, З. Выходилова, А. Унишевская) исследовали преимущественно способы выражения логических отношений (конъюнкции, дизъюнкции, импликации) в языке через предложение или высказывание. В трудах ученых часто употребляются термины «импликация», «имплицитный», «эксплицитный», которые являются принадлежностью логической семантики (З. Выходилова). Исследователи пытаются анализировать явление синтаксического нуля и эллипсования через логические отношения между частями сообщения или как явление асимметрии языкового знака, или исследуют общие теоретические вопросы синтаксической семантики. Это, безусловно, дало положительные результаты: эллиптические конструкции рассматривались как проявление имплицитности в синтаксисе. Однако излишнее увлечение логическими методами исследования привело к замене лингвистических на логические: анализ структуры и семантики предложения подменялся анализом логических отношений и средств, которыми они выражаются.

Активно исследовался в рамках этой школы и вопрос про анафорический эллипсис. Ученые (С. Чанг, П. Элборн) отмечали важную роль отношений между языковыми единицами. По их мнению, смысл предложения с анафорическим эллипсисом основывается на семантике полнозначной конструкции, где обязательным является наличие текстового показателя – анафорического местоимения или местоименного наречия, на которые и осуществляется анафорическая отсылка.

Однако не все восточнославянские ученые относят конструкции с пропуском или заменой компонента с субъектным и объектным значением типа Хата стояла молчаливая. Света в ней не было к эллиптическим. Некоторые исследователи (Л.И. Бурак, Н.В. Чайка и др.) считают такие предложения структурно полными, так как смысловая неоднозначность, наблюдаемая в них, – результат замены семантически полнозначного компонента на неполнозначный, что считается компетенцией семантики, не имеющей отношения к структурным изменениям (эллипсованию или пропуску) в синтаксической единице.

Представители собственно-семантического направления (И.А. Божок, М.В. Всеволодава) исследовали семантику эллиптических конструкций, исходя из категорий семантики, на основе семантических связей и отношений компонентов (И.А. Божок) или универсальных языковых категорий, анализировали общую семантику эллиптических конструкций или смысловую связь между синтаксическими единицами. Типичный смысл конструкций с эллипсисом глагола И.А. Божок квалифицировала как «конфигурацию языковых элементов (смысловых), отражающую денотативную ситуацию» [2, с. 25]. В случае неполноты в их строении «могут не получить языкового выражения некоторые обязательные компоненты того или иного типа. Однако денотативная ситуация их содержит, поэтому семантическая структура таких предложений выражается с опорой на контекст или ситуацию» [2, с. 26]. При классификации И.А. Божок учитывала семантику субъектных компонентов, от категориальной отнесенности которых зависит типичная семантика конструкции, использовала понятия и категории логики (денотат, директив) как средства описания семантики эллиптических предложений. Исследование может быть базой для дальнейшей разработки принципов семантической классификации эллиптических предложений.

Новизной отличается подход к классификации эллиптических конструкций А.В. Михеева, считавшего необходимым «создать универсальную классификацию эллиптических высказываний, способную охватить языки различной типологии, что может строиться на критериях, не зависящих от грамматической системы того или иного языка» [3, с. 15–16]. В качестве такого критерия, на взгляд ученого, может выступать субъектно-предикатная структура предложения, отражающая основную форму мышления в диалектическом единстве единичного и общего. «Универсальная классификация эллиптических высказываний способна охватить языки разного типа, она может строиться на семантических критериях, не зависящих от игровой системы того или иного языка» [3, с. 16]. Исследователь выделял три группы категориально-семантических предикатов – гносеологические, логические, психологические – и рассматривал эллиптические предложения как предикаты с определенной категориальной семантикой [3, с. 16]. На основе видов категориально-семантических предикатов он указывал семантические функции конструкций с эллипсисом глагола – спецификацию, квантификацию, репродукцию и негацию. Очевидно, что учеными отражаются не лингвистические денотативно-сигнификативные, а логические отношения между этими объемами понятий. Каждый компонент семантической структуры эллиптических предложений квалифицировался как логическое понятие, а взаимоотношения между ними как отношения между их объемами. Семантическая структура предложений была представлена как цепочка логических операций (а не взаимодействие компонентов их семантической структуры).

Такая классификация отличается тем, что охватывает языки с различной типологией, имеет общелогический характер и не способна отразить специфику семантичной организации конструкций с эллипсисом глагола в каждом конкретном языке.

Явление эллипсиса тесно связано с синонимическими синтаксическими преобразованиями (трансформациями). Основоположник теории трансформаций Н. Хомский разработал основные правила преобразования синтаксических единиц при сохранении ими семантического тождества. В современном языкознании названную проблему широко и всесторонне исследуют Н.Д. Арутюнова, В.А. Звягинцев и др.

В рамках трансформационной грамматики, стремящейся к установлению для каждой модификации синтаксической единицы, структурно-семантического инварианта, предложение с синтаксическим нулем и эллипсисом ученые относили к синонимической модификации полной. Эллипсис глагола ученые квалифицировали как отсутствие необходимого компонента в дистрибутивной формуле. При этом другие компоненты синтаксической конструкции могли видоизменяться и преобразовываться в другие грамматические формы или части речи. Инвариантными считаются исходная и производная конструкции, в которых при синтаксических преобразованиях сохраняется тождество семантических компонентов. Синтаксические синонимические преобразования вместе с эллипсисом чаще подразумевают изменения в конфигурации актантов: *какой у малыша интерес в глазах?* (П. Бровка), разворачивание предиката: *то же в ее натуре – чуткость, // гостеприимство, мягкость, доброта* (Н. Гилевич) или ввод дополнительного актанта: *какой же открылся странный мне секрет, // что ваше – вам: жизнь, Надежды, дела* (Р. Боровикова). Такие изменения позволяют устранить синтаксическую инверсию членов предложения и установить соответствие между актуальным разделением и синтаксической структурой предложения, заменить односоставную безличную конструкцию на двухсоставную.

А.Е. Михневич выделял основные направления преобразования для синтаксических единиц. На его взгляд, наиболее типичным результатом преобразования выступает отглагольное существительное, а самым распространенным средством – аффиксация, часто с предлогом.

Теория синтаксических преобразований имела большое значение для разработки вопроса об эллиптических конструкциях. Она открыла перспективы для изучения предложений с синтаксическим нулем и эллипсисом, в которых наряду с пропуском произошли определенные преобразования. Стало возможным выявить инвариант каждой производной конструкции и рассматривать его в определенной системе: временной, модальной, фазисной и других парадигмах. Указанные разработки упорядочили систему производных конструкций, что значительно упростило их восприятие и классификацию.

Литература

1. Бархударов Л.С. К вопросу о поверхностной и глубинной структуре предложения // Вопросы языкознания. – 1973. – № 3. – С. 50–61.

2. Божок И.А. Семантическая организация эллиптических предложений // Семантика слова и семантика высказывания: межвуз. сб. науч. тр. / Моск. обл. пед. ин-т; редкол.: П.А. Лекант (отв. ред.) [и др.]. – М., 1989. – С. 22–32.

3. Михеев А.В. Лингвистический статус эллипсиса в тексте: автореф. дис. … канд. филол. наук. – М., 1982. – 25 с.

Chaika Natalia Vladimirovna
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank

ELLIPTIC SENTENCES IN TERMS OF SEMANTIC SYNTAX

The article is devoted to the study of the problem of ellipsis in the semantic aspect. The theoretical basis of the semantic syntactic school is presented – categorical semantics of a syntactic unit, denotative situation of expression, discourse, logical-grammatical relations in a sentence, plane of expression and plane of content of a sentence, deep and surface structures of a sentence, initial syntactic models and their derivatives.

Keywords: elliptical sentences, denotative situation of expression, discourse, logical-grammatical relations in a sentence, plane of expression and plane of content of a sentence.

Черенкова Белита Валентиновна
Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого
belita5@rambler.ru

Лексико-стилистическая репрезентация фоновой семантики топонимической лексики

Статья посвящена рассмотрению особенностей формирования и развития фоновой семантики топонимической лексики русского языка. На примере топонима «Тула» исследуются особенности лексико-стилистической репрезентации семантического фона топонимической единицы, выделяются и описываются обобщающие и дифференцирующие признаки топонима. Автором приводятся примеры вторичных наименований городского объекта в публицистических текстах.

Ключевые слова: топоним, фоновая семантика, лексический фон, сема.

Функция топонима как ономастической языковой единицы, определяющая его первичное предназначение, заключается в номинации географического объекта с целью его пространственной идентификации. Топонимические единицы представляют собой продукт коллективной номинации и в процессе функционирования приобретают дополнительные значения, связанные и детерминированные особенностями социально-исторического развития того или иного региона. На этапе развития топонима особую ценность получает кумулятивная функция, направленная на отражение, фиксацию и «сохранение в языковых единицах информации о постигнутой человеком действительности» [2, с. 6]. При этом к значению пространственной идентификации объекта добавляется целый ряд дополнительных значений, которые при условии их весомости в коллективном опыте закрепляются и сохраняются номинантом в качестве вторичного значения топонима.

Таким образом, начиная от исходной точки, выделяемой по хронологическому принципу, закладывается и формируется основообразующее ядро топонима, вокруг которого создается семантическое пространство, определяющее лексический фон топонимической единицы.

На качественно сложную структуру фоновой семантики топонима как ономастической единицы указывают в своих трудах В.Г. Костомаров и Е.М. Верещагин. Как отмечают исследователи, фоновая семантика топонима складывается главным образом не из формы наименования, а из коннотаций историко-социального плана [3, с. 103].

Понятие фоновой семантики языковой единицы неразрывно соединено с понятием культурной памяти слова. В современной лингвокультурологии культурная память слова содержит «ассоциации, которые задаются языковой единицей и тянутся из ее прошлого употребления, организуя современное значение» [1, с. 17].

Фоновая семантика топонима имеет ярко выраженную экстралингвистическую направленность и включает целый ряд слов, сочетаний слов, фразеологических единиц и свернутых текстов, опосредованно соединенных между собой ассоциативными связями и непосредственно связанных с семантическим ядром топонима. При этом с целью номинации географического объекта в речи может использоваться как сам топоним, так и лексические единицы, передающие его фоновую семантику.

Фоновая семантика топонимической единицы позволяет, с одной стороны, идентифицировать объект по типовым признакам, формирующим его характеристику, а с другой стороны, образует основу для выделения объекта из ряда подобных. К примеру, название городского поселения позволяет эксплицировать информацию о его географическом положении, административном статусе, неофициальном статусе, экономическом значении, исторической роли, численности населения, и т. д. Так, групповая информация, заложенная в топониме «Тула», позволяет отнести его 1) к группе общеизвестных исторических русских городов, 2) русских провинциальных городов, 3) российских городов-героев, 4) городов оружейников, 5) городов музеев и достопримечательностей. Отличительная семантика топонима «Тула» складывается из значений нарицательных лексических единиц (*пряник, самовар, гармонь, оружие, мастера…*), антропонимических единиц (*Толстой, Жуковский, Демидов, Мосин, Левша…*), слов-атрибутов по отношению к номинанту (*древняя, провинциальная, мастеровая, славная, оружейная…*), фразеологизмов *(«В Тулу со своим самоваром не ездят», «Туляки тем хороши, что все родом от Левши», «Для друзей у Тулы – пряник, для врагов у Тулы – меч»…*), наименований улиц, площадей, внутригородских объектов (*Императорский Тульский оружейный завод, Тульский машиностроительный завод, кондитерская фабрика «Ясная Поляна», площадь Победы, улица Оборонная…*).

Лексический фон топонима не является застывшим образованием: социально-экономические, идеологические, политические изменения в социуме определяют эволюцию топонима, прежде всего, эволюцию его фоновой семантики. Следует отметить, что векторная динамика топонима имеет двустороннюю направленность: вначале знаковые реалии географического объекта формируют семантическое пространство топонима; впоследствии семантические доли, определяющие фоновую семантику топонима, приобретают самостоятельность и могут выступать в качестве наименования географического объекта, замещая при этом топонимическую единицу.

В последнем случае проявляются факты вторичного наименования географического объекта.

Анализ публицистических текстов показывает, что в роли средств вторичного наименования города Тулы используются сочетания, передающие различного рода семы топонима:

– обобщающие семы: *город, древний русский город, областной центр, административный центр*;

– дифференциальные семы: *город оружейников, родина самоваров и пряников, город-герой, город мастеров, пряничный край, оружейная столица, мастерская России, самоварная столица*.

Вместе с тем наблюдаются факты использования топонима для обозначения определённого дискретного признака объекта, при этом смысловое значение данного признака входит в фоновую семантику номинанта. Подобным образом проявляется смысловое развитие топонима, в основу которого положен принцип смежности предметов, что дает основание говорить о метонимизации топонимической единицы:

– Так живет Тула – город мастеров. За что бы ни брались туляки, все делают на отлично, и слава о них расходится по всему миру;

– Тула веками оружье ковала.

В приведенных примерах топоним «Тула» реализуется частью своей фоновой семантики, обозначая жителей города. В то же время использование топонима в данном контексте приобретает метафорическое значение, поскольку вызывает в коллективном сознании символический образ города.

Таким образом, топонимы содержат фоновые семы, которые отражают историю, культуру и быт проживающих в данной местности людей и поддерживаются внеязыковыми реалиями. Вместе с тем семантика топонима как культурно-маркированной языковой единицы обнаруживает динамику и может реализоваться в речи как частью своего семантического фона, так и в качестве номинанта для обозначения реалии, представленной одной или несколькими фоновыми семами.

Литература

1. Авербух К.Я. Культурная память слов как проявление языковых знаний о мире / К.Я. Авербух, Л.Г. Попова, Л.М. Шатилова // Инновационное развитие науки и образования: монография / Междунар. центр науч. сотрудничества «Наука и просвещение». – Пенза, 2018. гл. 2. – с. 15–22.

2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – Москва: Русский язык, 1980 – 320 с.

3. Верещагин Е.М. Язык и культура: Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / Под редакцией и с послесловием академика Ю.С. Степанова. – Москва: «Индрик», 2005. – 1040 с.

Cherenkova Belita Valentinovna
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

LEXICO-STYLISTIC REPRESENTATION OF THE BACKGROUND SEMANTICS OF TOPONYMIC VOCABULARY

The article is devoted to the consideration of the peculiarities of the formation and development of the background semantics of the toponymic vocabulary of the Russian language. Using the example of the toponym «Tula», the features of the lexical and stylistic representation of the semantic background of a toponymic unit are studied, generalizing and differentiating features of the toponym are highlighted and described. The author provides examples of secondary names of an urban object in journalistic texts.

Keywords: toponym, background semantics, lexical background, sema.

Черкашина Татьяна Тихоновна
РГУ им. А. Н. Косыгина
ttch2004@yandex.ru

Мотивационный потенциал метатекстовых языковых единиц при обучении письменной научной речи китайских студентов

Эффективность формирования навыков письменной научной речи у китайских учащихся связана с их мотивационными запросами. В статье раскрываются важные факторы повышения динамики навыка создания вторичных авторских текстов научного стиля с учетом психологических и этнокультурных особенностей китайских учащихся. Описывается назначение речевых маркеров связности научного текста как специфического метаконструктора смысла. Подчеркивается, что в китайской аудитории особенно важен фактор последовательности в предъявлении языкового материала на каждом этапе выполнения учебной задачи, что способствует преодолению утомления, активизирует речемыслительную деятельность учащихся, поскольку сами языковые единицы разных уровней вносят свой логико-семантический вклад в образование монологического научного текста на конкретную тему. Вторичный письменный научный текст содержит разноплановую информацию, которую студенты в соответствии с правилами создания своего авторского текста аккумулируют, объединяют, подвергают компрессии и трансформируют. В статье представлена классификация видов текстовой деятельности студентов, отличающейся объемом, способом постановки и номинации проблем и выбором языковых средств, используемых автором вторичного продукта речемыслительной деятельности для реализации замысла.

Ключевые слова: мотивация, метаязык, языковые маркеры, динамика навыка.

Среди мотивационных запросов при формировании навыков письменной речи для большинства иностранных учащихся навык в создании научных текстов разных речевых жанров оказывается одним из самых востребованных. Безусловно, при изучении русского языка как иностранного мотивация детерминирована этнокультурным компонентом, отражающим специфику усвоения китайскими студентами учебного материала на разных уровнях владения языком. Для китайских студентов, обучающихся в российских вузах, овладение специальным метаязыком науки становится весьма актуальным.

Прежде всего уточним, что мы понимаем под метаязыком. Согласимся с И.В. Арнольд, которая считает, что метаязык предназначен и используется для описания другого языка. В узком значении под термином *метаязык* принято понимать «язык второго порядка». В то же время существует и широкое толкование этого термина – язык научного изложения, включающий в себя вербальные и невербальные знаки [1, с. 37]. Метаязык предназначен для описания результатов познания. Собственно, сами языковые единицы, включенные в научный текст для сопровождения логико-смысловых этапов исследования, делает его общественным достоянием и обеспечивает преемственность процесса познания. Отметим, что язык науки строится в системе координат металингвистики М. Бахтина, охватывая диалогически-коммуникативные стратегии. С этим солидарны многие авторитетные ученые: И.В. Арнольд, М. Бахтин, А. Вержбицкая, А.А. Гаврилова, А.Г. Гурочкина, И. А. Кириллова, М.Н. Кожина, М. Хайдеггер, Р. Якобсон и др.

Итак, язык науки, или язык вторичного текста, который делают его таковым специальные языковые маркеры научного стиля, обеспечивают смену авторства, как необходимого условия научного текста. Обучение китайских учащихся созданию вторичных текстов, которые с удовольствием выполняют задания по предложенному образцу, стимулируют их освоить языковые средства связности научного текста. По М. Бахтину, любой предмет речи выступает предметом речи не впервые, потому что до автора научного текста были другие авторы, опираясь на тексты которых каждый исследователь создает свой авторский текст, подвергая исходную информацию аналитико-синтаксической интерпретации. На эту же особенность текстовой деятельности указывал и У. Эко, утверждавший, что язык предшествует всему, он всегда «до». Человек «обитает в языке», он осваивает мир и конструирует образ мира в языке, и «всякое понимание бытия приходит через язык» [6, с. 18].

Важным мотивационным фактором при развитии навыков письменной научной речи у китайских учащихся является динамика навыка. С точки зрения психолого-педагогического подхода каждый приобретенный навык должен работать, что позволяет учащемуся видеть свои достижения и успехи. В ходе создания научного текста определенного речевого жанра студент создает свой метатекст, т. е. текст, дополняющий и сопровождающий основной текст (чужие монографии, статьи и проч.). Назначение языка науки заключается в освоении китайскими учащимися способами включения в свой текст речевых маркеров для каждой структурной части исследования [5, с. 65].

Таким образом, студент усваивает, что научный текст «легко» складывается, как конструктор смысла. Во-первых, это просто. Во-вторых, это интересно. Общеизвестно, что отсутствие азарта, новизны на уроке в отличие от необходимости пошагово преодолевать определенные трудности, превращает занятие в рутину, у студентов пропадает интерес и мотивация. Согласно латинскому

изречению, касающемуся нашей темы, – «Кто не идет вперед, тот идет назад», метатекстовые языковые маркеры стимулируют интерес учащихся выступить в роли научного исследователя. Студенты понимают функциональное назначения языковых маркеров выражения связности научного текста. На практике учащиеся понимают, что они необходимы, во-первых, для дополнительной ориентации читателя вторичного текста в «маршруте» научной мысли автора; во-вторых, они раскрывают цель авторской интерпретации того или иного суждения; в-третьих, помогают акцентировать внимания читающего или слушающего к отдельным аспектам научного исследования, выделения главной и второстепенной информации. Китайские учащиеся, приученные к тщательной и кропотливой работе с текстом, отмечают, что с помощью специальных метатекстовых лексико-грамматических моделей удается структурировать не только внешнее оформление работы, но и само ее содержание в соответствии с выбранным жанром.

При работе в китайской аудитории не менее важен фактор последовательности, неторопливости, обстоятельности выполнения каждого этапа учебной задачи, что с одной стороны, помогает преодолеть утомление от «безбрежности» грамматических трудностей русского языка и вызывает радость от понимания поставленной задачи, поскольку сами языковые единицы разных уровней вносят свой логико-семантический вклад в образование монологического научного текста на конкретную тему. В нем разноплановая информация аккумулируется, объединяется и трансформируется. Между тем она отличается, как правило, по объему, способу постановки и номинации проблем и выбором языковых средств, используемых автором вторичного продукта речемыслительной деятельности для реализации замысла.

Работа с текстом на уроках является не целью, а средством для формирования у студентов компетенций, состоящих в осмыслении и оценке собственной исследовательской деятельности в соответствии с основными характеристиками качества и критериями оценки речемыслительной деятельности студентов в проведении исследования:

1) способность и готовность участвовать в составлении и оформлении научных отчётов, исследований, выступлений, способность представлять результаты исследовательской работы с учётом особенностей потенциальной аудитории;

2) владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения;

3) способность свободно владеть навыками научной речи, анализировать логику научных рассуждений и высказываний.

Рассмотрим этапы формулирования мысли. Вначале мысль формулируется во внутренней речи, которая отличается свернутостью (это почти «телеграфный стиль»). Она предельно лаконична, отличается высокой степенью

неполноты, почти абсолютным отсутствием выражения связности и даже такими элементами организации, как речевые недочеты. На этом этапе достаточно, чтобы человек сам осознал свою собственную мысль. Далее речь из внутренней переходит во внешнюю, цель которой – сделать мысль понятной и приемлемой для других людей [6, с. 64]. Все недочеты внутренней речи должны быть устранены, т. к. они препятствуют пониманию смысла. Переход от внутренней речи к внешней – письменной или устной – осуществляется различными способами. Для языка науки характерны следующие способы: компрессия, интерпретация, номинация, тезирование и др. Между тем воспроизведение, компрессия и трансформация текста имеют как самостоятельное значение, так и вспомогательную ценность, рассматриваемую в качестве ступени формирования умения создавать собственные научные тексты. Поскольку мысль формируется в слове, текст как универсальная дидактическая единица речи дает возможность научить студента «упаковывать» смысл научной информации, пользуясь специальными лексико-грамматическими маркерами, характерными для научного стиля.

Рассмотрим конкретный пример задания по работе с текстом:

Задание. Прочитайте текст «Связь музыки и культуры». Разбейте текст на абзацы. Задайте смысловые вопросы к каждому абзацу. Сформулируйте основные проблемы, представленные в тексте, и выделите основные мысли каждого абзаца в виде тезиса.

Еще во время античности о музыке стали говорить, как о самом чувственном из всех видов искусств. Отмечалось ее особое влияние на эмоциональное состояние человека, способность перестраивать его внутренний мир. Музыкальное искусство проникает везде и быстро захватывает поклонников. Далеко не каждый возьмется за карандаш, вдохновившись художественным шедевром. Немногие, прочитав любимую литературу, попробуют написать свой роман. Но почти все будут напевать песню, которая полюбилась. Увлечение музыкой – самое массовое, и оно тесно связано с культурой. Она не всегда воспринимается в качестве отдельного искусства. В конце двадцатого века в Европе сложилось представление о ней, как о части одной из культур (например, молодежной, городской, японской, восточной). Само понятие «музыки» существует не везде. У некоторых африканских и индейских племен вообще отсутствует этот термин. Если спросить, они даже не сразу поймут, о чем речь. Музыку они воспринимают неразделимо с обрядами и ритуалами. В развитом обществе тоже есть свое понимание. Например, духовный аспект. Мелодичные напевы из Корана для человека иной религии звучат, как настоящая музыка. Для самих мусульман это ею не является. Есть еще личная оценка, убеждения каждого человека. У каждого есть ряд своих представлений об искусстве. К примеру, вы можете признавать только произведения классиков, а все остальное считать «немузыкой», имеющей сомнительное содержание.

Практика показывает, что большие трудности у обучающихся возникают с номинацией проблемы, поэтому необходимо познакомить студентов с наиболее распространенными моделями постановки вопроса, номинации и формулирования тезисов [4, с. 37]:

Таблица 1.

Грамматические способы выражения вопроса, номинации и тезиса

Постановка вопроса (Вопросный план)	**Номинация проблемы, или ее название (Назывной план)**
Грамматические способы выражения вопроса, номинации и тезиса	
Использование вопросительных слов: что такое? почему? с какой целью? и др., н-р: 1) Что такое музыка? 2) Почему музыку относят к особому виду искусства?	1) Отглагольное существительное в И.п., н-р: Определение музыки (от глагола *определить*); 2) Конструкция со словом «как», н-р: Музыка как особый вид искусства. 3) Конструкция с сочинительным союзом, н-р: Музыка и искусство.

Итак, мотивационный подход к работе в китайской аудитории над компрессией научной информации подразумевает соблюдение принципа сознательности выбора метатекстовых языковых единиц, характерных для создания вторичного текста. Учитывая сложность структуры письменных научных тестов, «перешифровка» их смысла связана с назначением каждого речевого жанра учебно-научных текстов, создавать которые иностранным учащимся необходимо научиться.

Литература

1. Арнольд И.В. Проблемы диалогизма, интертекстуальности и герменевтики: (В интерпретации художеств. текста) / РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб. Образование, 1997.

2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1979. 423 с.

3. Гурочкина А.Г. Метаязык, метакоммуникация, метатекст (к обьему содержания понятий) // Когнитивные исследования языка. – Вып. 5. Исследование познавательных процессов в языке. – Москва: Институт языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. – с. 52–57.

4. Черкашина Т.Т. Язык научного исследования: от реферата до диссертации: учебное пособие: Москва: Государственный университет управления, 2015. – 245 с.

5. Черкашина Т.Т., Николенко Е.Ю. Языковые средства выражения связности научного текста в практике обучения РКИ // Русский язык за рубежом. – 2024, № 1, – с. 62–71.

6. Эко, У. О литературе / перевод С. Сидневой. – Москва.: Издательство АСТ: CORPUS, 2016. – 416 с.

7. Hyland K. Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing – Bodmin: Continuum International Publishing Group, 2005. – 240 p.

Cherkashina Tatyana Tikhonovna
Russian State University named after A.N. Kosygin

THE MOTIVATIONAL POTENTIAL OF METATEXT LANGUAGE UNITS IN TEACHING WRITTEN SCIENTIFIC SPEECH TO CHINESE STUDENTS

The effectiveness of the formation of written scientific speech skills among Chinese students is related to the motivational demands of students. The article reveals important factors for increasing the dynamics of the skill of creating secondary author's texts of scientific style, taking into account the psychological and ethnocultural characteristics of Chinese students. The purpose of speech markers of coherence of a scientific text as a specific meta-constructor of meaning is described. It is emphasized that in the Chinese audience, the consistency factor in the presentation of language material at each stage of the educational task is especially important, which helps to overcome fatigue, activates the speech-thinking activity of students, since the language units of different levels themselves make their logical and semantic contribution to the formation of a monological scientific text on a specific topic. The secondary written scientific text contains diverse information that students, in accordance with the rules of creating their own author's text, accumulate, they combine, compress and transform. The article presents a classification of the types of textual activity of students, differing in volume, the way problems are posed and nominated, and the choice of linguistic means used by the author of a secondary product of speech-thinking activity to implement the idea.

Keywords: motivation, metalanguage, language markers, skill dynamics.

Черненко Наталья Михайловна
Национальный социально-педагогический колледж
fielika@mail.ru

Организация методического обеспечения в процессе онлайн-обучения

В статье речь идет о методической организации в процессе обучения в дистанционном режиме: особенностях организации, подборе материалов и составлении заданий как электронных версий, так и письменных практических.

Ключевые слова: мотивация, технологии, навыки, онлайн-формат.

В современных исторических реалиях, сложившихся еще в начале третьего тысячелетия, в педагогическом процессе стали преобладающими иные приоритеты по сравнению с образовательной системой 20 века. Перед образованием встала задача научить каждого гражданина ставить цели, формировать и реализовывать идеи, находить смыслы, изыскивать решения в сложных, подчас неприсущих тому или иному предмету, ситуациях, т. е. в ситуациях, исполненных неопределенности. Именно поэтому необходимо, чтобы вся педагогическая система, начиная с первых ступеней, установила переориентацию на решение данной сверхзадачи, а именно: подготовку контингента людей, которые умеют быстро и успешно адаптироваться в сложившейся обстановке и принимать верные решения в любых, даже самых нестандартных ситуациях.

Специалисты исследуют инновационные приемы преподавания, педагогические интеграции и их влияние на учебный процесс. Происходит интенсивный поиск стимулов развития системы образования в контексте долгосрочной перспективы.

Ключевым направлением модернизации образования является использование новых информационных технологий, компьютеризация учебных заведений, инновационная деятельность преподавательского состава. Приоритетным направлением интеграции науки и образования в информационную эпоху стало построение информационно-образовательных пространств, развитие которых рассматривают на основе информационного подхода, идеология которого отражает систему взглядов и идей, определяющих развитие личности, активного, широко мыслящего, творческого члена компьютеризированного общества.

Необходимо отметить следующие позитивные направления от внедрения информационных технологий в развитие образования:

– усиление общей мотивации учащихся.

– повышение качества учебного опыта и переход от пассивного к активному обучению.

– изменение институциональной культуры, особенно в отношении способности пользоваться технологиями.

– усиление способности переносить навыки (например, независимого обучения или навыков пользования информационных технологий).

– повышение качества преподавания.

– более гибкий доступ учащихся к учебным материалам как через сайты (или системы телекоммуникаций), так и вне сайтов.

Итак, чтобы обеспечить понимание излагаемого материала в дистанционном, онлайн-формате, преподавателю необходимо раскрыть не только значение того или иного элемента содержания образования, но и смысл его в контексте с другими элементами социума – знаниями, умениями, получением практического опыта в профессиональной деятельности, поскольку предлагаемые задания в первую очередь, носят практико-ориентированный характер.

Основными целями реализации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий являются:

– расширение доступа различных категорий населения к качественным образовательным услугам;

– соответствие образовательной системы мировым тенденциям и росту спроса на качественные образовательные услуги;

– обеспечение возможности для реализации образовательных программ в сетевой форме;

– повышение качества подготовки обучающихся за счет внедрения информационно-коммуникационных технологий и компьютерных средств обучения;

– оптимизация затрат на организацию и реализацию учебного процесса.

Безусловно, обучение – один из самых сложных процессов собственного образования человека, так как требует сильной мотивации и желания учиться, а в этом мы, преподаватели, ему активно помогаем. Именно поэтому внедряются интерактивные задания по отработке знаний, умений и навыков у обучающихся.

Предпосылками явились следующие факторы:

1. Оптимизация процессов;

2. Необходимость внедрения интерактивных занятий для большей вовлеченности обучающихся в образовательный процесс;

3. Необходимость внедрения технологий педагогического дизайна. Таким инструментом являются автоматизированные практические задания.

Так возможно разработать автоматизированные практические занятия (далее: АПЗ), задания в которых включают использование различных плагинов.

Так, автоматизированные практическое задания (АПЗ) имеют отражение изученного лекционного материала, а также материалы из электронно-библиотечной системы, учебники которой доступны студентам через бесшовный доступ и проверяются автоматически в системе дистанционного образования (далее по тексту СДО).

Каждое автоматизированное практическое задание имеет определенное отношение к изучаемому вопросу или блоку темы раздела. Разработчик учитывает тематический план учебной дисциплины или междисциплинарного курса, поэтому при формировании заданий важно отразить его принадлежность к той или иной теме.

Таким образом, студент вовлечен в интерактивный процесс обучения через игровой элемент. Вовлеченность сохраняется на протяжении всего обучения. Опыт выполнения автоматизированных практических заданий дает возможность в дальнейшем применять информационные технологии в своей деятельности.

Внедрение АПЗ в учебный процесс показало:

– повышение показателя успеваемости;

– увеличение вовлеченности и доходимости обучающихся;

– повышение освоения материала, разнообразия методов обучения, возможность вернуться и отработать сложные задания повторно.

Плюсом является то, что современные образовательные технологии и возможности внедрения интерактива в процессы обучения имеют эффективность.

Chernenko Natalia Mikhailovna
National Socio-Pedagogical College

ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL SUPPORT IN THE PROCESS OF ONLINE LEARNING

In this article we are talking about the methodological organization in the process of distance learning: the features of the organization, the selection of materials and the preparation of tasks both electronic versions and written practical ones.

Keywords: motivation, technology, skills, online format.

Чеснов Александр Сергеевич
Государственный литературно-мемориальный
и природный музей-заповедник А. С. Пушкина «Болдино»
alextchesnov@yandex.ru

«Племя младое»: перспективные проекты музея-заповедника А. С. Пушкина «Болдино» для детской и молодежной аудитории

Работа посвящена проектам музея-заповедника, ориентированным на молодежную аудиторию, в которых музей выступает как организатор мероприятий международного и всероссийского уровня, участники которых «племя младое», а также как творческая площадка для повышения профессионального мастерства для молодых дарований – представителей разных творческих цехов. Также в статье упоминается о партнерах музея в этой многоплановой деятельности.

Ключевые слова: «племя младое», проекты, дети, молодежь.

Воспитание гражданина и патриота, знающего и любящего свою Родину, – задача на сегодня наиважнейшая. Её не решить без глубокого погружения в духовность, без соприкосновения с культурным наследием, без изучения и постижения его.

Самой благоприятной порой для формирования личности, для привития качеств, необходимых для полноценной, полезной и насыщенной жизни, является детство, юность, молодость.

Стремительно развивающийся мир полон вызовов. С ними сталкиваются все мы и каждый из нас. Один из самых ярко выраженных вызовов – информационный. Единоборство добра и зла здесь приобрело масштаб битвы не на жизнь, а на смерть, битвы за души людские, и прежде всего – за молодые и неокрепшие. Отсюда и важность миссии, которую выполняют сейчас музеи. Что касается нашего музея, то его статус уже сам по себе объясняет необходимость уделять особое внимание проектам, ориентированным на молодежную аудиторию. В подтверждение этого, прежде чем перечислить и описать эти проекты, процитируем Марину Цветаеву, утверждавшую, что «никто из русских поэтов не был таким воспитателем молодого поколения и облагораживателем юных чувств, как Пушкин» [6, с. 86]. Это высказывание прекрасной российской поэтессы прошлого века – своеобразный ориентир, повлиявший на вектор организационно-массовой и научной деятельности болдинских музейщиков, объект которой – «племя младое».

Начнем с **Всероссийской научной конференции учащихся «Под знаком Пушкина».** Она ведет свою историю с 2003 года. В ту пору конференция имела статус межрайонной, но уже на следующий год стала областной, а в 2018 году – всероссийской.

Организаторы конференции – музей-заповедник А. С. Пушкина «Болдино» при поддержке Арзамасского филиала ННГУ Н.И. Лобачевского и Ассоциации учителей литературы и русского языка. Цель конференции – повышение интереса учащихся к творческому наследию А. С. Пушкина, биографии писателя, его эпохе и окружению. За 20 лет на суд жюри конференции был представлен 891 реферат. В её работе приняли участие 447 старшеклассников. По итогам конференции было издано 19 сборников, в которые вошли 108 лучших рефератов.

Тематика конференции ежегодно меняется. Но пушкинская тема остается постоянной. Авторы лучших работ приглашаются в Большое Болдино, где проходит финал конференции, вместе с учителями-словесниками. При отборе лучших рефератов учитывается не только текст, но и умение выступающего представить свою работу. Все приславшие рефераты получают сертификаты участника, а победители конкурса – дипломы I, II, и III степени.

Говоря о важности миссии, которую выполняет конференция «Под знаком Пушкина», следует учесть, что сегодня школа (в широком понимании этого слова) остро нуждается в научно-методической поддержке по проектированию программ и моделей воспитания, механизмов по их реализации. А также то, что наиболее значимыми аспектами музейной педагогики является практическая культурно-образовательная деятельность музея.

Проект фонда «Русский мир» и музея-заповедника А. С. Пушкина «Болдино» – **Международный конкурс молодых поэтов и прозаиков «Всемирный Пушкин» –** явление уникальное. Конкурс стартовал в 2016 году на Ассамблее Русского мира в Москве. В 2021 году он прошел в пятый раз. За пять лет в нем приняли участие более 1500 молодых литераторов из почти 40 государств. В адрес конкурса поступило более 6000 работ. Лучшие из них – работы победителей международного творческого конкурса за 2017–2021 гг. опубликованы в изданном музеем сборнике «Слово – племени младому». Благодаря «Всемирному Пушкину» смогли громко заявить о себе десятки молодых талантливых поэтов и прозаиков. Конкурс стал для них настоящей стартовой площадкой в большую литературу.

Ещё один замечательный проект, стартовавший в 2019 году, – **Международный детский конкурс чтецов «Наш современник Пушкин».** Это соревновательное мероприятие по декламации произведений А. С. Пушкина на русском или национальном языке для детей в возрасте до 17 лет. Уже в первый год на конкурс поступило более 500 заявок из 42 регионов РФ. Второй конкурс (он прошел в 2022 году) собрал уже 980 участников из 64

регионов России, а также из Азербайджана, Беларуси, Казахстана, Молдовы, ДНР и ЛНР. Работы финалистов были опубликованы на странице музея в социальной сети «ВКонтакте» и получили десятки тысяч просмотров. По традиции, финал этого конкурса, как и многих других, проходил на базе музея-заповедника А. С. Пушкина «Болдино».

Стоит особенно подчеркнуть важность перечисленных проектов. Проведенные исследования свидетельствует о том, что в России развивается «кризис чтения». А ведь именно чтение оживляет мозг, а ранние навыки чтения влияют на общий уровень интеллекта в будущем. Последнее доказано французским нейробиологом Станисласом Деаном [1, с. 112].

В 2014 году Указом Президентом РФ утверждены Основы государственной культурной политики, где в числе прочих определены задачи повышения качества владения гражданами России русским языком, использования в общероссийском публичном пространстве и государственных СМИ эталонного русского литературного языка (здесь уместно заметить: «созданного А. С. Пушкиным») и принятию мер по возрождению интереса к чтению. Через три года Правительство РФ утвердило концепцию программы поддержки детского и юношеского чтения в РФ, где говорится о том, что «приобщение детей к чтению и письменной культуре есть необходимое условие формирования нового поколения российских граждан» [3].

Среди направлений программы поддержки детского чтения значится разработка системы творческих соревнований и конкурсов. Все описанные выше проекты полностью отвечают задачам программы детского чтения. Кроме того, конкурсы дают возможность проявить себя юным и молодым дарованиям из самых разных регионов страны и зарубежья. Публикации выступлений и работ участников конкурсов в Интернете привлекают интерес пользователей к чтению, декламации и творчеству Пушкина. А ведь его бессмертные произведения дают представление о чести и справедливости, воспитывают патриотизм, развивают образное мышление. Эти тексты по-прежнему являются эталоном. А само знакомство с героями пушкинских произведений становится важным ориентиром в жизни «племени младого».

Продолжая разговор о проектах музея-заповедника, нельзя не отметить, что они ориентированы не только на пишущую и читающую детскую и молодежную аудиторию. В поле нашего зрения также юные и молодые представители самых разных творческих цехов. Яркий тому пример – **Региональный фестиваль искусств «Студенческая Болдинская осень»,** много лет собиравший «под свои знамена» не только молодых поэтов и прозаиков, но и художников, музыкантов, солистов, танцоров и т. д. Гала-концерты с их участием, традиционно проводимые в пушкинском Болдине, всякий раз становились фейерверком молодых талантов. Участников фестиваля объединяет то, что все они являются студентами российских вузов. А авторами

и создателями проекта стали наш музей и Нижегородский технический университет им. Р.Е. Алексеева.

Важная особенность проектов, ориентированных на «племя младое», заключается в том, что Пушкинское Болдино, заповедная усадьба становятся творческой площадкой для роста профессионального мастерства тех, кто в недалеком будущем может стать гордостью российской культуры.

Теснейшие узы дружбы и сотрудничества связывают наш музей с театральным училищем им. М.С. Щепкина. Выступления его воспитанников становятся украшением культурных программ самых знаковых и массовых праздников, проводимых на болдинской земле. Руководством училища и музеем заключен договор о совместной деятельности по популяризации творческого наследия Пушкина на сцене.

То же самое можно сказать и о еще одном замечательном «тандеме» – нашем музее и областном культпросветучилище г. Бор.

На взаимообогащающей договорной основе строятся наши взаимоотношения с Чувашским государственным педагогическим университетом и Нижегородским государственным архитектурно-строительным университетом. Студенты первого вуза презентовали выставку своих живописных и графических работ в Большеболдинской картинной галерее, а будущие строители и архитекторы провели без преувеличения колоссальный объем кадастровых работ, объектом которой стали музейная и околомузейная территории.

В 2019 году АНО «Болдинская вотчина» совместно с музеем-заповедником А. С. Пушкина «Болдино» и Нижегородским государственным архитектурно-строительным университетом организовали **конкурс на разработку дизайн-проекта фирменного стиля музея.** В нижегородском филиале музея-заповедника А. С. Пушкина «Болдино» прошла презентация итогов конкурса. Проекты представляли 5 финалистов: студенты кафедры дизайн-проектирования и изобразительных искусств ННГАСУ. Каждый из пяти авторов разработал оригинальный дизайн-проект, который включал в себя не только создание логотипа и базовых элементов фирменного стиля музея-заповедника «Болдино», но профессиональный брендбук с описанием правил использования констант марки и оформления различных носителей, а также макеты полиграфической и сувенирной продукции, макеты рекламных листовок и постеров. Для презентации разработчики подготовили демонстрационные образцы полиграфии – визитки, папки, блокноты, листовки, буклеты и другие форматы.

В состав жюри вошли руководители музея, руководители и преподаватели ННГАСУ, известные нижегородские дизайнеры, представители Министерства культуры и Центра туризма Нижегородской области. Работы победителей конкурса использованы в фирменном стиле АНО «Болдинская вотчина» и просветительских проектов музея.

Настоящей школой мастерства для молодых журналистов стал **Международный мультимедийный фестиваль СМИ «Живое слово»**. Его участники могли не только вдохновиться неповторимой аурой пушкинского Болдина, но и принять участие в творческих конкурсах, побывать на мастер-классах самых известных теле-, радиожурналистов и мастеров сцены. На фестивале были такие почетные гости, как Владимир Познер, Ирада Зейналова, Владимир Молчанов, Светлана Сорокина, Нина Зверева, а также Захар Прилепин, Михаил Казаков, Алла Демидова, Елена Камбурова и др.

В сфере молодежной политики одним из самых ярких проектов, в котором музей-заповедник А. С. Пушкина принял участие, стал проект **«Пушкинская карта»**. За три года более 6,5 тысяч молодых сограждан воспользовались услугами, предложенными нашим музеем. Молодые люди прошли по маршрутам «Усадьба Пушкиных в Болдине», «Минувших дней очарованье», «Семейный выходной в Болдине», «В мире литературных героев "Повестей Белкина"», «Пишем гусиным пером», «Лошади в жизни А. С. Пушкина» и др.

Результатом сотрудничества музея с творческими союзами (в данном случае союзом художников РФ) стал проведенный в заповедных местах пушкинского Болдина **пленэр молодых художников Приволжского федерального округа**. Работы его участников пополнили коллекцию живописи и графики музея.

Подводя краткий итог многоплановой деятельности музея в рамках проектов, объективно направленных на «племя младое», следует признать, что, несмотря на огромный объем проведенной работы, неиспользованных резервов здесь очень много. Одним из них могло бы стать возвращение к имевшей место практике приглашения на временную работу в музей в качестве экскурсоводов в период летних каникул студентов-филологов российских вузов.

И последнее из того, что считаем необходимым сделать, это хотя бы контурно обозначить направления, в которых необходимо развивать далее тему «племени младого». В представленной работе нет подробной информации о работе с самыми маленькими, потому что нельзя объять необъятное, к тому же этому было уделено внимание ранее [2]. Ориентированные на «племя младое» программы, экскурсионные маршруты – тема, не утратившая своей злободневности.

Также музей переживает сложнейший период своего развития. На основных объектах создаются новые экспозиции. При этом (таково требование времени) применяются иммерсивные технологии (т. е. основанные на взаимодействии человека с пространством и информацией. Задача таких технологий – стереть грани между реальным и вымышленным мирами, создать в некотором смысле новую реальность). Не будем вдаваться в полемику: хорошо это или плохо. Будем исходить из того, что это неизбежно. При этом мы не можем не учитывать, что основное достоинство нашего музея, равно как и околомузейного пространства – мемориальность, подлинность. Чтобы гармонично это соединить важен человеческий фактор.

Литература

1. Деан С. Прямо сейчас ваш мозг совершает подвиг: как человек научился читать и превращать слова на бумаге в миры и смыслы / Станислас Деан; перевод с английского А.А. Чечиной. – Москва: Эксмо, Бомбора, 2022. – 398 с.

2. Образовательная среда музейной педагогики: инновации, содержание, формы и методы работы: Сборник докладов и статей по материалам V Международного научно-практического форума по музейной педагогике (18–20 апреля 2019 года, г. Нижний Новгород) / под науч. ред. Д.В. Смирнова, Г.А. Горбунова. – Москва, Н. Новгород, Киров: Радуга-ПРЕСС, 2019. – 249 с.

3. Правительство Российской Федерации. Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации: Распоряжение № 1155-р: [утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации 3 июня 2017 г.]. – URL: https://bibl.ulspu.ru/files/2019/12/primery_bibl_111.pdf?ysclid=lumt5bchuu991840151 (дата обращения: 25.01.24).

4. Слово – племени младому. Проза. Поэзия: сборник произведений финалистов Международного творческого конкурса молодых литераторов «Всемирный Пушкин» 2017–2021 гг./ ГБУК НО «Государственный литературно-мемориальный и природный музей-заповедник А. С. Пушкина «Болдино». – Большое Болдино; Саранск: изд. Афанасьев В.С. – 344 с.

5. Ученые записки / Государственный литературно-мемориальный и природный музей-заповедник А. С. Пушкина «Болдино», Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал. – Арзамас: Большое Болдино. – 2018. – Вып. 6. – С. 88–100.

6. Цветаева М.И. Мой Пушкин / Марина Цветаева; подготовка текста и комментарий А. Эфрон и А. Саакянц. – Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 1978. – 189 с.

Chesnov Alexander Sergeevich
The State Literary Memorial
and Natural Museum-Reserve of A.S. Pushkin «Boldino»

"THE YOUNGER TRIBE": PROMISING PROJECTS OF THE A.S. PUSHKIN MUSEUM-RESERVE "BOLDINO" FOR CHILDREN AND YOUTH AUDIENCE

The work is devoted to the projects of the museum-reserve aimed at a youth audience, in which the museum acts as an organizer of international and all-Russian events, the participants of which are «the younger tribe», as well as a creative platform for improving professional skills for young talents – representatives of various creative workshops. The article also mentions the museum's partners in this multifaceted activity.

Keywords: the younger tribe, projects, children, youth.

Чжан Боя
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
zhangboya@yandex.ru

Прагматический потенциал трансформаций поликодового текста (плаката) в новом контексте

Данная статья посвящена исследованию прагматического потенциала реконтекстуализации заимствованных ресурсов поликодового текста. В статье обоснована продуктивность прагматико ориентированного исследования поликодовых текстов (плакатов) в аспекте реализации феномена прецедентности.

Ключевые слова: реконтекстуализация; поликодовый текст; плакат.

Плакат – это текст особого рода, который воспринимается через зрительный канал коммуникации. В нём совмещаются вербальный, графический, иконический и цветовой коды. Исходя из этого, представляется правомерным рассматривать плакат как поликодовый текст [4, с. 100].

Практическая функция плакатов заключается в том, чтобы четко информировать аудиторию о том, что хочет сказать автор, и направлять ее к действию, побуждая к соответствующим поступкам, то есть произвести на читателей желаемый эффект. Информационно-коммуникативный потенциал плаката реализуется путем взаимодействия вербальных и визуальных знаковых систем [5, с. 31].

При создании любого плаката основное внимание уделяется восприятию читателя и зрителя. В связи с развитием новых технологий, таких как Интернет, влияние СМИ на общественное сознание становится значительнее, поэтому воссоздание классических плакатов часто происходит в интернет-пространстве, иными словами, знакомый широкой публике плакат модифицируется и помещается в новый контекст, направленный на то, чтобы оказать воздействие на адресата.

Такой перенос называют реконтекстуализацией. Согласно определению П. Линелла, реконтекстуализация представляет собой динамический перенос чего-либо из одного дискурса или контекста в другой, а также трансформацию перенесенных элементов в соответствии с условиями нового контекста [1, с. 144–146].

В российской лингвистике термин «реконтекстуализация» употребляется в связи с изучением феномена прецедентности как механизма изменения системных свойств исходного знака, связанного с модификацией в том числе и его значения [4, с. 19].

Цель исследования состоит в описании прагматического потенциала реконтекстуализации в связи с выявлением эффектов, сопровождающих восприятие поликодового текста, осложненного заимствованными элементами. Для достижения этой цели разработан опросник, респондентами которого стали носители русского языка в возрасте от 17 до 53 лет. В результате опроса было собрано 52 анкеты.

Респондентам предлагалось ответить на следующие вопросы:

1) какую ситуацию, событие автор изобразил на плакате?

2) какое отношение автор плаката выразил к изображенной ситуации?

Интерпретация результатов

Рассмотрена реконтекстуализация визуального прототипа советского плаката «Нет!», созданного в 1954 году художником В.И. Говорковым и посвященного пропаганде трезвого образа жизни. Плакат «Нет!» как визуальный прототип неоднократно воспроизводится в меняющихся социальных практиках и используется как семиотический инструмент выражения отказа от чего-либо.

Рис. 1. *Плакат «Нет!»*

Оригинальный плакат был создан с целью конкретного призыва (отказа от алкоголя), произведенного в той социальной реальности, в которой люди злоупотребляли алкогольными напитками в силу их доступности. Это привело к тому, что последующие художники стали использовать прототип для создания новых плакатов, модифицируя его согласно актуальным социальным практикам с добавлением сатирического оттенка.

На **рис. 1** отношения между вербальными (репликой «Нет!») и невербальными (отрицающим жестом руки) компонентами характеризуются параллельной корреляцией, то есть «семантические и прагматические потенциалы вербального и невербального компонента практически полностью совпадают» [2, с. 35].

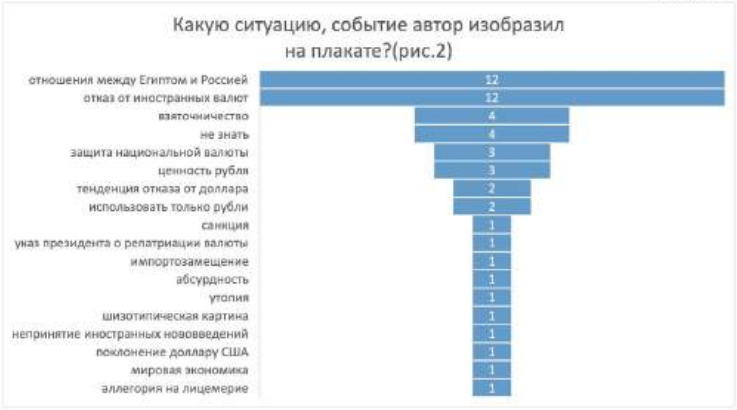
Плакат, представленный на **рис. 2**, был опубликован 20 января 2015 года в контексте следующего общественного события: 16 января 2015 года министр туризма Египта, Хишам Заазу, заявил, что египетские власти намерены отказаться от доллара США во взаиморасчетах с Россией.

На **рис. 2** в визуальном прототипе вместо лица мужчины размещено изображение Клеопатры, олицетворяющей образ Египта, а рюмка в руке собеседника заменена на купюру номиналом в сто долларов. Клеопатра

Рис. 2. *Плакат «Нет, только рубли!»*

жестом отказывается от предложенной купюры, что дополнено вербальной составляющей «Нет, только рубли!». Сатирический эффект, созданный благодаря изменениям, определяет критическую направленность плаката. Благодаря взаимодействию вербальных и невербальных компонентов читатель получает более четкое представление о ситуации, которую описывает автор, и о транслируемом отношении к ней.

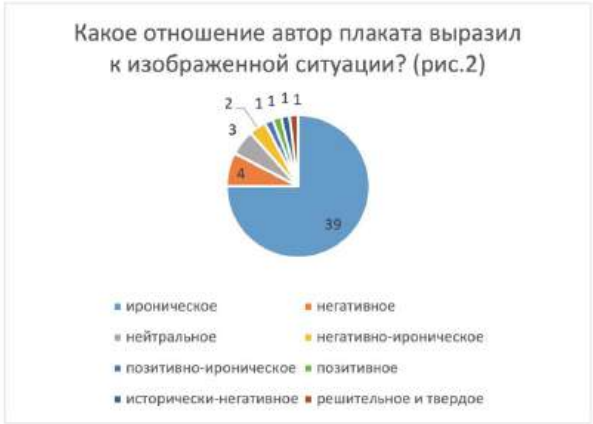
Таблица 1.



Согласно результатам опроса по первому параметру, 26 (50 %) из 52 респондентов смогли понять содержание плаката точно или частично. Очевидно, что читатель может полностью понять этот плакат только в контексте, основанном на знании социальных событий.

Таблица 2.

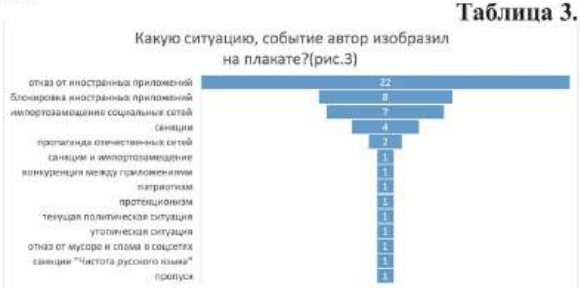
Результаты опроса об отношении автора к ситуации



Согласно результатам опроса по второму параметру (см. Таблицу 2), 39 (75 %) из 52 респондентов сочли отношение автора к изображенной ситуации ироническим (один из них отметил, что автор насмехается над героем плаката). Плакат на **рис. 3** был опубликован 10 января 2021 года как реакция на принятие правительством РФ постановления о том, что новые гаджеты после 1 января 2021 года должны быть оснащены российским программным обеспечением. В прототип добавлены элементы визуального прецедента (иконки приложений Telegram, YouTube, Twitter, Facebook, Google Chrome – вместо рюмки в руке собеседника, иконки приложений российского производства – в тарелке мужчины), а также вербальный компонент «только отечественные продукты». Взаимодействие текстовой части и визуальной составляющей содержит призыв отказаться от продуктов иностранных разработчиков в пользу товаров отечественного производства.

Рис. 3. *Плакат «Нет! только отечественные продукты»*

Таблица 3.



Согласно результатам опроса по первом параметру большинство респондентов (40 из 52) смогли обозначить ситуацию, изображенную на плакате.

По результатам опроса по второму параметру (см. **Таблицу 4**), 24 (46.15 %) респондента из 52 опрошенных восприняли отношение автора к изображенной ситуации как ироническое, 10 (19.23 %) – как позитивное, 9 (17.3 %) – как негативное.

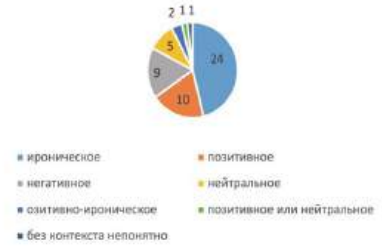


Таблица 4. *Результаты опроса об отношении автора к ситуации*

Таким образом, адресат чувствует ироничное отношение, которое автор хотел передать в плакате.

Выводы. Анализируя советский агитационный плакат «Нет!», мы обнаруживаем, что реконтекстуализация первоисточников может быть способом

порождения новых поликодовых текстов. В рамках иных социальных практик исходные тексты выражают новые смыслы и предполагают достижение новых прагматических эффектов.

Литература

1. Басова Н.А. Коммуникативный потенциал рекламного плаката // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2009. – №1 (3).

2. Ворошилова М.Б. Политический креолизованный текст: ключи к прочтению: монография; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Уральский гос. пед. ун-т», 2013. – 193 с.

3. Катышев П.А., Осадчий М.А. Речевое вовлечение в деятельность радикального сообщества: критическое дискурсивное исследование прецедентности // Вестник ТГУ. – 2019. – № 441. – С. 19–26.

4. Павлина С.Ю. Политический плакат как поликодовый текст // Политическая лингвистика. – 2019. – №2. – С. 100–106.

5. Linell P. Discourse across boundaries: On recontextualizations and the blending of voices in professional discourse // Text. – 1998. – № 18 (2). – pp. 143–157.

Zhang Boya

The Pushkin State Russian Language Institute

THE PRAGMATIC POTENTIAL OF TRANSFORMATIONS OF A POLYCODED TEXT (POSTER) IN A NEW CONTEXT

This article is devoted to the study of the pragmatic potential of recontextualization of borrowed resources of a polycoded text. The article substantiates the productivity of pragmatically oriented research of polycoded texts (posters) in the aspect of realizing the phenomenon of precedence.

Keywords: recontextualization; polycode text; poster.

Чжан Минь

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы

1042218111@pfur.ru

Стилистические особенности фразеологизмов русского языка в художественном тексте (на материале «Люди абрикосовой войны» А. В. Зайцевой)

В статье рассматриваются стилистические особенности фразеологизмов русского языка на материале художественного текста «Люди абрикосовой войны» российского писателя А.В. Зайцевой. В этой работе приводится выделение русских фразеологизмов в тексте по стилистической окраске. Выявляется индивидуальный стиль автора в использовании фразеологизмов русского языка.

Ключевые слова: Русский язык, фразеологизмы, стилистические особенности, стиль речи, классификация, художественный текст

Фразеологизмы с национальной и культурной семантикой, использованные в художественном тексте, в определенной степени помогают как создать и раскрыть образ, характер персонажей, так и отразить идиостиль писателя. В работе выделяются фразеологизмы по стилистической окраске в современном художественном тексте А.В. Зайцевой о войне.

Анализируя историко-временную и стилистическую характеристику фразеологизмов А.И. Молотков указывает на следующее:

1) различные изменения в составе фразеологизмов языка, в том числе утрата некоторых фразеологизмов, образование новых и другие явления;

2) разница в восприятии активного запаса, стилистической характеристики фразеологизмов между писателями разных эпох;

3) воздействие фразеологизмов из диалектной речи, просторечия и т. д. на состав фразеологизмов литературного языка;

4) отсутствие точных данных для определения стилистической и историко-временной оценки, для четкого разграничения стилей речи;

5) особенности эмоционально-экспрессивной оценки фразеологизмов [6, с. 19–20].

Согласно его мнению, можно разделить фразеологизмы на следующие группы:

1) архаические, устаревшие; 2) нейтральные; 3) разговорные (просторечные, грубо-просторечные и т. д.); 4) книжные.

Кроме того, исследователь отмечает, что по степени сложности выделения первую группу фразеологизмов легче всего идентифицировать. В определенных случаях существует сложность отграничить вторую, третью группы друг от друга. Но легко отграничить от третей группы фразеологизмы со сниженной стилистической характеристикой, в том числе просторечные, грубо-просторечные фразеологизмы и др. [6, с. 19–20].

При изучении стилистической отнесенности фразеологических единиц (ФЕ) Х.Б. Нургалина подчеркивает устанавливающиеся в языке художественного произведения собственные стилистические слои ФЕ, не выделяющиеся в системе языка [2, с. 127]. Ссылаясь на мнения о стилистической отнесенности фразеологизмов в работах Н.М. Шанского, Л.И. Ройзензона, В.В. Виноградова и других исследователей, она указывает на важную связь функционального и экспрессивного аспектов при изучении стилистической отнесенности ФЕ. По мнению исследователя, с одной стороны, с точки зрения функционального плана ФЕ подразделяются на книжные, разговорные, просторечные. С другой стороны, с позиции экспрессивного плана – на сниженные, фамильярные и др [2, с. 127–128].

Опираясь на вышеуказанные теоретические положения, критерии классификации ФЕ с двух сторон: экспрессивной и функциональной, в произведении «Люди абрикосовой войны» А.В. Зайцевой можно выделить следующие фразеологизмы:

1. Нейтральные: *смотреть в сторону, в тон, делать/сделать вид, к счастью, все равно, пожимать/пожать плечами, день ото дня, белая горячка, белый свет, в смысле, вскидывать/вскинуть глазами (глаза), ставить/поставить точку, в курсе* (13 ФЕ).

2. Разговорные: *совать нос, мотать (наматывать) сопли на кулак, забивать/забить голову, быть на хорошем счету, в лоб, каша в голове, умом тронуться, приходить/прийти на ум, живая душа, плечо в плечо, подавать/подать голос, до слез, до печенок, до капли, не твоего ума дело, разводить/развести руками, черт возьми, к черту, сходить/сойти с рук, держать фасон, слава Богу, на уме, Бог любит троицу, ничего себе, выворачивать/вывернуть душу наизнанку, по большому счету, ни на грош, качать головой, по заслугам, на дух не переносить, ни при чем, вешать лапшу на уши, за компанию, на виду, краем уха, отводить/отвести душу, дело труба, на людях, рукой подать, делать/сделать крюк* (40 ФЕ).

3. Книжные: *уходить в мир иной, черное золото* (2 ФЕ).

Более того, в произведении А.В. Зайцева создает и использует такие новые фразеологизмы, как *паршивая овца в стаде* (данный фразеологизм происходит от русской пословицы *«Одна паршивая овца все стадо портит»*), *райская птица в курятнике, жизнь на чемоданах, золушкин бал* и др.

Можно отметить, что среди вышеназванных фразеологизмов разговорные занимают первое место (68 %, 40 ФЕ), нейтральные – второе (22 %, 13 ФЕ), новые – третье (7 %, 4 ФЕ), книжные – последнее (3 %, 2 ФЕ).

Таким образом, проведенное исследование показывает, что в тексте А.В. Зайцевой в основном используются разговорные фразеологизмы, а книжных – мало. Отмечается, что в художественном тексте наблюдается тенденция появления новых фразеологизмов русского языка. Более того, автор создает новые фразеологизмы посредством языковых форм и содержания пословиц, поговорок, иноязычных заимствований и т. д.

Литература

1. Зайцева А.В. Люди абрикосовой войны: современная русская литература. – Москва: ЛитРес: Самиздат, 2019. – 110 с.

2. Нургалина Х.Б. Стилистическая отнесенность фразеологических единиц // Приволжский научный вестник. – 2014. – № 2 (30). – с. 127–128.

3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. – Москва: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.

4. Телия В.Н. Большой фразеологический словарь русского языка. – Москва: АСТ-Пресс, 2006. – 784 с.

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

6. Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4000 словарных статей / Л.А. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Молотков, А.И. Федоров; под ред. А.И. Молоткова. 4-е изд. – Москва: Рус. яз., 1987. – 543 с.

Zhang Min

Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

STYLISTIC FEATURES OF RUSSIAN PHRASEOLOGISMS IN LITERARY TEXT (BASED ON THE MATERIAL OF «PEOPLE OF THE APRICOT WAR» BY A.V. ZAITSEVA)

The article deals with the stylistic features of phraseological units in Russian language based on the literary text «People of the Apricot War» by the Russian writer A.V. Zaitseva. This work provides the identification of Russian phraseological units in the text according to their stylistic coloring. Meanwhile, the author's individual style in the use of phraseological units in Russian language is revealed.

Keywords: Russian language, phraseologisms, stylistic features, speech style, classification, literary text.

Чжан Мэнкэ
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
zmk1335997706@163.com

Лингвометодический потенциал русскоязычных массмедийных текстов

Статья рассматривает влияние массмедийных текстов на развитие знаний в области лингвистики среди иностранных студентов, владеющих разными уровнями знаний по русскому языку. К тому же исследуются разные жанры массмедийных текстов, такие как новости, различные комментарии, интервью, которые могут повлиять на развитие языковых и речевых навыков иностранных студентов, изучающих русский язык. Основная цель работы состоит в том, чтобы должным образом предложить актуальные и эффективные методы обучения для студентов, основанные на массмедийных текстах. Более того, изучаются различные точки зрения по применению массмедийных текстов по обучению русскому языку в рамках изучения таких этапов, как отбор текста, его применение в повседневной жизни, а также и использование в учебных целях. Ключевые выводы позволяют понять, что массмедийные тексты позволяют выявить лингвометодический потенциал обучающихся при его ежедневном применении, а также улучшить навыки студентов из-за рубежа.

Ключевые слова: массмедийные тексты, лингвометодический потенциал, рекламные тексты, лингвометодика, лингвометодический потенциал массмедийных текстов, массовая коммуникация, коммуникативные задачи.

Необходимо начать с того, что в нынешнее время средства массовой информации играют особую роль в жизни общества, поскольку могут, в определенной степени, воздействовать на мышление, мировоззрение, а также и мнение человека, который так или иначе интересуется новостями в мире. Благодаря использованием массмедийных текстов и материалов у студентов могут сформироваться установки, особо влияющие на развитие их языковых грамматических, лексических навыков, а также и внеучебной деятельности. Ныне СМИ являются также еще и носителем интеллектуальной коммуникации, в силу предоставления информации аудитории [7, с. 5].

К тому же, термин «медиатекст» тесно связан с самим языком средств массовой информации и предстает как некая часть глобального процесса медиакоммуникации [2, с. 65]. Если же рассматривать историческую ретроспективу, то здесь стоит особо отметить, что само понятие «медиатекст» появилось и начало распространяться в России во второй половине 20 века, когда на территории страны и за её пределами специалисты начали больше работ посвящать данной тематики и развивать это направление. Так, стали публиковаться статьи, исследования, диссертации, связанные с развитием анализируемой темы в сфере массовых коммуникаций [1, с. 5; 10, с. 8]. С течением времени начали видоизменяться формы и методы воздействия медиасферы на общество, начали появляться новые средства и каналы массовых коммуникаций, такие как телевидение, интернет, а сейчас и различные мессенджеры, в которых новостные каналы публикуют новости для аудитории [4, с. 133].

Стоит заметить, что именно обучающий материал текста и отражает сущность коммуникативного и языкового потенциала, основываясь, прежде всего, на использовании в нем определенных языков частиц, которые и считаются предметом изучения в речи. К тому же, оценивая практическую методику обучения необходимо учесть, что студентам важно чувствовать себя комфортно, а потому и создается необходимость в применении индивидуального подхода к каждому из студентов. Важно учитывать, что студенты могут обладать различным уровнем знаний, поэтому будет целесообразно создать еще и мотивирующую обстановку в группе. Этапы планирования урока должны также учитываться преподавателями, с целью того, чтобы заинтересовать иностранных студентов изучением русского языка. В целом же языковой потенциал массмедийных текстов на интернет-ресурсах [6, с. 4] в настоящее время и направлен на то, чтобы иностранные студенты могли быстрее начать разговаривать на русском языке и практиковать свою речь в бытовых условиях. При детальном анализе текста, его прочтении, выявлении ведущих черт новости или иного материала в СМИ, студент, как минимум, изучает новые слова, тем самым, повышая свою языковую компетенцию, которая и является основой в формировании коммуникативно-речевой компетенции. Преимуществом языковой компетенции является еще и тот факт, что она определяется, как форма изучения языка помощью нее можно на фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом уровнях [5].

Помимо всего прочего, существуют различные жанры массмедийных текстов, которые являются также особо эффективными и важными при изучении русского языка для иностранных студентов. Во-первых, стоит сказать о новостных текстах, которые чаще всего используются в повседневной жизни и пользуются популярностью среди студентов. Плюсом такого материала является то, что, в основном, новости, по сути дела, большие по объему информации, но конструктивные, ибо представляют собой краткую выжимку по сути дела, без каких-либо анализов, если же мы говорим о таких новостях, которые представляют РИА Новости, ТАСС, РБК в своих мессенджерах. Соответственно, подобные материалы действительно элементарнее читать

иностранцам, находясь при этом в полной осведомленности по новостной сводке дня. Однако же, стоит учесть, что у этих же информационных агентств на официальных сайтах представлены более широкие обзоры, которые позволяют более четко и детально изучить какой-либо материал по интересующим студентов темам. Так, РБК или Forbes.ru представляют обзорные материалы по разным сферам жизнедеятельности общества, по политике, спорту, бизнесу, экономике, технологиям, финансам, инвестициям, науке, здравоохранению, культуре, туризму. Данные материалы помогают иностранцам понять смысл изложенного материала, а также и изучать язык в достаточно развлекательной форме, с учетом любой темы, которая им интересна. К тому же, подобные задания достаточно часто предлагают преподаватели иностранцам, для того чтобы они, в свою очередь, анализировали материалы и далее, освещали основную суть материала в аудитории.

Следующей категорией являются комментарии по какой-либо теме, адресуемые автору статьи, к примеру. Довольно-таки часто в подобных форматах эксперты, специалисты высказывают мнения по теме политики, в особенности изучение подобных работ полезно для понимания какой-либо рубрики, чтобы еще в большей степени изучать русский язык. Отметим, что чтение комментариев не особо энергозатратно для студентов, поскольку тексты не обладают большим объемом, но отражают основную суть материала. К тому же, особо важно изучать несколько точек зрения, как положительные, так и отрицательные, для более четкого и конкретного анализа. Кроме того, студенты с помощью такого формата могут развивать навыки аргументации и конструктивного анализа. Подобные комментарии на статьи публикуются на новостных сайтах, одним из таких форм является Международный дискуссионный клуб «Валдай», который публикуют небольшие отчеты в разделе «Политика и международные отношения».

Более того, следующим жанром массмедийных текстов считаются рекламные тексты, которые в большей степени направлены на воздействие на аудиторию с помощью интерактивных методов и технологий [9, с. 53]. Данные материалы предоставляют возможность изучения русского языка в еще более легкой форме, чем ранее представленные категории. Здесь важно будет сказать о экстралингвистических и внеучебных причинах изучения подобных текстов, так как рекламным текстам свойственна широкая распространенность и доступность. Подобные рекламные кампании можно встретить на улицах, в торговом центре, магазинах, аэропортах, и в университете. Рекламные массмедийных тексты обладают своими особенностями, так, к примеру, выделяется включение слоганов, использование психологических приемов, особенно, в сфере маркетинга. Особо важным аспектов в этом ключе является еще и краткость изложения сути информации, чтобы человек быстро откликнулся на товар или услугу [3, с. 53].

Широкая распространенность подобной рекламы позволяют студентам даже на психологическом уровне воспринимать информацию, тем самым запоминая ее. Однако же, применение такого способа будет полезно при знании подобных слов и будет действовать лишь как повторение. Следует еще отметить лаконичность такого подхода, поскольку она определяет сжатость, мобильность и обозримость анализируемых текстов. К тому же, важно сказать еще и о лингвистических причинах, которые проявляются в этом жанре, а именно об использовании живого, актуального русского языка. Лингвометодические причины в рекламных текстах определяют опору данных текстов на обширный спектр национально-культурных языковых единиц, к примеру, пословиц, поговорок, фразеологизмов, каких-либо стереотипов, связанных с историей, культуры России или же её самобытными особенностями. Подобным образом, масштабность, воспроизводимость, доступность рекламных текстов позволяет говорить об использовании всего фактора единиц русского языка в учебные программы [8, с. 57].

Кроме всего вышеупомянутого, также особо важно упомянуть еще и такой тип, как информационная аналитика. Данный вид особо интересен тем, что представляет собой чётко изложенную информацию, на которую иностранные студенты могут опираться при написании дипломных работ, курсовых работ или же рефератов. Уточним, что подобная работа бывает не всегда сразу под силу студентам из-за сложности понимания научной информации. Однако же, данные материалы действительно важны для анализа, чтобы достичь поставленных результатов как в учебной деятельности, так и в изучении русского языка.

Следует также сказать, что к выбору текста из подобного разнообразия жанров нужно также подходить с определения целей работы. К примеру, для изучения русского языка, конечно, рекомендуется изучать, читать и даже анализировать новостную ленту ежедневно. Так, официальный язык на сайтах новостей, в мессенджерах позволяет изучить студентам еще и применение новых слов в определенном контексте. Особо важно заметить, что масс медийные тексты как продукт массмедиа представляют собой интерес для методики преподавания русского языка. Конечно же, нельзя забывать, что язык нужно совершенствовать ежедневно и только таким образом у студентов появятся результаты [10, с. 5]. В современном мире представлен широкий спектр различных интернет-новостей, информационных агентств, где каждый из студентов сможет найти для себя полезный материал. Чаще всего студентам интересно изучать такие тематики, как культура, русская народная кухня, туризм и архитектура.

В заключении важно резюмировать, что массмедийные тексты действительно помогают студентам развивать общую эрудицию, совершенствовать свои навыки в изучении русского языка, а также и учиться писать работы,

которые далее нужно будет защищать в университете. К тому же, подобного рода тексты позволяют иностранцам приблизиться к русской истории, культуре, обычаям и традициям исследуемой страны. Более того, чёткое понимание информации в любом её формате и проявлении позволяет намного легче запоминать новые слова, нежели чем метод «заучивания» слов, которые применяют преподаватели. Важно также уточнить, что преподавателям необходимо использовать медийные тексты в ходе обучения как можно чаще для того, чтобы разнообразить учебный процесс и раскрыть темы, которые обычно не освещаются в учебных материалах. Нельзя забывать еще и об актуальности и разнообразии подобных тем, которые позволяют изучать новые, свежие новости, доклады, опросы, отчёты. С помощью подобных методов студенты будут не только более приспособлены к учебному процессу, но и будут с особым желанием и интересом выполнять проекты или же работы по различным тематикам. Так, работать в диалоговой, монологической форме или даже в форме дебатов ребятам станет намного интереснее и познавательнее. На основе изучаемых материалов важно еще уметь анализировать изучаемую информацию, для более широкого понимания той или иной темы.

Литература

1. Богомолов А.Н. Средства массовой коммуникации: культурологический и дидактический аспекты (автореферат): дис. канд. культурол. наук: 24.00.04. – М., 1997. – 24 с.
2. Казак М.Ю. Современные медиатексты: проблемы идентификации, делимитизации, типологии // Медиалингвистика: Международный научный журнал. – 2014. – № 1. – С. 65–76.
3. Квон Сун Ман Лингвометодический потенциал рекламных текстов и его использование при обучении русскому языку иностранных учащихся: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2006. – 162 с.
4. Кузнецова Е.В. Медийный текст как культурный феномен в современном информационном обществе // Культура Беларуси: реалии современности. XII Международная научно-практическая конференция, посвященная Году мира и созидания. – 2023. – С. 130–135.
5. Лингводидактический потенциал текста при обучении русскому языку как иностранному // Образовательный портал «Справочник» URL: https://spravochnick.ru/russkiy_yazyk/lingvodidakticheskiy_potencial_teksta_pri_obuchenii_russkomu_yazyku_kak_inostrannomu/ (дата обращения: 21.02.2024).
6. Лисицкая Л.Г. Массмедийные тексты в свете требований культуры речи // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 10. – С. 33–36.
7. Опарина Е.О. Медиатекст: семантика и прагматика // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6, Языкознание: Реферативный журнал. – 2021. – №1. – С. 114–121.

8. Прокопова И.И. Система обучения восприятию и пониманию русской речи на материале информационно-развлекательных программ интернет–телевидения: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2019. – 308 с.
9. Раджабова П.И. Лингвометодический потенциал рекламных текстов и его использование при обучении русскому языку иностранных учащихся // Язык и текст. Том 2. – 2015. – № 1. – С. 51–56.
10. Ягодка Е.Н. Рекламные и журналистские медиатексты: общее и особенное // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 6. – С. 208–2012.

Z. Mengke
Pushkin State Russian Language Institute

LINGUO-METHODOLOGICAL POTENTIAL OF RUSSIAN-LANGUAGE MASS MEDIA TEXTS

The article examines the influence of mass media texts on the development of linguistic knowledge among international students with different levels of Russian language proficiency. In addition, different genres of mass media texts, such as news, various commentaries, interviews, can affect the development of linguistic and speech skills of international students learning Russian are investigated. The main aim of the paper is to properly propose relevant and effective methods for students based on mass-media texts. Moreover, different perspectives on the application of massmedia texts on Russian language teaching are explored through the study of methods such as text selection, its application in everyday life, and also its use for teaching purposes. The key findings make it clear that mass-media texts can reveal the linguo-methodological potential of learners in its daily application in everyday life, as well as and improve the skills of students from abroad.

Keywords: mass media texts, linguo-methodological potential, advertising texts, linguo-methodology, linguo-methodological potential of mass media texts, mass communication, communicative tasks.

Чжан Сыюань
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы
847167117@qq.com

Пути реализации пятиугольной коммуникативной модели в преподавании русского языка в китайских университетах[14]

Целью исследования является интеграция новой коммуникативной модели в преподавание русского языка в современных китайских университетах для улучшения навыков коммуникации на русском языке у студентов русскоязычных специальностей. Результаты исследования показывают, что пятиугольная коммуникативная модель помогает более полно обобщить процесс формирования коммуникативных способностей учащихся при обучении русскому языку.

Ключевые слова: пятиугольная коммуникативная модель, коммуникативная способность, преподавание, методика, русский язык.

Коммуникация – это процесс, посредством которого люди кодируют и декодируют информацию: языковой отправитель кодирует и обрабатывает свой собственный язык и передает мысли, в то время как языковой получатель декодирует и обрабатывает информацию языкового отправителя. Процесс и метод передачи информации постепенно обобщается как коммуникативная модель [6, с. 543–547]. Язык можно разделить на два основных аспекта – на форму и значение, а форму в свою очередь следует расчленить на звук и текст [1, с. 38–43]. При изучении иностранного языка процесс усвоения обычно представляет собой переход от формы к значению, то есть от поверхностного – к углубленному процессу взаимодействия с языком. Следовательно, коммуникативная модель играет важную роль в этом процессе. Китайский язык – изолирующий, агглютинативный, в то время как русский язык – флективный [3, с. 240–241]. Поэтому в процессе общения между русским и китайским языками часто возникает двусмысленность.

Многие известные ученые уже обобщили процесс передачи информации – это и коммуникативная модель Соссюра, и треугольник Ньюкомба, и теория Шеннона и Уивера, и схема Ван Иня. Однако стоит заметить, что все представленные модели основаны исключительно на теории коммуникации,

[14] Работа выполнена под руководством Стрельчук Елены Николаевны, доктора педагогических наук, доцента.

а факторы обучения иностранному языку не принимаются во внимание. Поэтому, несмотря на их справочное значение в области преподавания, у схем есть определенные недостатки: они не дают прикладной коммуникативной модели, которая соответствовала бы концепции преподавания иностранного языка и могла бы применяться с целью повышения реальных речевых навыков студентов.

На практическом уровне концепция Ньюкомба дает осуществимый план, а именно треугольную коммуникативную модель ABX, где A и B являются двумя сторонами коммуникации, а X выступает внешними факторами, влияющими на процесс. Эта модель может быть использована в качестве исследовательской основы для разработки последующих моделей. Основное направление развития мысли заключается в изучении аспектов, которые могут быть скорректированы и улучшены в X, выступающем в качестве фактора, отличного от двух сторон коммуникации. В контексте преподавания иностранного языка коммуникативная модель Ньюкомба дает инновационные идеи для создания новой модели.

В теоретическом аспекте более подробно обсуждается коммуникативная модель Ван Иня. Ученый считает, что в процессе передачи информации существует феномен двусмысленности, который влияет на точность передачи. Следовательно, исследователь предлагает учитывать процент двусмысленности в процессе обмена. Однако Ван Инь не приводит возможного решения конкретной проблемы неполноты процесса коммуникации из-за распространения неточной информации.

Основываясь на опыте двух вышеупомянутых концепций, пятиугольная коммуникативная модель более полно анализирует процесс коммуникации между преподавателями и учащимися, а также рассматривает этапы формирования их речевых способностей. Помимо этого, такая модель исследует влияние двусмысленности на передачу информации между студенческими и надкультурными группами. Стоит отметить, что в такой ситуации коммуникаторы разных культур не придерживаются моделей коммуникации и поведения, принятых в своих странах, а интегрируют модели коммуникации и поведения других культур [5, с. 40].

Методы проверки включают в себя форму дискретного экзамена по одному навыку и комплексного тестирования по нескольким [7, с. 77–82]. Обобщая работы Ньюкомба и Ван Иня, наше исследование обращается к концепциям педагогики и коммуникации для анализа процесса передачи информации между преподавателями и учащимися. Кроме того, мы рассматриваем способы преобразования и передачи учащимися информации в языковое выражение после ее получения. Так, предлагается теоретическая концепция пятиугольной коммуникативной модели на экзаменах по китайско-русскому языку на всех уровнях. Приведем пример пятиугольной коммуникативной модели.

Как показано на рисунке, пятиугольная коммуникативная модель состоит из пяти основных факторов: A, B, X, Y и Z. A представляет группу студентов (класс), в которую может входить несколько участников; B представляет группу преподавателей, которая отражает педагогические способности; X представляет процесс коммуникации, который содержит объективные факторы (время коммуникации, место и количество участников); Y представляет процесс обучения в университетской аудитории; Z представляет среду обучения за пределами аудитории. Стоит заметить, что Y и Z находятся в неязыковой среде N, которая является ситуацией обучения в китайских университетах. Китайцам трудно дается анализ русских текстов, к тому же, в силу темперамента они не склонны выражать свою точку зрения и развивать творческие способности [4, с. 522]. Таким образом, изучение русского языка в нерусской языковой среде чрезвычайно трудно для китайцев, которые и без того не желают выражать свое мнение.

В процессе преподавания иностранного языка коммуникация между учащимися и преподавателями является основным содержанием передачи языковых знаний. Под влиянием объективных факторов N большинство изучающих иностранный язык в Китае не имеют идеальной языковой среды, где они могли бы использовать знания иностранного языка, приобретенные во внеклассной жизни, – эта особенность делает аудиторное обучение основным каналом получения языковых знаний учащимися.

В процессе изучения русского языка получение языковых знаний можно разделить на два основных канала, а именно: обучение в университетской аудитории и внеклассные дополнительные знания. На преподавание в аудитории в основном влияет группа преподавателей, их способности и организация учебного плана, а во вторую очередь – субъективная инициатива учащихся. Напротив, на процесс внеклассного обучения преимущественно влияет субъективная инициатива учащихся, а влияние преподавателей и учебного плана относительно слабо.

В этой модели существует три вида коммуникативных процессов:

– процесс коммуникации между студенческой группой и преподавателем;

– процесс коммуникации между студентом и студенткой;

– процесс коммуникации между студенческой группой и надкультурной группой.

Процесс коммуникации между учащимися и преподавателями также можно разделить на три коммуникативных процесса:

– процесс коммуникации между учащимися и преподавателями (когда студенты получают языковые навыки);

– процесс коммуникации между учащимися и преподавателями (когда студенты получают навыки невербальной коммуникации);

– различные процессы коммуникации между учащимися и преподавателями в рамках различных учебных программ.

Мы считаем, что при автономном обучении иностранным языкам быстрым способом улучшения навыков владения языком является обучение в небольших группах. Только когда размер класса относительно невелик, преподаватели могут индивидуально общаться с учениками или чаще давать им задания, тем самым формируя более крепкие коммуникативные отношения. Это значит, что средний объем знаний по русскому языку увеличится, а, следовательно, ускорится и процесс формирования коммуникативного мышления. После продолжительной коммуникации с преподавателями студенты при использовании русского языка станут более смелыми и уверенными, а также добьются высокого уровня культуры речи [2, с. 67–73].

Таким образом, передача информации и коммуникация являются незаменимыми элементами в преподавании русского языка как иностранного. Помимо этого, необходимо формирование целостной коммуникативной модели как программы, направляющей коммуникативные отношения в преподавании.

Пятиугольная коммуникативная модель, описанная в данной статье, построена на основе глубокого уважения к современным реалиям преподавания русского языка в китайских университетах. Наша модель анализирует три типа коммуникативных взаимоотношений, существующих в преподавании, и использует их для улучшения навыков коммуникации и самовыражения студентов на русском языке. Пятиугольная коммуникативная модель является результатом теоретических исследований и авторских разработок. В будущем наша схема может успешно применяться на практике, оптимизироваться и совершенствоваться с помощью дополнительных методов обучения.

Литература

1. Ван Инь. О способе языковой коммуникации // Преподавание иностранного языка. – Сианьь. – 1995.– С. 38–43.

2. Стрельчук Е. Н. Вопросы современной пунктуационной нормы в практике преподавания русского языка как иностранного // Русистика. – 2007. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-sovremennoy-punktuatsionnoy-normy-v-praktike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo (дата обращения: 20.02.2024).

3. Стрельчук Е.Н. Речевой портрет китайского студента: общая характеристика и рекомендации для преподавателей-предметников // Известия Высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки». – 2014. – № 3. – Т. 5. – С. 239–242.

4. Стрельчук Е.Н. Обучение уйгуров русскому языку в вузах КНР: педагогический инструментарий национально ориентированной методики. // Русистика. – Москва: РУДН, 2022. – № 4.– 522 с.

5. Чжан Делу. Построение модели развития навыков транскультурной коммуникации // Foreign Language World. – 2019. – № 5.

6. Чжан Сыюань. Коммуникативные модели преподавания русского языка (устная речь Юго-западного Китая) // Современное педагогическое образование. – Москва, 2023. – № 12. – С. 543–547.

7. Чэнь Инцзе. Соображения по поводу введения национального теста на знание русского языка // Преподавание русского языка в Китае. – 2013. – № 2. – С. 77–82.

Zhang Siyuan
Peoples' Friendship University of Russia

WAYS TO IMPLEMENT THE PENTAGONAL COMMUNICATIVE MODEL IN TEACHING RUSSIAN AT CHINESE UNIVERSITIES

The purpose of the research presented in this article is to integrate a new communicative model into the teaching of the Russian language in modern Chinese universities to improve communication skills in Russian among students of Russian-speaking specialties. The results of the study show that the pentagonal communicative model can more fully generalize the process of formation of student's communicative abilities when teaching the Russian language.

Keywords: Pentagonal communicative model; communicative ability; teaching; methodology; Russian language.

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
zhangfanfan@yandex.ru

Стратегии формирования социокультурной компетенции при обучении русскому языку китайских учащихся вне языковой среды

Цель исследования данной статьи заключается в анализе особенностей формирования социокультурной компетенции при обучении русскому языку китайских студентов в условиях вузов, где русский язык является основным предметом изучения, но вне языковой среды.

Ключевые слова: социокультурная компетенция; обучение русскому языку; китайские учащиеся; языковая среда обучения; преподавание русского языка в вузах Китая.

В настоящее время актуальность изучения русского языка в китайских вузах неуклонно растет [12, с. 132]. Особое внимание уделяется не только лингвистическим аспектам, но и формированию социокультурной компетенции. В контексте обучения русскому языку важно учитывать, что язык и национальная культура тесно связаны между собой. Отсюда следует, что обучение языку – это не только процесс овладения языком, но и процесс знакомства с культурой народа, что часто понимается под термином социокультурная компетенция. В образовательной программе по русскому языку в высших учебных заведениях, утвержденной министерством образования КНР и являющейся инструктивно-методическим документом, отмечается, что язык и национальная культура тесно связаны между собой [10, с. 2]. Анализируя этот важный документ и другие учебно-методические материалы, в которых при обучении китайских учащихся русскому языку и общению на русском языку используются языковые единицы с национально-культурным компонентом, мы ориентировались на идеи известного российского ученого, лингвиста, культуролог С.Г. Тер-Минасовой, которая, определяя язык как «сокровищницу, кладовую, копилку культуры, инструмент и зеркало культуры, в котором отражается общественное сознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [8, с. 80]., подчеркивает важность соизучения языка и культуры. Поэтому, развивая мысль российского ученого, китайский исследователь Лю Хун рассматривает обучение языку – это не только как процесс овладения самим иностранным (русским) языком, но

и процесс знакомства и понимания культуры другого народа [5, с. 126]. Таким образом, для успешной коммуникации необходимо знание культуры страны изучаемого языка. Поэтому в процессе обучения русскому языку наряду с языковыми знаниями необходимо изучать и знания о русской национальной культуре. С целью изучения представленности социокультурного компонента в учебных программах и китайских средствах обучения по русскому языку для уровней начального и основного этапа, нами было проведено исследование, основные результатами которого и определи содержание настоящей статьи.

В ходе исследования, которое осуществлялось нами в 2023 году, были проанализированы материалы образовательных программ ряда учебных дисциплин, по которым осуществляется обучение русскому языку в китайских языковых вузах (например в Муданьцзянском педагогическом университете, Харбинском педагогическом университете и в Ляонинском университете); проведена методическая оценка структуры и содержания учебников и учебных пособий по русскому языку, содержащих национально-культурный компонент, авторами которых являются китайские методисты У Кэли, Чжао Яня, Лю Сяояня, Дай Гуйцзюй, Ван Инцзя, Цзя Чанлуна и Го Лицзюня; произведен сравнительный анализ подходов к определению содержательного компонента учебно-методических материалов по преподаванию русского языка и культуры в Китае и России, сформирован перечень культурных различий в русской и китайской лингвокультурах, оказывающих влияние на максимальное адекватное понимание китайскими учащимися культурных кодов страны изучаемого языка.

В тексте китайской образовательной программы, ориентированной на начальный этап обучения этапе в языковом вузе КНР (первый и второй курсы), указано, что в соответствии с этой программой дисциплина «Обзор России» является обязательной для изучения на практических занятиях по русскому языку с китайскими учащимися.

Трудоемкость обучения по программе составляет 128–144 часов за весь период обучения. Программа реализуется на первом и втором курсах китайского языкового вуза в течение в четырех семестров по 32–36 часов (2 академических часа в неделю).

Цель изучения «Русского профиля» (так дословно переводится на русский язык название дисциплины) на начальном этапе – познакомить с основными социокультурными реалиями о России, углубить свои знания о России и развить интерес к изучению русского языка.

На основном этапе обучения (третьей и четвёртый курс) по программе «История русской литературы» как обязательный предмет, «Российское общество и культура» как факультативный предмет. «История русской литературы» читается в течение двух семестров и преподается два раза в неделю в каждом семестре. (2 академических часа в неделю). Цель предмета «История русской литературы» – дать студентам возможность понять и освоить знания по истории литературы, укрепить их литературную грамотность, способствовать повышению их культурных качеств через изучение творчества классиков русской литературы, основных литературных идей и школой [10, с. 5].

Так в частности в большинстве китайских вузов на втором или третьем году обучения для развития и совершенствования социокультурной компетенции предлагается семестровый курс «Российское общество и культура», рассчитанный на 20 недель (2 академических часа в неделю), и на котором используется серия учебников «Российское общество и культура», «Общество и культура России» [9]; «Русское общество и культура» [13]; «Общество и культура России (2-я версия)», [4]; «Русская культура» [2]; «Русское общество и культура» [1]; «Лингвострановедение России» [11].

В приведенном выше перечне китайских средств обучения по русскому языку отсутствуют учебники и учебные пособия, ориентированные на начальный этап обучения в китайских вузах. Знакомство с российской культурой и обществом целесообразно начинать с первого курса, однако недостаток социокультурного содержания в учебниках для начинающих затрудняет формирование социокультурной компетенции на ранних этапах изучения русского языка.

Учебник Чжао Яня «Русское общество и культура» [13], несмотря на свою значимость, характеризуется формальным и академическим подходом к изложению материала, что может снижать его привлекательность для начинающих студентов. Длинные и малоинтересные тексты, а также включение сложных тем, таких как детали государственного устройства России и экономические аспекты, не способствуют активному вовлечению в процесс изучения русской культуры на начальном этапе.

Мы можем заключить, что учебные программы и пособия в китайских вузах ориентированы на передачу лингвострановедческих знаний, а не на формирование социокультурной компетенции и выработку практических навыков. Студенты испытывают трудности в применении полученных общих знаний о культуре в реальной коммуникации из-за акцента на теоретические знания, которые редко применимы в общении.

В свете вышеизложенного обучение русскому языку китайским студентам, особенно находящимся вне русскоязычной среды, требует особого подхода. Адаптация методов обучения к особенностям китайских студентов, интеграция культурных элементов в процесс изучения языка и стратегии повышения понимания и ценности русской культуры являются ключевыми аспектами в контексте преподавания русского языка. Назовем основные стратегии, с помощью которых мы предлагаем интегрировать национально-культурные компоненты в обучение китайских студентов в условиях отсутствия языковой среды:

1. Преподавательские стратегии с учетом культурной адаптации: как было отмечено ранее, обучение русскому языку в китайских вузах должно учитывать не только лингвистические аспекты, но и формирование социокультурной компетенции. Следовательно, преподавательские стратегии должны включать культурную адаптацию и использование современных, интересных материалов. Это подтверждается исследованием [7, с. 74], указывающим на необходимость обновления учебных материалов для отражения современной российской реальности в Китае. Особое внимание следует уделить интеграции актуальных тем и мультимедийных ресурсов для лучшего понимания российской культуры. В этом контексте, российское учебное пособие «О России и русских» [6, 2015] выступает образцовым материалом, сочетающим в себе глубину содержания и доступность подачи. Содержащиеся в нем разнообразные темы, такие как русская литература, музыка, кулинария и праздники, открывают студентам многогранность российской культуры.

2. Социокультурная компетенция как цель обучения: Учитывая, что язык и национальная культура тесно связаны, как это подчеркивается в учебной программе [10], основной акцент в обучении должен быть сделан на развитии социокультурной компетенции. Программы должны способствовать пониманию культурных ценностей, норм и образов жизни, что поможет студентам лучше понимать языковые структуры и использовать язык в различных контекстах.

3. Методологические подходы: Методология обучения должна интегрировать социокультурный аспект, включая использование интерактивных методов обучения, таких как ролевые игры, дискуссии и проблемно-ориентированное обучение. Исследование демонстрирует [3, с. 189], что такие методы в том числе эффективно способствуют развитию коммуникативной компетенции у китайских студентов, изучающих русский язык, стимулируя интерес и облегчая процесс адаптации к культуре другой нации.

4. Сравнительный культурный анализ: Глубокое изучение и сравнение русской и китайской культур играют ключевую роль в обучении русскому языку китайских студентов, особенно вне языковой среды. Важность такого сравнения подчеркивается тем, что различия в культурах России и Китая существенно влияют на процесс обучения. Как указывает [7, с. 69], основные трудности в овладении русским языком китайскими студентами возникают именно из-за значительных культурных и языковых различий. Студенты часто сталкиваются с проблемами на фонетическом и синтаксическом уровнях, такими как нарушения в произношении и построении предложений, а также заменой правил русской грамматики на китайские, ведущими к отрицательному переносу. Эти различия между системами двух языков подчеркивают необходимость тщательного сравнительного анализа. Таким образом, осведомленность о культурных, в том числе и языковых, различиях между

Россией и Китаем не просто способствует избеганию ошибок при изучении русского языка, но и имеет значительное значение для понимания национально-культурных кодов, что является важным аспектом межкультурной коммуникативной компетенции.

Результаты исследования включают выявление потребности в комплексном подходе к обучению, сочетающем языковые и культурные аспекты, особенно на начальных этапах образовательного процесса. Отмечается недостаточная эффективность некоторых учебных материалов, особенно для начального этапа обучения, из-за их слишком академической направленности и недостаточной фокусировки на социокультурной компетенции. Подчеркивается значимость интеграции социокультурной компетенции в процесс обучения русскому языку, что включает понимание культурных ценностей, норм и образов жизни. Предлагаются конкретные стратегии улучшения процесса обучения, включая использование интерактивных методов, интеграцию актуальных тем и фокус на развитии коммуникативных навыков с помощью интегративного обучения и сравнительного культурного анализа. Устанавливается важность сравнительного анализа русской и китайской культур для более глубокого понимания языка и преодоления культурных барьеров.

Исходя из проведенного анализа, можно сделать вывод о необходимости пересмотра учебных программ и методик преподавания. Важно акцентировать внимание на культурной адаптации и преподавательских стратегиях, учитывая культурный фон китайских студентов. Использование адаптированных учебных материалов, культурно-ориентированных методов обучения и развитие межкультурной коммуникативной компетенции могут значительно улучшить процесс обучения.

В заключение следует отметить важность сравнительного культурного анализа, позволяющего студентам лучше осознавать сходства и различия между русской и китайской культурами, что способствует более эффективному изучению и пониманию русской культуры. Необходимо также уделить внимание методологическим подходам, способствующим освоению социокультурной компетенции, включая использование интерактивных методов обучения и аутентичных материалов.

Литература

1. Ван И. Русское общество и культура: учеб. пособие / – Ухань: Уханьский университет, 2012. – 469 с.

2. Дай Г. Русская культура: учеб. пособие / Пекин: Преподавание и исследование иностранных языков, 2010. – 383 с.

3. Ли Ц. Обучение безэквивалентной лексике на основе интерактивных методов на занятиях по русскому языку как иностранному в китайской аудитории// Наука и школа. – 2020. – № 3. – С. 185–189.

4. Лю С. Общество и культура России (2-я версия): учеб. пособие. Шанхай: Преподавание иностранных языков, 2020. – 337 с.

5. Лю Х. Качественное развитие преподавания русского языка в вузах КНР на новом историческом этапе // Филологический класс. – 2022. Т. 27. – № 2. – С. 126–131.

6. Малышев Г.Г. О России и русских: пособие по чтению и страноведению для изучающих русский язык как иностранный (В1) – СПб.: Златоуст, 2015. – 136 с.

7. Новикова А.К. Преподавание русского языка в Китае: Этнометодические и этнокультурные особенности // Полилингвиальность и транскультурные практики. – 2011. № 1. – С. 68–75.

8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – М.: Слово, 2000. – 146 с.

9. У К. Общество и культура России: учеб. пособие / Шанхай: Преподавание иностранных языков, 2009. – 539 с.

10. Учебная программа по русскому языку в высших учебных заведениях / Руководящий подкомитет по преподаванию русского языка Государственного руководящего комитета по преподаванию иностранных языков в высших учебных заведениях. – Пекин: Преподавания и исследования иностранных языков, 2012. – 469 с.

11. Цзя Ч. Лингвострановедение России: учеб. пособие / Пекин: Пекинский университет языка и культуры, 2009. – 329 с.

12. Цыренова М.И. Преподавание русского языка в КНР: Проблемы и перспективы (из опыта работы в Цзянсуском педагогическом университете) // Проблемы современного образования. 2020. № 3. – С. 132–141.

13. Чжао Я. Русское общество и культура: учеб. пособие / Хэйлунцзян: Хэйлунцзянский университет, 2009. – 168 с.

Zhang Fan
Pushkin State Russian Language Institute

STRATEGIES OF FORMING SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN THE LEARNING OF RUSSIAN LANGUAGE FOR CHINESE LEARNERS IN NON-LANGUAGE ENVIRONMENTS

The purpose of the research of this article is to analyse the peculiarities of formation of sociocultural competence in learning of Russian language by Chinese students in the conditions of universities, where Russian is the main subject of study, but out of the language environment.

Keywords: sociocultural competence; learning of Russian language; Chinese students; language learning environment; learning of Russian language in Chinese universities; Russian language teaching in Chinese universities.

Чжан Шань
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
zs55771031@163.com

Социокультурная компетенция в преподавании русской общественно-политической терминологии в китайских университетах

В данной статье автор, взяв за отправную точку взаимосвязь между лексикой и культурой, рассматривает необходимость введения культуры в преподавание общественно-политической терминологии на русском языке, предлагает конкретные способы введения культуры в целях развития социокультурной компетенции китайских студентов в изучении общественно-политической терминологии.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), общественно-политическая терминология, социокультурная компетенция, китайские студенты.

На современном этапе развития образования в сфере иностранных языков всё больше внимания уделяется преподаванию языка в контексте культуры, поскольку язык не может изучаться изолировано от культуры страны изучаемого иностранного языка. С одной стороны, язык является носителем культуры. В процессе общественного развития национальная культура сохраняется и наследуется через язык, а язык является важной формой выражения национальной культуры. С другой стороны, язык является важной частью культуры. За долгую историю развития язык появился с обществом и трансформировался вместе с его развитием. В определенной степени он отражает политическую и экономическую системы страны, обычаи, географическую среду и другие аспекты. В силу этого, введение культурной специфики изучаемого языка в учебный процесс не только выполняет стимулирующую роль в обучении русскому языку как иностранному (далее РКИ), но и имеет немаловажное значение для формирования лингвокультурологической и межкультурной коммуникативной компетенции у иностранных студентов.

Русская лексика – важный аспект изучения русского языка для китайских студентов, а также ключевое понятие для преподавания русского языка. Долгое время в китайских университетах преподавание русской лексики сводилось в основном к произношению слов, их правописанию, словоизменению, изучению значения слова и т. д. Однако специальные термины значительно отличаются от обычной лексики. Термин – слово или сочетание слов, точно

обозначающее определенное понятие, применяемое в науке, технике, искусстве. Терминология является совокупностью терминов [3, с. 402]. В качестве наименования специального понятия лексическая единица языка наделяется терминологическим, понятийным значением (ПЗ), которое накладывается на ее собственно языковое, лексическое значение (ЛЗ). Таким образом, в отличие от семантики слова, значение термина представляет собой комплекс взаимодействующих между собой лексических и понятийных значений. В современной литературе лексическое значение называется также внутренней формой или буквальным значением термина [2, с. 90]. Понятийное значение русских общественно-политических терминов тесно связано с российской политикой, историей и культурой, поэтому несет в себе большое количество культурной информации. В частности, заимствованные термины в русской общественно-политической терминосистеме часто связаны с политическими событиями. Например, во время реформ Петра I в XVIII веке из западных стран были заимствованы термины *партия*, *революция*, *республика* с целью совершенствования государственного управления, а в конце XIX – начале XX века в результате развития капитализма, революционного движения и проникновения различных западных политических и социально-экономических теорий русский язык заимствовал из английского термины *митинг*, *бойкот*, *спикер* и др. Под влиянием мировых войн были заимствованы такие термины, как *агрессор*, *фашизм*, *блицкриг*. За каждым термином стоит неразрывная связь с культурой и общеполитической обстановкой в стране. Поэтому преподавание общественно-политической терминологии должно быть интегрировано с культурой.

При преподавании русской общественно-политической терминологии китайским студентам необходимо учитывать различия между русским и родным языком студентов. Во-первых, русское слово обычно не имеет в иностранном языке полного соответствия слова, совпадающего с ним по значению [4, с. 88]. Россия – федеративное государство, состоящее из 89 субъектов Федерации. Субъектами РФ являются: республики в составе РФ, края, области, города федерального значения, автономные области, автономные округа [5]. К административному делению Китая относятся провинции, автономные районы, города центрального подчинения и специальные административные районы. Эти термины являются политическими понятиями, уникальными для китайского и российского контекстов. Во-вторых, один и тот же термин имеет особенности понятийного значения в двух языках. Например, термин *республика.* Мы все знаем, что Китай – это Китайская Народная Республика, здесь *республика* обозначает *государство*. А *республика* для России – это эквивалент китайской провинции. В-третьих, есть различия в коннотативном значении терминов. Е.Г. Беляевская рассматривает коннотацию «как передаваемую словом, дополнительную по отношению к вещественному

содержанию слова, информацию об отношении говорящего к обозначаемому предмету или явлению» [1, с. 49]. С терминологической точки зрения коннотативное значение термина, то есть оценочное, обычно нейтрально и лишено эмоционального подтекста, но в реальности с некоторыми терминами дело обстоит иначе, особенно в общественных науках, где терминология более субъективна и многозначна, чем в естественных. Так, например, в результате распада Советского Союза в 1991 году структура российского общества претерпела полную трансформацию, произошли кардинальные изменения в общественно-политической системе, психологии населения и т. д., в результате чего оценочная окраска некоторых терминов, связанных с социализмом, приобрела отрицательный оттенок.

Включение культуры в изучение общественно-политической терминологии на русском языке требует от преподавателя выбора подходящих методов в зависимости от таких факторов, как цели обучения, особенности родного языка, специальность учащихся. Известны различные методы введения культуры в преподавание общественно-политической терминологии:

1. Метод прямого введения. Преподавание терминологии в аудитории – это основной способ введения культуры. Преподаватели должны использовать преимущества преподавания в аудитории для активного введения культуры и развития межкультурной компетенции студентов. У студентов, изучающих русский язык в китайских университетах, интерес к общественно-политической терминологии на русском языке, как правило, формируется на третьем и четвертом курсах , где языковые материалы берутся из сообщений российских СМИ, отражающих общественно-политическую жизнь страны. Преподаватели могут сознательно вводить знания о культуре страны, связанные с содержанием материалов, увеличивать в терминологии объем информации о положении дел в стране. Например, объясняя термин *президент*, можно рассказать о системе выборов президента России, о прошлых президентах. Большинство китайских студентов знают только президента РФ В.В. Путина, но лишь немногие из них проинформированы, что термин *президент* имеет также значение административной должности. Например, *президент Института русского языка им. А. С. Пушкина – В.Г. Костомаров*, где *президент* означает *почетный председатель*, то есть должность человека, внесшего выдающийся вклад в развитие института, но не обладающего в настоящее время реальной властью или административными полномочиями.

2. Сочетание культуры с русским словообразованием и этимологией. Свойством термина является его мотивированность, семантическая прозрачность, позволяющая составить представление о называемом термином понятии [2, с. 34]. Поэтому, объясняя студентам общественно-политические термины, преподаватели могут использовать способ образования терминов для введения некоторых корней и аффиксов с культурной коннотацией, чтобы

углубить память студентов о терминах.Объяснение этимологии заимствованных терминов стимулирует интерес китайских студентов к изучению русского языка. Китайским студентам всегда сложно понять разницу между синонимичными терминами в общественно-политической терминологии русского языка, например, *государство* и *страна*, исходя из этимологии слов, *государство* происходит от *государь*, который изначально обозначал значение могущественного и верховного закона, поэтому государство ориентировано на государственный строй (например, *государственное предприятие, государственный банк*). *Страна* происходит от слова *сторона*, которая может быть использована для описания таких характеристик, как географическое положение. Таким образом, разница между ними очевидна для студентов: *страна* – историко-географическое понятие, *государство* – политико-правовое. Страна – территория, государство – самостоятельный политический режим.

3. Сравнение различий в политических культурах двух стран, помогающее повысить уровень межкультурной компетентности. Метод культурного сравнения – чрезвычайно важный способ рассказа о культуре, поскольку только через сравнение студенты могут обнаружить сходства и различия между родным и изучаемым языком. Государственный строй Китая – демократическая власть народа, а форма правления – система народных собраний. Различия в политических системах двух стран приводят к тому, что китайские студенты, сталкиваясь с русской общественно-политической терминологией, связанной с государственными институтами, понимают буквальное значение терминов, а не их понятийное значение. Когда некоторые общественно-политические термины в русском языке обозначают то, что отсутствует в китайском, преподавателю особенно важно объяснять понятия в контексте истории России и ее культуры. Например, многие китайские студенты, впервые столкнувшись с термином *Госдума*, не могут понять, основываясь только на китайском переводе, значение этого органа государственной власти. Объясняя этот термин, преподаватель должен представить состав российских органов государственной власти и одновременно указать на похожие структуры, выполняющие аналогичные функции в Китае, подчеркнув сходства и различия в политических культурах обеих стран.

4. Использование современных информационных технологий. Развитие науки и техники дало большой толчок развитию средств обучения. В настоящее время Интернет в Китае непрерывно развивается, поэтому преподавание русского языка также должно идти в ногу со временем – обучение должно осуществляться с использованием современных информационных технологий. Например, преподаватели в аудитории могут показывать фрагменты новостных репортажей и политических интервью из телевизионных программ, радио и других СМИ. При обучении следует использовать мультимедийные средства, сочетать презентации с досками для объяснений, использовать не

только текстовые материалы из книг, но и картинки и видео – все это сделает учебный материал насыщеннее и интереснее.

На основании вышеизложенного отметим, что социокультурный подход, несомненно, играет важную роль в преподавании РКИ. При обучении РКИ следует уделять внимание культурной коннотации и информационной нагрузке русской общественно-политической терминологии, чтобы китайские студенты могли глубже понять политическую культуру и характерные национальные особенности России, умели правильно использовать термины для практической коммуникации и перевода.

Литература

1. Беляевская Е.Г. Семантика слова: учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. – Москва: Высшая школа, 1987. – 128 с.

2. Гринев-Гриневич С.В. Терминоведение. – Москва: Академия, 2008. – 303 с.

3. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.

4. Щукин А.Н. Практическая методика обучению русскому языку как иностранному: учебное пособие. – Москва: ФЛИНТА, 2018. – 303 с.

5. Федеративное устройство // Большая российская энциклопедия 2004–2017. URL: https://old.bigenc.ru/ (дата обращения: 07.03.2024).

Zhang Shan
The Pushkin State Russian Language Institute

SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN THE TEACHING OF SOCIO-POLITICAL TERMINOLOGY IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN CHINESE UNIVERSITIES

Taking the relationship between vocabulary and culture as an entry point, this article discusses the necessity of introducing culture in the teaching of socio-political terminology in Russian and proposes specific methods of cultural introduction in order to break the traditional classes' educational model centered on the linguistic mechanism and to promote Chinese students' sociocultural competence to learn socio-political terminology.

Keywords: teaching Russian as a Foreign Language, socio-political terminology, sociocultural competence, Chinese students.

Чжан Юйси
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
473755207@qq.com

Интерактивное значение русскоязычного политического дискурса: социосемиотический подход к мультимодальному дискурсу (на материале политического плаката)

Настоящая статья посвящена анализу создания интерактивного значения русскоязычного мультимодального политического дискурса в рамках социальной семиотики на материале политического плаката, который отражает мультимодальность политического дискурса. Исследование показало, что вербальные и невербальные знаки, независимые, но взаимодополняющие, создают интерактивное значение политического дискурса посредством контакта, социального расстояния и позиции, тем самым выполняя функцию убеждения.

Ключевые слова: политический дискурс, социальная семиотика, мультимодальный дискурс-анализ, политический плакат, русский язык, интерактивное значение.

В эпоху цифровизации русскоязычный политический дискурс уже давно вышел из чисто текстовой модели, включив изображения, звуки, видео и другие ресурсы в свое дискурсивное конструирование и функциональную реализацию. Это – феномен мультимодальности, ярким отражением которого можно считать политический плакат – одну из форм выражения политического дискурса в общественно-политической коммуникации. Основываясь на теории системной функциональной лингвистики Майкла Халлидея, мы можем говорить о том, что социальная семиотика при создании и интерпретации смыслов фокусируется не только на роли вербальных знаков, но и на эффектах невербальных, таких как изображение, звук, жесты, мимика, действие и др., что подчеркивает ее уместность в анализе русскоязычного политического дискурса. Изучение политического плаката с этой точки зрения может помочь углубить понимание семиотической системы русскоязычного политического дискурса. Именно в этом заключается актуальность нашего исследования.

В качестве материала для анализа использован один из известных советских политических плакатов «Беспощадно разгромим и уничтожим врага!».

Анализируются его семиотические характеристики и семантика вербальных и визуальных знаков, а также рассматривается их комбинация при создании интерактивного значения, тем самым раскрывается процесс конструирования русскоязычного мультимодального политического дискурса.

Научная новизна данного исследования состоит в использовании социосемиотического подхода к мультимодальному дискурсу, который был предложен Г. Крессом и Т. ван Леeувеном для изучения значений и взаимоотношений различных знаков плаката, – выбор такого метода способствует многоплановым исследованиям русскоязычного политического дискурса. Наш выбор объясняется тем, что большинство предыдущих исследований основывалось на политических текстах с одной моделью, уделяя внимание лексическим, грамматическим и риторическим характеристикам вербальных знаков, в то время как анализ невербальных знаков и взаимосвязи между различными семиотическими системами не учитывался.

Политический дискурс представляет собой знаковое образование, которое включает вербальные и невербальные знаки, ориентированные на обслуживание сферы политической коммуникации [5, с. 9]. Исходя из этого, мы считаем, что политическому дискурсу свойственна мультимодальность. Соответствующие тексты можно рассматривать как мультимодальные – под этим термином понимаются «тексты, чьи значения реализуются более чем одним семиотическим кодом» [6, с. 183]. В русскоязычном исследовании подобные тексты имеют и другие обозначения, такие как «поликодовый текст», «креолизованный текст» и т. д. Таким образом, мы приходим к выводу, что креолизованный или мультимодальный текст – это сложное текстовое образование, в котором вербальные и визуальные элементы образуют одно структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное прагматическое воздействие на адресата [1, с. 17].

Будучи жанром политического дискурса, политический плакат с лаконичным текстом, яркими цветами и привлекательными изображениями стал «одной из самых действенных форм политической агитации» [2, с. 87]. Его смысл зависит от социально-культурной ситуации. Политический плакат – целенаправленный, идеологичный и непосредственно ориентирвоанный на публику феномен, который «доносит до «массового потребителя» политические идеи, «рисует» лозунги» [2, с. 87] и тем самым в полной мере выполняет функцию эмоционального воздействия. Политический плакат является мультимодальным, т. к. в отличие от одномодусного он представлен как вербальной семиотической системой, компонентами которой выступают «название, слоган, программная информация» [4, с. 13], так и визуальной, компонентами которой являются «изображение, цвет и паралингвистические компоненты» [4, с. 13], хотя с применением лишь одного сенсорного канала (зрительного).

В рамках социосемиотики Г. Кресс и Т. ван Леувен предложили грамматику визуального дизайна (grammar of visual design) [7, с. 1], рассматривая мультимодальный дискурс как единое целое. По их мнению, изображения в качестве социального знака являются не просто формальными, а представляются еще и семантически важными, и в теории Халлидея «Язык как социальная семиотика» (1978) могут быть использованы для анализа визуальных знаков (изображений). В соответствии с тремя метафункциями языка («идеационной», «межличностной», «текстовой» [3, с. 103]), предложенными Халлидеем, можно говорить о разделении значения дискурса, состоящего из изображений и языка, на репрезентативное (representational), интерактивное (interactive) и композиционное (compositional).

Мы рассмотрим текст и изображение плаката и их взаимосвязь при создании интерактивного значения. В качестве примера представим плакат «Беспощадно разгромим и уничтожим врага!» (далее – «плакат»), созданный коллективом художников «Кукрыниксы» в день начала Великой Отечественной войны с целью устранения страха у советских людей и призыва к борьбе против немецких фашистов.

Интерактивное значение заключается в формировании определенных связей и взаимодействий между аудиторией и изображением. Мультимодальный дискурс обычно достигает такого значения с помощью контакта (contact), социального расстояния (social distance) и позиции (attitude) [7, с. 149]. Контакт может выступать в качестве «требования» (demand) или «предложения» (offer) [7, с. 118–119]. В ситуации «требования» участники изображения смотрят непосредственно на аудиторию, т. е. устанавливают с ней зрительный контакт, чтобы запросить какую-то информацию. Контакт «предложение», наоборот, понимается как «отсутствие взгляда на зрителя». В данном случае изображение лишь объективно показывает аудитории некую информацию. Таким примером служит анализируемый нами плакат, который использует визуальные знаки (изображения) для создания значения «предложение» – Советская Красная Армия уничтожает немецких фашистов. В то же время сильное «требование» выражается вербальными средствами. Слоган, оформленный прописными и жирными буквами, представляет собой побудительное предложение с глаголами *разгромить, уничтожить* в повелительном наклонении в форме 1-го лица множественного числа, нужными для призыва всего народа Советского Союза. Таким образом, «плакат» выполняет функции эмоционального воздействия и убеждения.

Социальное расстояние отражает межличностное отношение. Размер и положение композиционных элементов могут влиять на расстояние и отношение между дискурсом и аудиторией. «Плакат» создан на пустом фоне, а образы красноармейца и Гитлера, разорвавшего «Договор о ненападении между СССР и Германией», помещены прямо в область среднего плана,

чтобы аудитория могла наблюдать за героической сценой с относительно объективного расстояния. Данный дизайн визуальных знаков также отвечает лаконичности дискурса политического плаката и его конструированию в социально-историческом контексте. Касаясь вербальных знаков, нужно подчеркнуть, что наречие «*беспощадно*» отдельно занимает первую строку и является большим по размеру, чем другие слова, что сокращает дистанцию с аудиторией и тем самым укрепляет решимость советского народа разгромить фашистскую Германию.

Говоря о позиции, стоит отметить, что невербальные и вербальные составляющие «плаката» разработаны во фронтальной перспективе, которая обеспечивает максимальный угол вовлечения (involvement) и действует как «то, что вы видите здесь, является частью нашего мира, каким-то делом, в чем мы участвуем» [7, с. 136]. Помимо этого, они находятся на уровне глаз, что указывает на равенство между адресатом и адресантом. Здесь особенно важно обратить внимание на вербальные знаки. Слоган также может рассматриваться как определенно-личное предложение, в котором сказуемое выражено глаголами совершенного вида в форме 1-го лица множественного числа будущего времени изъявительного наклонения, что, с одной стороны, конструирует семантику уверенности советского народа в победе над фашистской Германией, а с другой, включая в субъект действия и широкую аудиторию, соединяет Советскую Красную Армию и простых людей в единое целое «мы», показывает, что весь советский народ должен объединиться для победы над врагом. Таким образом, с помощью визуальных и вербальных знаков, «плакат» дает аудитории ощущение погружения и вызывает у нее сильный резонанс и чувство участия, тем самым эффективно достигается политическая цель убеждения и призыва.

Вышесказанное заставляет полагать, что в данном политическом плакате невербальные и вербальные знаки имеют независимый, но при этом и взаимодополняющий смысл. Они совместно создают интерактивное значение дискурса посредством контакта, социального расстояния и позиции.

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам. Мультимодальный политический дискурс в политической коммуникации строится на множестве семиотических ресурсов, таких как текст, изображение, цифры, звук, жесты, мимика, движения и т. д., с использованием зрительного, слухового и других сенсорных каналов. Уделяя большое внимание ролям разных семиотических ресурсов в конструировании значения, социальная семиотика подчеркивает анализ мультимодального дискурса как единого целого, что позволяет всесторонне изучать русскоязычный мультимодальный политический дискурс.

Вербальные и невербальные средства, как значимые семиотические ресурсы, действуют на разных уровнях и в конечном итоге совместно образуют

политический дискурс, способствуя выполнению его воздействующей функции. В данной статье лишь кратко рассмотрена семиотика русскоязычного мультимодального политического дискурса на материале политического плаката в аспекте конструирования интерактивного значения. Теоретический анализ взаимосвязи различных знаков, безусловно, недостаточен. В будущем мы планируем продолжать данные исследования на основе большего количества примеров, обсуждая репрезентативное и композиционное значение русскоязычного политического дискурса.

Литература

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 128 с.

2. Ворошилова М.Б. Политический креолизованный текст: ключи к прочтению: моногр. – Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 194 с.

3. Гаврилова М.В. Социальная семиотика: теоретические основания и принципы анализа мультимодальных текстов // Полит. наука. – 2016. – № 3. – С. 101–117.

4. Магера Т.С. Текст политического плаката: лингвориторическое моделирование (на материале региональных предвыборных плакатов): автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Алт. гос. ун-т. – Барнаул, 2005. – 18 с.

5. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. – Волгоград: Перемена, 2000. – 367 с.

6. Kress G., Leeuwen T. van. Reading Images: The Grammar of Visual Design. – L.: Routledge, 1996. – 288 p.

7. Kress G., Leeuwen T. van. Reading Images: The Grammar of Visual Design. 2nd ed. – L.: Routledge, 2006. – 291 p.

Zhang Yuxi
Pushkin State Russian Language Institute

INTERACTIVE MEANING OF RUSSIAN MULTIMODAL POLITICAL DISCOURSE FROM THE PERSPECTIVE OF SOCIAL SEMIOTICS: A CASE STUDY OF POLITICAL POSTER

This article is devoted to the analysis of the creation of interactive meaning in Russian multimodal political discourse from the perspective of social semiotics using the example of the political poster that reflects the multimodality of political discourse. The study showed that verbal and non-verbal signs, which are independent but complement each other, create the interactive meaning of political discourse through contact, social distance and attitude, thereby performing the persuasion functions.

Keywords: political discourse, social semiotics, multimodal discourse analysis, political poster, Russian language, interactive meaning.

Чжоу Фаньци
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
zfqdmitri@gmail.com

Литературные инновации на рубеже XX века – элементы русской литературы в японской литературе периодов Мэйдзи, Тайсё и раннего Сёва

Статья посвящена теме сравнения русской и японской литературы на рубеже XX века. Анализируются эстетические литературные элементы, появляющиеся в литературе двух стран, и представляются влияния русской литературы на японское литературное творчество периодов Мэйдзи, Тайсё и раннего Сёва.

Ключевые слова: японская литература, русская литература, перевод, литературный элемент.

Культуры разных стран тесно связаны, включая, конечно, литературу. В 1853 году американский флот во главе с Мэтью Перри использовал канонерские лодки, чтобы успешно запугать сёгунат Токугава, владевший Японией, и открыть двери в Японию. С тех пор Япония присоединилась к тенденции мирового развития и вступила в процесс глобализации. Разумеется, что экономические и торговые обмены, культурные связи Японии с другими странами постепенно укрепились с открытием страны.

Начиная с периода Мэйдзи, русская культура оказала на Японию огромное влияние, которое нельзя недооценивать, и влияние русской литературы на японскую литературу является важной частью. Будь то с точки зрения истории литературы как объективного мира или с точки зрения эстетики литературного мира, японская литература имеет много элементов русского литературного творчества. Как сказал японский учёный Шигэки Сенума: *«Ничто не сравнится с широким, сильным и продолжительным влиянием русской литературы на нашу литературу»* [2].

Период Мэйдзи был пиковым периодом, когда русская литература проникла в Японию и начала оказывать влияние на японское литературное творчество. Известно, что произведения И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, Н.В. Гоголя и А.П. Чехова, переведенные на японский язык с русского и других языков (особенно в случае ранних переводов Мэйдзи), оказали сильное влияние на японский литературный художественный мир [3, с. 165]. В 1883 году был опубликован перевод Дзисукэ Такасу «Уди-

вительные вести из России. Записки о сердце цветка и мыслях бабочки» («露国奇聞 花心蝶思録»), который на самом деле является отрывком из «Капитанской дочки» («大尉の娘») А. С. Пушкина. В 1886 году «Война и мир» Л.Н. Толстого была переведена на японский язык под названием «Плачущие цветы и скорбящие ивы. Последний прах кровавых битв в Северной Европе» («泣花怨柳 北欧血戦余塵») и получила широкое распространение в Японии. В этот же период, перевели такие произведения, как «Записки охотника» И.С. Тургенева. Некоторые известные писатели переводили русскую литературу с других языков, например, Роань Учида переводил произведения Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого с английского языка на японский, а Огай Мории его сестра переводили русскую литературу с немецкого на японский [4]. Хотя в конце эпохи Мэйдзи началась русско-японская война, которая привела к напряжённости между двумя странами, отношения между ними нормализовались, как только война закончилась, и популярность русской литературы в Японии даже возросла.

В период Тайсё влияние русской литературы на японскую получило дальнейшее развитие. В этот период японское литературное творчество было насыщено элементами русской литературы. Без преувеличения можно сказать, что к этому направлению принадлежали такие писатели, как эстеты и натуралисты, и наиболее замечательными из них были Рюноскэ Акутагава и группа Сиракабаха.

Хотя начало Второй мировой войны привело к подавлению внутреннего культурного развития Японии и ухудшению отношений Японии с Советским Союзом, литература периодов Мэйдзи и Тайсё открыла новый путь литературе в ранний период Сёва.

С точки зрения истории литературы чувствуется тесная связь литератур двух стран, поэтому тогда необходимо проанализировать литературно-художественный мир писателей и найти конкретное воплощение русской литературы в японской литературе. Эстетический анализ элементов русской литературы в японской литературе способствует дальнейшему восстановлению социального мировоззрения Японии рубежа веков и духовного мира её писателей и читателей.

I. Нигилизм и индивидуализм

В середине XIX века в русской литературе возникло направление мысли, суть которого состояла в следующем: «отрицание общепринятых ценностей, идеалов и норм – моральных, эстетических, культурных, правовых, политических, экономических и прочих» [1, с. 127]. Этот тип мышления проникнут бунтарской коннотацией, и, начиная с нигилизма, постепенно развился индивидуализм для эмансипации индивидуальности.

Причина формирования русской нигилистической литературы состоит, прежде всего, в том, что с развитием мировой политики, экономики и культуры постоянно высвечиваются пороки российского общества, и в то же время правящий класс в этот период проводит в обществе незавершенные реформы сверху вниз, такие как отмена крепостного права, что сделало общество более неспокойным и заставило группу интеллектуалов начать бегство из страны. Во-вторых, преобладание идеи «демократической революции» в русской литературе в этот период также способствовало возникновению нигилизма.

Первым русским литературным произведением, систематически воплощающим идею нигилизма, стал роман И.С. Тургенева «Отцы и дети», в котором главный герой Базаров и его практические поступки воплощают его нигилистическую философию. Родители хотят, чтобы их дети унаследовали от них традиционные ценности и образ жизни, в то время как дети хотят покончить с пережитками прошлого, и они полны скепсиса и рационализма, поэтому в романе друг Базарова Аркадий Кирсанов называет это словом «нигилизм». Важную роль также играет роман Н.Г. Чернышевского «Что делать?» Книга положительно отзывается о нигилизме, и на этой основе дает главному герою Рахметову философское кредо «разумного эгоизма». Нигилизм русской литературы характеризуется отказом от правил, утилитарным индивидуализмом, известной долей утопии.

В японской литературе есть ряд произведений, которые наследуют идею нигилизма и индивидуализма в русской литературе. Произведения писателей группы Сиракаба-ха сыграли важную роль в изображении этих двух идей; группа Сиракаба-ха идеологически выступала за освобождение личных мыслей, стремление к идеалам, разрушение оков старого порядка и уважение человеческой личности. Это, несомненно, глубоко отражает акцент индивидуализма на личность и стремление к нигилизму. После того, как нигилизм и индивидуализм проникли в Японию, они также были объединены с важными японскими эстетическими идеями «Моно-но аварэ», которые обеспечили новую эстетическую перспективу для японского литературного творчества. Большинство работ Ясунари Кавабаты отражают эти идеи, и одна из самых замечательных работ – «Снежная страна», также принадлежит такому произведению. У Симамура, главного героя романа «Снежная страна», богатая семья, но в его сердце пусто. Он бесцельно бродит целыми днями, изучает западные танцы, но ему нравится импровизированный танец. Можно сказать, что Симамура – эгоцентричный человек. Этот вид утилитарного эгоизма заставляет его игнорировать всех людей, предметы, вещественности и даже ценности. Поэтому он не желает отказываться от своей хорошей жизни и сбегать с гейшей Комако, но только для того, чтобы сохранить отношения между собой и Комако на уровне взаимного удовлетворения физических потребностей, и даже позже он сопереживал другой девушке Йоко. Описание персонажей и пейзажей

«Снежной страны» заставляет людей чувствовать себя крайне опустошёнными. В этой печальной обстановке и тоне сюжета писатель успешно изображает сосредоточенность на личности и пренебрежение ко всему, кроме личности. Это органичное сочетание небытия и индивидуализма с эстетикой «Моно-но аварэ». Литературные произведения группы Сиракаба-ха и Ясунари Кавабаты отражают духовное мировоззрение поколения; произведения группы Сиракаба-ха включают стремление людей к эмансипации до и после Первой мировой войны, в то время как произведения Ясунари Кавабаты отражают пустоту духовного мира людей в период политики высокого давления., желание убежать от реальности и принцип в высшей степени своекорыстной жизни. Сторона отражает темноту и порочность японского общества в 1930-х годах.

II. Лишний человек

«Лишние люди», которые появились в произведениях А. С. Пушкина, И.С. Тургенева и И.А. Гончарова, также завоевали предпочтение у японских писателей. Японское общество до и после XX века находилось в эпохе процветания, но со многими внутренними конфликтами. Поэтому в эту эпоху процветания и разврата в японской литературе также появились персонажи, похожие на «лишних людей».

На переводчика-писателя периода Мэйдзи Симэй Фтабатэй оказал глубокое влияние И.А. Гончаров. Шедевр Симэй Фтабатэй «Укигумо» рассказывает историю мелкого чиновника Бунзо, которого выдавила бюрократия, потому что он был честен и не льстил, и в результате его семья и возлюбленная оттолкнули его; он не мог отказаться от отношений со своей возлюбленной, поэтому целыми днями сидел в комнате и фантазировал, что затрудняло принятие практических мер. Этот роман впервые создал образ «лишнего человека» в японской литературе через психологическое описание героя.

Позже Сосэки Нацумэ также сформировал группу персонажей с особенностями «лишних людей» в романе «Ваш покорный слуга кот». До и после реставрации Мэйдзи в японском обществе были острые противоречия и множество проблем. Главный герой романа Кусями и группа его друзей-интеллектуалов часто критиковали власти и общественную ситуацию дома. У них была идея улучшения, но они были бессильны изменить реальное общество. Большинство из этой группы интеллектуалов были пристрастны к теории, старомодны и педантичны; у них были странные, но честные характеры, и им нравилось держаться подальше от реальности и бездействовать.

Японские «лишние люди» не похожи на русских в некоторых аспектах. Они не обязательно происходят из богатых семей, но в основном это люди, чья жизнь не представляла проблемы. Самое схожее в образах «лишних людей» двух стран то, что их идеи преобразования общества существуют только в виде теорий, и им трудно или даже не хочется претворять это в жизнь.

III. Лейтмотив

С периода Мэйдзи на некоторых японских писателей при разработке основных идей более или менее оказали влияние переводы произведений русских писателей. Одним из типичных произведений, чей лейтмотив похож на одноимённую работу русского писателя, является «Нос» Рюноскэ Акутагава. На «Нос» этого японского писателя сильно повлияла одноименная повесть Н.В. Гоголя «Нос». Рюноскэ Акутагава в основном рассказал историю старого монаха в храме, который использовал физические методы для протезирования своего носа, потому что считал, что его нос слишком длинный, но люди вокруг него смеялись над его носом после протезирования, и это заставило старого монаха сожалеть об этом. К счастью, в конце концов нос старого монаха чудесно обрёл первоначальный вид. Гоголевский «Нос» еще более причудлив: нос Ковалёва стал чиновником, занимающим более высокий социальный статус, чем его хозяин, и сбежал, а сам Ковалёв без носа означал, что у него не будет возможностей получить повышение, льнуть к сановникам. Следовательно, для Ковалёва нос – символ порядочности. По мнению Ковалёва, потерять нос – потерять свою индивидуальность и социальный статус.

Хотя специфика эпохи, стиль и приём исполнения этих двух произведений сильно различаются, но в произведениях Рюноскэ Акутагава есть то же представление о лейтмотиве произведений Гоголя. «Нос» Н.В. Гоголя остро высмеивает тех, кто любит тщеславие, и нос – их инструмент для поддержания тщеславия. В «Носе» Рюноскэ Акутагава то же самое. По сравнению и описанию отношения старого монаха к носу, писатель также ярко раскрыл этот вид тщеславия и высмеял распространённое искажённое мировоззрение.

Таким образом, мы можем обнаружить, что японская литература вобрала в себя многие литературные элементы из русской литературы. Можно сказать, что русская литература придала новый импульс, дала новые направления и открыла новые идеи для развития и новаторства японского литературного творчества. Благодаря методам обращения с их собственными писателями литература двух стран ярко воспроизводит ситуацию в обществе, в котором живут писатели, будь то похвала или размышление. Это несомненно способствует тому, чтобы люди почувствовали тесную связь мировой литературы и силу, которую слова несут людям.

Литература

1. Шоломова Т.В. Эстетизация нигилизма в русской литературе XIX века: к вопросу о про-странственных и временных границах явления // Общество. Среда. Развитие. – 2015, № 3. – С. 127–131.

2. Senuma Shigeki The Influence of Russian Literature in Japan // Japan Quarterly. – 1960. – № 7(3). – С. 343–349.

3. エレナ・バイピコフ 日本におけるロシア文学の翻訳 // コンタクト・ゾーン. – 2008. – № 2. – С. 164–170 (Байбикова Е. М. Перевод русской литературы в Японии // Зона контакта. – 2008. – № 2. – С. 164–170).

4. 明治大正期のロシア文学ブーム：近代日本の作家たちはいかにインスパイアされたか? // シア・ビヨンド URL: https://jp.rbth.com/arts/87134-meiji-taishouki-roshia-bungaku-boom (дата обра-щения: 01.02.2024).

Zhou Fanqi
Pushkin State Russian Language Institute

LITERARY INNOVATIONS AT THE TURN OF THE TWENTIETH CENTURY – ELEMENTS OF RUSSIAN LITERATURE IN JAPANESE LITERATURE OF THE MEIJI, TAISHO AND EARLY SHOWA PERIODS

The article is devoted to the topic of comparing Russian literature and Japanese literature at the turn of the twentieth century. The article analyzes the aesthetic literary elements appearing in the literature of the two countries, and presents the influence of Russian literature on the Japanese literary work of the Meiji, Taisho and early Showa periods.

Keywords: Japanese literature, Russian literature, translation, literary element.

Чудакова Анастасия Игоревна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
tusya2996@inbox.ru

Типология цифровых ресурсов по обучению лексике русского языка как иностранного

В статье предложена типология цифровых ресурсов, построенная на основе ряда методически значимых параметров. Среди них: адресат, количество задействованных аспектов обучения, формат материала, этап обучения, наличие языка-посредника и т. д. Каждая группа снабжена примерами конкретных цифровых ресурсов по обучению лексике.

Ключевые слова: типология, цифровой ресурс, обучение лексике, русский язык как иностранный.

В современном мире, где образование становится все более доступным благодаря цифровым технологиям, важной задачей является разработка и использование разнообразных ресурсов для обучения иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному. Значимым аспектом обучения языку в цифровой среде является обучение лексическим средствам общения. Цель настоящей статьи – построение типологии цифровых ресурсов по обучению лексике русского языка иностранных учащихся. Актуальность этой задачи обусловлена необходимостью качественной систематизации существующих цифровых ресурсов и создания действенных ориентиров для преподавателей РКИ в выборе ресурса, наиболее подходящего для решения конкретных педагогических задач.

Разработкой типологии электронных образовательных ресурсов занимались многие отечественные ученые. Э.Г. Азимов кладет в основу классификации компьютерных программ по обучению языку следующие параметры: тип программы (обучающий/контролирующий/игровой/моделирующий), тип упражнений (подстановочные, трансформационные и т. д.), наличие / отсутствие исходного, промежуточного и конечного тестирования умений и знаний т. д. [1, с. 65]. Т.В. Багаева выделяет учебные программы, специально созданные для целей обучения; ресурсы Интернета, в которых есть дистанционные курсы для обучения; программные средства, которые помогают преподавателям создавать компьютерные упражнения по обучению лексике; системы мультимедиа; различные типы электронных словарей [2, с. 33]. Д.Р. Золотова дифференцирует цифровые ресурсы по типу информации (текстовая, аудиоинформация, аудио- и видеоинформация и т. д.), по цели

создания (обучающие, воспитательные, контролирующие), по методам обучения, в соответствии с которыми данные цифрового ресурса применяются преподавателем (конвекционные, программированные, проблемные и т. д.) [5, с. 123].

М.А. Горюнова характеризует цифровые образовательные ресурсы как «представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статистические и дидактические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символьные объекты и деловую графику, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса» [4, с. 27].

В.Н. Яппарова и А.Н. Мифтахова отмечают, что особенности цифровых ресурсов в процессе обучения реализуются в «обширном наглядном материале, интерактивных упражнениях, мультимодальных текстах, игровых компонентах» [7, с. 224]. Ученые отмечают, что при использовании готового цифрового ресурса работа преподавателя сокращается посредством уже встроенных наглядных файлов (рисунки, фото, видео, презентации) в контент программы. Цифровой мультимодальный текст (фильмы, анимация, слайд-шоу, электронные плакаты, цифровые истории, подкасты и вебстраницы) придает динамизм процессу обучения и благодаря гиперссылкам на внешние сайты обеспечивает формирование потокового доступа к информации. Интерактивные упражнения в игровой форме вызывают у учащихся заинтересованность в прохождении контрольно-измерительных упражнений, что способствует скорейшему формированию языковых навыков.

Для построения типологии нами было проанализировано 56 цифровых ресурсов, находящихся в открытом доступе в Интернете («Twee», «Юна», «Время говорить по-русски», «RussianPodcast» и т. д.). Параметры типологизации были разбиты на общеметодические (значимые как для традиционных, так и для цифровых средств обучения) и собственно цифровые (приобретающие значения лишь в цифровом контексте). К первой группе относятся такие характеристики, как адресат, аспект, этап обучения и т. п., ко второй – формат материала, степень интерактивности, тип доступа к материалам (онлайн / офлайн), отслеживание прогресса учащихся и др. Ниже представлена разработанная типология цифровых ресурсов по обучению лексике.

I. Общеметодические параметры

1) По адресату: для преподавателя / для студента / для преподавателя и студента.

Такие платформы, как «Twee», позиционируют себя только как вспомогательный ресурс для преподавателя в создании методических материалов для аудиторной и внеаудиторной форм работы студентов. Тренажер команды Юланга «Юна» содержит готовую систему упражнений, которая предназначена для самостоятельной работы студентов в закреплении новых лексем. Проект

«Русский язык в песнях» позволяет взаимодействовать с новыми словами в контексте популярных русских песен как преподавателю, так и студенту.

2) По количеству задействованных аспектов: полиаспектный (лексический аспект и другие аспекты) / аспектный (только лексический аспект). Полиаспектным цифровым ресурсом является «ProgressMe», который можно применять при обучении фонетическому, грамматическому и лексическому аспектам. Платформа «Russian Listening and Speaking» сочетает лексические и фонетические задания, поскольку система оценивает правильное произношение того или иного слова. Также она может воспроизводить слово как в нормальном, так и в замедленном темпе речи. Интерактивный авторский курс «Слова и словечки», который размещен на портале «Образование на русском», оказывает содействие в формировании только лексических навыков учащихся. К аспектным ресурсам можно отнести игру «Подбери синоним», которая помогает в запоминании, повторении и расширении словарного запаса посредством генерации учащимися цепочки близких по значению лексем, а также приложение «Изучайте русские слова – Tobo», в котором размещены преимущественно игровые упражнения для изучения тематических пластов новых лексем.

3) По наличию диагностического задания на определение уровня владения языком: есть / отсутствует.

Сайт «Duolingo» и портал «Образование на русском» в разделе «Учить русский» оснащены вводным тестированием по определению уровня владения русским языком. Сервисы «Между нами», «Learning Russian.Net», «Learn Russian for Free» не предусматривают прохождение диагностического задания.

4) По этапу обучения: начальный / средний / продвинутый / смешанный.

Ресурсы «Время говорить по-русски», «Qlango» предназначены для студентов, владеющих русским языком на элементарном уровне. Среди приложений, предназначенных для среднего уровня, можно назвать «RussianPodcast» и «Russian Made Easy». Они реализуют формирование лексического навыка посредством изучения новых слов в контексте разных подкастов. Для продвинутого этапа подходят проекты «Russian: From Intermediate to Advanced» и «Русский язык в песнях». На сайтах «Russian 101.com» и «Learn Russian Fast: Course» представлен контент для изучения лексики на разных языковых уровнях.

5) По наличию языка-посредника: есть / отсутствует.

Среди ресурсов, которые используют английский язык, можно отметить «The Russian Verbs of Motion-Action and Practice», «Learn Russian offline». «Время говорить по-русски!», Russky Info при объяснении материала не используют язык-посредник.

6) По виду речевой деятельности: чтение/слушание/письмо/взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности.

Например, цифровой ресурс «MySpelling» нацелен на обучение правильному написанию новых лексем. Мультимедийный комплекс «Пушкин на интерактивном уроке чтения» отрабатывает новые лексические единицы посредством послетекстовых упражнений. «3ears.com» помогает представить новые слова с помощью упражнений на аудирование. В приложении «Russian Readers: Learn Russian» реализуется взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности: учащиеся слушают нарратив, затем читают его, формируют словарь из новых слов и выполняют упражнения на их усвоение.

7) По этапам работы с лексической единицей: презентация/семантизация/формирование и автоматизация навыка / наличие всех этапов работы с лексической единицей.

Например, цифровой ресурс «Drops» для студентов базового уровня одновременно представляет и семантизирует новую лексему при помощи наглядного материала. Кроме того, в нем существует система разнообразных упражнений по формированию лексического навыка. Сервис «Учите русский с Wlingua» объясняет новое слово при помощи рисунка и перевода. Но для закрепления лексической единицы используется лишь одно упражнение («Вставьте буквы в слово»). На платформе «Уроки русского языка» представлен только этап ознакомления со списком слов после текста, при этом этапы семантизации и отработки лексики отсутствуют. Цифровой ресурс «О русском по-русски» репрезентирует все этапы работы с лексическим материалом: автор канала в формате видео представляет и объясняет слово, показывает его употребление в различных контекстах и просит учащихся написать в комментариях пример предложения с новой лексемой. Интерактивные упражнения после видеоурока способствуют закреплению и автоматизации лексического запаса.

8) По видам упражнений: языковые/речевые.

В ресурсе «Wordwall» представлен комплекс интерактивных языковых упражнений различного типа: «групповая сортировка», «найди пару», «анаграмма» и т. д. «Learning.Apps.org» содержит упражнения на выбор слова, распределение лексем по группам, установление верной последовательности из слов, заполнение пропусков и др. Речевые упражнения содержит цифровой ресурс «Russian-teacher.ru», на котором преподаватель размещает видео в вопросно-ответной форме, что способствует стимуляции студента к говорению. Некоторые лексические единицы, которые можно использовать в данной ситуации, автор ресурса выносит списком на сайт. «Russian – Listening. Speaking» включает комплекс заданий для тренировки фраз и подходящих слов в различных ситуациях.

I. Собственно цифровые параметры

1) По формату материала: текстовый/иллюстративный/звуковой/видео/мультимедийный.

«Liveworksheets» предназначен для создания рабочих листов, что позволяет отнести его к текстовому формату. Примером иллюстративного цифрового ресурса является «VocArt» – это словарь с интерактивными картинками, которые систематизированы по темам. Нажатие на картинку позволяет увидеть русское слово и его перевод на родной язык учащегося. Звуковой ресурс «Ru.Podcast» помогает узнать новые лексические единицы непосредственно в диалогической речи, записанной в форме подкаста. К цифровым ресурсам в видеоформате можно отнести аккаунт Дианы Липски «Секреты русского языка», который состоит из небольших видеолекций. Проект Сибирского федерального университета «Мои сибирские каникулы» является в полной мере мультимедийным, поскольку содержит видеолекции, презентационные материалы и интерактивные упражнения по каждой теме.

2) По степени интерактивности: высокая/средняя/низкая.

Среди цифровых ресурсов, которые отличаются низкой степенью интерактивности, можно обозначить сервис «Русские глаголы», поскольку система отображает значение, спряжение и примеры каждого глагола. Средней степенью интерактивности обладает ресурс «Слово дня». В этом приложении презентация и семантизация лексемы осуществляются в текстовом формате, однако взаимодействие между обучающимся и системой обеспечивают такие опции, как «Произноси слово правильно» с функцией прослушивания лексемы и «Бросай вызов друзьям», позволяющая создавать задание для пользователей данного ресурса. Платформа «Русский язык для наших детей» включает интерактивные учебные, тренировочные и игровые материалы. Данные свойства характеризуют его как цифровой ресурс с высокой степенью интерактивности.

3) По отслеживанию прогресса учащихся: есть/отсутствует.

Курс «Русский язык как иностранный. Буду учиться в России», размещенный на платформе «Stepik», помогает проанализировать успеваемость студентов и сделать выводы о результативности усвоения содержания учебного курса. Приложение «Самоучитель русского» создан с целью самостоятельного освоения языка, поэтому функция отслеживания прогресса учащихся не предусмотрена.

4) По необходимости доступа к Интернету: офлайн/онлайн/смешанный.

«Learn Russian offline» и «Учить русский офлайн» работают без доступа к Интернету. В приложениях «Russian for Beginners» и «Русский язык с Nemo» можно учить новые слова при условии стабильного интернет-соединения. «Quizlet» можно отнести к смешанному типу цифровых ресурсов, поскольку он позволяет изучать новые слова с помощью карточек как в Интернете, так и в мобильном приложении без доступа к глобальной сети.

5) По требованию к систематичности входа в программу: систематический/несистематический.

Например, «Russian for everyone» не требует от учащихся постоянного входа на обучающий ресурс. Мобильная платформа «Учить русский – 11 000 слов» предполагает регулярное изучение русских слов каждый день в определенное время. Она, в частности, запрашивает у обучающегося, в каком темпе он хочет учить новые лексемы – расслабленном (5 минут в день), комфортном (10 минут в день), продуктивном (20 минут в день), интенсивном (30 минут в день), а также информацию о времени напоминания о занятии.

6) По коммуникации между пользователями: есть/отсутствует. Кинокурс «Мы говорим по-русски» и ресурс «Русский язык от А до Я. Первая встреча!» не предусматривают общения между их пользователями. Цифровой ресурс «Busuu» учит русскому языку с помощью видеозаписей, в которых русские объясняют иностранцам новые фразы и слова. Преимуществом данного сервиса является функция «Сообщество», позволяющая практиковать русский язык с другими обучающимися. Также к ним можно обратиться за помощью в проверке домашнего задания или в ответе на сложный языковой вопрос. На сайте «HiNative» иностранцы могут задать вопрос носителям языка о значении слова или выражения и получить ответ в комментариях.

Таким образом, цифровые ресурсы предлагают множество возможностей для изучения русской лексики на различных уровнях и с использованием различных подходов. Выбор конкретного ресурса зависит от личных предпочтений и целей обучающегося. Важно экспериментировать и комбинировать различные ресурсы для получения максимальной эффективности в изучении русской лексики.

Литература

1. Азимов Э.Г., Самуйлова Н.И., Шамшин Л.Б. ТСО на современном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного. // Русский язык за рубежом. – 2022. – № 2. – С. 63–68.

2. Багаева Т.В. Методические основы обучения лексике с помощью компьютерных технологий (Начальный этап обучения): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2006. – 154 с.

3. Баранова И.И., Горбенко В.Д. Эволюция средств обучения РКИ в условиях трансформации образования: от бумаги к МООК. // Русский язык за рубежом.– 2023. – № 1. – С. 5–9.

4. Горюнова М.А., Клименков А.Г. Создание образовательных ресурсов в сети Интернет. – СПб.: ЛОИРО, 2002. – 52 с.

5. Золотова Д.Р. Цифровые образовательные ресурсы: понятие и классификация. // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. – 2022. – № 18. – С. 121–128.

6. Комарькова М.А. Особенности и возможности использования цифровых образовательных ресурсов при изучении языка // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 5. – С. 57–60.

7. Яппарова В.Н., Мифтахова А.Н. Место цифровых ресурсов в арсенале обучающих средств преподавателя русского языка как иностранного // Вестник ТГГПУ. – 2019. – № 4. – С. 223–227.

Chudakova Anastasia Igorevna
Pushkin State Russian Language Institute

TYPOLOGY OF DIGITAL RESOURCES FOR TEACHING VOCABULARY TO FOREIGN STUDENTS

The article proposes a typology of digital resources, built on the basis of a number of methodologically significant parameters. Among them: the addressee, the number of aspects of training involved, the format of the material, the stage of training, the presence of an intermediary language, etc. Each group is provided with examples of specific digital vocabulary teaching resources.

Keywords: typology, digital resource, vocabulary teaching, Russian as a foreign language.

Чэнь Сюцин
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
458406974@qq.com

Актуализация образа Китая в российских СМИ: метафоры в медиатекстах тематики «Один пояс и один путь»

В данной статье рассмотрена репрезентация образа Китая по тематике «Один пояс и один путь». Цель исследования – выявить доминантные метафорические моделирования, формирующие образа Китая в российских СМИ. Использованы методы контент-анализа, когнитивно-дискурсивного анализа. Были выделены три ключевых аспекта образа Китая: от скромного результата к катализатору, совместный строитель, от эгоистичного к взаимовыгодному партнерству. Доказано, что образ Китая менялся в российских СМИ.

Ключевые слова: метафоры; медиатекст; российские СМИ; «один пояс и один путь»; образ Китая.

В современном мире, где международные отношения и глобальные взаимодействия государств имеют непреходящее значение, образ страны формируется в медиапространстве средствами массовой информации. Анализ образа страны в медиатексте имеет реальное значение. Российский медиатекст, как важный элемент информационного пространства России, активно участвуют в формировании и трансляции образов зарубежных держав. Анализ текста представляет собой переход от вещественного пространства линейной формы текста к абстрактному и нелинейному пространству его структуры, что дает возможность по-разному трактовать общее понятие «пространство текста» [4, с. 3]. На фоне стремительно развивающихся отношений сотрудничества России и Китая, в контексте укрепления международного положения Китая, его инициатива «Один пояс, один путь» является предметом рассмотрения в публикациях массмедиа.

Целью данного исследования является выявление основных метафор, которые помогают формировать образ Китая в российских СМИ. Дискурс активно насыщается метафорами [1; 2; 5]. Метафоры в медиатексте выступают не просто как языковые средства, но и как мощные инструменты формирования образа страны и ее политики. Метафора «пронизывает нашу повседневную жизнь, и не только язык, но и мысль, и действие. Наша обычная концептуальная система, в терминах которой мы думаем и действуем, является метафорической по своей природе» [7, с. 387]. В российских СМИ различные метафоры, связанные с Китаем и его инициативой «Один пояс, один путь», играют важную роль в создании многоуровневого и динамичного образа этой страны. Они помогают российскому обществу интерпретировать стратегии и намерения Китая, а также осмысливать последствия его внешней политики для международных отношений и для России в частности.

Медиаобраз чаще всего определяется либо как «совокупность эмоциональных и рациональных представлений, основанных на информации, получаемой из СМИ» [8, с. 95]. «Термином “образ” можно обозначить множество представлений о другой стране: от мимолетных впечатлений до развернутых концепций, подкрепленных солидным научным обоснованием» [3, с. 111]. Образ Китая в российских средствах массовой информации (СМИ) активно формируется в контексте его глобальных инициатив, прежде всего «Один пояс, один путь» (ОПОП). Эта инициатива, предложенная Китаем в 2013 году, представляет собой комплексный проект, нацеленный на создание экономического коридора, соединяющего Азию с Европой и Африкой, и оказывает значительное влияние на развитие участвующих стран. Дальше посмотрим ключевые аспекты образа Китая.

В качестве материалов исследования использованы газеты «Коммерсантъ» (К), «Российская газета» (РГ), «Ведомости» (В); интернет-ресурсы «РИА Новости», «Пресс-служба ЦК КПРФ», «Президент России». Использованы методы контент-анализа и когнитивно-дискурсивного анализа. При когнитивно-дискурсивном подходе «усилия исследователя направляются прежде всего на то, чтобы выяснить, как и каким образом может удовлетворять изучаемое языковое явление и когнитивным, и дискурсивным требованиям» [6, с. 520].

Результаты и обсуждение

По результатам анализа текстовых фрагментов выделены три ключевых аспекта образа Китая в медиатекстах тематики «один пояс и один путь»:

От скромного результата к катализатору. Большая доля негативных репортажей в российских СМИ поступает жалобы на медленный прогресс в строительстве «Пояса и пути». Например: *С момента объявления об инициативе создания Экономического пояса Шелкового пути осенью 2013 года прошло уже более трех с половиной лет, но* ***результаты*** *пока достаточно* ***скромные*** *(К, 06.03.2017).* Лексема *скромные* показывает, что люди имеют скептическое отношение к результату ОПОП. Российские СМИ также активно освещают роль Китая как глобального экономического лидера, инициировавшего ОПОП. Например: *Можно приветствовать тот факт, что BRI может стать* ***катализатором*** *для расширения международного сотрудничества в будущем (В, 15.05.2017). Катализатор,* относящийся к химической метафоре, ускорит процесс сотрудничества в будущем. Китай как локомотив, эта механическая метафора подчеркивает его стремление не

просто к экономическому росту внутри страны, но и к формированию новой экономической реальности на международном уровне. Это подчеркивает намерение Китая укрепить свои экономические связи с различными регионами. Например: *Но силой, которая преобразила вашу страну, сделала её* ***локомотивом*** *мирового развития, стало не чудо, а упорный труд миллионов граждан Китая во главе с Коммунистической партией (Пресс-служба ЦК КПРФ, 17.10.2023).*

Совместный строитель. Важным аспектом, на который обращают внимание российские СМИ, является инвестирование Китаем значительных средств в развитие инфраструктуры стран-участниц ОПОП. Это включает строительство дорог, железнодорожных линий, портов и других ключевых объектов, что подчеркивает его роль как «строителя». Например: ***Магистраль до Пекина доведет*** *(Российская газета, 05.12.2014).* Здесь процитирована знакомая русская пословица «до Киева дойдешь» (если у тебя есть рот, ты можешь найти Киев; если у тебя есть рот, ты можешь путешествовать по всему миру). Китай и Россия подписали меморандум о сотрудничестве в строительстве высокоскоростных железнодорожных магистралей в РФ. Эта путевая метафора свидетельствует, что магистраль не только создает хорошие условия для транспортировки и логистики, но и больше сократит дистанцию между двумя народами. Используя слова *наводить мост, основа, опора, укрепление, построить, создать, фундамент, упор, строительство, база, строительные блоки и т.д.,* Образ «совместного строителя» в российских СМИ акцентирует на роли Китая в глобальном инфраструктурном развитии. Эта метафора иллюстрирует, как Китай стремится к созданию сети транспортных, энергетических и информационных коридоров, что является частью его глобальной стратегии. Таким образом, Китай позиционируется как страна, способная реализовывать крупные инфраструктурные проекты и оказывать влияние на мировую экономику.

От эгоистичного к взаимовыгодному партнерству. В некоторых репортажей в российских СМИ полагают, что Китай заявляет о себе как о новом центре многополярного мира. Например: *С помощью проекта «Пояса и пути» Китай выстраивает* ***вокруг себя*** *новый экономический порядок. Своих основных целей Китай не* ***скрывает****.* ***Поднебесная*** *стала частью глобальной экономической системы и теперь* ***претендует*** *на роль одного из мировых полюсов влияния (Ведомости, 18.01.2016).* Используя антропоморфную метафору *вокруг себя, скрывать, поднебесная и претендовать,*выявлять эгоистичный характер Китая, особенно при упоминании Китая общее название Китай не используется, но используется древнее название *Поднебесная* со старыми и феодальными значениями, эта лексема в этой ситуации имеет значения иронии. А большинство российских СМИ подчеркивают, что Китай представляет ОПОП как модель взаимовыгодного сотрудничества, нацеленного на совместное развитие и процветание. Это отражает стремление Китая к формированию новых экономических партнерств на принципах равенства и взаимной выгоды. Например: *Мы неоднократно отмечали, что Россия и Китай, как и большинство государств мира, разделяют стремление к равноправному,* ***взаимовыгодному*** *сотрудничеству в целях достижения всеобщего устойчивого и долгосрочного экономического прогресса и социального благополучия при уважении цивилизационного многообразия и права каждого государства на собственную модель развития (Президент России, 18.10.2023). Это будет создавать* ***синергетический*** *эффект и для тех усилий, и для тех вложений, которые мы сейчас делаем, развивая российские возможности (Президент России, 18.10.2023). Что за пояс, что за путь:* ***беспроигрышная лотерея*** *в Пекине (РИА, 05.13.2017).* Лексема *взаимовыгодный,* лексема *синергетический (*метафора механизма) нацелены на совместное развитие, лексема *беспроигрышная лотерея* относится к игровой метафоре, ОПОП как беспроигрышная игра. А также Президент Путин в первый раз использует театральную метафору *созвучна* и антропоморфную метафору *единомышленник* на церемонии открытия третьего Международного форума ОПОП. Это выявить, что Россия более уделяет внимание равнопраному и тесному сотрудничеству, а не главному и второстепенному вопросу. Например: *Она* ***созвучна*** *и российским идеям по созданию такого интеграционного контура. Она* ***созвучна*** *нашему известному предложению сформировать большое евразийское партнёрство как пространство сотрудничества и взаимодействия* ***единомышленников*** *(Президент России, 18.10.2023).*

Российские СМИ часто освещают экономический успех Китая через призму ОПОП с позитивной стороны, видя в нем не только возможности для самого Китая, но и потенциальные выгоды для России и других стран. Экономический рост, инициированный Китаем, воспринимается как шанс для развития собственной инфраструктуры, привлечения инвестиций и усиления торговых связей. Однако в российских СМИ также присутствует и критический подход к экономическому влиянию Китая. Эта двойственность восприятия характеризует образ Китая в российских СМИ. С одной стороны, инициатива «Один пояс, один путь» представляется как шанс для глобального экономического развития и как демонстрация открытости Китая к международному сотрудничеству. С другой стороны, существует беспокойство по поводу стремления Китая к экономическому доминированию и возможных последствий этого для других стран.

Эти метафоры в совокупности создают сложный и многоуровневый образ Китая в российских СМИ. Они отражают разнообразные аспекты китайской экономики, показывая Китай как активного участника мировой арены, стремящегося к расширению своего влияния и укреплению позиций. Важно отметить, что эти метафоры не только формируют образ Китая, но

и влияют на восприятие его инициатив и действий, как внутри страны, так и на международном уровне.

Завершая анализ образа Китая в российских СМИ через метафоры, связанные с инициативой «Один пояс, один путь», можно сделать несколько ключевых выводов.

Во-первых, образ Китая через призму «Один пояс, один путь» остается сложным и многогранным. Образ Китая в российских СМИ формируется с помощью разнообразных метафор, которые отражают как позитивные, так и негативные аспекты. Восприятие Китая как экономического партнера сочетается с осторожностью относительно его стремления к расширению влияния. Однако независимо от различных точек зрения, российские СМИ признают значительное влияние Китая на мировую экономику и потенциал сотрудничества в рамках инициативы «Один пояс, один путь» для укрепления экономических связей и стимулирования роста в регионе и за его пределами.

Во-вторых, исследование показывает, что метафоры в СМИ не просто отражают реальность, но и активно участвуют в ее создании. Они могут как способствовать положительному восприятию китайских инициатив, так и вызывать определенные опасения и предостережения. Поэтому понимание и анализ этих метафор являются ключевыми для глубокого понимания международных отношений и внешней политики.

В-третьих, результаты исследования подчеркивают важность СМИ в формировании общественного мнения и образа страны. Понимание того, как метафоры используются для описания международных акторов, таких как Китай, может предоставить ценные инсайты для политиков, исследователей и общественности в целом, способствуя более осознанному и сбалансированному восприятию международных отношений и внешней политики. В перспективе создает более многогранный образ страны призму метафору.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. – М. : Прогресс, 1990. – С. 5–32.

2. Баранов А. Н. Русская политическая метафора (материалы к словарю). – М. : Ин-т русского языка РАН, 1991. – 193 с.

3. Благодер Ю. Г. Образ Китая в сознании российского образованного общества XVII—начала XX в. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России. – 2011. – № 3. – С. 110–126.

4. Богуславская В. В. Влияние медиатекстов на формирование концептуальной и языковой картины мира // Евразийское Научное Объединение. – 2017. – № 1 (23). – С. 153–156.

5. Гак В. Г. Метафора: универсальное и специфическое // Метафора в языке и тексте. – М. : Наука, 1988. – С. 11–26.

6. Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира Рос. академия наук. Ин-т языкознания. — М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

7. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / пер. с англ. Н. В. Перцова // Теория метафоры. – М. : Прогресс, 1990. – С. 387–415.

8. Марущак А.В. Политико-социальный образ России в американском медиапространстве // Журналистский ежегодник. – 2012. – № 1. – С. 93–96.

Chen Xiuqing
Pushkin State Russian Language Institute
458406974@qq.com

UPDATING THE IMAGE OF CHINA IN THE RUSSIAN MEDIA: METAPHORS IN THE MEDIA TEXTS OF «ONE BELT AND ONE ROAD»

This article examines the representation of China's image on the theme of «One Belt and one Road». The purpose of the study is to identify the dominant metaphorical models that shape the image of China in the Russian media. The methods of content analysis and cognitive-discursive analysis have been used. Three key aspects of China's image were highlighted: from a modest result to a catalyst, a joint builder, from a selfish to a mutually beneficial partnership. It is proved that the image of China has been changing in the Russian media.

Keywords: metaphors; media text; russian media; «one belt and one road»; image of China.

Шамурзаева Толкунай Турсуновна
Аманбаева Сайра Элтындиевна
КГУ им. И. Арабаева
shamurzaeva.t.t@gmail.com

Организация уровневого обучения русскому языку на неязыковых факультетах

В статье рассматриваются вопросы уровневого обучения студентов неязыковых факультетов КГУ им. И. Арабаева. Даются методические рекомендации по обучению уровней В1, В2 с практической направленностью и представлением ситуативно-тематического материала.

Ключевые слова: уровневый подход, компетентность, компетенция, коммуникативный метод, речевая деятельность, языковая среда, научный стиль.

На сегодняшний день уровневое обучение языку как важному элементу общей и профессио-нальной культуры и средству профессионального общения приобрело особую актуальность. В связи с чем одной из первоочередных задач языковой политики Кыргызстана является изменение подходов к языковой подготовке будущих педагогов. Для студентов неязыковых факультетов изучение профессионально-ориентированного языка – это не только средство овладения будущей специальностью, но и возможность осуществлять в будущем компетентное профессиональное общение, которое будет способствовать формированию конкуренто-способного на рынке труда специалиста, соответствующего требованиям современного времени.

Учет разного уровня языковой подготовки, определение реального уровня студентов-первокурсников и обучение русскому языку соответственно их уровню – это необходимое требование сегодняшнего дня. Такой подход к организации учебной деятельности в вузе будет способствовать целенаправленному обучению студентов различных направлений и специальностей языку специальности, что в целом обеспечит повышение качества процесса обучения по русскому языку [6, с. 57]. Для реализации обозначенных выше задач, нужна большая организационная работа, нужен творческий подход к решению задач, поставленных перед преподавателями русского языка, а также грамотное использование диагностики, способствующей оптимизации учебного процесса, повышению уровня образования и качества знаний. Результатом изучения «Практического курса русского языка (как второго)» на уровнях В1, В2 является усвоение его как орудия общения и выражения мысли, которое достигается последовательной организацией учебного процесса.

Применительно к преподаванию языковых дисциплин основной акцент уделяется формированию коммуникативной компетенции и ее составляющих. В пределах дисциплины «Практический курс русского языка» которой предусматриваются развитие и совершенствование определенных знаний, умений и навыков студентов (языковой, коммуникативной компетенций), необходимых им для общекультурной, социально-информационной, учебно-исследовательской, научной сферах деятельности.

Соответственно, в преподавании курса необходимо руководствоваться следующими принципами, являющимися ведущими для современного обучения:

1) уровневый подход и практическая направленность обучения;
2) функциональный подход к отбору и подаче языкового материала;
3) ситуативно-тематическое представление учебного материала;
4) изучение лексики и морфологии на синтаксической основе;
5) концентрическое расположение учебного материала [4, с. 4].

Условием реализации перечисленных принципов на занятиях по русскому языку как второго является создание определенных ситуаций, когда студенты высказывают свое мнение, выражают согласие или несогласие с точкой зрения других, приводят убедительные доводы в отстаивании своей позиции как устно, так и письменно относительно прочитанного или услышанного текста, т. е. обучение осуществляется на основе моделирования ситуаций общения с учетом языкового уровня студентов [1, с. 12].

Грамматический подход, так долго используемый при изучении русского языка, сменил коммуникативно-деятельностный подход, ориентированный на организацию продуктивной деятельности учащихся через моделирование разнообразных речевых ситуаций в различных сферах общения: социально-бытовой, социально-культурной и учебно-трудовой. Суть коммуникативно-деятельностного подхода заключается в том, что язык человеку необходим для общения в различных сферах деятельности. Объектом обучения с позиции данного подхода становится речевая деятельность в таких видах как аудирование, говорение, чтение, письмо.

Применение коммуникативно-деятельностного подхода способствует развитию речевой компетентности студентов, предполагает получение умений и навыков, формирующих в дальнейшем ключевые компетенции. Основой отбора содержания программы «Практического курса русского языка (как второго) на уровнях В1, В2» является компетентностный подход, который обеспечивает формирование ключевых и предметных компетентностей (языковой, речевой и социокультурной). Содержание курса русского языка как второго в неязыковой аудитории направлено на изменение подхода к обучению с грамматического на функционально-коммуникативный в тесной связи с уровневой системой.

Применительно к образованию в Кыргызстане выделяются следующие требования: в ситуации, когда образование осуществляется в условиях

наличия языковой среды, владение студентом русским языком как вторым должно соответствовать требованиям уровня В2, в отсутствие естественной языковой среды – уровню В1. Уровневая система определяет, чем необходимо овладеть изучающему язык, чтобы использовать его в определенных целях, а также какие знания и умения ему необходимо освоить, чтобы коммуникация была успешной.

Уровневый подход, прежде всего, позволяет четко обозначить конечные результаты обучения языку в каждом семестре, что делает образовательный процесс прозрачным, дает возможность и преподавателю, и студенту отслеживать промежуточные результаты, вносить коррективы в процесс овладения языком [4, С. 4]. В КГУ им. И. Арабаева обучаются студенты из разных регионов нашей республики. В начале учебного года в каждой группе неязыковых факультетов проводится диагностическое собеседование, направленное на выявление уровня знаний студентов-первокурсников по грамматике и развитию речи русского языка в объеме средней школы. По результатам собеседования формируются учебные группы по двум уровням: В1 (пороговый) – кыргызские группы; В2 (пороговый продвинутый) – русские группы.

Для поуровневого обучения составляются рабочие программы и УМК. Для уровня В1 предусматривается корректировочный курс, который соответствует требованиям Типовой программы по дисциплине. В основу содержания рабочей программы для уровня В2 введены лексический и грамматический материалы на научный стиль речи.

На продвинутом уровне В2 целью изучения научного стиля речи является:

1)научить работать с научной литературой, с текстами по специальности;

2) отличать научный стиль, его основные жанры и их функциональное назначение;

3) составлять конспекты различного типа;

4) составлять вторичные тексты: аннотации, резюме, рефераты, доклады; (реферат, обзор, отзыв, рецензия, статья);

5) составлять тезисы на определенную для устного выступления (презентация, доклад, участие в диалогах, полилогах);

6) правильно пользоваться умениями и навыками устной и письменной научной речи (участие в дискуссиях, конференциях, круглых столах и др.) [6].

Остановимся на некоторых темах использования научного стиля речи:

1. Ученые прошлого, их открытия. Узкоспециальные, общенаучные термины. Текст и его типы (описание, повествование, рассуждение). Конспектирование текста.

2. Ученые современности. Вклад ученых Кыргызстана и КГУ им. И. Арабаева в науку. Жанры научного стиля речи. Аннотация. Рецензия.

3. Достижения мировой науки в жизни общества и техники (по специальности). Реферат, доклад.

4. Наука и современные технологии.

5. Структура научно-исследовательской работы студента. Ссылки. Библиография.

6. Работа над литературой по специальности. Библиографическое описание реферата (титульный лист, аннотация, введение, заключение, список литературы).

Тексты подбираются с учетом факультета и будущей специальности студентов.

В этой связи ведется работа по составлению учебных пособий, методических рекомендаций, учебно-методических комплексов. Так, в соответствии с рабочей программой изданы учебные пособия для студентов неязыковых факультетов: «Практический курс русского языка (как второй)», 2019 г., «Тексты по развитию речи», 2014 г., в которых разработаны темы «Ученые прошлого, их открытия» (А. Эйнштейн, Леонардо да Винчи, М.В. Ломоносов), [5, с. 59, 71], Осмоналы Сыдык уулу, И. Арабаев, К. Тыныстанов. [2, с. 85, 88].

В процессе обучения по уровням В1, В2 нами планируются различные формы и методы работы. Например, студенты готовят презентации, сообщения, диспуты; пишут эссе, сочинения; составляют диалоги, монологи, полилоги; участвуют в ролевых играх, круглых столах, викторинах.

Обобщая все вышесказанное, можно отметить, что для уровневого обучения языкам, необходимо разрабатывать новые типовые и рабочие программы, силлабусы и учебно-методические комплексы для каждого уровня в отдельности. Необходимо помнить, что большая ответственность ложится на преподавателя; от того насколько точно сформулированы основные требования к подготовке обучающихся каждого уровня и ожидаемые результаты обучения, настолько эффективно будет организован учебный процесс.

Для преподавателя важно представлять, что он имеет на начало учебного процесса и что должен обеспечить по завершении обучения курса; для эффективности процесса обучения преподавателю необходимо использовать интерактивные формы и методы работы.

Таким образом, осуществление поуровневого обучения языку, правильная организованная работа по составлению содержания рабочих программ, внедрение инновационных форм и методов работы способствуют развитию и совершенствованию русской речи студентов, повышению уровня мотивации, формированию коммуникативной компетенции, что в целом обеспечит повышение качества обучения русскому языку.

Литература

1. Аманбаева С.Э., Шамурзаева Т.Т. Коммуникативная направленность при обучении научному стилю речи на занятиях по русскому языку. Вестник КГУ им. И. Арабаева, Бишкек – 2022, № 2. – С. 11–15.

2. Аманбаева С.Э. Русский язык (практический курс). Бишкек, 2016. – 111 с.
3. Практический курс русского языка (как второй): для студентов неязыковых специальностей / С.Э. Аманбаева, Т.Т. Шамурзаева – Б.: 2019. – 157 с.
4. Программа «Практический курс русского языка (как второго) для студентов неязыковых факультетов (для апробации)». Составители: Аманбаева С.Э., Шамурзаева Т.Т. и др. – Б., 2021.
5. Практический курс русского языка (как второй): для студентов неязыковых специальностей / С.Э. Аманбаева, Т.Т. Шамурзаева – Б.: 2019. – 157 с.
6. Туманова А.Б. Методические рекомендации по организации и проведению уровневого обучения языкам в высшей школе. – Алматы: Казак университеті, – 2015. – 82 с.

Shamurzaeva Tolkunai Tursunovna
Amanbaeva Saira Eltindievna
I. Arabaev Kyrgyz State University

ORGANIZATION OF LEVEL TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE AT NON-LINGUISTIC FACULTIES

This article discusses the issues of level training for students of non-linguistic faculties of KSU named after. I. Arabaev. Methodological recommendations are given for teaching levels B1, B2 with a practical orientation and the presentation of situational and thematic material.

Keywords: competence, competence, level approach, communicative method, speech activity, language environment, scientific style.

Шершнёва Ольга Николаевна
Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова
shershnyova@msu.by

Коммуникативно-прагматическое содержание текстообразующей функции многоточия в произведениях современной белорусской художественной литературы

В статье коммуникативно-прагматический потенциал текстообразующей функции многоточия связывается со способностью этого знака принимать участие в организации художественного текста, на имплицитном уровне объединять его отдельные предложения или даже целые части с учетом коммуникативных замыслов автора, обусловленных стремлением к целостности, системности и взаимозависимости компонентов художественного произведения. Делается акцент на прагматических значениях текстообразующей функции многоточия.

Ключевые слова: коммуникативно-прагматический потенциал, пунктуация, многоточие, художественная литература.

Проблема коммуникативно-прагматической значимости знаков препинания в целом и многоточия в частности не может считаться исследованной, в связи с этим не представляется исчерпывающим лексикографическое описание этого знака. Многоточие более чем любой другой знак характеризуется изменчивостью семантики, а также экспрессивной, контекстуальной и интертекстуальной обусловленностью. Однако многие толковые словари, несмотря на все свое разнообразие, сходятся на выделении лишь двух основных функций многоточия – указания на неполноту высказывания и пропуска информации в тексте. При этом нет ни последовательности, ни единства в отображении и подтверждении других функций и отдельных прагматических смыслов.

Так, энциклопедический словарь «Языкознание» под редакцией В.Н. Ярцевой называет многоточие «универсальным» знаком, связанным с членением как предложения, так и текста [12, с. 406]; «Словарь лингвистических терминов» В.С. Ахмановой предлагает возможность использования многоточия «для смыслового выделения текста» [2, с. 227]; в «Словаре-справочнике лингвистических терминов» Д.Э. Розенталя, М.А. Теленковой говорится об употреблении этого знака «для обозначения длительной паузы при неожиданном переходе от одной мысли к другой между законченными

предложениями» [7, с. 130]; «Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык» фиксирует возможность использования многоточия внутри предложения для выделения вставных конструкций, но предлагает такой взгляд как личную позицию исследователя Б.С. Шварцкопфа [11, с. 559]; энциклопедия «Русский язык» под редакцией Ю.Н. Караулова подтверждает функцию многоточия разорвать предложение или «указать на лакуну в высказывании (временную, пространственную, сюжетную дистанцию)» [8, с. 239]. «Словарь лингвистических терминов» Т.В. Жеребило в известной мере отличается от всех предыдущих изданий тем, что акцентирует внимание на роли многоточия в художественном тексте и обращает внимание на возможность его употребления при передаче возбужденной, сложной или непонятной речи [5, с. 199].

Более подробное описание функционального и прагматического потенциала многоточия дано в руководствах по пунктуации, где под многоточием понимается знак препинания, используемый «для обозначения неполноты высказывания, вызванной разными причинами (волнение собеседника, внешние препятствия и др.) [6, с. 127].

Прагматическую роль знаков препинания признает Н.Л. Шубина, утверждая, что на уровне текста они «дополняют информацию, усиливают восприятие, удерживают внимание и познавательный интерес, а также воздействуют на читателя» [10, с. 8].

Многоточие является наиболее выразительным полисемантическим знаком, прагматический потенциал которого неисчерпаем в художественных произведениях. А.Г. Басалаева и М.У. Шпильман отмечают, что этот знак препинания «гораздо свободнее, индивидуальнее многих других; при его постановке автор может руководствоваться не только синтаксической структурой предложения или текста, но и в значительной степени смыслом и интонацией» [3, с. 248–249].

Многоточие оставляет без языкового выражения определенную (часто весьма значительную) часть высказывания, неявно содержащую в себе ряд различных значений (тревога, восхищение, согласие, несогласие, ненависть, угроза, упрек, непонимание, отчаяние и т. д.). Коммуникативно-прагматическая информация, передаваемая многоточием, всегда имплицитна и направлена на обязательное декодирование.

М.Ю. Сидорова также акцентирует внимание на индивидуальности этого знака и называет его основные функции – «выражение неопределенности, недосказанности <…> и указание на отрезок времени, не наполненный действием…» [9, с. 132].

Постановка всех знаков препинания, и многоточия в частности, оправдана авторским замыслом и затрагивает различные стороны анализа художественного текста. Еще В.В. Виноградов утверждал, что «в стиле художественного творчества могут быть преобразованы и переосмыслены значения даже общеупотребительных знаков» [4, с. 9].

Наряду с такими прагматическими функциями многоточия, как эмоционально-выразительная, смысловая (содержательная), стилистическая, интертекстуальная и др., следует также отметить его текстообразующую функцию, выражающуюся в том, что оно «эффективно используется не только как средство самого построения художественного текста, но и как средство его когерентности» [1, с. 23].

Таким образом, сущность текстообразующей функции многоточия заключается в его способности принимать участие в организации художественного текста, на имплицитном уровне объединять его отдельные предложения или даже целые части с учетом коммуникативных замыслов автора, обусловленных стремлением к целостности, системности и взаимозависимости компонентов художественного произведения. Среди прагматических значений текстообразующей функции следует указать следующие:

1) Выделение предмета описания или рассуждения:

Камни…

Федор встрепенулся. Вокруг него были камни! Он коротко хохотнул истерическим смехом: волею судьбы он оказался в каменном лабиринте! (А. Залевский «Просто любовь»);

2) Подчеркивание сентенции:

Потребности рождают интерес, интерес рождает идеалы, идеалы рождают иллюзии, иллюзии удовлетворяют потребности… (А. Андреев «Маргинал»);

3) Разграничение диалогической и монологической речи, увеличение паузы между репликами:

Даже в скудном освещении было хорошо заметно, как побледнела Талия.

– Кто это? – спросила она шепотом.

– Не знаю, – огрызнулся Федор. – Вещички, похоже, ваши, – он дернул головой в сторону кучи тюков, – вам и надлежит знать, кто еще здесь обитает…

Из темного разлома донеслись приближающиеся звуки цоконья когтей по каменному полу. С каждой секундой хватающий за сердце звук приближался, и когда, казалось, испуганные люди готовы были истерически закричать, наступила зловещая тишина (А. Залевский «Просто любовь»);

4) Разграничение речи и мыслей персонажа:

– Хорошо еще, что нас самих не взвешивают при посадке, – пробормотала я, растерянно оглядываясь по сторонам. – Хотя чего хорошего? Денег на доплату все равно не хватит, хоть дубленку с сумкой выбрасывай. Ситуация…

Да что там – стихийное бедствие! Цунами в сто баллов по самой крутой шкале.

(Л. Богданова «И да здравствует лишний вес!»);

5) Переключение внимания на второго адресата в разговоре:

Компания будто слиняла. Верзила с наигранной снисходительностью сказал:

– А-а, потопали, ребята… – И повернулся к пареньку: – Твое счастье. Живи (В. Короткевич «Чозения»);

6) Создание впечатления продолжения беседы:

…– А я вот совершенно не помню свою первую любовь, – сказал Брут.

– Ты просто не любил, – возразил я.

– Один ты у нас Ромео, – поджал губы мудрый Брутер. Странно: он был обидчив, будто начинающий побирушка. Как это в нем совмещалось – оставалось прелестной загадкой (А. Андреев «Срединная территория»);

7) Возвращение к предыдущей теме (ретроспекция):

Что касается времени, о котором мы повествуем, то Ярилин тогда был еще не так одинок и поэтому нуждался в посещении кладбища примерно раз в неделю, словно молодая вдова, орошающая слезами могилу мужа и в то же время каждую минуту готовая ко встрече с жестоким Дон Гуаном. Гм, гм, куда нас понесло, однако…

На кладбище, как и положено, было тихо и спокойно (А. Андреев «Для кого восходит солнце»);

8) Направление к следующему сообщению (проспекция):

А дело было вот в чем…

Три дня назад к нему [следователю. – О. Ш.] поступили два заявления от жильцов дома № 23 по улице Тургенева. В заявлениях речь шла об угнанных автомобилях (А. Лео «Катализатор»);

9) Перемещение во времени, пространстве, сюжетный сдвиг [8, с. 239]:

Мне вдруг стали сниться красочные сны о фараоне Хуфу (известном также под именем Хеопса). Я с легкостью представлял себя на его месте, переселялся в него и смотрел на мир его глазами. Не стоило бы говорить об этом, но сны эти становились частью моей жизни. Судите сами.

…Великий Хуфу поднял голову вверх: малиновые искры звезд были рассеяны по иссиня-черному бархату пространства. Живые огоньки теплились, словно только что перекочевали ввысь из очага Матхамеона. Хуфу, наместнику Бога на Земле, было неловко за сказочность декораций. Казалось, сами небеса старались убедить великого Господина Вечности в том, что весь мир создан для него, что он – Хозяин и Повелитель этого мира. Хуфу шепнет слово богам – и Нил разольется на тысячи стадий вширь. Хуфу и самого Бога Солнца Ра мог попросить удалиться за край пустыни – да только зачем? Фараон был мудр и пользовался властью разумно (А. Андреев «Срединная территория»);

10) Незаконченное высказывание, имеющее различные стилистические установки: невозможность высказать мнение в определенной ситуации; поиск подходящего слова или более веских обоснований; нежелание называть некоторые вещи своими именами; создание интриги вокруг тех или иных событий; пробуждение фантазии реципиента относительно воссоздания не описанных автором событий (фактов, размышлений и т. п.); обращение к собственному мнению адресата относительно высказанных мыслей, высказываний, замечаний, выводов; прерывание речи словами другого человека и т. п., например:

Зачатки или обрывки продуктивнейших мыслей просто роились в голове: женщина – альтернатива философии; умные люди всегда печальны, даже когда они искрятся юмором; свобода – это честность, помноженная на объективность и разделенная на… на… (А. Андреев «Халатов и Лилька»);

11) Эквивалент реплики:

– Подарочек! Только не падай… – с этими словами моя московская подружка поставила на стол пол-литровую банку с надписью «Шампунь для лошадей для гривы и хвоста с коллагеном и ланолином».

– …

– Я тебе говорю! Посмотри на мои волосы, был жалкий пучок, а теперь конкретная грива. Хоть на бега, хоть на выставку. Весь наш элитный поселок моется, никто не жалуется, а там не дуры живут (Т. Сулимова «Лошадиное счастье»).

Многоточие указывает на присутствие собеседника, а возможная его реакция на принесенный подарок не предполагается автором и полностью зависит от восприятия получателем описываемой ситуации. Автор проецирует свои впечатления на читателя, надеясь на адекватное юмористическое понимание происходящего;

12) Обобщение:

… Почему память не хочет забывать?

Почему со временем не может утихнуть горе? (В. Наумович «Пепел на сердце»).

Таким образом, в языке художественной литературы многоточие оправдано стремлением автора максимально воздействовать на реципиента с целью привлечь и сосредоточить его внимание на специально предназначенной части повествования, стимулировать мыслительную деятельность читателя, направить ход его мысли, побудить его к поиску, чтобы воспринимаемая независимость и осмысленность выводов увеличили силу влияния. Многоточие обладает способностью регулировать темп повествования; доверять реципиенту заполнить смысловые пробелы, созданные автором; подчеркивать непосредственность, необдуманность или, наоборот, рассудительность и неторопливость речи автора или персонажа; сигнализировать о чрезвычайной важности сообщения; отражать самые разнообразные чувства и ощущения. Такой потенциал многоточие получает благодаря своей возможности остав-

лять без языкового выражения определенную (часто весьма значительную) часть высказывания, неявно содержащую в себе ряд различных значений.

Коммуникативно-прагматический потенциал текстообразующей функции многоточия заключается в способности этого знака принимать участие в организации художественного текста, на имплицитном уровне объединять его отдельные предложения или даже целые части с учетом коммуникативных замыслов автора, обусловленных стремлением к целостности, системности и взаимозависимости компонентов художественного произведения. Прагматически значимыми являются возможности многоточия выделять предмет описания или рассуждения, подчеркивать сентенцию, разграничивать диалогическую и монологическую речь, а также речь и мысли персонажа, переключать внимание на второго адресата в разговоре, создавать впечатление продолжения беседы, возвращать реципиента к предыдущей теме или направлять его к следующему сообщению, перемещать во времени или пространстве, осуществлять сюжетный сдвиг, делать акцент на незаконченности высказывания или даже заменять реплику, актуализировать обобщающую часть высказывания и др. Информация, передаваемая многоточием, всегда имплицитна и направлена на обязательное декодирование.

Литература

1. Азарова Н.Д. Лингвопоэтические, семиотические и коммуникативные основы английской пунктуации : (На материале современ. англояз. худож. прозы) : автореф. дис. … канд. филол. наук. – Москва, 2001. – 24 с.

2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – Москва : Советская энциклопедия, 1966. – 606 с.

3. Басалаева Е.Г., Шпильман М.В. Многоточие как объект языковой рефлексии в интернет-дискурсе // Сибирский филологический журнал. – 2015. – № 3. – С. 248–255.

4. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. – Москва : Изд-во акад. наук СССР, 1963. – 253 с.

5. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань : ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.

6. Розенталь Д. Э. Большой справочник по русскому языку : Орфография. Пунктуация. Орфографический словарь. Прописная или строчная?. – Москва : ООО «Издательство Оникс» : ООО «Издательство “Мир и образование” : ООО «Издательство Астрель», 2011. – 1008 с.

7. Розенталь Д.Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов : пособие для учителя. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1985. – 399 с.

8. Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. – 703 с.

9. Сидорова М.Ю. …Многоточие русского человека… и языковая рефлексия // Интернет-лингвистика: русский язык. Межличностное общение : монография. – Москва : Изд-во «1989.ру», 2006. С. 130–158.

10. Шубина Н.Л. Пунктуация современного русского языка: учебник. – Москва : Академия, 2006. – 256 с.

11. Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык : в 2 т. / А.Н. Тихонов, Р.И. Хашимов, Г.С. Журавлева и др. ; под общ. ред. А.Н. Тихонова, Р.И. Хашимова. – Т. 2. – 2-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2014. – 814 с.

12. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – Москва : Научн. изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1998. – 685 с.

Shershneva Olga Nikolaevna
Educational establishment Mogilev State A.A. Kuleshov University

COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC CONTENT TEXT-FORMING FUNCTION OF THE ELLIPSIS IN WORKS OF MODERN BELARUSIAN FICTION

The article associates the communicative and pragmatic potential of the text-forming function of the ellipsis with the ability of this sign to take part in the organisation of a literary text, at an implicit level to combine its individual sentences or even entire parts, taking into account the author’s communicative intentions, determined by the desire for integrity, consistency and interdependence of the components of a literary work. The emphasis is placed on the pragmatic meanings of the text-forming function of the ellipsis.

Keywords: communicative-pragmatic potential, punctuation, ellipsis, fiction.

Шмелькова Вера Викторовна
Пензенский государственный университет
vshmelkova@rambler.ru

К вопросу о лингвокультурологическом описании лексики русского языка

Описана и проанализирована лексика, содержащая семантический компонент «деньги», а также установлены ассоциативно-вербальные связи, сложившиеся в русской культуре и получившие отражение в русском языке, в русской лингвокультуре. Обосновывается необходимость изучения лексики с семантическим компонентом «деньги» в русском языке в лингвокультурологическом аспекте.

Ключевые слова: русский язык, лингвокультурология, лексика, ассоциативные связи.

Лексический состав русского языка велик, богат, разнообразен и полностью отражает сущность и состояние всех возможных явлений, номинацию предметов, лиц, явлений, действий, признаков, количеств и т. д., а также их историю, перемещение из активного фонда в пассивный и из пассивного фонда в активный, место в системе языка и в лингвокультуре в целом.

Роль культуры и лингвокультурных традиций в формировании лексического состава языка, а также возникших и закрепившихся в речевой практике ассоциаций, которые связаны с функционированием определённой части лексики языка, очень велика. Лексика с семантическим компонентом «деньги» в русском языке употребительна и многочисленна, она включает в себя общеупотребительные слова (*рубль, копейка* и др.), а также – устаревшие (*алтын, полушка, грош* и др.), новые (*евро, биткоин* и др.). Эта лексика очень интересна с точки зрения лингвокультурологического описания и анализа.

Ассоциативно-вербальный подход к описанию и анализу лексических единиц помогает увидеть огромный пласт культурной информации, которую имеют слова, функционирующие в языке на протяжении долгого времени.

Синхронический аспект лингвокультурологического описания лексики этой группы как организованной системы предполагает описание и анализ состояния лексического состава языка в определённый период истории общества.

Диахронический принцип описания этой лексики предполагает рассмотрение отдельных конкретных лексических единиц на протяжении определённого временного отрезка, т. е. в хронологическом, историческом наблюдении и описании.

Оба подхода очень эффективны в лингвокультурологическом описании слов данной группы.

Слово *деньги* имеет в современном русском языке и в его развитии свою очень интересную семантическую и лингвокультурную историю. От слова *деньги* в русском языке образовано много слов разных частей речи (*деньжищи, денежки, денежный*). Это слово является доминантой тематической группы «Деньги», включающей большое количество слов, относящихся к общеупотребительной лексике. Ассоциации со словом *деньги* очень разнообразны, например, жизнь, собственность, богатство, независимость, потребности и другие:

Чужие деньги считать – не разбогатеть.

Кто господин деньгам, а кто слуга.

Много друзей, коли денежки есть.

Ключевыми словами тематической группы являются лексические единицы *деньги, рубль, копейка*. *Рубль* и *копейка* – слова, входящие в круг наиболее употребительных лексических единиц русского языка:

У рубля копейки нет – и рубля нет.

Трудовая копейка век живёт.

Держи копеечку, чтобы не укатилась.

Почти каждая эпоха российского общества имеет свои денежные термины, (например, *алтын, полушка*), которые теперь не используются в современной России, но такие слова не должны быть потеряны, потому что это часть русской культуры. Устаревшие слова, историзмы сохранились в пословицах, хорошо известных носителям русского языка и русской культуры, они являются источником устоявшихся коммуникативно значимых ассоциаций:

Торгу на три алтына, а долгу на пять.

Из худого кармана и грош валится.

На грош много не возьмёшь.

Деньги являются очень важным элементом в жизни конкретных людей и общества в целом, поэтому лексика этой тематической группы представляет собой интересный материал для лингвистического и лингвокультурологического исследования.

Shmelkova Vera Viktorovna
Penza State University

ON THE ISSUE OF THE LINGUISTIC AND CULTURAL DESCRIPTION OF THE VOCABULARY OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Russian linguistics describes and analyzes the vocabulary containing the semantic component «money», and also establishes associative-verbal connections that have developed in Russian culture and are reflected in the Russian language, in Russian linguoculture. The necessity of studying vocabulary with the semantic component «money» in the Russian language in the linguistic and cultural aspect is substantiated.

Keywords: Russian, linguoculturology, vocabulary, associative links.

Шрея
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
shreya.anand10@gmail.com

Использование лингводидактики для эффективного публичного выступления в эпоху цифровых технологий

В статье поднимается вопрос лингводидактической практики с точки зрения формирования у студентов, изучающих русский язык как иностранный, навыков публичных выступлений в эпоху динамичного развития цифровых технологий. Автор исследования описывает специфику принципов лингводидактики и, определяя ключевые практики использования лингводидактики, приходит к выводу о необходимости совершенствования информационного оснащения учебных заведений с учетом перспектив развития информационных технологий обучения языкам в целом и в процессе применения лингводидактических методов в частности.

Ключевые слова: лингводидактика; публичное выступление; цифровые технологии; РКИ; педагогика; цифровые технологии.

Лингводидактика представляет собой область педагогики, которая занимается изучением методов преподавания языка и разработкой эффективных стратегий обучения. Этот термин объединяет в себе два основных компонента: «лингвистика» (изучение языка) и «дидактика» (наука о методах обучения). Цель лингводидактики – не только обучить учащихся знанию языка, но и развить их коммуникативные навыки, адаптировать языковое обучение к конкретным потребностям и целям обучающихся, а также подготовить их к использованию языка в реальных коммуникативных ситуациях. Подобный широкий спектр интересов позволяет некоторым исследователям выделять лингводидактику в качестве отдельной науки, с соответствующими характеристиками [2, с. 9]. Именно поэтому, мы можем подчеркнуть, что лингводидактика имеет принципиально важное значение с точки зрения организации обучения системным речевым навыкам, в том числе и навыкам эффективного публичного выступления.

В контексте обучения публичным выступлениям лингводидактика включает в себя изучение языковых средств, необходимых для эффективной коммуникации перед аудиторией, разработку стратегий организации выступления, тренировки по развитию навыков речи и артикуляции, а также овладение техниками управления стрессом и произведения позитивного впечатления на слушателей. Все это определяет то, каким образом обучающийся выстраивает публичную речевую деятельность, при этом, в рамках различных коммуникативных ситуаций. В общем, можно констатировать, что лингводидактика играет важную роль в обучении языку и коммуникативным навыкам, помогая учащимся достичь успеха в публичном учебном выступлении в условиях образовательных учреждений и других жизненных ситуациях, где требуется использование языка.

Особую значимость приобретает изучение лингводидактики в процессе обучения русскому языку как иностранному, поскольку в данном случае принципиально важно выстроить развитие системных языковых навыков с опорой на сформированную языковую базу, навыки понимания и говорения и ряд иных навыков. Лингводидактика, или обучение языку с учетом ее функционального применения, может быть полезным инструментом для эффективного публичного выступления, в том числе в эпоху цифровых технологий, при работе с иноязычными обучающимися. Так, помимо того, что современная система образования, которая прошла через карантинные ограничения, более активно, чем ранее рассматривает смешанные формы обучения как неотъемлемую часть образовательного процесса, педагогическая среда стала более гибкой к нововведениям, и все больше отвечает потребности подготовки студентов к работе в дистанционном формате.

В данном случае стоит отметить, что нередко образовательный процесс при работе с иностранными обучающимися строится на основании практики обращения к коммуникативному подходу, который, в сущности, определяет развитие способности и готовности к свободной и максимально эффективной коммуникации на изучаемом языке. И нередко коммуникационный подход учитывает реалии дистанционного взаимодействия. При этом основной акцент делается на практиках, позволяющих отрабатывать реальные ситуации общения. Отличительной чертой образовательного процесса, с точки зрения максимально эффективной подготовки к публичным выступлениям, является и использование индивидуализированного обучения. Признание уникальности потребностей и возможностей каждого из обучающихся, с точки зрения способности к освоению языка и публичной речевой деятельности, является критически важным для обеспечения адаптации студентов к участию в публичной речевой практике [1, с. 210].

Построена лингводидактика и вокруг понимания критической важности активного участия в образовательном процессе самого обучающегося. Так, нередко образовательный процесс строится вокруг мотивации обучающихся к самостоятельности и проявлению креативности, особенно на фоне проведения диалогов, использования вопросно-ответной формы заданий, и поощрения использования широкого многообразия языковых навыков. Признание лингводидактикой важности контекстуального обучения определяет его специфику в конкретных жизненных ситуациях, которые модели-

руют реальные. Это позволяет обеспечить готовность к применению языка в жизни. Так, например, при обучении русскому языку как иностранному широко используются различные виды ролевых игр, проекты и театральные постановки, аутентичные материалы, которые позволяют обучающимся связать реальные ситуации с формируемыми языковыми навыками.

Вместе с этим, лингводидактика, в ходе использования дидактических средств, строится на основе обеспечения системности и последовательности. И чаще всего обучение публичным выступлениям в информационной среде строится на основе обучения традиционным практикам публичной речевой деятельности. Принципиально важное значение имеет развитие навыков построения грамматических конструкций, обеспечение расширения словарного запаса и последовательное повышение сложности выдаваемых обучающимся заданий. Стоит также обратить внимание, что все основные подходы в рамках лингводидактики используются при обучении РКИ, как коммуникативный, грамматический, аудиовизуальный, интерактивный и индивидуальный подход.

Обратим внимание на позитивные аспекты, связанные с использованием обучения лингводидактики, с точки зрения подготовки к эффективной публичной коммуникации в эпоху цифровых технологий. Так, можно констатировать, что современная система лингводидактики строится вокруг развития умения у обучающихся правильно строить фразы, использовать разнообразные грамматические конструкции и богатый словарный запас, что принципиально важно для более точного и выразительного выступления. Специфической особенностью публичных выступлений (в академических процессах) именно в рамках сетевого пространства и использования цифровых технологий является необходимость выступающего использовать не только устные навыки, но и письменные, с учетом обращения к специфической лексике. Именно поэтому, принципиально важно в процессе обучения лексики подготовить студентов к потенциально широкому многообразию коммуникационных ситуаций.

Тренировка на аутентичных материалах, в том числе аудио- и видеоматериалах с реальными публичными выступлениями, поможет учащимся адаптировать свои навыки к конкретным контекстам и аудитории. Однако, в случае с подготовкой к публичным выступлениям, основу в текущей педагогической практике составляют общедоступные видеоматериалы публичных выступлений. При этом можно констатировать, что для подготовки именно к академическим видам публичных выступлений, зачастую используют реальную практику, привлекая студентов сначала в качестве слушателей, а в последующем и в качестве участников научных конференций. Нельзя не отметить, что образовательный процесс, в том числе и в случае работы с иностранными студентами, построен на использовании практик публичной защиты самостоятельных работ, что позволяет совершенствовать навыки публичного выступления. Не в последнюю очередь мы можем отметить вслед за А.Л. Назаренко позитивный опыт проведения дистанционного образовательного процесса, который позволил существенно повысить готовность обучающихся к публичной речевой деятельности в цифровой среде [3, с. 92].

Используются активно в педагогической практике и упражнения, направленные на развитие навыков речи и артикуляции. Понимание того, как правильно произносить слова и фразы, а также умение контролировать скорость и интонацию речи, поможет сделать выступление более понятным и убедительным для слушателей. Особенно важно использование упражнений, позволяющих развивать навыки артикуляции и речевые навыки, при работе с иностранными обучающимися. Так, поскольку студентам необходимо подстроиться под специфику публичной речевой деятельности, упражнения являются и индивидуализированными.

Отдельной, и особо важной практикой работы с обучающимися, особенно изучающим русский язык как иностранный можно считать мероприятия, направленные на адаптацию к цифровым платформам. Во многом, это вызвано и специфической особенностью организации в высших учебных заведениях, которые используют собственные технологические решения для проведения занятий и мероприятий [5, с. 20]. Тем не менее, нельзя и отрицать важность социализации студентов в информационно-технологическом контексте. При этом участие в онлайн-курсах и тренингах по лингводидактике, ориентированных на использование цифровых технологий для обучения и коммуникации, помогает вырабатывать у обучающихся навыки эффективного взаимодействия с аудиторией через вебинары, видеоконференции и другие онлайн-платформы [4, с. 59]. Именно поэтому, педагогическая среда поддерживает стремление студентов к дополнительному обучению, поскольку это позволяет развивать навыки использования технологических решений.

Принципиально важным аспектом эффективного обучения публичным выступлениям можно считать и использование различных видов обратной связи со стороны педагога обучающимся и психологических методов поддержки самооценки и мотивации. Использование методов лингводидактики, таких как запись и анализ выступлений обучающихся, особенно при работе с иностранными студентами, изучающими русский язык как иностранный, позволяет учащимся осознавать свои сильные и слабые стороны, а также получить обратную связь для совершенствования речевых навыков. Тем не менее, педагог должен создавать условия, при которых обучение русскому языку будет обеспечивать психологический комфорт, и постепенную адаптацию к возможной публичной речевой деятельности.

Учитывая комплексность образовательного процесса при обучении русскому языку как иностранному, нельзя не отметить и важность развития

культурной компетенции обучающихся. Формирование способности к пониманию особенностей культуры и языка аудитории позволят в перспективе выступающему адаптировать свое выступление и выбирать наиболее подходящие языковые и культурные стратегии коммуникации. При этом принципиально важно обучить студентов и публичной речевой деятельности в условиях поликультурного сообщества, что подразумевает достаточно тщательную проработку различных этических и психологических аспектов, непосредственно связанных с речевой деятельностью.

В целом, лингводидактика может быть эффективным инструментом для развития навыков публичного выступления в цифровую эпоху, помогая сделать выступления более убедительными, интересными и понятными для аудитории. Традиционно, именно лингводидактика как наука, позволяет обеспечить эффективность в обучение языкам, а потому, адаптация лингводидактики к условиям подготовки к публичным выступлениям в эпоху цифровых технологий является одним из принципиально важных направлений в педагогике и филологии.

Тем не менее, нельзя не обратить внимание, что в текущей практике используются далеко не все виды перспективных информационных технологий, как например, чат-боты или интерактивные компьютерные игры, которые позволяют существенно расширять навыки речевой деятельности. Что мы можем связать с явной недостаточностью адаптации педагогической практики к передовым информационным решениям. Однако данные технологические педагогические решения постепенно внедряются, в том числе и в процесс обучения русскому языку как иностранному.

Литература

1. Безукладников К.Э., Гитман Е.К., Глумова Е.П. и др. Новые подходы в лингводидактике и педагогическом образовании. – 2022. – 312 с.

2. Буряк Н.Ю. Лингводидактика как наука, ее объект и предмет исследования // Современная наука: теоретический и практический взгляд. Материалы IX Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 8–11.

3. Назаренко А.Л. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 11 (часть 1) – С. 91–92.

4. Паннатье М.А. Открытые образовательные ресурсы в обучении иностранным языкам // Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации. VI Международная научно-практическая конференция. Под ред. А.Л. Назаренко. – 2014. – С. 58–67.

5. Хуалинь Бай. Дистанционное обучение в Китае и России на фоне пандемии коронавируса / Х. Бай, Ю. Ю. Кабанкова // В мире русского языка и русской культуры : Сборник тезисов VI Международной студенческой научно-практической конференции, Москва, 22 апреля 2022 года. – Москва: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2023. – С. 19–23. – EDN DNEYYZ.

Shreya
The Pushkin State Russian Language Institute

USING LINGUODIDACTICS FOR EFFECTIVE PUBLIC SPEAKING IN THE DIGITAL AGE

The article raises the issue of linguodidactic practice from the point of view of forming public speaking skills in students learning Russian as a foreign language in the era of dynamic development of digital technologies. The author of the study describes the specificity of the principles of linguodidactics and defining the key practices of using linguodidactics, concludes that it is necessary to improve the information equipment of educational institutions taking into account the prospects of development of information technologies of language teaching in general, and in the process of applying linguodidactic methods, in particular.

Keywords: linguodidactics; public speaking; digital technologies; Russian as a foreign language; pedagogy; digital technologies.

Юй Цзявэнь
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
xz10051211@126.com

Сопоставительный анализ рекламных текстов в русском и китайском языках: лексические средства[15]

Реклама сыграла очень важную роль в современной экономике и обществе. В современном информационном обществе изучение рекламы не теряет своей актуальности. В статье анализируются сходства и различия русской и китайской рекламы, в частности рекламных слоганов, являющихся важной составляющей рекламного текста. Будучи лаконичной фразой, рекламный слоган сочетает в себе знания, связанные с психологией, лингвистикой, эстетикой и другими дисциплинами.

Ключевые слова: реклама, сопоставительный анализ, межкультурная коммуникация, лингвокультурология, лексические средства.

Реклама играет очень важную роль в современном обществе. Она зародилась почти одновременно с коммерческой деятельностью человека. Согласно мнению китайского ученого Чэнь Пэйая, изложенному в книге «Введение в рекламу», современное общество производит достаточно для производства огромного количества товаров, что делает конкуренцию между товарами чрезвычайно жесткой. Реклама – это секрет способности продукта выделяться на фоне жесткой конкуренции. Реклама быстро и эффективно распространяет информацию о товарах среди потребителей, что может ускорить весь процесс крупномасштабного общественного производства. В то же время, хотя реклама распространяет товарную информацию и приносит экономическую выгоду, она также оказывает влияние на общество благодаря своему уникальному языковому обаянию [4, с. 265]. Например, у китайской текстильной компании-ветерана «Хэнюаньсян» есть рекламный слоган: «Хэнюаньсян, Ян ян ян». «Ян» в переводе с китайского означает «овца». В слогане используется повтор слова «ян» и рифма к трехцветному повторению звука «ян», что подчеркивает использование брендом только натуральной шерсти. Реклама повысила узнаваемость бренда в Китае.

Ю.С. Бернадская изучила текст рекламного объявления и рассмотрела основные принципы создания рекламного текста: его внеязыковые и внутриязыковые аспекты. Сосредоточимся на информационных компонентах рекламного текста: названии бренда, товарной категории, характеристиках товара и т. д. [1, с. 3–4].

[15] Работа выполнена под руководством Селезневой Ларисы Васильевны, доктора филол. наук, профессора кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина.

В соответствии с законодательством Российской Федерации, реклама – это информация, распространенная любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на привлечение внимания к объекту рекламирования, формирование или поддержание интереса к нему и его продвижение на рынке. Что такое реклама? «McCann Erickson Inc.» («Макканн Эриксон Инк.») – рекламная компания, разрабатывающая национальную рекламную кампанию для «Coca-Cola». Компания «McCann Erickson Inc.» («Макканн Эриксон Инк.») заявила, что реклама – «хорошо пересказанная правда» [2].

В русском языке к основным лексическим средствам относятся синонимы, контекстуальные синонимы, антонимы, контекстуальные антонимы, фразеологизмы, неологизмы, архаизмы и т. д.

В китайском языке лексические средства – это отбор и уточнение слов, которые обеспечивают необходимые условия для формирования специфических риторических методов. Почти все риторические методы в китайском языке связаны с лексическими средствами, такими как семантические каламбуры, ирония, имитация, двойственность, контраст, заимствование, синестезия, преувеличение, высшая истина, зацикливание, повторение, сдвиг, отдых и т. д. Лексическая риторика является неотъемлемой частью риторической системы. Риторика позволяет лексическим средствам играть важную и обширную роль в использовании языка.

1. Синонимы и антонимы

Примеры рекламных текстов в Китае:

(1) 美味无穷，幸福无边 – 奥利奥 (*«Вкусный бесконечно, счастливый безгранично»* – «Орео») Бесконечно и безгранично – это синонимы. В этой рекламе используются два синонима для усиления эмоциональной составляющей и привлечения внимания потребителей к товару.

(2) 用创意消灭千篇一律，用跨界消灭循规蹈矩 (*«Избавьтесь от однообразия с помощью креативности и от соответствия с помощью кроссовера»* – Художественная выставка на станции метро Xujiahui в Шанхае). Здесь акцент делается на индивидуальности и уникальности, предлагая выход за рамки привычного.

(3) 健康的未来，现在戴上。– Apple watch *(«Здоровое будущее, носите его сейчас»).* Хотя эти два слова не являются антонимами в прямом смысле, здесь они представляют собой контекстуальные антонимы. Сравнение времени и пространства между настоящим и будущим стимулирует желание потребителей покупать и хотеть покупать товары сейчас.

(4) 唯一的不同，是处处都不同。– Apple (*«Единственное отличие – во всём»*). Этот слоган использует противопоставление между «единственное» и «всё», подчеркивая уникальность при всемирном распространении.

(5) 多一点润滑，少一点摩擦。– 统一润滑油 (*«Немного больше смазки, немного меньше трения»* – смазка «Uni-President»). Здесь используются антонимы «больше» и «меньше», а также антонимические понятия «смазка» и «трение», чтобы подчеркнуть преимущества продукта.

(6) 童年有趣，成年有酒。– 泸州老窖 (*«Детство интересно, во взрослой жизни есть вино»* – Лаоцзяо, Лучжоу). Противопоставление «детство» и «взрослая жизнь» выражает различия между периодами жизни.

(7) 离开，你变成外乡的大人；归来，你变回故乡的孩子。– 微信红包 (*«Когда вы уезжаете, вы становитесь взрослым в чужой стране; когда вы возвращаетесь, вы становитесь ребенком в своем родном городе»* – Красный пакет «WeChat»). Использование антонимов «уезжаете» и «возвращаетесь», а также «взрослый» и «ребенок» подчеркивает изменения в восприятии себя.

(8) 我们曾共有过去，如今却各有未来。– 江小白 (*«У нас было общее прошлое, но теперь у нас разное будущее»* – «Цзян Сяобай», марка китайской гаоляновой водки). Противопоставление «общее» и «разное», а также «прошлое» и «будущее» выражает изменения в отношениях или обстоятельствах.

(9) 今年很冷，听点热的。– QQ音乐 (*«Этот год был холодным, поэтому послушайте что-нибудь горячее»* – «Tencent Music», разработчики музыкального жанра «QQ»). Антонимы «холодное» и «горячее» используются для создания контраста и привлечения внимания к предложению.

(10) 没有痛苦，不算痛快 (*«Нет ни боли, ни счастья»* – «Эрготоу», марка китайской гаоляновой водки). Использование отрицания с антонимами «боль» и «счастье» подчеркивает экстремальные ощущения.

Примеры рекламных текстов в России:

(11) «Мы работаем, вы отдыхаете» – «Indesit». Противопоставление «работать» и «отдыхать» выделяет разницу между услугой и ее получателем.

(12) «Имидж – ничто. Жажда – всё!» – «Sprite». Антонимы «ничто» и «всё» используются для подчеркивания приоритетов.

(13) «Живи в своем мире. Играй в наших» – «PlayStation». Противопоставление «своего мира» и «их» («в нашем») подчеркивает разницу между личным пространством и предложенным опытом.

(14) «Больше молока, меньше какао!» – «Киндер»-шоколад. Использование антонимов «больше» и «меньше» для выделения состава продукта.

(15) «Удовольствие ведет к радости» – «Haagen-Dazs». Слова «удовольствие» и «радость» являются близкими по смыслу, подчеркивая положительный эффект.

(16) «Для больших и маленьких дел» – «СантехУют». Противопоставление «больших» и «маленьких» подчеркивает универсальность.

(17) «Сдал старое – получил новое» – ювелирная сеть «585». Противопоставление «старое» и «новое» подчеркивает концепцию обмена.

(18) «Новый Passat CC. Нереальный? Реальный!» – «Passat». Противопоставление «нереальный» и «реальный» выделяет удивительные качества продукта.

(19) «Хватит мечтать – пора обладать!» – «Honda». Противопоставление «мечтать» и «обладать» подчеркивает переход от желаний к действиям.

(20) «Всё или ничего» – «DODGE». Прямое противопоставление «всё» и «ничего» выражает крайности выбора или ставки.

В этих слоганах используются антонимы и синонимы, чтобы сделать сообщение более запоминающимся и убедительным.

2. Абстрактная и конкретная лексика

Примеры рекламных текстов в Китае:

(1) 买包解决不了的问题，背包试试。– 梅赛德斯奔驰 (*«Если покупка сумки не может решить проблему, попробуйте носить сумку на спине»* – «Мерседес-Бенц»). Носить сумку здесь относится к путешествию. Используются конкретные слова «покупка сумки» и «носить сумку на спине», но в целом фраза имеет абстрактное значение, подразумевая путешествие как решение проблем.

(2) 非toshiba配不上我的眼睛。– Toshiba电视 (*«Не «Toshiba» не заслуживает моего внимания»* – о телевизоре «Toshiba»). Конкретный бренд («Toshiba») используется в контексте абстрактного понятия «внимания».

(3) 用无可撼动的耐心，去撼动世界。– 耐克 (*«Потрясите мир неприкасаемым терпением»* – «Nike»). Абстрактные понятия «мир» и «терпение» используются для создания вдохновляющего образа.

(4) 除了汗水，什么水都不要浪费。– 耐克 (*«Не тратьте воду, кроме пота»* – «Nike»). Конкретные понятия «вода» и «пот», используемые для подачи абстрактной идеи о сохранении ресурсов и усердной работе.

(5) 人生如果能像线条，我愿意让它直一点。– STILLWALKING *(«Если жизнь может быть похожа на линию, я готов сделать ее прямее»* – «STILLWALKING», марка одежды). Абстрактное понятие «жизнь» и «линия» с конкретным действием «сделать прямее».

(6) 使人晕眩的不是电影，而是真实本身。–《风中有朵雨做的云》(*«Не фильм вызывает головокружение, а сама реальность»* – «Игра теней»). Абстрактные понятия «головокружение» и «реальность» противопоставлены конкретному «фильму».

(7) 除了一个小秘密，我只是一个极其平凡的人。– 豆瓣 (*«Если не считать одного маленького секрета, я самый обычный человек»* – «Douban», сайт социальных сетей КНР). Абстрактное понятие «секрет» сочетается с конкретным «обычный человек».

(8) 我这么努力，不是为了嫁出去，而是为了不必嫁出去。– 京东金融 (*«Я так много работала, но не для того, чтобы выйти замуж, а для того, чтобы мне не пришлось этого делать»* – «Jingdong Finance»). Сочетание конкретных обстоятельств жизни с абстрактными целями и желаниями.

(9) 我陪你走上战场，也陪你赢到最后。– 晨光文具 (*«Я буду сопровождать тебя на поле боя и доведу твою победу до конца»* – канцелярские принадлежности «Chenguang»). Абстрактная идея «поля боя» и «победы» сочетается с конкретным «сопровождением».

Примеры рекламных текстов в России:

(10) «Мир, дружба, жвачка!» – кондитерская фабрика «Ротфронт». Комбинация абстрактных понятий «мир» и «дружба» с конкретным продуктом «жвачка».

(11) «Вкус победы» – «Herschi Cola».

(12) «Нужна ли реклама совершенству?» – «BMW». Абстрактное понятие «совершенство» противопоставляется конкретной «рекламе».

(13) «Вдохновляй мир, создавай будущее» – «Samsung». Абстрактные понятия «мир» и «будущее» с побуждением к действию.

(14) «Воображение в действии» – «General Electric». Абстрактное «воображение» сочетается с конкретным «действием».

(15) «Шок – это по-нашему» – шоколадный батончик «Шок». Абстрактное чувство «шока» представлено в контексте бренда.

(16) «Чистота – чисто Tide» – «Tide». Конкретное качество «чистота» ассоциируется с брендом «Tide».

(17) «Управляй мечтой» – «Toyota». Абстрактная «мечта» сочетается с конкретным «управлением».

(18) «Сила, красота и душа» – «Aston Martin». Три абстрактных качества применяются к конкретному объекту (автомобиль).

(19) «Качество не выходит из моды никогда» – «Levi's». Абстрактное понятие «качество» противопоставлено моде как более изменчивому феномену.

В этих слоганах присутствует сочетание абстрактных и конкретных элементов для создания экспрессивных и запоминающихся сообщений. Абстрактные понятия вызывают эмоции и ассоциации, в то время как конкретные слова придают ясность и привязывают идеи к реальному миру или продуктам.

3. Книжная и разговорная лексика:

Примеры рекламных текстов в Китае:

(1) 琴声悠扬，音乐无限。– 琴岛（音乐教育品牌）(*«Звучание мелодично, а музыка безгранична»* – «Остров Цинь», бренд музыкального образования). «Мелодично» – это книжная лексика в китайском языке. Фортепиано – это элегантное искусство, поэтому использование книжной лексики в рекламе более уместно.

(2) "一字千金，一字见心" – 支付宝 (*«Слово – тысяча золотых, слово проникает в сердце»* – «Alipay». *«Слово – тысяча золотых»* – это идиома. В китайском языке идиомы относятся к книжной лексике.

(3) 花开枝头，你在心头。– 江小白 (*«Цветы распускаются, ты в своем сердце»* – «Цзян Сяобай», марка китайской гаоляновой водки). Здесь применяется книжный стиль, который призван вызвать у читателя или слушателя глубокие эмоциональные переживания, ассоциируя продукт с тонкими, изысканными чувствами.

(4) 好书不是搜索得来的，而是不期而遇。– 久保书店 (*«Хорошие книги не ищут, а встречают неожиданно»* – книжный магазин «JIUBAO»). Здесь используется книжная лексика, призванная подчеркнуть ценность случайных открытий и неожиданных встреч. Неожиданные встречи – это идиомы в китайском языке, а также разновидность письменности, и они носят философский характер.

(5) 没有爷俩，只有哥俩。– Mini (*«Здесь нет хозяев, есть только братья»* – «Mini»). То, что ближе к разговорной лексике – прямое и лаконическое. Использование слов «хозяева» и «братья» создает четкий контраст и выражает основную идею равенства и товарищества. Это делает слоган более доступным и понятным широкой аудитории, а также подчеркивает дружелюбную и открытую атмосферу бренда.

(6) 玩的不够大，别喝美年达。– 美年达 (*«Не пейте «Minute Maid», если вы недостаточно велики»* – «Minute Maid»). Слоган *«Не пейте «Minute Maid», если вы недостаточно велики»* для марки «Minute Maid» преимущественно включает разговорную лексику. Это прямое, мотивирующее и простое обращение к потребителю, играющее на его амбициях и стремлении к успеху. Стиль слогана разговорный и легкий для восприятия, что делает его эффективным средством рекламного общения.

(7) 我不是一个没有感情的杀手。– 杜蕾斯 (*«Я не безэмоциональный убийца»* – «Durex»). «Я – безэмоциональный убийца» – популярная горячая тема в китайском Интернете. Рекламный слоган заявляет обратное и адаптирован под «Я не безэмоциональный убийца», который обладает вербальными характеристиками и соответствует тону бренда.

Примеры рекламных текстов в России:

(8) «Твоя попка улыбается» – «Судокрем». Используется разговорная лексика, создающая неформальный и игривый тон, что делает текст ближе и понятнее для широкой аудитории.

(9) «Длянос» пробьет папе нос» – капли «Длянос». Также используется разговорная лексика, которая обладает игривым и дружелюбным тоном, подходящим для семейной аудитории.

(10) «Ни хрЮна себе пельмени» – «Три поросенка». Используется разговорный и даже жаргонный стиль, что делает текст очень неформальным и нацеленным на молодую аудиторию.

(11) «Цены просто о*уеть» – «Евросеть». Является примером даже грубой лексики, что может привлечь внимание, но также может оттолкнуть определенную часть аудитории.

(12) «В этом молоке бережно сохранено то, чем наградила его природа» – «TetraPak». Используется книжная лексика, создавая более серьезный и информативный тон.

(13) «…благодаря появлению нового кофе «Nescafe classic» с арабикой, у которого теперь такой богатый, деликатный вкус и насыщенный аромат» – кофе «Nescafe classic». Используется книжная лексика, делается упор на деталях и качестве продукта.

(14) «Просто гениально» – «Skoda». Может считаться книжной лексикой за счет своей лаконичности и простоты.

(15) «В животе ураган – принимай «Эспумизан» – «Эспумизан». Используется разговорная лексика для создания образного и запоминающегося выражения, понятного широкой аудитории.

(16) «Для носов и носиков» – «Називин». Используется разговорная, даже детская лексика, делается акцент на универсальности и нежности продукта.

(17) «Бзззз, бзззз, Супримекс!» – «Супримекс». Используется звукоподражание, создающее легкий и игривый тон слогана.

В трех контрольных группах присутствуют синонимы и антонимы, конкретные слова и абстрактные слова, книжная лексика и устная лексика. Но как в китайском, так и в русском языках в рекламных слоганах часто используют антонимы, абстрактные слова и устные выражения.

Синонимы – используются для подчеркивания различных характеристик товара или услуги, создания ассоциаций и усиления воздействия на аудиторию.

Антонимы – контрастные слова позволяют выделить уникальные особенности товара или услуги, создать контраст и привлечь внимание потребителей. Использование антонимов в рекламе привлекает внимание и создаёт контраст, вызывая сильные эмоции и подчёркивая уникальность продукта.

Конкретные существительные – использование четких, наглядных и конкретных слов помогает вызвать у потребителя четкую образную и ассоциативную картину.

Абстрактные существительные – помогают создать эмоциональное воздействие и вызвать у потребителя определенные чувства или ассоциации. Использование абстрактных слов носит более общий характер, охватывает более широкую аудиторию и помогает создать имидж бренда.

Книжная лексика – использование в рекламном слогане письменных слов позволяет выделиться среди других рекламных объявлений и привлечь внимание аудитории.

Разговорные слова и выражения – в рекламных слоганах часто используют устные выражения, которые ближе к реальному общению, вызывая

у потребителя чувство близости и доверия. Разговорные слова могут быть более выразительным и эмоциональным, они может быстро адаптироваться и меняться в соответствии с текущими тенденциями и модой. Его также легче распространять.

В заключение отметим, что сопоставительный анализ текстов рекламных слоганов на примере китайской и русской рекламы позволяет выявить существенные лексические средства, которые применяются для привлечения внимания аудитории и создания убедительных образов. Китайский и русский языки обладают своими уникальными культурными и языковыми особенностями, отраженными в рекламных слоганах.

В статье анализируются лексические приемы в китайских и русских рекламных слоганах, раскрывает роль и влияние лексики на создание рекламных слоганов и имеет просветительское значение для написания рекламных слоганов.

Литература

1. Бернадская Ю.С. Текст в рекламе. Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Юнити, 2012. – 289 с.
2. Бове К.Л., Аренс У.Ф. Современная реклама / К.Л. Бове, У.Ф. Аренс; пер. с анг. под общ. ред. проф. Феофанова О.А. – Тольятти: «Изд. Дом Довгань», 1995 – 704 с.
3. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: теория, методы, направления. – М.: 2020. – 180 с.
4. Чжэнь Пэйай Введение в рекламу. – Пекин: Пресса о высшем образовании Китая, 2004. – 265 с. // // 陈培爱:《广告学概论》, 北京, 高等教育出版社,2004年, 共265页。

Yu Jiawen
Pushkin State Russian Language Institute

COMPARATIVE ANALYSIS OF ADVERTISING TEXTS IN RUSSIAN AND CHINESE: LEXICAL MEANS

Advertising has played a very important role in modern economy and society. In the modern information society, the study of advertising does not lose its relevance. The article analyzes the similarities and differences between Russian and Chinese advertising, in particular advertising slogans, which are an important component of the advertising text. Being a laconic phrase, the advertising slogan combines knowledge related to psychology, linguistics, aesthetics and other disciplines.

Keywords: advertising, comparative analysis, intercultural communication, linguocultural-logy, lexical means.

Ягафарова Назиля Рафаиловна
Янгиерский филиал
Ташкентского химико-технологического института
nazilyayagafarova2017@gmail.com

Самостоятельное образование при изучении грамматики русского языка

В статье рассматриваются аспекты самостоятельного обучения, на которые необходимо обратить особое внимание при изучении русского языка. Знакомство с основными правилами и структурами грамматики русского языка, которые определяют правильное построение предложений в языке. При изучении любого иностранного языка надо в первую очередь хорошо знать свой родной язык, так как при сопоставлении двух языков выявляются сходства и, зная их, учащимся легче усвоить неродной язык.

Ключевые слова: грамматика, модель, структура языка, род, предложение, падеж, имя существительное, глагол, окончание.

Общение на русском языке является важным навыком для всех, кто хочет заниматься наукой, найти дополнительную информацию, узнать о русской культуре, путешествовать по России или вести бизнес с русскоязычными людьми. При изучении русского языка первым делом необходимо ознакомиться с алфавитом, в который входят такие буквы, как А(а), Б(бэ), В(вэ) и т. д. Изучение и практика произношения каждой буквы, поможет обучающемся, правильно произносить слова и понимать фонетические правила языка. Одна из проблем с произношением в русском языке – это произношение согласного с мягким знаком в словах. Например, в слове «мать» (мать) согласный на конце слова произносится мягко, а в слове «мат» (ругательное слово) – согласный на конце слова произносится твёрдо. Ещё одной из существенных проблем с произношением в русском языке является ударение в словах. Например, в слове «замок» (замок) в зависимости от ударения изменятся значение слова. Если ударение падает на первый слог в слове «замок», мы понимаем, что речь о дворце, а при ударении на второй слог, слово «замок» употребляется в значении «защёлка двери». Изучение и освоение этих моделей имеют решающие значения для чёткого общения и предотвращения недоразумений. Что касается приветствия, то в русском языке распространено выражение «привет», что означает «здравствуй». Это непринуждённый и неформальный способ поприветствовать кого-то. С другой стороны, «здравствуйте» (здравствуйте) – это более формальное приветствие, используемое с незнакомцами или в формальной обстановке, что означает

«привет» или «добрый день». Ещё один важный аспект общения на русском языке – выражение благодарности. Сказать «спасибо» в русском языке эквивалентно слову «спасибо». Его используют в различных ситуациях, чтобы выразить признательность, например, когда кто-то оказывает услугу или дарит подарок. В повседневных разговорах умение сказать «я не понимаю» полезно для уточнения информации. Фраза «я не понимаю» (я не понимаю) обычно используется, чтобы сообщить об этом. Это позволяет говорящему, выразить непонимание и попросить разъяснений. Распространенная фраза, используемая для извинения или привлечения чьего-то внимания – «извините», что означает «извините». Его можно использовать, чтобы попросить кого-нибудь отойти в сторону, прервать разговор или извиниться за ошибку или недоразумение. Также слово «пожалуйста», используется при оказании какой-либо услуги или же при выражении просьбы. В целом, эти примеры иллюстрируют конкретные аспекты общения на русском языке, включая понимание алфавита, освоение произношения и знакомство с распространенными приветствиями и фразами.

Говорить по-русски – это отличный навык, который может дать массу интересных возможностей. Важно изучить правила грамматики, например, как составлять предложения и использовать правильные слова. Изучение новых слов поможет лучше выражать свои мысли. И не нужно забывать правильно, произносить слова, чтобы люди могли понять говорящего. Практикуясь и усердно работая, обучающийся сможет действительно хорошо говорить по-русски и получать от этого удовольствие!

Русская грамматика представляет собой сложную систему правил, необходимых для управления пониманием и использованием эффективного общения на русском языке. Желание изучения языка – это фундамент, на котором строятся все остальные аспекты языка, что делает его важнейшим компонентом, необходимым для понимания любого грамматического пути изучающего данный язык. Основы русской грамматики известны своей сложностью, а также пониманием ее значения. Жизненно важно понимать основные понятия русской грамматики, необходимые для изучения правил и принципов, которыми язык эффективно управляет. Структура русского языка – это язык, который включает в себя способ образования слов, языковую семью и в нем они представляют собой уникальное в грамматике системное предложение, включающее шесть различных падежных суффиксов и три рода окончаний, которые используемы в составлении предложений, и другие для обозначения грамматического времени и особенностей падежа.

При самостоятельном обучении русского языка обучающийся должен ознакомиться с основами грамматики. Основы грамматики – это основные правила и структуры, которые определяют правильное построение предложений в языке. В русском языке построение предложений следует опреде-

ленным грамматическим правилам, которые включают в себя согласование слов, порядок слов, падежи и времена глаголов. Во время самостоятельного обучения обучающийся должен уделить особое внимание на то, что в русском языке имеется категория рода (например, в отличии от узбекского). Построение предложений в русском языке основано на согласовании слов. Это означает, что слова в предложении должны согласовываться по роду, числу и падежу. Например, если существительное в предложении является мужским рода в единственном числе, то прилагательное, указывающее на его характеристику, также должно быть мужского рода и единственного числа. Кроме того, порядок слов в предложении в русском языке имеет большое значение. Обычно, в русском языке сказуемое ставится в конце предложения, а подлежащее – в начале. Например: *Я иду в магазин.* (подлежащее – *я*, сказуемое – *иду*, обстоятельство – *в магазин*). Однако, порядок слов может меняться для ударения на определенные части предложения или для выделения информации. Например: *Куда ты идешь?* (обратный порядок слов: сначала вопросительное слово *куда*, затем подлежащее *ты*, далее сказуемое *идешь*). Как и во многих языках, в русском языке существуют падежи, которые определяют роль слова в предложении. В русском языке есть шесть падежей: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный и предложный. Каждый падеж имеет свою функцию и используется в зависимости от роли слова в предложении. В заключение, построение предложений в русском языке требует знания, и применения грамматических правил, таких как согласование слов, порядок слов и падежи. Правильное использование этих правил поможет обучающемуся строить грамматически верные предложения на русском языке и лучше понимать его структуру и логику. Регулярная практика и обращение к учебным материалам, помогут обучающемуся, улучшить свои навыки в построении предложений и достичь более высокого уровня владения русским языком.

Основы грамматики включают понимание различных частей речи, таких как существительные, глаголы, прилагательные и т. д. Например, чтобы правильно построить предложение на русском языке, необходимо знать, как использовать глагольные времена. Например, чтобы сказать *я сегодня съел яблоко*, нужно использовать форму прошедшего времени глагола «есть» – «съесть». Или же правильное образование слов также является одним из аспектов основ грамматики. Например, для образования множественного числа существительных в узбекском языке обычно добавляются окончание «лар», но в русском языке есть определённые окончания, которые используются в зависимости от рода. Слова мужского и женского рода с основами *г, к, ж, ш, щ, х, ч* во множественном числе имеют окончание «и». Но есть и исключения, например, слово *ребенок* во множественном числе звучит как *дети*, слово *человек* во множественном числе звучит как *люди*.

Русское спряжение является неотъемлемой частью русской грамматики и используется для выражения различных времен, наклонений глаголов в языке. В зависимости от темы окончания глагола меняются, отражая время и наклонение глагола, поэтому важно понимать правила спряжения русского языка для построения связных предложений на русском языке. В русском языке есть три времени: прошедшее, настоящее и будущее. Каждое время имеет свой собственный набор спряженных окончаний глаголов, отражающих различные предметные местоимения. Настоящее время – самое простое для спряжения время, окончания которого меняются лишь незначительно в зависимости от подлежащего. Окончания прошедшего времени могут быть более сложными, поскольку на окончания глаголов влияют род и число подлежащего. В заключение, изучение правил спряжения русского языка необходимо для овладения русским языком. Понимание различных окончаний глаголов для каждого времени и настроения жизненно важно для построения связных и осмысленных предложений. По мере практики обучающиеся могут обрести уверенность в своей способности правильно использовать русское спряжение, что позволяет им свободно выражать свои мысли на русском языке.

При изучении русского языка обучающийся должен ознакомиться с основами грамматики. Определить основные правила и структуры, которые определяют правильное построение предложений в языке. Так как построение предложений следует определенным грамматическим правилам, которые включают в себя согласование слов, порядок слов, падежи и времена глаголов. При составлении предложений на русском языке, надо обращать внимание на порядок слов, так как от него зависит смысл сказанного. Понимание порядка слов в русском языке важно для хорошего общения и делает язык более интересным. Практикуя разные порядки слов, мы можем лучше говорить и понимать по-русски.

Литература

1. Богатырева И. В. В мире русской грамматики. Пособие по русскому языку для иностранных учащихся с переводом на английский язык / И. В. Богатырева, И. В. Евстегнеева, И. А. Жигунова. – Москва : Русский язык, Курсы, 2016. – 400 с.
2. Бондарко А. В. Проблемы функциональной грамматики: полевые структуры / А. В. Бондарко, С. А. Шубик. – Санкт-Петербург : Наука, 2008. – 450 с.
3. Золотова Г. А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г. А. Золотова, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидорова. – Москва : МГУ, 1998. – 528 с.
4. Крючкова Л. С. Русский язык как иностранный: синтаксис простого и сложного предложения / Л. С. Крючкова. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 464 с.

5. Милославский И. Г. Краткая практическая грамматика русского языка / И. Г. Милославский. – Москва : Либриком, 2010. – 415 с.

Yagafarova Nazilya Rafailovna
Undergraduate of Gulistan State University

INDEPENDENT EDUCATION IN THE STUDY OF THE GRAMMAR OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The article discusses aspects of independent learning that the student should pay attention to learning the native language. Acquaintance with the basic rules and structures of Russian grammar, which determine the correct construction of sentences in the language. When studying any non-native language, you must first of all know your native language well, since when comparing two languages, similarities are revealed and knowing them, it is easier for students to learn a foreign language.

Keywords: grammar, model, language structure, gender, sentence, cases, noun, verb, ending.

Якунина Ангелина Алишеровна
Янгиерский филиал
Ташкентского химико-технологического института
yakuninaangelina1@gmail.com

Человек как основа языковой картины мира

В статье рассматривается понятие языковой картины мира, приводится история становления термина «картина мира», анализируются точки зрения на языковую картину мира различных ученых, говорится о необходимости различения картин мира. Представлены некоторые результаты изучения концепта как базовой единицы языковой картины мира. В рамках данного исследования отображается соотношение трех картин мира – реальной, языковой и концептуальной.

Ключевые слова: концепт, человек, язык, личность, культура, картина мира.

Человек говорящий, любая языковая личность, находясь в условиях объективно существующей действительности, воспринимает ее и определенным образом, пропуская через свое сознание, выражает в языке. При этом речь здесь идет о языковом сознании как о «компоненте когнитивного сознания, являющемся „заведующим" механизмами речевой деятельности человека» [5, с. 46]. Являясь общественным существом, человек вступает во взаимоотношения с другими людьми для общения, совместной организации труда, для обустройства быта и т. п. Язык в этом случае становится необходимым средством общения между людьми. Многие исследователи в связи с пониманием того, что язык участвует в отражении и своего рода членении, т. е. концептуализации, объективно существующего мира, используют понятие «картина мира». В результате – окружающий человека мир может быть представлен в трех формах: реальная картина мира (далее: КМ), концептуальная (когнитивная) картина мира (далее: ККМ) и языковая картина мира (далее: ЯКМ).

Следует отметить, что термин «картина мира» сначала возник как метафора в рамках физики на рубеже XIX–XX вв. С 60–х гг. XX в. картина мира стала рассматриваться в рамках семиотики при изучении моделирующих систем (языка) и вторичных систем (мифа, религии, фольклора, поэзии, кино, живописи, архитектуры) [3, с. 48]. Особую роль во введении термина «картина мира» приписывают Л. Витгенштейну, который вполне осознавал метафоричность этого термина и подчеркивал его синонимичность психологическому понятию «образ мира» [3, с. 48]. Далее дадим объяснение

понятиям «реальная картина мира», «концептуальная (когнитивная) картина мира», «языковая картина мира».

Реальная картина мира относится к объективному состоянию и фактам о мире, которые существуют независимо от языка и культуры. Она основывается на наблюдениях, научных открытиях и фактах, а не на общественных представлениях или верованиях. Конечно, разные люди могут иметь различные взгляды на реальную картину мира в зависимости от своих субъективных интересов, убеждений и опыта. Реальная картина мира может меняться в соответствии с развитием событий и новыми открытиями, поэтому она требует постоянного обновления и пересмотра.

Концептуальная (когнитивная) картина мира – это понятийная схема или модель, которую человек создает в своем разуме для организации и понимания информации о мире. Она представляет собой сеть понятий, связей и представлений, которые человек использует для описания и объяснения окружающего мира. Концептуальная картина мира формируется в процессе восприятия, мышления, обучения и опыта человека. Она состоит из когнитивных схем, стереотипов, представлений и категорий, которые помогают нам организовывать и классифицировать информацию, а также выстраивать мыслительные модели и предсказания.

Каждый человек имеет свою уникальную концептуальную картину мира, которая может отличаться от других людей в зависимости от личных убеждений, культурного контекста, образования, опыта и индивидуальных характеристик. Однако, концептуальные картины мира могут иметь общие элементы в рамках одной культуры или сообщества. Концептуальная картина мира влияет на наши мысли, решения, поведение и коммуникацию. Она может быть изменяемой и подвержена влиянию новой информации и опыта. Возможность осознания и анализа своей концептуальной картиной мира позволяет нам понимать, как мы воспринимаем и понимаем окружающий мир, а также как это влияет на наше взаимодействие с другими людьми.

Языковая картина мира – это представление, которое человек имеет об окружающем его мире, формируемое через язык. Она определяется тем, какие понятия, идеи и отношения выражены в языке, который используется для общения. Языковая картина мира отражает культурные, исторические и социальные особенности сообщества, в котором формируется. Каждый язык имеет свои уникальные особенности и способы выражения мыслей, что влияет на то, как люди воспринимают и описывают мир вокруг себя. Например, в языке может быть больше слов для описания определенных цветов или оттенков, что говорит о важности этих аспектов в данной культуре. Языковая картина мира также может включать и социальные и культурные нормы, стереотипы и предрассудки, которые отражаются в языке и влияют на взаимодействие и восприятие других людей и культур.

Реальная картина мира существует вне зависимости от человека, а вот концептуальная и языковая картины мира есть порождение его мыслительной деятельности. З.Д. Попова и И.А. Стернин называют ККМ (по З.Д. Поповой и И.А. Стернину – это когнитивная картина мира) непосредственной, т. е. получаемой в результате прямого познания людьми окружающей действительности, а ЯКМ – опосредованной, являющейся результатом фиксации концептосферы вторичными знаковыми системами, которые материализуют, овнешняют существующую в сознании непосредственную ККМ. Непосредственная КМ, возникающая в сознании определенного этноса, зависит от того способа, общего метода, которым она была получена [4, с. 5].

Человек, приобретая опыт, трансформирует его в определенные концепты, которые логически, связываясь между собой, образуют концептосферы, при этом ККМ непрерывно продолжает конструироваться, модифицироваться и уточняться. В результате она может быть рациональной и чувственной; диалектической и метафизической, научной и «наивной», естественнонаучной и религиозной и т. д. В этом смысле картина одной и той же действительности у людей, говорящих на разных языках, также может отличаться.

З.Д. Попова и И.А. Стернин делают важное замечание о том, что так называемое «членение мира», о котором часто говорят в связи с ЯКМ, осуществляется в действительности не языком, а когнитивными классификаторами и принадлежит когнитивной КМ. Язык вовсе не членит действительность – он отражает, фиксирует когнитивное членение, осуществляемое концептосферой, – непосредственной, первичной КМ; язык лишь сигнализирует о таком членении [4, с. 5]. Этот довод опровергает знаменитую гипотезу Э. Сепира и Б. Уорфа, суть которой заключалась в том, что люди видят сквозь призму своего родного языка, а из этого следует, что языки различаются своими «языковыми картинами мира». Такое впечатление, по мнению В.А. Масловой, действительно может возникнуть в связи с тем, что в процессе жизни конкретного человека ЯКМ предшествует ККМ и в какой-то степени формирует ее, потому что человек способен понимать мир и самого себя благодаря языку. Язык – факт культуры, которую мы наследуем, и ее одновременно орудие. Культура народа вербализуется в языке, именно язык аккумулирует ключевые концепты культуры, транслирует их в знаковом воплощении – словах [3, с. 52–53]. Язык служит основным инструментом и объектом изучения, позволяя нам лучше понять его структуру, функции и влияние на общество и мышление.

Интерес к ЯКМ можно обнаружить еще в работах В. Гумбольдта, который писал, что «различные языки являются для нации органами их оригинального мышления и восприятия» [1, с. 53]. В России лишь к концу XX века появились многочисленные работы, посвященные проблеме ЯКМ, работы

Ю.Н. Караулова, а затем и в других многочисленных трудах Н.Д. Арутюновой, Ю.Д. Апресяна, А. Вежбицкой, Ю.С. Степанова и др.

Таким образом, язык имеет свои уникальные особенности, структуру и выражение, которые могут отразить особенности культуры и менталитета данного сообщества.

Многие ученые не ставят ЯКМ в ряд со специальными картинами мира, т. к. она им предшествует и формирует их. Е.В. Урысон говорит о том, что языковую картину мира принято противопоставлять научной. Различие между языковой и научной картинами мира особенно ярко проявляется при анализе таких слов естественного языка, которые используются в научном дискурсе в качестве терминов: *звезда, вода, тепло, высота, линия* и т. п. [6, с. 3]. Данные различия заключаются в их природе, целях и способах построения.

О. И. Корнилов помимо общеязыковой картины мира предлагает выделять национальную языковую картину мира (НЯКМ), которая представляет собой результат отражения объективного мира обыденным (языковым) сознанием конкретного языкового сообщества, конкретного этноса, и индивидуальную национальную языковую картину мира (ИНЯКМ) [2, с. 113].

В каждой национальной культуре можно обнаружить специфические черты, которые играют особо важную роль в формировании национального характера и национального менталитета. Такие черты О.И. Корнилов называет культурно-этническими доминантами. Именно эти доминанты детерминируют национальные особенности поведения, мироощущения и мирооценки. Вполне закономерно, что культурно-этнические доминанты находят свое отражение в национальной лексике [2, с. 184].

В связи с этим возникает вопрос о существовании или отсутствии тех или иных концептов в разных национальных языках. Национальная специфика концептосферы того или иного народа проявляется в двух аспектах: национальные различия в содержании близких концептов у разных народов и наличие не совпадающих по своему содержанию [4, с. 21]. Например, в других языках нельзя найти переводного эквивалента для русских слов *валенки, щи, лапти, винегрет, матрешка, квас,* поскольку в силу национальной специфичности данные предметы культуры просто не существовали или не существуют у других народностей. В результате образуется лакуна, а отсутствие слова может свидетельствовать и об отсутствии концепта, т. к. у других народностей просто не сформировано представление о таком виде обуви, как, например, *лапти* или *валенки*, в силу географических, социальных или иных условий жизни.

В построении ЯКМ участвуют все компоненты языкового сознания, которое представляет собой совокупность образов сознания, формируемых и овнешняемых с помощью различных языковых средств, к которым следует отнести следующие: номинативные средства языка – лексемы, устойчивые

номинации, фразеологизмы; функциональные средства – отбор лексики и фразеологии для общения; образные средства языка – средства с национально – специфической образностью, метафорикой, внутренней формой языковых единиц [4, с. 6–7].

Описывая концепт, исследователь должен осознавать, что он описывает только определенный фрагмент действительности, отраженный языком в языковых парадигмах (лексико-семантических и лексико-фразеологических группах и полях). Однако, по мнению З.Д. Поповой, И.А. Стернина, следует помнить, что при изучении ЯКМ можно остаться только в рамках описательной системной лингвистики, и тогда доступ к описанию концептов будет весьма ограниченным, поэтому исследователю необходимо уметь интерпретировать полученные результаты для выявления обозначенных языком когнитивных признаков, классификаторов и структур сознания. Только в этом случае описание ЯКМ выйдет за пределы строго лингвистического исследования и станет частью лингвокогнитивного, который как раз и будет выступать как инструмент изучения первичной КМ, концептосферы того или иного народа [4, с. 8].

Таким образом, проблема изучения языковой картины мира тесно связана с проблемой концептуальной картины мира, которая отображает самого человека, особенности его существования, взаимоотношения его с миром и с остальными членами человеческого коллектива. Один и тот же язык формирует у членов одного и того же общества сходные языковые картины мира, что позволяет говорить о некоей обобщенной национальной ЯКМ, а разные языки придают картинам мира свою специфику, особый колорит, что объясняется различиями в культуре и обычаях разных народов. В результате ККМ и ЯКМ являются связанными между собой как первичное и вторичное, как ментальное явление и его вербальное овнешнение. При этом надо помнить, что ЯКМ лишь частично отражает ККМ, хотя более удобного доступа, к изучению той или иной концептосферы, чем через язык, не существует.

Литература

1. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 398 с.

2. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.

3. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика уч. пособ. для студ. высш. учеб. завед. – Минск: ТетраСистемс, 2004. – 256 с.

4. Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальное сознание. – 3-е изд. перераб. и доп. – Воронеж: Истоки, 2007. – 61 с.

5. Стернин И.А. Коммуникативное и когнитивное сознание // С любовью к языку. – Москва – Воронеж, 2002. – С. 44–51.

6. Урысон Е.В. Языковая картина мира vs. обиходные представления (модель восприятия в русском языке) // Вопросы языкознания. – 1998. – № 2. – С. 3–21.

Yakunina Angelina Alisherovna
Yangier branch of Tashkent Chemical – Technology Institute

A MAN AS THE BASIS OF THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD

The article examines the concept of a linguistic picture of the world, provides the history of the formation of the term «picture of the world», analyzes the points of view on the linguistic picture of the world of various scientists, and talks about the need to distinguish between pictures of the world. Some results of studying the concept as a basic unit of the linguistic picture of the world are presented. Within the framework of this study, the relationship between three pictures of the world is displayed - real, linguistic and conceptual.

Keywords: concept, person, language, personality, culture, picture of the world.

Ян Лю
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
yyan9liuliu@yandex.com

Лингвокультурологический подход при обучении речевому жанру поздравления на русском языке[16]

Статья посвящена исследованию применения лингвокультурологического подхода в процессе обучения речевому жанру поздравления на русском языке студентов, изучающих русский язык как иностранный язык. Особое внимание уделяется трудностям, с которыми сталкиваются китайские студенты при изучении русских поздравлений. В статье также предлагаются методики и рекомендации по эффективному обучению китайских студентов этому виду речевого жанра на русском языке. Результаты исследования могут быть полезны как преподавателям русского языка как иностранного, так и всем, кто интересуется вопросами межкультурного общения и языкового обучения.

Ключевые слова: русский язык; лингвокультурологический подход; методика; речевой жанр; поздравление; межкультурная коммуникативная компетенция.

Как пишет В.А. Маслова, «в каждой культуре поведение людей регулируется представлениями о том, как человеку полагается вести себя в типичных ситуациях в соответствии с социальными ролями» [4, с. 74]. Лингвокультурология как комплексная дисциплина изучает «взаимосвязь и взаимовлияние культуры и языка в его функционировании и отражает этот процесс как целостную структуру в единстве их языкового и внеязыкового(культурного) содержания» [1, с. 152]. Важно включение лингвокультурологии в процесс обучения речевому жанру поздравления иностранных студентов по следующим причинам:

Соответствие культурным ожиданиям: лингвокультурология помогает студентам понять, какие культурные особенности существуют в русских поздравлениях, что позволяет им адекватно выражать свои чувства и уважение в новой культурной среде.

Избежание недопониманий и конфликтов: знание лингвокультурологии помогает избежать недоразумений и конфликтов, возникающих из-за различий в языковых и культурных традициях при обмене поздравительными высказываниями.

[16] Работа выполнена под руководством Жуковой Арины Геннадьевны, кандидата филол. наук, доцента, заведующей кафедрой русской словесности и межкультурной коммуникации Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина.

Улучшение межкультурного взаимодействия: включение лингвокультурологического подхода способствует формированию более гармоничных межкультурных отношений, повышая уровень взаимопонимания и сотрудничества между студентами различных культур.

Развитие языковых навыков: изучение лингвокультурологии в контексте поздравлений помогает студентам не только понимать языковые структуры, но и использовать их эффективно, учитывая культурные особенности.

Создание комфортной обучающей среды: знание лингвокультурологии способствует созданию более благоприятной обучающей атмосферы, где студенты чувствуют себя уверенно и понимают, как успешно применять полученные знания в реальной жизни.

Большинство изучающих русский язык редко имеют возможность учиться, работать или жить в России, поэтому, согласно принципу культурного познания, необходимо знакомить учащихся с базовыми знаниями об русской культуре в учебных условиях.

В работе «Проблема речевых жанров» М.М. Бахтин утверждает, что «речевые жанры – это относительно устойчивые типы высказываний, извлеченные из каждой сферы использования языка» [2, с. 159]. Н.И. Формановская определяет поздравление как «наименование этикетной ситуации общения, когда в ответ на благоприятное событие (например, праздник) говорящий посылает адресату благопожелания» [5, с. 481].

Мы рассматриваем поздравления как жанр письменной речи (естественной письменной речи). Что касается текста поздравления, мы считаем, что производство письменных текстов является сложным по сравнению с процессом производства устной речи. Обучение речевому жанру поздравления предполагает не только формирование умения использовать графико-орфографическую систему языка для написания отдельных слов, словосочетаний и предложений, но и овладение учащимися умением сочетать слова в письменной форме для выражения своих мыслей в соответствии с потребностями поздравления, реализовывать поздравление в письменной форме с использованием специфических языковых. Поздравление как речевой жанр является достаточно сложным для студентов, а формирование письменной коммуникативной компетенции и лингвокультурологической компетенции – соответственно, сложной задачей для преподавателя. Прежде чем попытаемся найти решение для облегчения трудностей в обучении и повышения эффективности обучения, нам нужно подумать об основных проблемах, которые возникают при обучении речевому жанру поздравления.

При обучении речевому жанру поздравления китайских студентов, изучающих русский язык, возникают определенные проблемы и сложности, обусловленные межкультурными различиями и особенностями обучения второму языку. Основные трудности включают:

Культурные различия: Китай и Россия имеют различные традиции и обычаи в выражении поздравлений, что может вызвать затруднения при правильном толковании и использовании поздравительных формулировок на русском языке. Между китайскими и русскими поздравлениями также наблюдается целый ряд различий, в частности в обращениях. Например, для китайцев нормально обратиться к собеседнику по имени или должности – учитель, преподаватель, директор, председатель и т. д. В русском общении обращение по профессии или должности не считается вежливым, а рассматривается скорее как фамильярное.

Языковые барьеры: некоторые студенты могут столкнуться с трудностями в переводе своих мыслей и эмоций на русский язык, особенно в контексте составления поздравлений, требующих умения использовать различные лингвистические конструкции.

Нехватка практики и опыта: из-за ограниченного опыта и недостаточной практики использования русского языка в повседневной жизни, студентам может быть сложно адаптироваться к новому жанру коммуникации, каким является поздравление.

Особенности выражения чувств: в контексте поздравлений важно уметь правильно интерпретировать и выразить свои чувства и пожелания, что может потребовать дополнительного времени и усилий для студентов, не имеющих опыта в данной области.

Непонимание контекста: студентам иногда бывает сложно уловить подтекст и социокультурные нюансы, которые могут влиять на содержание и форму предлагаемых поздравлений на русском языке.

Решение перечисленных выше трудностей возможно, на наш взгляд, через применение лингвокультурологического подхода, который «обеспечит студентов не только средствами общения, но и пониманием иной культуры через призму собственной» [3, с. 18]. Реализация лингвокультурологического подхода при обучении студентов речевому жанру поздравления на русском языке возможна, прежде всего, через основное средство обучения – учебник, но это должен быть учебник с аутентичных текстов поздравлений. С опорой на аутентичные тексты поздравлений преподаватель должен подробно объяснить структуры этих моделей и/или наиболее частотные клише для заучивания с подробным анализом используемых форм. Весьма полезным и важным представляется использовать лингвокультурологическую информацию в разнообразного виде: диафильмы, видеоматериалы, картины с изображением какого-либо праздника для наглядного представления материала. Игра «Снежный ком» может быть эффективным методом для обучения студентов речевому жанру поздравления на русском языке. Преподаватель может подобрать предметные карты с различными темами поздравлений (дни рождения, Новый Год, 8 Марта и т. д.), чтобы студенты могли расширить

свой словарный запас и навыки по созданию поздравлений. Поздравление как речевой жанр состоит из обращения, основной части, пожелания и завершения. Каждый студент добавляет свою фразу на одном листе бумаги в порядке расположения компонентов поздравления. После завершения игры можно провести обсуждение успешность и недоставки совместно составленного поздравительного текста в рамках русской культуры.

Таким образом, такие факторы как культурные различия, языковые барьеры, нехватка практики и опыта, особенности выражения чувств и непонимание контекста затрудняют обучение речевому жанру поздравления иностранных студентов. Реализация лингвокультурологического подхода при решении перечисленных трудностей можно через учебник с аутентичных текстов поздравлений, лингвокультурологическую информацию в разнообразного виде и игру «Снежный ком».

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. – М.: Русские словари, 1996. – Т. 5. – С. 159 – 206.
3. Калаши Н. Лингвокультурологический подход в обучении русскому языку иранских студентов (уровни А1–В1): автореферат дис. на соискание ученой степени канд. педагог. Наук. – Москва, 2022. – 26 с.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология. Учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
5. Формановская Н.И. Поздравление 1 // Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник. – М.: Наука, 2003. – 840 с.

Yang Liu
Pushkin State Russian Language Institute

LINGUOCULTURAL APPROACH TO THE TEACHING RUSSIAN CONGRATULATORY GENRES

The article is devoted to the study of the application of linguocultural approach in the process of teaching the speech genre of congratulations in Russian to students studying Russian as a foreign language. Special attention is paid to the difficulties faced by Chinese students in learning Russian congratulations. The article also offers methods and recommendations for effective teaching Chinese students this type of speech genre in Russian. The results of the study can be useful both for teachers of Russian as a foreign language and for all those who are interested in the issues of intercultural communication and language learning.

Keywords: Russian language; linguocultural approach; methodology; speech genre; congratulation; intercultural communicative competence.

Ян Юнья
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы
1042215305@pfur.ru

Отражение концепта «честь» на примере русских и китайских произведений

В данной статье рассматривается концепт «честь» в русских и китайских произведениях, который является важным мотивом и отражает глубокие культурные ценности и нравственные принципы общества. Научная новизна исследования состоит в том, что в данной статье впервые рассмотрен концепт «честь» в русских и китайских произведениях с анализом языковых материалов в художественных произведениях, а также в сопоставлении данного концепта на фоне разных лингвокультур.

Ключевые слова: концепт, честь, лингвокультура, литература, языковая картина мира, китайский, русский.

Советский учёный С. А. Аскольдов в первый раз использовал термин «концепт» в своем труде «Слово и концепт». Учёный определил понятие концепта как «индивидуальные представления, которым в некоторых чертах и признаках дается общая значимость. Концепт – мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество одного и того же рода» [1].

Изучением концепта в области лингвокультурологии занимаются известные ученые такие, как В.И. Карасик, С.Г. Воркачёв, Ю.С. Степанов, Н.Д. Арутюнова, Г.Г. Слышкин, В.А. Маслова и другие.

Честь – это одно из важнейших понятий в русской и китайской лингвокультуре. Оба народа придают этому понятию особое значение, и оно играет значительную роль в их повседневной жизни и обычаях двух стран.

В русской культуре концепт «честь» связан с понятием достоинства, уважения и благородства. Человек считается честным, если он следует высоким моральным принципам, честно выполняет свои обязанности и не нарушает своих обещаний. Честь в русской культуре также связана с понятием самоуважения и уважения окружающих. Нарушение чести человека может привести к потере уважения со стороны общества и даже к изоляции.

В китайской культуре концепт «честь» также имеет глубокие корни и тесно связан с понятием чести семьи. В китайской традиции честь считается важным атрибутом личности, который определяет статус и уважение в обществе. Важно сохранять свою честь и достоинство, чтобы не подвергать

себя стыду и унижению. В китайской культуре также существует понятие «лица» (面子), которое тесно связано с честью и предполагает сохранение хорошего имиджа перед окружающими.

Оба народа придают большое значение чести и достоинству, и нарушение этих ценностей может привести к серьезным последствиям. В русской и китайской культурах существуют различные обычаи и традиции, которые помогают сохранить честь, достоинство. Уважение к этим ценностям передается из поколения в поколение.

В русских художественных произведениях понятие честь часто связано с понятиями достоинство, верность, самоотверженность, мужество. В китайской литературе честь ассоциируется с понятиями честности, преданности, традиции и патриотизма.

В русской литературе концепт «честь» широко представлен как в классических, так и в современных произведениях. Например, в романе Льва Толстого «Война и мир» главные герои стремятся сохранить свою честь и достоинство в условиях войны и общественных изменений [2]. В произведениях Федора Достоевского также часто затрагивается тема внутренней борьбы за честь и нравственные принципы.

В китайской литературе концепт «честь» тесно связан с национальными традициями и культурой. Произведения древнекитайских философов, таких как Конфуций, содержат много мыслей о чести, достоинстве и праведности. В классической китайской поэзии, например, в стихах Ли Бо или Ду Фу, также прослеживается тема чести и благородства:

愿乘风破万里浪，直挂云帆济沧海。
Тогда переплыл бы я синее море, свой парус подняв в облака.
(Ли Бо «行路难» «Дорога трудна» [3])

会当凌绝顶，一览众山小。
Но я на вершину взойду
И увижу тогда,
Как горы другие
Малы по сравнению с нею.
(Ду Фу «Взирая на гору» 杜甫《望岳》[4])

Лирический герой Ду Фу не боится трудностей и смело взбирается на вершину и смотрит на все свысока с амбициями и энергией.

Общие черты концепта «честь» в русских и китайских произведениях включают в себя уважение к традициям, преданность своим идеалам, способность противостоять невзгодам и сохранять нравственные ценности. В художественных произведениях прослеживается важность чести как основы для достойной жизни и отношений с окружающими.

Например, в китайской литературе:

1. 《水浒传》中的宋江，他为保护家族荣誉而投身义军. Сун Цзян в романе «Речные заводи», который вступил в добровольческую армию, чтобы защитить честь своей семьи.

2. 《三国演义》中的关羽，他以忠诚和荣誉闻名于世. Гуань Юй из «Троецарствия», который был известен своей верностью и честью.

3. 《西游记》中的孙悟空，他为维护师傅的名誉而不惜牺牲自己. Сунь Укун из «Путешествия на Запад», который пожертвовал собой, чтобы защитить честь своего господина.

В русской литературе:

1. Александр Пушкин «Капитанская дочка» – Петр Андреевич Гринёв борется за свою честь и честность. *«Береги платье снову, а честь смолоду»*

2. Лев Толстой «Война и мир» – Пьер Безухов стремится к высоким нравственным идеалам, основанным на чести: *«Надо жить, надо любить, надо верить, что живем не нынче только на этом клочке земли, а жили и будем вечно жить там, во всем (он указал на небо)» [2].*

3. Михаил Булгаков «Мастер и Маргарита» – Мастер стремится к восстановлению своей чести после трагических событий.

Таким образом, концепт «честь» играет важную роль в русской и китайской лингвокультурах, определяя нормы поведения, ценности и отношения между людьми. Сохранение чести и достоинства является ключевым аспектом общественной жизни в обеих культурах и помогает поддерживать гармонию и порядок в обществе.

Концепт «честь» играет значительную роль в русской и китайской литературе, отражая глубокие культурные ценности и нравственные устремления общества. Через произведения писателей и поэтов эти две литературные традиции передают идеалы чести, достоинства и верности как неотъемлемых частей человеческого бытия.

Литература

1. Аскольдов, 1997 – Аскольдов С.А. Концепт и слово // Рус. речь. Новая серия. Вып. 2. – Ленинград, 1928. С. 28–44.

2. Духовные искания Пьера Безухова в романе «Война и мир» – сочинение на тему нравственных исканий героя // Образовака URL: https://obrazovaka.ru/sochinenie/voyna-i-mir/duhovnye-iskaniya-pera-bezuhova-v-romane.html (дата обращения: 15.03.2024).

3. Китайское стихотворение Ду Фу «Взирая на священную вершину» // Дзен URL: https://dzen.ru/a/XSm61qG08QCuLxkd (дата обращения: 15.03.2024).

4. 300 Tang Poems In Chinese Pinyin And English // eChineseLanguageLearning URL: https://www.echineselanguagelearning.com/chinese-culture/chinese-poems/300-tang-poems-dufu-wang-yu.html (дата обращения: 15.03.2024).

Yang Yun (Yang Yang)
Peoples' Friendship University of Russia

REFLECTION OF THE CONCEPT OF «HONOR» ON THE EXAMPLE OF RUSSIAN AND CHINESE WORKS

This article examines the concept of «honor» in Russian and Chinese works, which is an important motif and reflects the deep cultural values and moral principles of society. The scientific novelty of the research lies in the fact that this article for the first time examines the concept of «honor» in Russian and Chinese works with the analysis of linguistic materials in works of art, as well as in comparing this concept against the background of different linguistic cultures.

Keywords: concept, honor, linguoculture, literature, linguistic worldview, Chinese, Russian.

Янкова Наталия Алексеевна
Международный юридический институт
taliyanka-bis@yandex.ru

Глобальный Юг как ключевая языковая единица моделирования многополярности современного мира

В статье получает осмысление фразеологизированное словосочетание *Глобальный Юг*, которое становится ключевым в современной русскоязычной политической и медийной коммуникации и участвует в моделировании многополярности современного мира посредством фреймов сотрудничества, соперничества и конфликта.

Ключевые слова: Глобальный Юг, моделирование многополярности, ключевое словосочетание.

На фоне глубинных трансформаций мироустройства в политическом дискурсе за последние пять лет получает осмысление понятие Глобального Юга как одной из составляющих нового мироустройства, изучаются условия и факторы формирования этой политической общности, ставится вопрос о правомерности использования этого обобщающего понятия. Цель настоящей статьи – изучить данное словосочетание с его парадигматическими и синтагматическими возможностями как ключевую языковую конструкцию в контексте моделирования многополярности современного мира, а также выявить коммуникативно-прагматические основания его использования в политической и медийной коммуникации.

Исходя из этого, нами представлены результаты анализа сплошной выборки контекстов из официальных русскоязычных новостных, информационных и аналитических изданий за последние три года, имеющих собственные онлайн-версии, представляющих всестороннюю информацию по вопросам национальной и международной политики: Известий (Iz.ru), Коммерсанта (Kommersant.ru), Независимой газеты (Ng.ru – далее НГ), Аргументов и фактов (Aif.ru – далее АИФ), Ведомостей (Vedomosti.ru), Российской газеты (Rg.ru – далее РГ) и др. На основе указанного материала создан корпус текстов из 69 единиц (печатные и электронные статьи), в которых имеется ключевое словосочетание *Глобальный Юг* в его парадигматических и синтагматических связях. Преобладающий жанр – аналитическая статья (95 % текстов), поскольку в контексте исследования нас интересует не столько оперативное отражение события, сколько экспертные обобщения и выводы. Наиболее заметные информационные поводы отражают участие стран Глобального Юга

в деятельности международных организациях (ООН, Большая двадцатка, БРИКС и др.), роль этих стран в урегулировании конфликта на Украине, их участие в международных отношениях с Россией, коллективным Западом, Китаем, место и роль Индии в структуре Глобального Юга и т. п.

Целесообразность привлечение именно медийных источников определяется тем, что в современных условиях информатизации общества и медиатизации социальных процессов СМИ создают механизмы порождения и функционирования концептуально-информационных моделей действительности, в том числе политических процессов, изучение которых возможно посредством теории когнитивно-дискурсивного миромоделирования.

Актуальность заявленной темы обусловлена тем, что остается малоизученной проблема миромоделирования многополярности посредством ключевых слов и словосочетаний, что имеет особое значение для осмысления концептуализации явлений и процессов современного мира. Как известно, понятие ключевого слова текущего момента было введено Т.В. Шмелевой, которая обосновала параметры выделения подобных языковых единиц: частотность, текстогенность, синтагматический потенциал, парадигматические отношения, грамматические возможности, вхождение в состав дефиниций (пояснительных конструкций), языковая рефлексия, языковая игра [4, с. 63]. На наш взгляд, словосочетание *Глобальный Юг* является ключевым словосочетанием современной политической коммуникации, в полном объеме отвечая указанным выше параметрам, оно становится наиболее значимым для смысловой организации текстов о современном мироустройстве в глобальном масштабе, являясь важнейшим компонентом миромоделирования.

Миромоделирование, вслед за С.Л. Кушнерук, понимается как структурирование информации о действительности, производимой и воспроизводимой в конкретном типе дискурса, которое продуцирует определенные ментальные конструкты разной степени концептуальной сложности [3, с. 26]. Моделирование многополярности современного мира – это одна из коммуникативных стратегий политической коммуникации, объективирующих современный мир как упорядоченную систему, представляющую собой некую конструкцию с определенный набор особым образом организованных, взаимосвязанных полюсов, т. е. политических центров. Эти центры в медийном пространстве приобретают концептуальное и функциональное содержание, выражающееся в конкретных идеологических конструктах и фреймах.

Идеологические конструкты, или идеологемы, понимаются нами как ментальные образования, имеющие в том числе вербальное выражение и задающие вектор смысловой интерпретации явления или процесса, который основан на ранее полученном индивидуумом опыте, хранящемся в виде фреймов. Идеологические конструкты моделируют реальность в нужном для отправителя информации ценностно-смысловом ключе, а следовательно,

выполняют суггестивную функцию. Фреймы выступают как схемы-интерпретации, благодаря которым адресант отбирает необходимые аспекты реальности и придает им смысл, актуализируя проблему, устанавливая причинно-следственные связи, продвигая определенные оценки, предлагая адресату варианты осмысления описываемого явления или процесса [2, с. 78]. Исходя из этого, изучаемое нами словосочетание *Глобальный Юг*, являющееся по сути идеологическим конструктом в миромоделировании многополярности, может быть рассмотрено в когнитивном и коммуникативно-прагматическом аспектах.

Когнитивный аспект предполагается выявление понятийных признаков словосочетания *Глобальный Юг*, его аксиологической маркированности, парадигматических и синтагматических возможностей. Коммуникативно-прагматический аспект выражается в интерпретации исследуемой идеологемы посредством фреймово-слотового анализа, вскрывающего различные схемы отражения современной политической ситуации, позволяющие реципиенту представить все ее аспекты в определённом ценностно-смысловом ключе.

Известно, что для анализа понятийных характеристик языковой единицы следует обращаться к словарям. Однако в современных лексикографических источниках словосочетание *Глобальный Юг* пока отсутствует. В связи с этим является целесообразным обращение к медиатекстам, которые позволяют вскрывать семантические признаки языковой конструкции *Глобальный Юг*, актуальные для русскоязычной политической коммуникации. Изученный материал показывает, что данное словосочетание имеет высокий уровень частотности употребления как фразеологизированное сочетание, сформировавшееся в медийном и политическом дискурсе. Так, за последние три года нами зафиксировано более двух тысяч медиатекстов, в которых данная языковая конструкция становится неделимой и выполняет в высказывании (предложении) функции логического субъекта или объекта, например: «Глобальный Юг приехал в Мюнхен … с собственной повесткой дня и со своими тематическими и географическими приоритетами» (НГ 26.02.2023). Примечательно, что в СМИ пока не сложилась орфографическая норма оформления изучаемого словосочетания, поэтому фиксируются различные варианты написания, что хорошо показывают приводимые нами примеры. При этом сайт грамота.ру (http://gramota.ru) предлагает написание каждого слова через заглавные буквы, что соответствует правилу о территориальных и административно-территориальных единицах, согласно которому оба слова следует писать с заглавной буквы. В данной статье мы будет придерживаться этого правила.

Итак, анализ изученных контекстов дает возможность выделить следующие семантические признаки языковой единицы *Глобальный Юг*: 1) ‘совокупность стран, географически располагающихся в южной части земного шара’ (признак фиксируется в 10 % контекстов); 2) ‘в этих странах сложился свой

менталитет, который влияет на выстраиваемые ими экономические и политические отношения' (признак фиксируется в 3 % контекстов); 3) 'страны имеют колониальное прошлое' (признак фиксируется в 15 % контекстов); 4) 'нестабильный, конфликтогенный регион,' (признак фиксируется в 10 % контекстов); 5) 'страны имеют свою модель развития' (признак фиксируется в 34 % контекстов); 6) 'не обладают политическим весом в международных отношениях' (признак фиксируется в 15 % контекстов); 7) 'имеют большой потенциал для развития' (признак фиксируется в 12 % контекстов). Изученные контексты также показывают, что словосочетание *Глобальный Юг* перешло в класс идеологически маркированных в результате смыслового приращения, при котором каждое из слов, его образующих, приобретает новые сигнификативные компоненты, отсутствующие у этих слов вне данного словосочетания. Контекстуальный анализ показывает, что словосочетание *Глобальный Юг*, имея указанные семантические компоненты, передает мировоззренческую установку авторов текстов относительно политического участия стран, обобщенных в этом понятии, в формировании многополярности мира. Идеологический смысл выражается в основном в позитивной репрезентации политических действий стран Глобального Юга, в том числе в международных отношениях с Россией.

Следует отметить, что в современной политической коммуникации появление этого словосочетания обусловлено приемом эвфемизации, для замены понятия «страны третьего мира», отсылающего к эпохе биполярной международной системы и имеющего негативный аксиологический модус. Смысловые компоненты словосочетания *страны третьего мира* представлены следующими семантическими признаками: 'страны, не вошедшие в западный и советский политические блоки', 'слабые по уровню социально-экономического развития' [1]. Эвфемистическая замена словосочетания *страны третьего мира* на словосочетание *Глобальный Юг* обусловлена экстралингвистическими факторами: формирование многополярного мира и формирование новых политических акторов среди незападных стран, в прошлом колоний Запада; стремление России к конструктивному наднациональному взаимодействию, совместному принятию политических решений со странами, имеющими общие интересы; усиление политической напряженности между странами в связи с глобальными политическими трансформациями и обострившимися геополитическими противоречиями. В связи с этим в политической коммуникации появляются аксиологически маркированные контексты, вскрывающие языковую рефлексию авторов по поводу уместности, точности, целесообразности использования словосочетания *Глобальный Юг*: «Раньше называли «третьим миром», а сейчас все чаще уважительно именуют Глобальным Югом» [Коммерсант 19.09.2023]; «Китай видит себя как

лидер глобального Юга, то есть, как раньше говорили, – развивающихся стран» [НГ 20.11.2023] и т. п.

Показательным в этой связи являются большие синонимические ряды к данной языковой единице, слова и словосочетания, в которых имеют место нейтральные или позитивные коннотации: *незападный мир, неприсоединившиеся, стран-ревизионисты, страны Мирового большинства, страны нового большинства, страны глобального большинства* и др. В медиатекстах этим и подобным синонимам часто противопоставлены контекстуальные антонимы, в том числе с негативной коннотацией: *Глобальный Север, белая цивилизация, коллективный Запад, мировое ядро, «золотой миллиард»* и др. В целом контекстуальные синонимы и антонимы подчеркивают противопоставленность политических интересов стран Глобального Юга и коллективного Запада, разнонаправленность векторов их развития.

Таким образом, проведенный анализ медиатектов показал, что словосочетание *Глобальный Юг*, будучи лингвокогнитивным образованием, запускает определенные когнитивные схемы для экспликации и оценки политических трансформаций современного мира. Одновременно в общественном сознании продуцируются и закрепляются новых ценностно-смысловых категорий относительно мироустройства. Поэтому когнитивно-семантический аспект миромоделирования на примере языковой конструкции *Глобальный Юг* позволяет установить, как фреймируется транслируемая информация, создавая перспективу ее восприятия, которая создает формальные определения политической ситуации. Нами установлено, что словосочетание *Глобальный Мир* как элемент моделирования многополярности современного мира становится базовым для трех фреймов, через которые осмысляется современные международные отношения – сотрудничество, конкуренция, конфликт.

Фрейм «сотрудничество» реализуется через следующие субфреймы:

1. Сотрудничество стран Глобального Юга между собой по принципу общих проблем или общего врага. В этих целях используется коммуникативная тактика разоблачения, осуждения существующего миропорядка, что позволяет говорить о заинтересованности этих стран в формировании многополярного мира: «Глобальный Юг готов… противостоять диктату Запада, который становится все более агрессивным, использующим шантаж, угрозы, санкции и т. д.» (НГ 20.05.2023).

2. Сотрудничество стран Глобального Юга между собой в целях изменения установленного миропорядка: «Развивающиеся страны Юга уже не готовы играть роль пешек в глобальной игре великих держав Севера» [НГ 26.02.2023]. Эти и подобные пример демонстрирует недовольство стран Глобального Юга существующим положением, агрессивным продвижением стран Запада своих интересов.

3. Сотрудничество России со странами Глобального Юга как взаимовыгодное партнерство: «Россия раз за разом вносит существенный вклад в урегулирование этнических конфликтов в различных странах Глобального Юга» [Известия 21.11.2023].

4. Сотрудничество Китая со странами Глобального Юга для реализации его интересов: «Глобальный Юг – это большой рынок для китайской продукции» [Коммерсант 27.11.2023].

Фрейм «конкуренция» реализуется через следующие субфреймы:

1. Конкуренция Китая с США за влияние на страны Глобального Юга с целью упрочить мировое лидерство: «Китай в своей политике уделяет много внимания странам Глобального Юга. В Пекине считают, что на них можно опереться, если будет усиливаться напряженность с США…» [НГ 22.01.2024].

2. Конкуренция России с Китаем и США за влияние на страны Глобального Юга с целью сохранения лидирующих позиций в международной политике: «Россия остается великой державой, способной конкурировать с США или Китаем на просторах глобального Юга» [НГ 10.11.2022].

3. Конкуренция Китая с Индией за выражение интересов Глобального Юга: «Индия включила проблемы Глобального Юга в международную дискуссию и открыла эпоху, когда развивающиеся страны могут занять свое законное место в формировании глобальной истории» [РГ 30.11.2023].

Фрейм «конфликт» реализуется в русскоязычных медийных текстах как конфликт стран Глобального Юга с коллективным Западом: «Делаются, в частности, попытки наладить диалог стран Глобального Юга с коллективным Западом. Результат если и есть, то минимальный. Потому, что свободу каждый понимает по-своему …Тогда придется вооружаться, строить стены, применять стратегию обоюдного сдерживания вплоть до всеобщего коллективного прозрения» [Коммерсант 17.01.2024]. В подобных контекстах влияние Запада на страны Глобального Юга репрезентируется через милитарные метафоры: «Война на Ближнем Востоке вобьет усиливающийся клин между Западом и такими странами, как Бразилия или Индонезия, ключевыми колеблющимися государствами Глобального Юга [АИФ 2.10.2023]; Большая часть «глобального Юга» сейчас находится в состоянии открытого геоэкономического бунта» [Ведомости 10.04.2023]. В политической коммуникации посредством таких метафор подчеркивается, что интересы стран Глобального Юга все чаще противопоставляются интересам коллективного Запада.

Таким образом, фразеологизированное словосочетание *Глобальный Юг* в русскоязычных политических и медийных текстах является ключевым в моделировании многополярности современного мира, а связанные с ним идеи формируют представления о глубинных политических трансформациях, в результате которых определяются центры политического доминирования, а информация о них конструируется посредствам фреймов сотрудничества, соперничества и конфликта.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. URL: http://gramota.ru/slovari/info/bts/ (дата обращения 11.01.2023).

2. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. – Москва : ЛЕНАНД, 2015. – 320 с.

3. Кушнерук С.Л. Идеологическое миромоделирование в контексте информационно-психологической войны: монография. – Москва : ФЛИНТА, 2023. – 232 с.

4. Шмелева Т.В. Кризис как ключевое слово текущего момента // Политическая лингвистика. – 2009. – № 2 (28). – С. 63–67.

Yankova Natalia Alekseevna
International Law Institute

GLOBAL SOUTH AS A KEY LINGUISTIC UNITMODELING THE MULTIPOLARITY OF THE MODERN WORLD

The article gives insight into the phraseological phrase *Global South*, which becomes key in modern Russian-language political and media communication and participates in modeling the multipolarity of the modern world through frames of cooperation, competition and conflict.

Keywords: Global South, modeling of multipolarity, key phrase.

Ляшенко Татьяна Васильевна
Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина,
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
tv.lnk@yandex.ru

Роль педагогической обратной связи в развитии навыка самокоррекции обучающихся (в аспекте преподавания РКИ)

Статья посвящена анализу педагогической коммуникации, в частности реализации стратегии корректирующей обратной связи на занятии по русскому языку как иностранному. В работе изучается влияние корректирующей обратной связи на развитие навыка самокоррекции у студентов. Анализ проводится на материале педагогического дискурса, представленного в корпусе онлайн-уроков по русскому языку как иностранному RuTOC. В статье раскрывается содержание понятий «самокоррекция», «обратная связь», «корректирующая обратная связь».

Ключевые слова: коммуникативная стратегия, педагогический дискурс, цифровая коммуникация, самокоррекция.

Создание продуктивной коммуникативной среды на занятии по иностранному языку несомненно, способствует формированию коммуникативной компетенции. Однако с распространением дистанционного образования (и переходом коммуникации в онлайн-формат) достижение этой цели существенно осложнилось. Связано это с определенными ограничениями, которые дистанционный формат накладывает на педагогическую коммуникацию.

М.Ю. Лебедева и К.Е. Родионова отмечают, что дефицит коммуникативного аспекта онлайн-обучения связан с физической и временной разобщенностью участников коммуникации, а также недостатком личного внимания [2]. Один из способов повышения уровня социального присутствия на занятии – использование различных стратегий обратной связи.

Явлению обратной связи посвящены работы многих зарубежных и отечественных исследователей. А.А. Коренев выделяет различные виды обратной связи (прямая и непрямая) и ее факторы: условия обратной связи, ее форма, объем, направленность, степень сфокусированности, наличие или отсутствие коррекции [1]. В последнем случае правомерно говорить о корректирующей обратной связи. Содержание этого понятия раскрывается в работе В. Шута, где под КОС понимается информация, направленная на изменение образа мыслей учащегося с целью улучшения учебного процесса [7].

Функционирование различных видов КОС на занятии по иностранному языку представлено в исследованиях Р. Листера и Л. Ранты. Ученые проанализировали информацию, полученную в результате анализа педагогической коммуникации на занятии по иностранному языку, и обобщили данные в виде типологии, которая включает в себя эксплицитную (собственно эксплицитная коррекция и рекаст) и имплицитную обратную связь (уточнение, металингвистическая подсказка, извлечение информации, повтор) [5].

Дж. Хэтти и Х. Тимперли [6] указывают на то, что КОС является наиболее распространенным видом обратной связи в педагогической коммуникации. Авторы отмечают высокую эффективность КОС в ситуациях, когда студент допускает ошибку из-за неверной интерпретации имеющейся у него информации, а не вследствие ее полного отсутствия.

Е.В. Чернобай и М.В. Холманская рассматривают критерии эффективности ОС, проблемные зоны в области ее применения (например, дефицит адекватных инструментов), и связь между организацией ОС и уровнем самостоятельности обучающихся. Одним из показателей самостоятельности студента в учебном процессе является сформированность у него навыка самокоррекции.

Самокоррекция, согласно определению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, представляет собой «общедидактичекий метод учения, заключающийся в самостоятельном исправлении ошибок в речи» [4, с. 301]. Авторы также отмечают, что основой самокоррекции является ранее полученный обучающимся опыт в языке и речи. В объем такого опыта, на наш взгляд, может входить и КОС, предоставляемая преподавателем студенту. Навык самокоррекции позволяет обучающимся оценивать свой прогресс, определять свои слабые стороны и расставлять приоритеты в обучении.

Рассмотрим некоторые примеры педагогической коммуникации, содержащие ситуации, когда реализуемая преподавателем стратегия КОС приводит к самокоррекции со стороны студента. Материалом для анализа послужили данные корпуса онлайн-уроков по русскому языку как иностранному RuTOC [3].

Пример № 1.

Студент 9: *Как интересный!*

Преподаватель: *Интересно.* **[рекаст]**

Студент 9: *Интересно. Как интересно!* **[самокоррекция]**

В примере № 1 в ответ на ошибку студента преподаватель применяет стратегию КОС, а именно – рекаст. В данном случае коммуникативная цель преподавателя благополучно достигается, поскольку студент распознает интенцию преподавателя (исправление ошибки) и осуществляет самокоррекцию.

Пример № 2.

Преподаватель: [смех] *Как здорово! Вы любите дождь, Студент 3?*

Студент 3: *Да, любите дождь.*

Преподаватель: *Любите? Это вы?* **[металигвистическая подсказка]**

Студент 3: *Я люблю дождь.* **[самокоррекция]**

В примере №2 также представлена ситуация успешной самокоррекции студента в ответ на реплику-подсказку со стороны преподавателя. Однако возможны случаи, когда КОС не имеет предполагаемого воздействия на студента, и он не распознает интенцию, реализуемую преподавателем.

Пример № 3.

Преподаватель: *А это, когда нет солнца, не солнечно? Угу, Студент 4, ты что-то говоришь?*

Студент 4: *Обычно.*

Преподаватель: *Облачно*. **[рекаст]**

Студент 4 : *Да.*

Преподаватель: *Да, облачно.*

В примере № 3 представлена ситуация коммуникативной неудачи. Здесь рекаст *Облачно* воспринимается студентом как высказывание, направленное исключительно на поддержание диалога, а не на исправление ошибки, поэтому самокоррекция в этом фрагменте диалога отсутствует.

В подобных ситуациях видится целесообразным использование конструкций, которые напрямую указывают на необходимость осуществить коррекцию: *Повторите* + [исправленное высказывание]; *Скажите правильно!; Еще раз, пожалуйста!*

Цифровой формат педагогической коммуникации как правило позволяет оперативно вывести на цифровую доску скорректированный вариант высказывания, или направить его студентам в чат. В ходе анализа видеоуроков было замечено, что преподаватели активно используют эту возможность.

Таким образом, навык самокоррекции свидетельствует о достаточной самостоятельности студентов, помогает им анализировать свои успехи в обучении и намечать точки роста, выявлять пробелы в знаниях и приоритизировать информацию. Кроме того, активное использование студентами механизмов самокоррекции свидетельствует об их достаточно высоком уровне вовлеченности в коммуникацию и мотивации. Изучение коммуникативных стратегий, в частности стратегий КОС, видится актуальным и перспективным с позиций цифровой лингводидактики.

Литература

1. Коренев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении // Rhema. Рема. 2018. № 2. – С. 112–127.

2. Лебедева М. Ю., Родионова К.Е. Сплотить онлайн-группу: социально-коммуникативные факторы эффективности дистанционного обучения // В сб.: Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве. – Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2023. – С. 59–64.

3. Лебедева, М. Ю. RuTOC: корпус онлайн-уроков по русскому языку как иностранному / М. Ю. Лебедева, А. Н. Лапошина, Н. А. Алкснит, Т. В. Ляшенко. – Текст: непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 19–29.

4. Современный словарь методических терминов и понятий : (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва: Русский язык: курсы, 2019. – 496 с.

5. Lyster R., Ranta L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. Studies in Second Language Acquisition, 19. – 1997. – Pp. 37–66.

6. Hattie, J.A., & Timperley, H.S. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77, pp. 112–81.

7. Shute V. Focus on formative feedback. Review of Educational Research. – March 2008, Vol. 78, № 1. – Pp. 153–189.

Lyashenko Tatyana Vasilievna
Kosygin Russian State University,
Pushkin State Russian Language Institute

THE ROLE OF PEDAGOGICAL FEEDBACK IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' SELF-CORRECTION SKILLS (IN THE ASPECT OF RLF TEACHING)

The article is devoted to the analysis of pedagogical communication, particularly the implementation of the strategy of corrective feedback in a RFL lesson. The work studies the influence of corrective feedback on the development of self-correction skills in students. The analysis is carried out on the material of pedagogical discourse presented in the corpus of online RFL lessons RuTOC. The article reveals the content of the concepts «self-correction», «feedback», «corrective feedback».

Keywords: communicative strategy, pedagogical discourse, synchronous online learning, self-correction.

Сараева Ксения Евгеньевна
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
saraevalovejr@mail.ru

Театральная педагогика в контексте этноориентированного обучения африканских учащихся

В данной статье обосновывается идея использования театральной технологии в обучении иноязычной речи. Исследуются характерные признаки театральной технологии и особенности языкового портрета африканских учащихся, приведены примеры реализации лингвотеатральных приемов на разных этапах обучения. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос о создании полноценной методической системы, отвечающей задачам создания вторичной языковой личности на базе этнопсихолингвистики и театральной педагогики.

Ключевые слова: театральная педагогика; этноориентированное обучение; речевой портрет иностранного учащегося; технологии обучения РКИ.

Активизация междисциплинарных исследований в области этнопсихологии и этнолингвистики в начале XXI века привела к возникновению новой научной дисциплины «этнопсихолингвистики», внимание которой направлено на диалог культур в процессе изучения иностранного языка. Перед методистами возникли новые глобальные вызовы, связанные с поиском подходов к обучению разных национальных групп, обладающих уникальным менталитетом и этносознанием. Концепции и перспективы этнокультурного обучения в области РКИ можно обнаружить в работах многих отечественных методистов [Вагнер, 1988; Харченкова, 1997; Балыхина, 2000; Поморцева, 2010; Невмержицкая, 2011; Пугачев, 2011; Кротова, 2015; Акимова, 2018; Чуксина, 2018; Анопочкина, 2018; Нурматова, 2019 и др.]. Еще Л.В. Щерба отмечал, что невозможно изгнать родной язык из голов учащихся [11, с. 62], а значит, необходим другой подход – учет этнопсихологических, этнокультурных, этнолингвистических особенностей инофонов.

В связи с этим, несмотря на широкий выбор технологий обучения в иноязычной аудитории, нам кажется обязательным учет взаимодействия родного языка учащегося и иностранного языка в культурно-образовательном пространстве, а также создание на этой основе речевого портрета этнической языковой личности. Вслед за Т.Л. Гурулевой под речевым портретом этнической языковой личности мы понимаем коллективную языковую личность со своим специфическим коммуникативным поведением, определяющимся

этнокультурными стереотипами, нормами, обычаями и традициями [2, с. 197]. Кроме того, описание речевого портрета этнической языковой личности невозможно без обращения к модели языковой личности Ю.Н. Караулова (а именно трех описательных уровней языковой личности: вербально-семантического, лингво-когнитивного и прагматического) [3, с. 238, с. 245]. Еще более продуктивным мы находим соотнесение инновационных педагогических технологий с выявленным культурным контекстом и созданием на этой основе современных методических материалов.

В наших дальнейших исследованиях планируется соотнесение такого нового понятия как «театральная педагогика в качестве инновационной педагогической технологии» и понятия «этноориентированного обучения». Описав взаимосвязи этих понятий, мы сможем приблизиться к созданию полноценной методической системы, в центре которой и результатом обучения которой является вторичная языковая личность, способная к реализации коммуникативного поведения, свойственного носителям изучаемого языка [Абузярова, 2012; Пыхина, 2016; Мартынюк, 2017; Юдаева, 2019].

Описание закономерностей применения инновационных педагогических технологий содержится в следующих работах по обучению иностранному языку [Деркач, Щербак, 1991; Полат, 2000а; Полат, 2000б; Полат, 2001; Замковая, Моисеенко, 2006; Шамонина, 2008; Арнаудов, 2013; Московкин, Шамонина, 2017] и включает в себя признаки, характерные в том числе и для театральной технологии как части драмапедагогики [4]:

1) Подразумевают непроизвольное и интуитивное овладение иностранным языком и входят в число непрямых методов обучения.
2) Развивают, но не формируют речевые умения.
3) Способствуют психологической специфике речевого общения.
4) Полностью зависят от мотивации учащихся и понимания полезности деятельности, на фоне которой организуется технология, а также от степени коммуникативности использования той или иной продуктивной деятельности.
5) Предполагают отбор и организацию языкового материала в соответствии с методическим ситуативно-тематическим принципом и принципом последовательности.
6) Контроль усвоения языкового материала базируется на правильности и креативности выполнения продуктивной деятельности, а также на правильности языкового оформления.

Понятие «drama in education», по мнению К. Галлахер, Н. Кардуэлл, Р. Роадес, Ш. Би, активно начало использоваться в 1920-х годах и уже ко второй половине XX века получило четкую дифференциацию на два вида: «театр в образовании» и «драмапедагогика», или «театральная педагогика». Первый вид предполагает профессиональные театральные постановки на сцене школ и вузов, второй вид – использование театральных приемов

как инструмента повышения эффективности обучения за счет использования таких упражнений как пантомима, импровизация, постановка пьес по придуманному или готовому сценарию, имитационные упражнения [10, с. 2] и т. д. Таким образом, в узком смысле слова понятие «drama in education» указывает на театральную педагогику как технологию обучения иноязычной речи, определяется нами как «модель реальной продуктивной деятельности, точная копия модели общения» и не рассматривается в контексте профессионального обучения театральному искусству инофонов.

Потенциал использования театральной технологии в методике обучения РКИ обусловлен несколькими факторами. Во-первых, театральная технология отвечает основному принципу иноязычного обучения – принципу коммуникативной направленности за счет увеличения лексического и фразеологического словаря, совершенствования грамматических, фонетических навыков, навыков словотворчества в процессе драматизации, постановки спектаклей. Во-вторых, реализует лингвострановедческий аспект обучения, поскольку средством обучения языку выступают факты и достижения мировой и отечественной культуры (литературные художественные произведения, драматический театр, оперный театр, балетный театр, кукольный театр, театр пантомимы, мюзикла и оперетты). В-третьих, закладывает основы для личностно ориентированного обучения через развитие умственных и творческих способностей каждого учащегося, формирование стойкого интереса и повышение мотивации к изучению иностранного языка. В-четвертых, развивает универсальные навыки через психологические механизмы памяти, внимания, мышления и воображения: «расширяется ролевой репертуар учащихся, обогащается их эмоциональная сфера» [4, с. 45].

Конечно, богатый опыт использования театральной технологии в младшей и средней школе соотносится с возрастными особенностями учащихся и лингвокультурной составляющей учебных текстов, однако пока ни одно исследование этого направления не было ориентировано сразу на несколько факторов, влияющих на содержание обучения иностранному языку: национальная принадлежность, возраст, этап обучения, психофизиологические возможности организма (тип нервной системы, ведущее полушарие головного мозга, ведущий канал восприятия информации) [9] и т. д. Например, если у иностранного убучающегося более развито правое полушарие мозга, то он имеет склонность к образному типу мышления, поскольку правое полушарие отвечает за эмоции и воображение. В таком случае лучше обучать языку через творческие задания и упражнения (здесь мы видим удачным еще раз вспомнить о театральной технологии). Если же у обучающегося развито левое полушарие мозга, то наиболее подходящими упражнениями будут упражнения на выстраивание логических цепочек (например, расположить

предложения текста в правильном порядке, составить план текста, разделить слова на грамматические классы и пр.).

С целью реализации вышеуказанной технологии нами выбрана африканская группа учащихся, отличающаяся особой коммуникабельностью в социально-культурной сфере жизни и творческими способностями, и представленная тремя языковыми группами: англоговорящие, франговорящие и португалоговорящие [6, с. 201]. Каждая группа носит определенные черты характера и отпечаток той или иной системы обучения и образования. Например, студенты из Нигерии, как англоговорящие представители, отличаются внутренней конфликтностью, самоуверенностью, что нередко проявляется в несоответствии высокой самооценки и реальных успехов в учебном процессе, в то время как франговорящие студенты из Мали умеют контролировать свои эмоции и отличаются коммуникабельностью, открытостью, что, конечно, напрямую зависит от образовательной подготовки французской и английской системы образования. При этом социологические исследования указывают на один из самых низких процентов адаптации африканских студентов среди других этногрупп [6, там же]. Именно здесь мы находим важность использования театральной педагогики, возведенной до уровня технологии: это необходимо для снятия лингвистических и психологических трудностей, ускорения адаптационных процессов и улучшения образовательных результатов.

Приведем несколько примеров практического применения театральных приемов. Е.Н. Стрельчук указывает на следующие частые ошибки, связанные с интерференцией на языковом уровне, у африканских студентов: «смешение глухих и звонких согласных (*неоплатный* вместо *бесплатный*), пропуск согласных или гласных (*тактория* вместо *траектория*, *открите* вместо *открытие*, *апрзентаца* вместо *презентация*), вставка дополнительных звуков (*дивижение* вместо *движение*), смешение отдельных звуков, отсутствующих в языке-посреднике (*виступила* вместо *выступила*, *шетка* вместо *щетка*, *шашка* вместо *чашка*, *свет* вместо *цвет* и т. д.)»; ошибки на синтаксическом уровне: «неправильное построение предложения, нарушение порядка слов и т.п., например, *Здравствуете, я виступила уже это была в библиотеке, мы там апрзентацю сделали и танцевали еще, так что хочу знать когда могу приходить к экзамене*» [8, с. 22]. Для устранения этих частых ошибок на ***начальном этапе*** обучения русскому языку африканцев мы планируем использовать в дальнейших исследованиях десять типов «темпоритмов» по теории К.С. Станиславского [5]. Темпоритм – это волнообразный процесс, где темп – скорость разворачивающегося действия, а ритм – интенсивность или размеренность действия. В театральной педагогике этим называют степень концентрации эмоций, поэтому К.С. Станиславский выделяет 10 темпоритмов (от «полной

апатии» до «мига перед падением в пропасть»). Используя упражнения на развитие темпоритмов (например, упражнение «Тататирование», то есть процесс дополнения недостающих ритмических моментов паузами), преподаватель не только отрабатывает звуки в тех или иных позициях, интонационные конструкции, но и учит членить предложение на синтагмы с помощью ритмики. Для тренировки ритмических навыков можно также использовать упражнение на удержание ритма песни. Начав петь вслух хором, студенты по хлопку преподавателя продолжают петь «про себя», по следующему хлопку — продолжают петь вслух и т. д.

На ***основном этапе*** обучения подойдут упражнения актерского тренинга для тренировки трех типов внимания: мышечного, интеллектуального и внимания на воображаемом событии. Для этого достаточно поместить студентов в воображаемую ситуацию (например, прогулка по Красной площади) и предложить проговаривать все мысли вслух. Для тренировки кратковременной памяти подойдет упражнение «Фотограф» из пособия Л.В. Грачевой: «студенты становятся в групповую фотографию, „фотограф“ должен мгновенно зафиксировать — „сфотографировать“ группу в своем воображении. На время удалив „фотографа“ из аудитории, нужно изменить „фотографию“ — позу или поворот головы у одного из участников» [1, с. 17], при этом упражнение необходимо каждый раз усложнять по принципу «снежного кома».

Для африканских студентов ***продвинутого этапа*** мы предлагаем технологию работы по развитию «лепки фразы», т. е. умению видеть и передавать цельность картины действительности, ситуации, состоящих из взаимообусловленных частей. Например, можно использовать упражнение «Охотники на привале». «Учащиеся рассказывают остальным партнерам длинную и захватывающую историю о том, что с ними произошло (необязательно достоверную) и, по команде преподавателя, используют различные конструкции лепки в своем рассказе (например, „как можно больше противопоставлений“)» [7, с. 13]. Таким образом, инофоны научатся не только говорить, но и думать на русском языке, а также уметь писать и воспроизводить логичные монологические высказывания или тексты.

Мир театральной педагогики, драмопедагогики, воплощенный в театральной технологии, намного сложнее, чем может показаться на первый взгляд. В дальнейшем мы планируем разработать целостную методическую систему, состоящую из лингвотеатральных приемов, коррелирующих с речевым портретом африканских учащихся и направленных на формирование вторичной языковой личности.

Литература

1. Грачева Л.В. Актерский тренинг: теория и практика / Л.В. Грачева. – СПб. : Речь, 2003. – 168 с.: ил.

2. Гурулева Т.Л. Речевой портрет этнической языковой личности (сопоставительная характеристика китайской, русской и английской языковых личностей) // Культура и цивилизация, 2017. Том 7. № 3А. С. 196–205.

3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – 3-е изд., стер. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 261, [2] с.

4. Московкин Л.В. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Л.В. Московкин, Г.Н. Шамонина; под ред. Л.В. Московкина. – М. : Русский язык. Курсы, 2019. – 144 с.: ил.

5. Научитесь говорить так, чтобы вас услышали [Текст] : 245 простых упражнений по системе К.С. Станиславского. – [Электронный ресурс]. – URL: https://sv-scena.ru/Buki/Nauchityesjj-govoritjj-tak-chtoby-vas-uslysh-ali-245-prostykh-uprazhnyeniyi-po-sistyemye-Stanislavskogo.77.html (дата обращения: 25.01.2024).

6. Румянцева Н.М. Этноориентированное обучение − важная составляющая методики преподавания русского языка как иностранного / Н.М. Румянцева, Д.Н. Рубцова // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2019. – № 1. – С. 196–207.

7. Самоучитель актерского мастерства [Текст]. – [Электронный ресурс]. – URL: https://teatrsemya.ru/lib/mast_akt/akt_masterstvo/ershov_p.m-ershova_a.p-bukatov_v.m-samouchitel_akt.pdf (дата обращения: 25.01.2024).

8. Стрельчук Е.Н. Речевой портрет африканского студента (носителя языка-посредника) // Русистика. 2015. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-portret-afrikanskogo-studenta-nositelya-yazyka-posrednika (дата обращения: 05.03.2024).

9. Черкасова О.А. Влияние психофизиологических особенностей младших школьников на успешность учебной деятельности и обучения с учетом вовлеченности структур головного мозга // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-psihofiziologicheskih-osobennostey-mladshih-shkolnikov-na-uspeshnost-uchebnoy-deyatelnosti-i-obucheniya-s-uchetom (дата обращения: 05.03.2024).

10. Шарипова К.И. Театральная педагогика на уроке иностранного языка // E-Scio. 2021. № 10 (61). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teatralnaya-pedagogika-na-uroke-inostrannogo-yazyka (дата обращения: 05.03.2024).

11. Щерба Л.В. Языковая система, речевая деятельность. – Л.: Наука, Ленигр. отд., 1974. − 474 с.

Saraeva Ksenia Evgenievna
The Pushkin State Russian Language Institute

THEATRE TECHNOLOGY IN THE CONTEXT OF ETHNO-ORIENTED EDUCATION FOR AFRICAN STUDENTS

This article substantiates the idea of using theater technology in teaching foreign language. The characteristic features of theatrical technology and the peculiarities of the linguistic portrait of African students are explored, and examples of the implementation of linguistic and theatrical techniques at different stages of education are given. The question of creating a full-fledged methodological system that meets the tasks of creating a secondary linguistic personality based on ethnopsycholinguistics and theater pedagogy continues to remain controversial.

Keywords: theater pedagogy; ethno-oriented training; the speech portrait of a foreign student; RFL teaching technologies.

Научное издание

Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие
XXV Кирилло-Мефодиевские чтения
(23 мая 2024 г., Москва)

Материалы Международной научно-практической конференции

Сборник статей

Главный редактор В. И. Карасик
Электронное издание

Технический редактор *Н. М. Разумова*
Компьютерная верстка *Е. А. Васюкова*

Гарнитура Таймс. Формат А5.

Редакционно-издательский отдел
Департамента научной деятельности
Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6.
Тел.: + 7 495 330 88 01. Факс: + 7 495 330 85 65.
Эл. адрес: inbox@pushkin.institute
Сайт: www.pushkin.institute